



Sprogstimulering for flersprogede børn

Fokus på ordforråd i samtale

CATHERINE E. BROUWER, PH.D., LEKTOR, SYDDANSK UNIVERSITET

Sprogstimulering er et specifikt tilbud til børnehavebørn, der på baggrund af sprogvurderingen anses for at have gavn af en særlig sproglig indsats. De fleste af disse børn er flersprogede. Artiklen undersøger, hvilke konsekvenser det har for en sprogpædagogisk praksis, når den pædagogiske indsats specialiseres og løftes ud af den daglige praksis. På baggrund af indsamlede videotagelser af sprogstimuleringsaktiviteter i tre børnehaver¹ analyseres og diskuteres to forskellige typer samtalestruktur: en, som indgår som en naturlig del af den overordnede aktivitet, og en, som minder om formel undervisning. De to typer strukturer skaber forskellige muligheder i forhold til tilegnelse af ord. De to typer diskuteres i forhold til samtalestrukturer i ikke-planlagt samtale, ministerielle anbefalinger for sprogstimulering og forskning i børns sprogtilegnelse.

Sprogmiljøer for flersprogede børn i Danmark

Det er almindelig viden, at børn har en fantastisk evne til at tilegne sig sprog, uden at der gøres noget særligt. Men i nogle tilfælde kan der være udfordringer af forskellig art, som giver anledning til at igangsætte specifikke tiltag, eksempelvis i form af sprogstimulering. Én af disse udfordringer kan være, hvis børnene først og fremmest er i kontakt med et minoritetssprog. Der kan være store forskelle på de sproglige forhold hos disse børn (Kohnert, 2007), men i daglig tale kaldes de alle for 'flersprogede børn'. At vokse op som flersproget behøver ikke at være en udfordring. Den største del af verdens befolkning kan betegnes som flersprogede, og mange har haft forskellige sprog i deres liv fra fødslen. Den flersproglige udvikling kan i mange tilfælde ligeledes foregå uden en særlig indsats (Kohnert, 2007). I Danmark kommer de fleste børn dog udelukkende i kontakt med dansk, og samfundet er indrettet på en sådan måde, at man skal kunne beherske dansk, bl.a. for at kunne deltage i børnehave og folkeskole.

I dagtilbudsloven (2007) er 'sprog og kommunikation' defineret som et af de temaer, for hvilke der skal udarbejdes en læreplan, der gælder for alle børn. I børnehaverne bør der altså skabes et pædagogisk miljø, der stimulerer den almindelige sproglige og kommunikative udvikling. 'Sprogstimulering' som begreb dækker dog over noget andet. For det første tilbydes det kun til børn, som anses at have et særligt behov på baggrund af sprogvurderingen omkring 3-årsalderen. I § 11 fremhæves flersprogede børn som en gruppe, der kan have behov for sprogstimulering. For det andet er det personer med særlige kvalifikationer, der skal forestå sprogvurderingen og sprogstimuleringen.

1 Artiklen er del af et større projekt, *Learning Games and Games for Learning*, der omhandler spil i forbindelse med sproglæring, herunder sprogstimulering i børnehave for flersprogede børn. Læs mere om projektet her: <https://pipe.sdu.dk/index.php/2019/06/06/learning-games-and-games-for-learning/>

Med udgangspunkt i loven organiseres der altså på den ene side tilbud omkring sprog og kommunikation generelt og på den anden side tilbud for børn, der vurderes at have et særligt behov. Sprogstimulering kan derfor betragtes som en intervention. Interventioner iværksættes for at påvirke et bestemt udfald – man gør noget ekstraordinært for at arbejde hen imod et mål. Der kan dermed skelnes mellem tre forskellige typer sprogmiljøer, som antages at fremme børns sproglige udvikling: Udover den almindelige samtale i hjemmet findes på den ene side det brede pædagogiske miljø, der stimulerer sproglig udvikling, og på den anden sprogstimulering som en mere specifik intervention.

” **Sprogstimulering kan derfor betragtes som en intervention. Interventioner iværksættes for at påvirke et bestemt udfald – man gør noget ekstraordinært for at arbejde hen imod et mål.**

Et stort spørgsmål er, hvordan de forskellige typer af sprogmiljø reelt adskiller sig med hensyn til, hvordan interaktionerne med børn foregår. Er samtaler i en institutionel sammenhæng planlagt på en sådan måde, at det fører til andre former for samtalestrukturer? Og er dette en nødvendighed? Denne artikel bidrager til at besvare dette spørgsmål ved at analysere og diskutere specifikke samtalestrukturer, hvori der fokuseres på ordkendskab. Disse diskuteres i forhold til ikke-planlagte samtaler, forskning om tilegnelse af ord og anbefalinger om sprogstimulering.

Flersprogede børn, sprogstimulering og ordforråd

Langt de fleste flersprogede børn, der deltager i sprogstimulering, kan betegnes som 'tidlig andetsproglærende' (de Houwer, 2009). Selvom førskolebørn ikke har et fuldt udviklet sprog, har de fleste børn passeret mange af de største milepæle i børns sprogudvikling, inden de er blevet tre år (se f.eks. Hoff, 2009 (2005)). Børnene i projektet har passeret sådanne milepæle med hensyn til det sprog, som de har mødt fra fødslen. I en alder af tre år er de fleste børn langt ud over det, der kaldes ordspurt, og har typisk et produktivt ordforråd på mere end 500 ord, er tæt på at have sprogets lydinventar i orden og producerer komplekse ytringer (Goldfield & Reznick, 1990). Forudsætningerne for at lære et andetsprog er forskellige fra forudsætningerne for at lære et første sprog. Men samtidigt er disse børn endnu ikke blevet introduceret til skriftsprog. De har altså forudsætninger for at tilegne sig dansk som deres andetsprog, som adskiller sig både fra voksnes og nyfødtes forudsætninger. Deres tilegnelsesproces er dermed en anden end de to andre grupper (de Houwer, 2009). For eksempel har tidlig andetsproglærende ikke et stadie, hvor de pludrer; på den anden side kan man ikke sætte dem til at læse sig til det nye sprog.

I stedet for tilegner disse børn sig det andet sprog mundtligt, via samtale, og i sprogstimuleringssituationerne handler dette meget ofte om ordkendskab. Det er bemærkelsesværdigt, når sprog nu engang består af så meget mere end ordkendskab. En mulig forklaring kan være, at interventionen i høj grad er målrettet skolestart, og at der er en klar sammenhæng mellem ordforråd og læseforståelse (Davis, 1944). Herudover omtales mundtligt ordforråd som en flaskehals i en undersøgelse om forskellen mellem første- og andetsprogsbrugerens læseudvikling (Lervåg & Aukrust, 2010).

Forskning i børns ordforrådstilegnelse

Tilegnelse af ord er et hovedtema inden for såvel første- som andetsprogstilegnelsesforskning ud fra et utal af teoretiske og metodologiske synspunkter (Gleason & Ratner, 1998; Carroll, 1985; de Bot et al., 2005; de Houwer, 2009; Ellis, 1997; Hoff, 2009 (2005); Ortega, 2009). Børns første genkendelige sproglige bidrag består af enkeltstående ord. Disse tilegnes, uden at der instrueres: Børnene har en evne til at samle ord op fra deres sproglige omgivelser. Når ordspurten sætter ind omkring 18-månedersalderen, sker det muligvis

gennem en psykologisk proces, der kaldes *fastmapping* (Hu, 2012), som går ud på, at børn slutter sig til en sammenhæng mellem nye objekter og nye ord og muligvis tilegner sig nye ord på basis af en enkelt forekomst (Hu, 2012; Werker, 2003). Ikke overraskende har det vist sig, at børns tidlige ordforråd især består af ord, som refererer til objekter (Gentner, 1982). Interessant nok peger forskning i førstesprogstilegnelse på børns evne til at opsamle betegnelser på objekter, mens forskning i tilegnelse af andetsprog blandt voksne peger på behovet for eksplicit og dekontekstualiseret ordforrådsundervisning (Hulstijn, 2005).

Benævnelse (*naming*) i sprogstimuleringsituationer

I projektet om sprogstimulering for flersprogede børn medvirkede en sprogpædagog, der stod for det sprogstimulerende arbejde i forskellige børnehaver. Børnene deltog i forskelligartede aktiviteter: spil, sang, leg, ture, spisning, kreativ udfoldelse, højtlesning m.m. Sprogstimuleringsaktiviteterne foregik i små grupper, hvor det enkelte barn havde mulighed for at interagere med både den voksne og andre børn. Datamaterialet består først og fremmest af videooptagelser af sprogstimuleringsituationer, som analyseres ved hjælp af såkaldt Conversation Analysis (Hutchby & Wooffit, 1998; Psathas, 1995).

I denne artikel gennemgås forskellige samtalestrukturer, hvor sprogpædagogen og børnene sætter ord på objekter, som findes i deres omgivelser. Denne praksis omtales i forskningslitteraturen som *naming* (Ninio & Bruner, 1978; Tomasello, 2003) og betragtes som en måde, hvorpå børn lærer nye ord. Der findes begrænset forskning, som direkte analyserer samtalestrukturer, i hvilke *naming*, på dansk 'benævnelse', finder sted, og den omhandler børn under 3 år i hjemmesituationer (Tarplee, 2010). Benævnelse beskrives som en meget almindelig praksis, som kommer 'naturligt' til omsorgspersoner, der starter på det tidligt i forhold til barnets alder. Samtalestrukturerne kan være forskellige, men grundlæggende skaber deltagerne i samtalen fælles opmærksomhed på noget i omgivelserne, hvorefter en af deltagerne benævner det observerede. Det kan være barnet, der laver benævnelsen. Det følgende uddrag viser, hvordan Vincent får øje på en snegl og råber benævnelsen to gange, mens han peger.

Uddrag 1

- | | | |
|---|---|------------------|
| 1 | V | (s)negl. |
| 2 | S | .hø |
| 3 | | (0.5) |
| 4 | V | (S)negl. |
| 5 | S | Er der en snegl? |

I det viste eksempel er sprogpædagogen ude at gå med to børn. Efter udpegning af sneglen er der en kort snak om den, hvorefter gåturen fortsættes. En første indsigt på baggrund af de indsamlede data er, at benævnelse udelukkende forekommer som et træk i relation til noget, deltagerne er i gang med: De spiller et spil, går tur, spiser frokost og lignende. Deltagerne sætter ikke ord på objekter i deres omgivelser, uden at disse har relevans for, hvad de ellers er i gang med. Herudover er benævnelse som regel unødvendig for den overordnede aktivitet. For eksempel når der spilles lydbingo: Der spilles nogle lyde fra en CD, fx lyden af en kat eller et klaver, hvorefter børnene lægger en brik på et billede, der svarer til den spillede lyd. Selv om der under spillet bliver talt en del om, hvad de enkelte lyde repræsenterer, er dette ikke nødvendigt for at spille spillet.

” **Benævnelse forekommer udelukkende som et træk i relation til noget, deltagerne er i gang med: De spiller et spil, går tur, spiser frokost og lignende.**

Endvidere er det at benævne et objekt ikke i sig selv en pragmatisk handling. Det at benævne kan gøre andre opmærksomme på noget, men det kan også udgøre andre handlinger afhængigt af kontekst. En benævnelse kan for eksempel udgøre en vurdering af et objekt. Et eksempel er, når sprogpedagogen og Vincent spiser madpakke. Vincent tager en gulerod ud af sin madpakke og viser den, uden at sige noget, frem til sprogpedagogen, hvorpå denne siger: 'Uuuuh! Gulerod!' Selv om dette udråb indeholder en benævnelse af et fremvist objekt, er ytringen at forstå som en vurdering af objektet. Igen, for at udføre denne handling er benævnelse ikke nødvendig. Den voksne kunne have udført den samme handling (vurdering) på andre måder, f.eks. ved at sige: 'Nej, hvor lækkert!' Hvis handlingen skulle være ren benævnelse, kunne hun fx sige: 'Ja, det er en gulerod'.

Benævnelse på barnets initiativ

I ovenstående eksempel sker sproghandlingen på barnets initiativ. I datamaterialet findes en hel del af den slags eksempler. Det ses i følgende uddrag. Deltagerne er ved at gøre klar til at spille et spil med kort, som har billeder af dyr. Mens Paluk (P) peger på et kort og ser på pædagogen Sabine (S), siger han:

Uddrag 2

- 1 P Jeg vil have ikke den
- 2 (0.6)
- 3 S Du vil ikke have ællingen.

Overordnet forsøger Sabine i linje 3 at etablere enighed med Paluk om, hvilket kort han ikke vil have. Men samtidig laver Sabine en indirekte rettelse (syntaksen), som ligeledes indeholder en benævnelse. Det er ikke nødvendigt for den overordnede handling at bruge ordet 'ællingen'. Her kunne Sabine bare have brugt ordet 'den', for samtidig peger hun på kortet.

” **Sprogpedagogen er altså god til at sætte specifikke ord på det, barnet taler om.**

Sprogpedagogen er altså god til at sætte specifikke ord på det, barnet taler om, som vi ser i de viste og omtalte eksempler. Hun kunne have undladt benævnelse i de kontekster, der er vist, men hun gør det som en lille ekstra ting, som dog ikke stikker ud som unaturligt. Der findes også forekomster i datamaterialet, hvor den voksne direkte beder barnet om at sætte ord på noget specifikt i omgivelserne. Det er almindeligt at gøre, når omgivelserne er andet end den daglige – for eksempel når man går tur. Dana (D) får øje på en plakat fra et cirkus:

Uddrag 3

- 1 D Se der, en
- 2 S Hvad er der der?
- 3 D Elefant
- 4 S Ja, det er elefanten, og den er kæmpestor

Vi ser, at Sabine her ikke bare beder om en benævnelse, men også udvider omkring emnet. I alle disse eksempler indgår benævnelsen naturligt i overordnede aktiviteter og skaber dermed en hensigtsmæssig fokus på, hvad man kalder det, man ser og hører.

Benævnelse på sprogpædagogens initiativ

I datamaterialet findes også eksempler på, hvordan sproghandlinger sker på sprogpædagogens initiativ. I det følgende eksempel spiller børn og pædagog (S) lydbingo:

Uddrag 4

- 1 CD (Lyd af en kat, der mjaver)
- 2 S Mhnå.
- 3 P (tager en mønt og placerer det på billedet af en kat)
(1.3)
- 4 S Hvad er det for en lyd, Paluk?
- 5 (0.8)
- 6 P Kat.
- 7 S Det er en kat (...) den siger sådan

Pædagogen (S) stiller her barnet den opgave at benævne lyden/billedet. Der ses mange af sådanne spørgsmål ('hvad hedder det'/'hvad er det') i spillet. Det er, i forhold til spillets mål, unødvendigt: Paluk har allerede foretaget sit træk ved at placere mønten det rigtige sted. Principielt kan dette spil foregå i tavshed. På denne måde adskiller det sig fra eksemplet med elefanten, hvor aktiviteten kan forstås som 'vi går tur og taler om, hvad vi ser'. En afgørende forskel er, at barnet i uddrag 3 tager initiativ til at tale om en bestemt referent. I uddrag 4, til gengæld, stiller sprogpædagogen spørgsmålet, og det gøres som en sidesekvens: Deltagerne tager en pause fra 'at spille' og vender tilbage til det, efter at referenten er benævnt. Dermed kommer det til at virke ekstraordinært. Desuden fremviser eksemplet en type samtalestruktur, som man kender fra klasseværelser, og som er blevet studeret en hel del: IRF-sekvensen (Initiering, Respons, Feedback) (Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975). 'Initieringen' er spørgsmålet i linje 4, 'responsen' er barnets svar i linje 6, og 'feedbacken' er pædagogens evaluering af svaret – i det her tilfælde positiv. Feedback kan dog også indeholde en rettelse som i følgende eksempel, hvor Robert, Paluk og pædagogen Sabine deltager:

Uddrag 5

- 1 CD (lyden af et klaver høres gennem hele sekvensen)
- 2 R Mhm.
- 3 R (tager en mønt og putter det på et billede)
- 4 S Hvad kan vi høre?
- 5 (0.9)
- 6 R Mhm.
- 7 S Hvad kan vi høre?
- 8 P elek (...) klikke
- 9 S Klaver.

I dette eksempel er responsen i linje 8 en stort set uforståelig respons til initieringen i linje 4 og 7. Feedbacken i linje 9 er en direkte rettelse af responsen.

Der findes en del samtalesekvenser i datamaterialet, som har struktur som en IRF-sekvens. Det optræder dels i spil som bingo, lydbingo og vendekort. Herudover optræder IRF-strukturen i høj grad i aktiviteter, hvor man enten læser højt af billedbøger eller ser på billeder, som er taget på en gåtur.

Udvekslingstone og undervisningstone

Opsamlende kan det altså konstateres, at benævnelse kan indgå naturligt i én kontekst, mens det i andre virker påklistret og skoleagtigt. Forskellen ligner det, som Palludan (2005) omtaler som hhv. ”udvekslingstone” og ”undervisningstone”. Herudover er det sjældent, at børnene gentager en benævnelse, der er produceret af en voksen, heller ikke når det er en rettelse af barnets egen benævnelse.

Ordforrådsudvikling i sprogstimuleringsaktiviteter

I begge typer af samtalestruktur lægges vægt på ordforrådsarbejde. I forhold til læseundervisningen kan det ses som positivt, da der synes at være sammenhæng mellem ordforråd og læsesucces for både etsprogede og flersprogede børn (Davis, 1944; Lervåg & Aukrust, 2010). Men samtidig er det tydeligt, at de ord, der behandles i sprogstimulering, er specifikke ord, som henviser til objekter, hvor objektet enten er direkte observerbart eller er repræsenteret på et billede. Men ’den’, ’jeg’ ’have’ og ’ikke’ (jf. uddrag 2) er også ord og derudover mere frekvente i det danske sprog end f.eks. ’ællingen’. De er dog ikke genstand for det samme fokus. Herudover synes der i sekvenserne at blive lagt vægt på sammenhængen mellem ordet og dets referent. Men som Nation (2001) skriver, er der flere aspekter, der udgør ordkendskab, for eksempel et ords morfe-mer, dets associationer og grammatiske funktion. Disse aspekter synes ikke at spille en rolle i sekvenserne.

Meningsfuld sprogbrug

Overordnet er der tale om sprogstimuleringsaktiviteter, som giver mening for børnene. Det fremgår tydeligt, at børnene godt kan lide at deltage i aktiviteterne med sprogpædagogen, som de omtaler som ’at lege med Sabine’. I løbet af aktiviteterne kan S flette benævnelser ind på en naturlig måde, hvilket forskningen beskriver som noget, omsorgspersoner anvender af sig selv (Ninio & Bruner, 1978). Men samtidig ser vi også en type af benævnelsespraksis, som ikke er almindelig i hverdagsamtale, men tværtimod associeres med formel instruktion i klasseværelser. Denne type af benævnelsespraksis går imod Undervisningsministeriets anbefalinger: ”Der må være fokus på de sproglige aspekter af alle aktiviteter, som for denne aldersgruppe imidlertid ikke må bære præg af formel undervisning” (Uddannelsesstyrelsen, 2005, s. 41). Herudover stemmer denne type benævnelsespraksis og IRF-strukturen ikke overens med forskning i (negativ) feedback, som fremhæver, at der ikke er en direkte relation mellem feedback og sprogtilegnelse

(Nassaji, 2016) i voksnes andetsproglæring. Det er blevet pointeret, at formel instruktion i ordkendskab er gavnlige for (voksne) andetsprogsbrugere (Laufer, 2005), mens den overordnede indsigt omkring børns andetsprogede tilegnelse typisk er, at den finder sted uden formel instruktion (Hoff, 2009 (2005)). De tidligt andetsproglærende børn falder imellem disse to grupper, og der synes ikke at være tilstrækkelig forskning, der afklarer, om formel sproglig undervisning for børn i børnehavealderen er gavnlige (Oliver, 1995).

” Men samtidig ser vi også en type af benævnelsespraksis, som ikke er almindelig i hverdagsamtale, men tværtimod associeres med formel instruktion i klasseværelser.

Så hvorfor findes denne benævnelsespraksis? Muligvis betyder det noget, at sprogstimulering overordnet fra myndighedernes side er organiseret som en særlig praksis for særlige børn. Med andre ord: en intervention. Den forstås af en person med en særlig uddannelse – og i uddannelsen peges der på særlige strategier, når der samtales med børn. Men spørgsmålet er, om særlig fokus på sproglige elementer er gavnlige. Måske kan flersprogede børn i børnehaven tilegne sig et ordforråd på dansk ved at deltage i meningsfyldte aktiviteter som spil, gåture, sange, lege og lignende. Muligvis er det tilstrækkeligt, at tidligt andetsproglærende børn uden diagnose på sproglige vanskeligheder deltager i små grupper og oplever intensiv voksenkontakt, hvor der konstant interageres.

Konklusion

I denne artikel blev vist, hvordan benævnelsespraksis i sprogstimuleringsaktiviteter både kan ske på en implicit, naturlig måde, men også eksplicit som en IRF-sekvens, der repræsenterer formel instruktion. Det betyder, at der kan optræde samtalestrukturer i sprogstimulering, som adskiller sig både fra almindelige dagligdags voksen-barn-interaktioner og muligvis mere institutionelle samtaleformer i børnehaven generelt. Dette er i overensstemmelse med, at man fra myndighedernes side foranstalter sprogstimulering som en særlig kontekst, som tilrettelægges af særligt uddannede voksne. Til gengæld er det ikke i overensstemmelse med de samme myndigheders anvisning, at sprogstimulering ikke bør bære præg af formel instruktion.

Det viser sig, at sprogstimulering til tider kan få et skoleagtigt præg af fokusering på ord. Dette sker muligvis på bekostning af, at børnene deltager i helt almindelige aktiviteter og dermed lærer et helt almindeligt hverdagsprog, inklusive færdigheder i at bøje ord, sætte ord sammen til ytringer, tage taleture og lære almindelige talehandlinger, såsom at bede om ordet, sige fra, lave aftaler, give udtryk for følelser og meget andet, samtidig med at de også får et større ordforråd.

Referencer

- ▶ Carroll, D. W. (1985). *Psychology of language*. Brooks/Cole Publishing Company.
- ▶ Dagtilbudsloven (2007). *Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven), L501 af 6/6 - 2007*. Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender.
- ▶ Davis, F. B. (1944). Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrika*, 9(3), 185-197.
- ▶ de Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2005). *Second Language Acquisition: An advanced resource book*. Routledge.
- ▶ de Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Multilingual Matters.
- ▶ Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- ▶ Gentner, D. (1982). Why Nouns Are Learned before Verbs: Linguistic Relativity Versus Natural Partitioning. *Language*, 2, 301-334.

- ▶ Gleason, J. B., & Ratner, N. B. (1998). Language acquisition. I: Gleason, J. B., & Ratner, N. B. (red.), *Psycholinguistics*, (2. udg., s. 347-408). Harcourt Brace College Publishers.
- ▶ Goldfield, B. A. & Reznick, J. S. (1990). Early lexical acquisition: Rate, content and the vocabulary spurt. *Journal of Child Language*, 17, 171-183.
- ▶ Hoff, E. (2009 (2005)). *Language Development* (4. udg.). Wadsworth Cengage Learning.
- ▶ Hu, C.-F. (2012). Fast-Mapping and Deliberate Word-Learning by EFL Children. *Modern Language Journal*, 96(3), 439-453.
- ▶ Hulstijn, J. H. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 129-140.
- ▶ Hutchby, I., & Wooffit, R. (1998). *Conversation Analysis: Principles, Practices and Applications*. Polity Press.
- ▶ Kohnert, K. (2007). *Language disorders in bilingual children and adults*. Plural Publishing.
- ▶ Laufer, B. (2005). Focus on Form in Second Language Vocabulary Learning. *EUROSLA Yearbook*, 5, 223-250.
- ▶ Lervåg, A., & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612-620.
- ▶ Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Harvard University Press.
- ▶ Nassaji, H. (2016). Anniversary article Interactional feedback in second language teaching and learning: A synthesis and analysis of current research. *Language Teaching Research*, 20(4), 535-562.
- ▶ Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- ▶ Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5(1), 1-15.
- ▶ Oliver, R. (1995). Negative Feedback in Child NS-NNS Conversation. *Studies in Second Language Acquisition*, 17(4), 459-481.
- ▶ Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Hodder Education.
- ▶ Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- ▶ Psathas, G. (1995). *Conversation analysis: The study of talk-in-interaction*. Sage Publications.
- ▶ Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- ▶ Tarplee, C. (2010). Next turn and intersubjectivity in children's language acquisition. I: Gardner, H., & Forrester, M. (red.), *Analysing Interactions in Childhood* (s. 3-22). Wiley.
- ▶ Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- ▶ Uddannelsesstyrelsen (2005). *Vejledning om sprogstimulering af tosprogede småbørn* (Vol. 1). Uddannelsesstyrelsen.
- ▶ Werker, J. F. (2003). Baby Steps to Learning Language. *Journal of Pediatrics*, 143(4), 62-69.

Om forfatteren

Catherine E. Brouwer er uddannet indenfor dansk og fremmedsprogspædagogik og har en ph.d. i anvendt lingvistik. Hun er ansat som lektor på Syddansk Universitet, hvor hun forsker og underviser i sprogpædagogiske emner. Hun er ligeledes studieleder for Audiologopædi.

Catherines forskning handler mest, men ikke udelukkende, om professionel praksis indenfor det sprog-pædagogiske og audiologopædiske område, hvor hun fokuserer på, hvordan mødet mellem den professionelle og borgeren forløber gennem brug af både sprog, gestik, blik, kropsholdning og håndtering af objekter. Hun anvender Etnometodologisk Konversationsanalyse i sin forskning.

Catherine har publiceret om andetsprogsudvikling, audiologiske og audiologopædiske behandlingssituationer og designprocesser.





