

Strukturert ordføringsarbeid i førskolealder

2012

Unni Espenakk, Ernst Ottem, Merethe Mørk

Sammendrag

Hensikten med dette prosjektet var å undersøke effekten av begrepsarbeid for barn i førskolealder (N=107). Barna som deltok i studiet ble delt i to aldersgrupper; to- og treåringer samt fire- og femåringer. Det ble laget syv historier for hver aldersgruppe. Barna arbeidet med en historie hver uke i syv uker. Fra hver av historiene ble det valgt ut fire øvingsord og tre kontrollord. Ved begynnelsen av hver uke ble barna spurt om ordenes betydning. Begrepsarbeidet ble deretter gjennomført. Ved ukens slutt ble barna igjen intervjuet om ordenes betydning. Vi fant signifikante test-retest resultater både for de yngste og de eldste barna, både på øvingsordlisten og på kontrollordlisten. Resultatene på øvingsordlisten var imidlertid signifikant bedre enn resultatene på kontrollordlisten for barn i begge aldersgruppene. Dette tolkes dit hen at begrepsarbeidet hadde hatt en positiv effekt. I tillegg fant vi at barn med gode resultater på øvingsordlisten også hadde gode resultater på kontrollordlisten. Dette ble tolket som en generaliseringseffekt.

Innledning

Barns begreps- og ordforrådsutvikling henger nøye sammen. Barn tilegner seg ord og begreper gjennom kommunikasjon med andre. Foreldre, barnhage og skole er således viktige aktører i denne utviklingen. Ordforrådet eller vokabularet antas å være summen av ordene vi forstår og bruker. Vokabularutvikling i førskolealder står derfor helt sentralt, fordi begreper og ord er vårt viktigste verktøy for å forstå og motta budskap.

Barn som vokser opp i et stimulerende språkmiljø, hører mange ord og lærer mange ord. Det er vanlig at førskolebarn tilegner seg opptil ni nye ord pr dag fra de er halvannet – til de er ca seks år (Bloom 2002). Dette betyr at barn i seksårsalder kan forstå ca 15000 ord. Da språkforståelsen vanligvis utvikles forut for talespråket, regner vi med at barnet bruker ca en fjerdedel av disse ordene aktivt. Det antas likevel å være stor variasjon i barns ordforrådsutvikling allerede i førskolealder (Kristoffersen og Simonsen 2011). Det innebærer at barn kommer til barnehage og skole med svært ulike forutsetninger og ferdigheter i kommunikasjon og språktilegnelse. Forskning viser at ordforrådet hos treåringene har nær sammenheng med leseferdigheter helt opp til 16 års alder (Frost et. al 2005). Siden ordforrådet i førskolealder synes å ha stor betydning for senere leseferdigheter, forblir ofte førskolebarn med lite ordforråd svake lesere gjennom hele skolegangen. Barn som derimot har utviklet et godt ordforråd fortsetter å øke forspranget gjennom hele skoletiden (ibid).

På bakgrunn av dette ønsket vi å iverksette et forsknings- og utviklingsarbeid om begreps – og ordforrådsarbeid – en strukturert tilnærming. Dette foregikk gjennom et strukturert opplegg for begrepsarbeid i noen barnehager i kommunen. Hensikten var å forbedre og øke førskolebarns vokabular og forståelse av hva ulike ord betyr. Vi antok at å arbeide strukturert med ord og begreper, ville bidra til at barn lærte flere ord og utviklet bedre innholdsforståelse. Slik blir det knyttet assosiasjoner mellom ord og erfaringer. Mange og sterke assosiasjoner mellom ulike ord og ord/erfaringer bidrar til en mer hensiktsmessig lagring av ordene i vårt mentale leksikon. Erfaring viser at en god og presis lagring av begreper og ord fører til at barn får lettere tilgang på ordene i kommunikasjon. Å arbeide strukturert med ord og begreper har vist seg å gi gode resultater for barn med språkvansker (Ottem m.fl. 2009) og for skolebarn (Ottem og Espenakk 2011), Frost m.fl. (KISP - under bearbeidelse) og for minoritetsspråklige barn (Scheving 2012).

Formålet med det strukturerte opplegget var å undersøke om førskolebarn i alderen to til seks år profitterte på en strukturert tilnærming til ord og hva et ord betyr. Barna som skulle delta, ble derfor delt inn i to aldersgrupper; to- og treåringer samt fire- og femåringer. Det ble laget ett sett historier for hver aldersgruppe. Hvert sett besto av syv historier, dvs. 14 historier til sammen (se oversiktene nedenfor). En historie ble presentert hver uke i syv uker. I hver av de syv ukene besto øvingsordlisten av fire ord og kontrollordlisten besto av tre ord.

Metodisk tilnærming

Det ble benyttet et pre-test / post-test design i det strukturerte begrepsarbeid. Først ble barnas forståelse av ord undersøkt. Deretter ble det arbeidet med ordene på ulike måter, for så å reteste de samme ordene. Det ble valgt felles øvingsord som det skulle arbeides med, og det ble valgt felles kontrollord som det *ikke* skulle arbeides med. Det fins ulike metodiske tilnærmingsmåter når det gjelder å arbeide med begreper og ords betydning. Vi valgte å benytte prinsipper og erfaringer fra følgende: Word Generation (WG) (Snow m.fl. 2009) og bruk av Tankekart (Parson, Law, Gascoigne 2005).

Word Generation

Etter inspirasjon fra KISP prosjektet - på en skole i Oslo¹, valgte vi å arbeide etter prinsipper fra Word Generation tilnærmingen. Her arbeides det med begreper og ord i en kontekst; helhetlig sammenheng. *Øvingsordene* ble derfor presentert gjennom *historier, eventyr og sanger* tilpasset de to aldersgruppene. Eksempler på historier og sanger for den yngste aldersgruppe var: *Lille Petter Edderkopp / I en skog en stue lå* og *Hvordan bjørnen mistet halen sin*. Eksempel på **øvingsord** var *hatt, klatre, haren, skog* og **k kontrollord** var *regne, rev, gutt*. Når det gjaldt de eldste barna (fire- og femåringer) var eksempler på historier: *Piken med fyrstikkene* og *Gullringen*. **Øvingsord** var *fattig, flamme, fyrstikker, port* og **k kontrollord** *sult, kulde, våge*. Det ble presentert *en* ny historie hver uke i de syv ukene prosjektet varte. Ordene ble også anvendt i samtaler/dialog, lek, dramatisering, undring og refleksjon. I fellesskap valgte vi øvings- og kontrollord fra hver historie. I tråd med prinsipper fra Word Generation ble det også lagt vekt på å velge ord som ikke så lett lar seg konkretisere (akademiske ord).

¹ I forbindelse med KISP prosjektet ble to programmer for vokabularlæring prøvet ut på forskjellige klassetrinn på en skole i Oslo. Prosjektet var et samarbeid mellom skolen, en forskergruppe på ISP og ansatte ved Bredtvet og Torshov kompetansesenter og Statped Vest. Prosjektet ble ledet av Jørgen Frost og er under rapportering nasjonalt og internasjonalt.

Det skulle arbeides med fire *øvingsord* pr uke i syv uker; totalt 28 ord. I tillegg valgte vi tre *kontrollord* pr. uke som det *ikke* skulle arbeides med; totalt 21 ord. I tillegg ble det utformet ulike forståelsesspørsmål; *hva betyr det å være tålmodig?* Barna skulle også utfordres til å gjøre seg opp en mening om aktuelle problemstillinger; *bør man snakke sant?*

Tilnærming ved bruk av Tankekart

Tankekart (Parson, Law, Gascoigne 2005) ble også valgt som viktig tilnærming i begrepsarbeidet, fordi vi har høstet god erfaring med bruk av visuelle kart i begrepsinnlæring for barn og unge (Ottem m.fl. 2007) og (Ottem og Espenakk 2011). Å jobbe med visuelle kart i kombinasjon med prinsipper fra Word Generation i førskolealder, i den hensikt å styrke barns ordforrådsutvikling, virket spennende. Gjennom tankekart kan vi hjelpe barn til å visualisere og strukturere kunnskaper de har om ord eller tema. Det er også verdifullt å starte vidt og generelt med frie assosiasjoner rundt et enkeltbegrep eller tema, for deretter å snevre det inn til for eksempel *over- mellom eller underbegreper*.

Ett av øvingsordene var *prinsesse*, knyttet til historien om *Prinsessen på erten*. Prinsesse, som øvingsord, ga barna assosiasjoner til *ert*, *madrass*, *konge* og *slott*, på samme tid som det ga mulighet for mye samtale om hvilke ord som "hører" sammen. Å kommunisere og leke med ord gjennom samtale, refleksjon, undring, tankekart og et ords Innhold, Form og Bruk, bidrar sannsynligvis positivt i ordforrådsutviklingen.

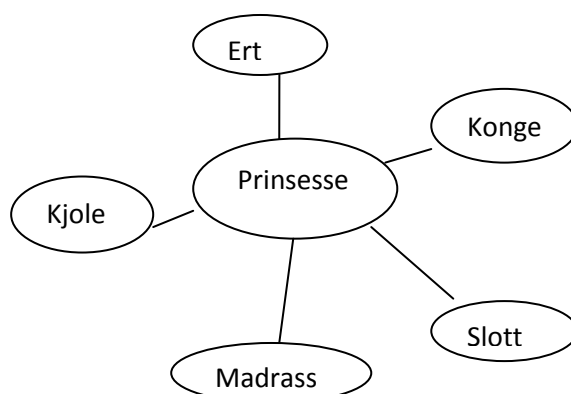


Fig. 1 Eksempel på arbeid med tankekart til historien *Prinsessen på erten*.

Ukeplan

Det ble laget en ukeplan som barnehagene skulle følge. Planen ga retningslinjer for hvilke deler av programmet som skulle repeteres og vektlegges de enkelte dagene. Barnehagene skulle lese ukens historie hver dag hele uken. Barnas forståelse av ordene i øvings- og kontrollordlisten ble undersøkt i begynnelsen av hver uke (pre-test) før ukens arbeid startet. Barna ble testet på nytt med de samme ordene etter at ukens arbeid og lek med ordene var avsluttet (post-test). De ”arbeidet” med øvingsordene ca 30 min fire dager i uken gjennom samtale, konkretisering, visualisering, miming, tegning, dramatisering og undring. På denne måten ble fantasi, lek og dybdeforståelse utfordret på ulike måter. Øvingsordene ble implementert i daglige situasjoner - ved matbordet, i garderoben, i lek, i samlingstund, på tur etc. Når det gjaldt de eldste barna, ble det også lagt vekt på å belyse ordet gjennom form, innhold og bruk. *Hvordan bruke ordet? Kan vi finne et annet ord som betyr det samme (synonymer)? Kan vi finne et ord som betyr det motsatte (antonymer)? Kan vi klappe ordet? Er ordet langt eller kort? Hvilken lyd begynner ordet på? Hvordan kan vi tegne, forme eller skrive lyden og ordet?* Barna ble også utfordret til å ”ta stilling” til om de var *enig eller uenig* i utsagn/påstander innen det aktuelle temaet i historien: *Bør det være lov å leke med fyrstikker? Bør det være lov å drepe en maur?*

Det var barnehagenes eget personale som gjennomførte opplegget.

Skåringskriterier

Barnas svar ble til å begynne med gruppert i tre kategorier etter kriterier hentet fra Reynells test (1985). Svar med en fremtredende forklaring mht funksjon, tilstand, årsak, synonym, overbegrep etc. ble skåret som to poeng. Forklaringer som anga en noe mer fjernere forklaring ga ett poeng. Null poeng ble gitt i de tilfeller hvor barna benyttet utelukkende gester, taushet, gjentakelse av testordet eller en mer privat og diffus forklaring. Disse skåringskriteriene viste seg å være vanskelig å gjennomføre i praksis, fordi det var vanskelig å skille mellom kategoriene 1 og 2.

Materialet ble derfor rekodet. Vi benyttet null-kategorien fra Reynells test, dvs. ved pre-testingen ble null poeng gitt i de tilfeller hvor barna utelukkende benyttet gester, taushet, gjentakelse eller der svaret var opplagt feil. Dersom barnet greide å forbedre sitt svar på post-testen, ved å komme med tilføyelser og forklaringer som viste at de hadde en gryende forståelse av det aktuelle ordet, fikk de ett poeng. Som vist nedenfor gir denne mer intuitive og skjønnsmessige skåringsformen reliable data.

Deltakere

107 barn fra seks barnehager i kommunen deltok i studiet. Gjennomsnittsalderen var 48.9 mnd, SD=12.20. Det yngste barnet var 26 mnd. og det eldste var 70 mnd. Det samlede antall barn som deltok i uke en var 105. Deretter falt antallet deltakere gradvis til 60 barn i uke syv. Det var 56 gutter og 51 jenter som deltok i studiet.

Reliabilitet

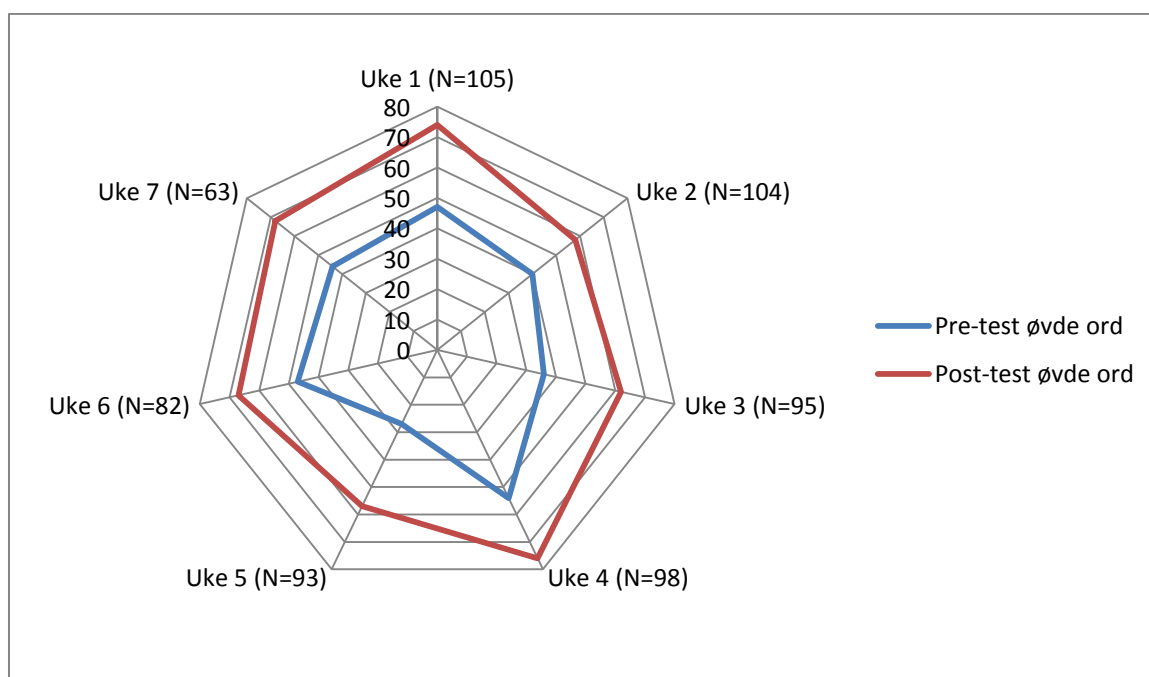
En split-half teknikk ble benyttet for å undersøke ordlistenes reliabilitet. Tabell 1 viser reliabilitetsstatistikk for ordlistene for yngre og eldre barn. En ser at Chronbachs Alpha varierer fra .57 til .81 avhengig av aldersgruppe. Korrelasjonen mellom pre-test og post-test for øvingsordlisten og kontrollordlisten varierte fra .55 til .77. Spearman-Brown koeffisientene var høye og varierte fra .71 til .88. Disse tallene peker i retning av at både øvingsordene og kontrollordene danner reliable skalaer med god test-retest reliabilitet.

Tabell 1: Reliabilitetsstatistikk for øvingsordlistene og kontrollordlistene.

		Øvingsordene		Kontrollordene	
		Yngre	Eldre	Yngre	Eldre
Chronbachs Alpha	Pre-test	.57	.81	.73	.68
	Post-test	.59	.89	.76	.80
Korrelasjonen mellom listene		.67	.55	.77	.74
Spearman-Brown koeffisient		.80	.71	.88	.85

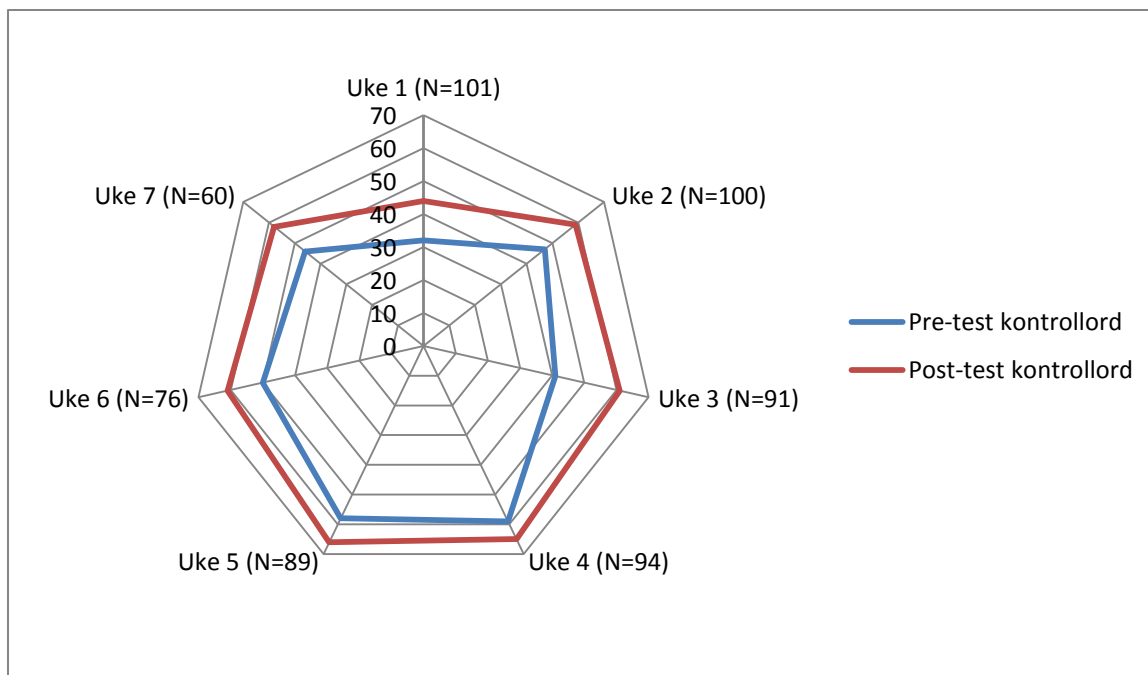
Resultater

Figur 2 viser prosentandelen av ord mestret ved pre-test og post-test for barna i hele materialet for hver av de syv ukene prosjektet varte. I uke en for eksempel mestret barna 47 prosent av ordene ved pre-test og 74 prosent av ordene ved post-test. T-tester viste at alle forskjellene mellom pre-test og post-test data var signifikante på .001 nivå for hver uke.



Figur 2: Prosentandelen av ord mestret ved pre-test og post-test fordelt over uker for øvingsordene.

Figur 3 viser de tilsvarende data for kontrollordene. Figuren viser at barn svarte bedre på post-testene enn på pre-testene. For eksempel, var pre-test skåren i uke en 32 prosent, og post-test skåren var 44 prosent. T-tester viste at alle forskjellene mellom pre-tester og post-tester var signifikante på .05 nivå eller lavere.

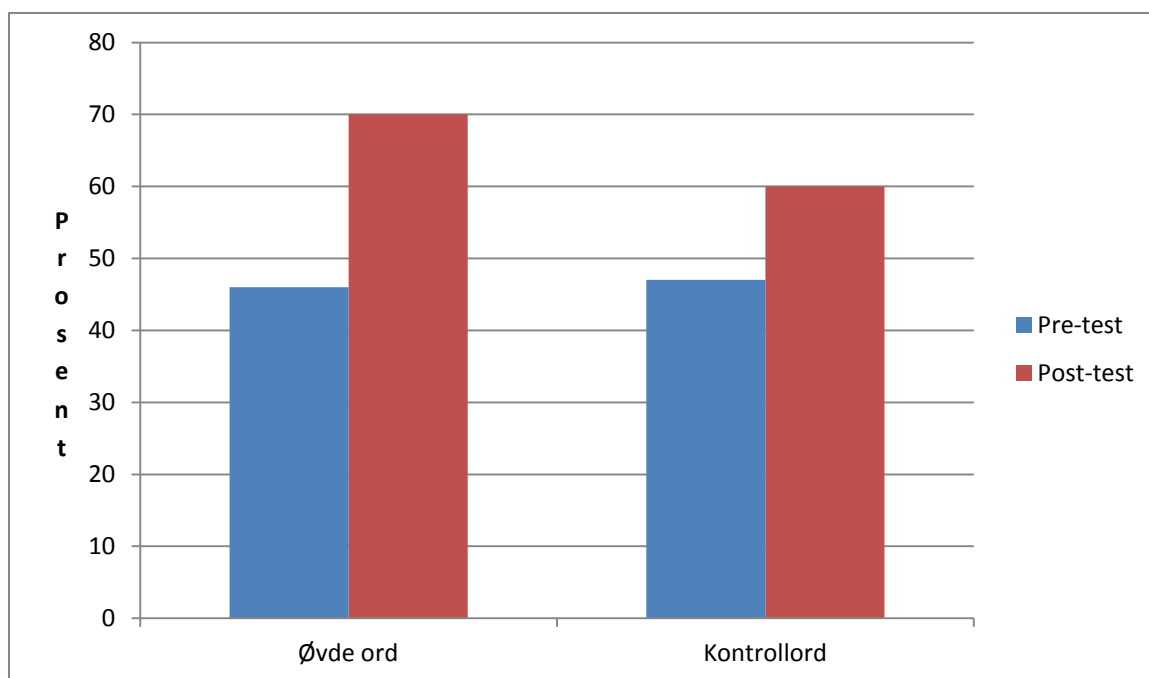


Figur 3: Prosentandelen av ord mestret ved pre-test og post-test fordelt over uker for kontrollordene.

Vi kan derfor konkludere med at barna som deltok i begrepsarbeidet har hatt en betydelig fremgang fra pre-test til post-test både i forhold til øvingsordene og i forhold til kontrollordene. En ser også at forskjellene mellom pre-test og post-test jevnt over er større for øvingsordene enn for kontrollordene.

Effektstørrelser

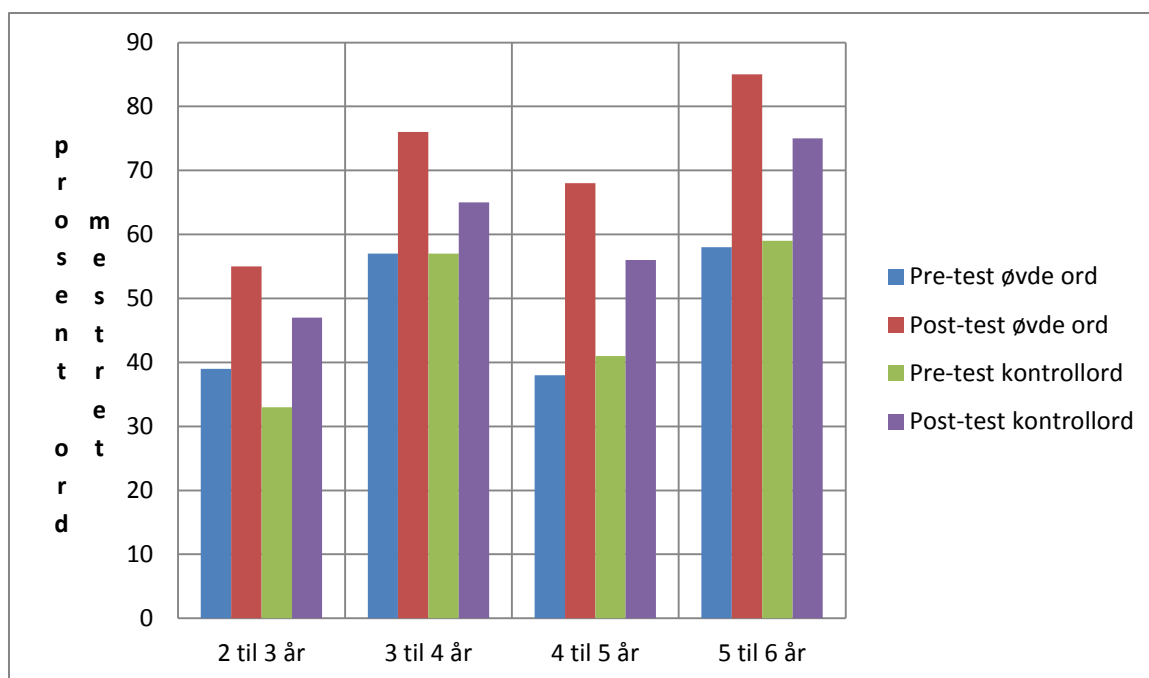
Som det fremgår av figurene 2 og 3 synker antallet deltagere betraktelig fra uke 1 til uke 7. For å beregne effektstørrelser, alders effekter og generaliseringseffekt har vi derfor tatt utgangspunkt i barn som fulgte prosjektet systematisk fra uke 1 til og med uke 4 (N=84). Figur 4 viser at prosentandelen ord mestret ved post-test var signifikant høyere enn ved pre-test både for øvingsordene ($t=11.75$, $df=83$, $p<.001$) og kontrollordene ($t=8.40$, $df=80$, $p<.001$). Effektstørrelsen beregnes vanligvis ved å trekke pre-test resultatene fra post-test resultatene og dele på det gjennomsnittlige standardavviket for de to fordelingene. I dette tilfellet var effektstørrelsen for øvingsordene 1.05 og for kontrollordene .61. Dette er høye effektstørrelser.



Figur 4: Sumskårer for de fire første ukene (N=84).

Effekt av alder

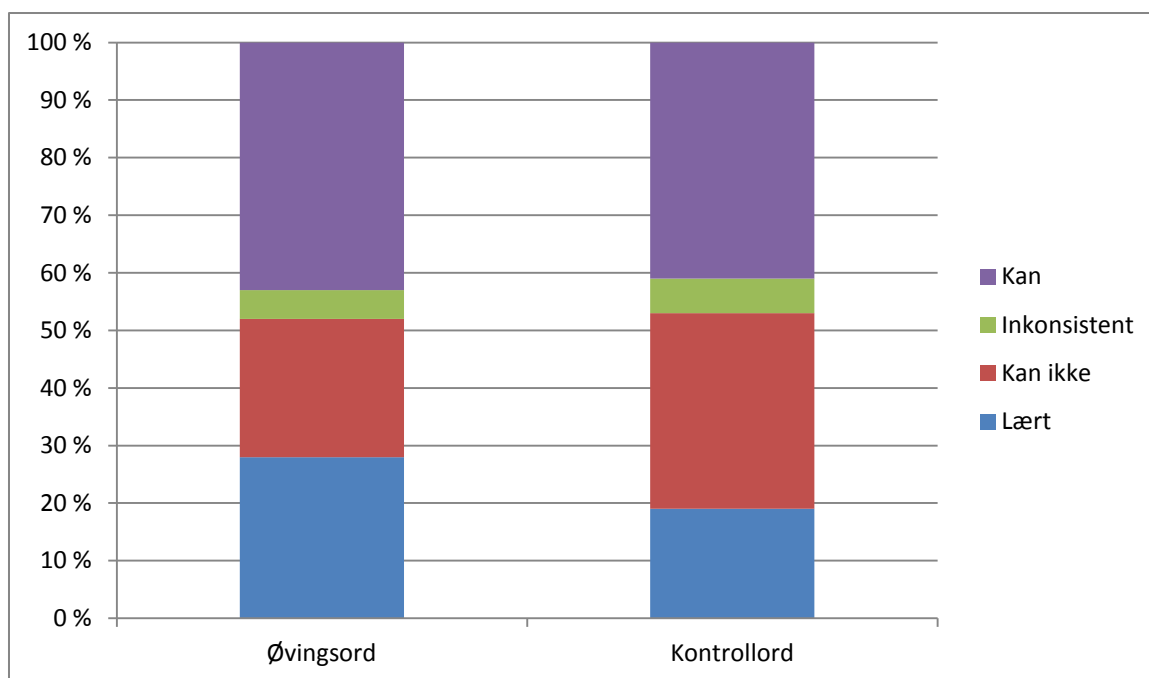
Figur 5 viser resultatene for fire aldersgrupper. Barna i den yngste aldersgruppen (to- og treåringer) hadde andre historier enn barna i den eldste (fire- og femåringer). I figur 5, inndeler vi barna i fire grupper, innen de to aldersgruppene. Dette gjør vi for å vise forskjeller av effekt korrelert til mer spesifikk alder. En ser av figuren, at resultatene for barn i aldersgruppen to til tre år, ligger noe lavere enn resultatene for barna i aldersgruppen tre til fire år, men at post-test resultatene er høyere enn pre-test resultatene. En ser det samme mønstret for barna i de to eldste aldersgruppene. ANOVA analyser viste at de yngste barna hadde lavere skårer enn de eldste barna innen hver av aldersgruppene ($p < .05$ eller lavere) både med hensyn til øvingsord og kontrollord. Dette mønstret synes å være en naturlig konsekvens av det forhold at eldre barn lærer mer enn yngre barn. T-tester for pre-post forskjeller på .01 nivå eller lavere. Det vi si at barna i hele materialet, fra to til seks år, hadde en signifikant fremgang fra pre-test til post-test.



Figur 5: Prosentandelen ord mestret for hver aldersgruppe (N=84).

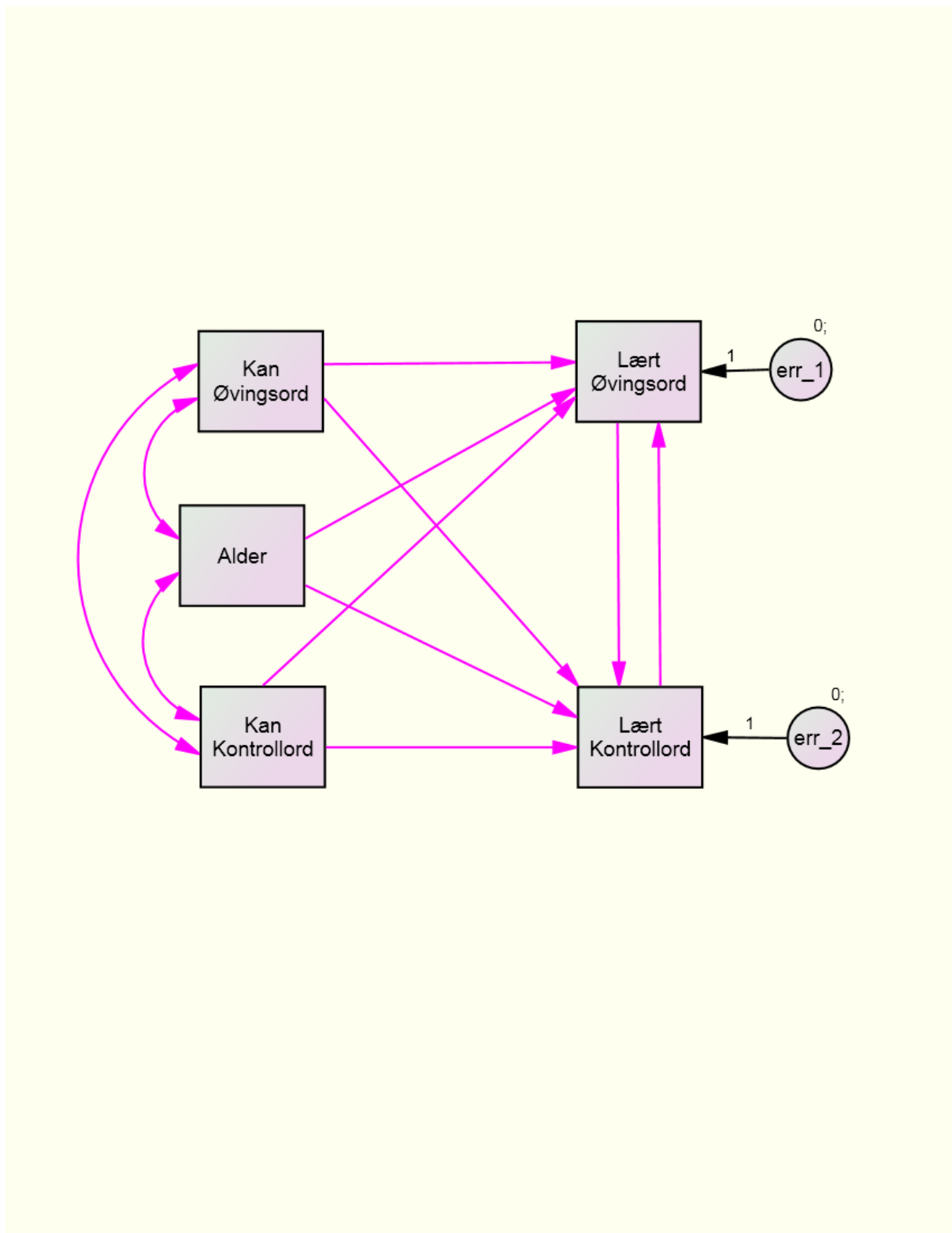
Generaliseringseffekt

For å få frem en mer detaljert analyse av resultatene, ble materialet som nevnt rekodet i form av fire kategorier; *antall ord lært*, *antall ord som barna kunne på forhånd*, *antall inkonsistente svar*, og *antall ord som de ikke kunne* etter at begrepsarbeidet var avsluttet. Hensikten med denne rekodingen av materialet var å undersøke hvorvidt det barna lærte på øvingsordlisten, hadde en betydning for ord de ikke hadde øvd på (kontrollordene). Figur 6 viser den prosentvise fordelingen av disse fire kategoriene for øvingsordene og kontrollordene basert på resultater for de fire første ukene prosjektet varte. Figuren viser at barna hadde lært 28 prosent av ordene på øvingsordlisten, og 19 prosent av ordene på kontrollordlisten. Denne forskjellen var signifikant på .001 nivå. Dette viser at begrepsarbeidet med øvingsordene har hatt en positiv effekt. Dette viser seg også som et utslag i kategorien "kan ikke", der det var signifikant færre ord som barna ikke hadde lært på øvingsordlisten sammenlignet med kontrollordlisten.



Figur 6: Resultatene fordel over fire kategorier.

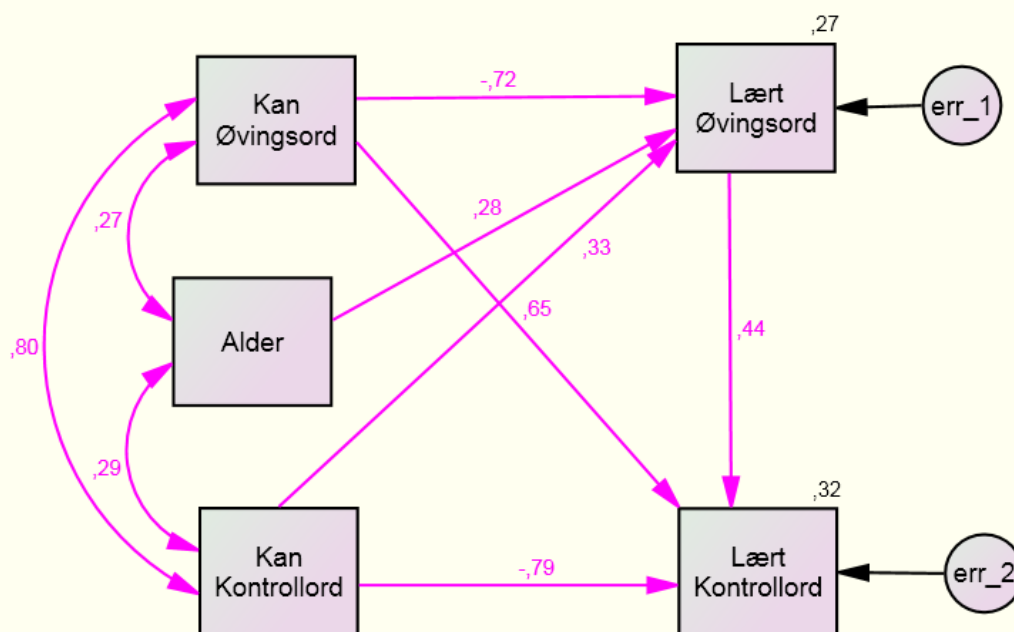
Hensikten med å inkludere en kontrollordliste i denne studien var å undersøke om læringseffekten på øvingsordlisten hadde ”spredt” seg til ord de ikke hadde øvd på som representert ved ordene på kontrollordlisten. I utgangspunktet ble det konstruert en modell som vist i Figur 7. I denne modellen antar en at det er en sammenheng mellom antall ord barna kan på forhånd, og antall ord de har lært, både for øvingsordene og kontrollordene. Dette er representert ved de en-halede pilene som går fra venstre til høyre. På samme måten antar en at det er en sammenheng mellom alder og antall ord barna lærer. Hovedpoenget med modellen er de to pilene mellom antall lærte ord på øvingsordlisten og antall lærte ord på kontrollordlisten. Dersom det er en kausal sammenheng mellom antall ord barna lærte på øvingsordlisten, og antall ord de lærte på kontrollordlisten, dvs. en generaliseringseffekt, skal en forvente at pilen mellom de to læringskategoriene går fra lært på øvingsordlisten til lært på kontrollordlisten og ikke motsatt. Modellen i Figur 8 viser resultatet av en såkalt strukturell regresjonsanalyse med et søk etter den beste modellen for sammenhengen mellom kontrollordlisten og øvingsordlisten (AMOS 19).



Figur 7: Regresjonsmodell benyttet for å undersøke sammenhengen mellom kategoriene ”lært” på øvingsordlisten og kontrollordlisten.

I alt ble 2048 alternative modeller undersøkt basert på modellen i Figur 7. Den beste modellen er presentert i Figur 8. Tallene over boksene i modellen representerer prosent. Modellen viser for eksempel at en kan forklare hele 27 prosent av variansen i kategorien "Lært" på øvingsordlisten. Videre ser vi at det er tre forhold som virker inn på hvor mange ord barna har tilegnet seg på øvingsordlisten *alder*, *kan på øvingsordlisten*, og *kan på kontrollordlisten*. Disse forholdene er representert ved pilene i modellen. Tallene over pilene representerer standardiserte regresjonskoeffisienter. Modellen viste en god tilpassning til data (Chi-Square=.06, df=1, p=.81, CFI=1.00, RMSEA=.000). I denne modellen ser en at pilen mellom de to kategoriene "lært" peker fra "lært" på øvingsordlisten til "lært" på kontrollordlisten, og ikke motsatt. Det vi ser at antall ord barna lærte på øvingsordlisten førte til en økning i antall ord lært på kontrollordlisten. Dette kan tolkes som en generaliseringseffekt av begrepsarbeidet. Modellen viser at ett standardavviks økning i resultatene for kategorien "lært" på øvingsordlisten fører til .44 standardavviks økning i kategorien "lært" på kontrollordlisten (C.R.= 4.23, $p < .001$).

Chi-Square=,060, df=1, p=,807, CFI=1,000, RMSEA=,000



Figur 8: Resultatet av et søk etter den beste modellen for relasjonen mellom kategoriene ”lært” på øvingsordlisten og kontrollordlisten.

Diskusjon

Hensikten med dette studiet var å undersøke effekten av strukturert begrepsarbeid for barn i førskolealder. Kort oppsummert finner vi at både unge- og eldre førskolebarn har hatt nytte av denne formen for lek og arbeid med ords betydning. For de aller yngste barna kan vi imidlertid reise spørsmål om hvorvidt denne tilnærmingen er verdifull. Det yngste barnet i dette materialet var 26 måneder gammelt. Dette barnet hadde et utbytte i den forstand at vi kunne registrere en økning i skårene fra pre-test til post-test. For andre svært unge barn byr den strukturerte tilnærmingen til ord og begreper på noen problemer. Et gjennomgående inntrykk er at to – og treåringer svarer på spørsmål om ords betydning ofte ved å gjenta spørsmålet eller ved å svare ”vet ikke”. Selve spørreformen setter derfor en grense for hvor unge barn bør være for at de kan delta i denne formen for arbeid. Dette betyr ikke at barn i den yngste aldersgruppen ikke har lært noe; det betyr sannsynligvis at selve spørreformen ikke alltid passer de yngste barna. Vi registrerte for eksempel ”riktig” kroppsspråk fra noen av de yngste på post-testen, og dette kan indikere økt begrepsforståelse. Imidlertid ga vi null poeng for kroppsspråk, fordi det kun var verbale svar som ga poeng, i henhold til våre valgte skåringskriterier. Vårt inntrykk er at de fleste barn over tre år kan svare på spørsmålene på en adekvat måte. En skal imidlertid være oppmerksom på at det er store individuelle variasjoner hos unge barn med hensyn til hvordan de takler spørsmål om ords betydning.

Effektstørrelser på over 1 er sjeldent i pedagogisk arbeid. Vårt inntrykk er at den høye effektstørrelsen har sammenheng med skåringskriteriene som ble benyttet. I første omgang benyttet vi en tredelt skala hentet fra Reynells test; null, ett og to poeng. Vi opplevde imidlertid at mange av barnas svar ikke nødvendigvis falt innenfor denne tredelingen, som fokuserer på kroppsspråk, funksjon, tilstand, årsak, synonym og overbegrep. Vi rekodet derfor hele materialet og benyttet i stedet kun null- og enkategorien. Ved pre-testingen ble null poeng gitt i de tilfeller hvor barna utelukkende benyttet riktig gester og kroppsspråk, taushet, gjentakelse av ordet eller der svaret var opplagt feil. Dersom barnet greide å forbedre svaret sitt post-testen ved å komme med verbale tilføyelser og forklaringer som viste at de hadde en gryende forståelse av det aktuelle ordet, fikk de ett poeng. Dette er et svært liberalt kriterium som gjør det relativt lett for barnet å få vist sin forståelse, selv om det ikke er i stand til å angi årsak, funksjon, tilstand osv. Kort sagt måtte vi benytte et mer skjønnsmessig og intuitivt kriterium definert som ”forbedring” av det første svaret, for å få kodet materialet på en meningsfull måte. Denne liberale formen for koding av materialet kan forklare de høye

effektstørrelsene. Bruken av dette liberale kriteriet viser seg imidlertid å gi reliable test-retest data. Dette peker i retning av at en kan stole på vår intuisjon og vårt skjønn om hvorvidt svaret på post-testen er en forbedring av svaret på pre-testen.

Ideelt sett burde studier av begrepsarbeid ha en kontrollgruppe; en gruppe barn som ikke deltar i arbeidet. Ved å sammenligne resultatene fra de som deltar, og de som ikke deltar, kan en få nyttig informasjon om effekten av arbeidet. I vår studie hadde vi imidlertid ett sett av kontrollord; ord som det ikke ble arbeidet med, men som tilhørte konteksten. Vi fant en signifikant forskjell mellom resultatene på øvingsordlisten og resultatene på kontrollordlisten til fordel for øvingsordlisten. Dette tyder på at det strukturerte begrepsarbeidet hadde fungert godt.

Et annet viktig spørsmål er hvorvidt arbeidet med ords betydning har en effekt ut over de ordene det arbeides med. Den strukturerte regresjonsanalysen er et forsøk på å besvare dette spørsmålet. Denne analysen peker i retning av at det barna lærer på øvingsordlisten overføres til kontrollordlisten; ett standardavviks økning i resultatene på øvingsordlisten førte til .44 standardavviks økning i skåren på kontrollordlisten. Vi tolker dette som en generaliseringseffekt i den forstand at noe av det barna har lært ved å arbeide med øvingsordene, overføres til kontrollordene. Hva dette "noe" er, kan vi ikke si med sikkerhet. Det kan være at barna får en bedre forståelse av hva det vil si å svare på spørsmål. Det kan også være at de har fått en mer eksplisitt forståelse av at ord har en mening som en kan snakke om. Generaliseringseffekten kan derfor tenkes å dreie seg om en bedring i barns formuleringsevne. En sannsynlig forklaring på generaliseringseffekten er at både øvingsordene og kontrollordene inngår i den samme historien. Det vil si at barna har støtt på kontrollordene når ukens historie ble gjennomgått. Begrepsarbeidet ble imidlertid begrenset til øvingsordene. Den positive generaliseringseffekten kan derfor tolkes som en form for implisitt læring.

Det er ikke alle sider ved strukturert begrepsarbeid som kan tallfestes, men som likevel gir nyttig informasjon om denne måten å arbeide på. Erfaringene til personene som har arbeidet direkte med barna, kan gi oss nyttig informasjon. Disse erfaringene er samlet i appendiks.

Referanser

Bloom, P. (2002): *How children learn the meanings of words*. Cambridge, Mass: MIT. Press

Frost J., S. Madsbjerg, J. Niedersøe, Å. Olofsson og P.M. Sørensen (2005): Semantic and phonological skills in predicting reading development: From 3-16 years of age. *Dyslexia 11*: 79-92.

Hagtvet, B.E. og R. Lillestølen (1985): *Reynells språktest, Reynell Development Languages Scales*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Kristoffersen, K.E. og H.G.Simonsen (2011): Tidlig språkutvikling hos norske barn. I TRAS bok, Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.

Ottem, E., Platou, F., Sæverud, O., Forseth, U.F. (2009) Begrepslæring for barn og unge med språkvansker – effekten av en strukturert undervisningsmodell. *Skolepsykologi*, 44, 5-16.

Ottem, E., & Espenakk, U., (2011) Skole- og barnehageutvikling: Kartlegging av barns språk- og leseferdigheter. *Psykologi i Kommunen*, 1, 11-18.

Parsons, S., Law, J. & Gascoigne, M. (2005). Teaching respective vocabulary to children with specific language impairment: a curriculum-based approach. *Child language Teaching and Therapy*, 21 (1), 39-59.

Scheving, F. (2012). Minoritetsspråklige elever og ordlæring. *Psykologi i Kommunen*, 1, 7-18.

Snow, C.E., Lawrence, J.F., & White, C. (2009): Generating knowledge of academic language among urban middle school students. *Journal of Research in Educational Effectiveness*, 2, 325-344

Appendiks: Refleksjoner fra personalet

Personalets opplevelse av å delta i det strukturerte arbeidet var overveiende positiv. Flere fremhevet at bevisstheten om hvilken betydning språket har i førskolealder, var blitt større i hele personalgruppen. Denne bevisstheten spredde seg også til flere avdelinger som ikke var med på det konkrete opplegget. Deres oppfatning var at dette også smittet over på foreldrene, og at flere av dem daglig tok turen innom avdelingen og leste ordene barna hadde arbeidet med og så på tankekartene. Etter at ukens arbeid var over, fikk barna med seg øvingsordene hjem. Flere av foreldrene ga uttrykk for at de snakket med barna om øvingsordene hjemme.

De ansatte ga uttrykk for at det hadde vært syv hektiske uker med et boblende engasjement og mye arbeid med forberedelsene. Dette førte til at de hevet fanen høyere med hensyn til å formidle et faglig budskap i barnehagen. Mange uttrykte at de ville jobbe med elementer fra det strukturerte opplegget også etter prosjektets slutt. Imidlertid var det noen som hevdet at fire øvingsord pr uke var for mye, og at en reduksjon i antall kunne bidra til mer ro og dybdearbeid med ordene.

Flere hadde opplevd at strukturert arbeid med ord hadde bidratt til en økt bevisstgjøring blant personalet om hvilken betydning en god språkutvikling har for den sosiale utviklingen og for fremtidige lese- og skriveferdigheter hos barna. Denne erkjennelsen hadde også gjort arbeidet i barnehagen mer meningsfull. Man så at det nyttet å arbeide med språket. Det skjedde noe med barna. De ble mer interessert og spurte mer enn før om hva ord betyr. Noen ganger hadde det også oppstått diskusjon blant personalet hva ordene egentlig betydde, og de måtte slå opp ordboken for å få den nøyaktige definisjonen!

I arbeidet med øvingsordene hadde det blitt benyttet konkrete, bilder, dramatisering, bøker, forming, flanellograf, rim, sang, maleaktiviteter osv. Da de arbeidet med ordet *port*, tok de for eksempel barna med ut i nærmiljøet og så på porter, snakket om at de ikke alltid så like ut, noen var store og noen små og så talte de alle portene de så. Etter dette følte personalet seg sikre på at barna visste hva en port var. Noen barn, spesielt de minste, kunne bli lei av ordprøving – dvs. pre- og posttestene. Imidlertid hjalp det med rosiner! Det hendte også at de voksne måtte ta noe uvanlige metoder i bruk: for eksempel ...*du nå har jeg glemt hva å sove betyr* – da kunne svaret fra barnet komme raskt, og slik kunne de få vite om barnet hadde adekvat forståelse og uttrykk for begrepet. Flere av barna syntes det var topp med

”alenesamtaler” med en voksen. Denne erfaringen ville de ta med seg i det videre arbeidet og forsøke å innføre ”alenesamtaler” (medarbeidersamtale) med alle barna.

Flere opplevde at femåringene var lettere å engasjere enn toåringene. De minste kunne ofte svare at ”*port er port*”, på spørsmål om hva en port er. Ett av elementene i Word Generation er som nevnt å utfordre barna til å ta stilling til noe. Flere uttrykte at det var morsomt å ta barna med på *enig – ikke enig* ”leken”. Andre erfaringer var at toåringene har mer kunnskap enn de klarte å formidle verbalt! Noen opplevde at barna ”leste” ordene, og noen barn begynte også å lydere seg gjennom ord. Barna gikk rundt og sa: ”*der står det stjele*” (ord hang over alt i barnehagen). Måten å jobbe på er kjempebra☺.