

MED UTGANGSPUNKT I BARNET

En kvalitativ undersøkelse om skriftspråkstimulering i barnehagen

Synnøve Grøndalen Kristiansen



Masteravhandling i pedagogikk ved NLA Høgskolen, Bergen

Høst 2010

SAMMENDRAG

Tittel

Med utgangspunkt i barnet. En kvalitativ undersøkelse om skriftspråkstimulering i barnehagen.

Formål med forskningsarbeidet og problemstilling

Med denne masteravhandlingen har jeg ønsket å bidra til økt innsikt i førskolelærernes tanker og pedagogiske arbeid omkring skriftspråkstimulering i barnehagen. Ved å sette fokus på dette, håper jeg å skape en debatt omkring skriftspråkets plass i barnehagen, som dermed kan komme det enkelte barn til gode. Avhandlingen har følgende problemstilling:

Blir det stimulert til en skriftspråkutvikling i barnehagen, og eventuelt på hvilken måte?

Metode og analyse

Med utgangspunkt i avhandlingens problemstilling valgte jeg en kvalitativ metode, der et semistrukturert intervju er anvendt for å samle inn data. Utvalget har bestått av syv pedagogiske ledere fra forskjellige barnehager. Jeg har videre analysert og fortolket dette materialet ut fra Kvale og Brinkmanns (2009) hermeneutiske meningsfortolkning.

Kilder/sentrale referanser

Avhandlingen er basert på en sosialkonstruktivistisk teori, med utgangspunkt i Lev S. Vygotskij (1978, 1995 og 2001). I tillegg er Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006) en sentral del av oppgaven. Det er også tatt utgangspunkt i nasjonal og internasjonal faglitteratur på området, som i stor grad tar utgangspunkt i Vygotskij.

Hovedkonklusjon

Resultatet viser at førskolelærerne stimulerer til en skriftspråklig utvikling i barnehagen, men at det er varierende hvordan dette blir gjennomført. Det kan være tendenser til at det pedagogiske arbeidet i forhold til dette området bærer preg av å være ureflektert og ubevisst hos flere av intervjupersonene.

Det kan videre synes som det er en tendens til at flertallet av intervjupersonen ser skriftspråket som atskilt fra de andre områdene i barns språkutvikling, og hovedsakelig knyttet til en førskolegruppe (fem til seksåringer). I så tilfelle vil det ikke være i samsvar med et helhetssyn på barns skriftspråklige utvikling slik det er vektlagt i ulik litteratur (Goodman & Goodman 1979; Teale & Sulzby 1989; Hagtvet 2009; Kaderavek, Cabell & Justice 2009). Til tross for dette, kom det fram at muntlig språk var godt innarbeidet i de barnehagene som var med i min undersøkelse, mens stimulering av språklig bevissthet var mer varierende. Når det gjaldt skriftspråkstimulering i forbindelse med førskolegruppen, kan det hos noen av intervjupersonene tendere mot en mer formell skriftspråkopplæring. Det kan dermed stå i motsetning til Vygotskys (1978) sosialkonstruktivistiske syn på barnets læringsprosess.

Det analyserte datamaterialet viser at flertallet velger å støtte barnas eget initiativ til skriftspråkutforskning, noe de formidlet at barn utforsket i rollelek og ved bordaktiviteter. Dette samsvarer med forskning (Vygotsky 1978, Teale & Sulzby 1989, Lorentzen 2003, Helland 2006, Hagtvet 2004), som fremhever leken som viktig i denne sammenheng. Samtidig tolker flertallet Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006:35) på en slik måte, som Lorentzen (2008) er kritisk til. Resultatet kan dermed indikere at det er de som tar initiativ til skriftspråkutforskning som blir stimulert mest. Det vil i så tilfelle underbygge det NOU 2009:18 (:39) *Rett til læring* peker på, at hvis barnehagene i for stor grad baserer seg på barns eget initiativ, kan det medføre at de barna får størst læringsutbytte av barnehagen.

Skrevet av:

Synnøve Kristiansen

Svebrotet 73

5302 Strusshamn

Tlf. 56 14 40 64/mob.nr. 91398524

Fagområde:

Mastergrad i pedagogikk med vekt på

spesialpedagogikk

Høsten 2010

FORORD

Arbeidet med masteravhandlingen har vært en spennende og lærerik prosess. Den har gitt meg mye kunnskap om skriftspråk i barnehagen, og en forståelse for hva forskning innebærer. Men kanskje aller mest har den gitt meg gleden av å være i bevegelse.

Jeg vil spesielt takke mine intervjupersoner som har gitt av sin tid, og stilt sine tanker og erfaringer til min disposisjon – uten dere ville ikke oppgaven blitt til.

Jeg vil også takke min veileder, Gerd Kari Veddegjærde, som har vist meg veien og gitt meg konstruktive tilbakemeldinger.

En takk også til min ”døråpner”, som viste vei til barnehagene, og til Synneva Helland som i starten ga seg tid til både samtale og formidling av relevant litteratur.

En takk til biblioteket på NLA Høgskolen, som alltid var behjelpelig når jeg trengte litteratur.

En stor takk til min familie, som har gitt meg muligheten til å gjennomføre masterstudiet, og gitt meg støtte i hverdagen. Takk for all tålmodighet når tankene fløy av sted

Takk for all støtte i praksis!

Bergen, november 2010

Synnøve G. Kristiansen

1	INNLEDNING	1
1.1	Bakgrunn for valg av emne	1
1.2	Problemstilling og metode	3
1.3	Noen sentrale begrepsavklaringer og avgrensninger	3
1.3.1	Skriftspråket	4
1.3.2	Skriftspråkutvikling i barnehagen	4
1.3.3	Stimulering til skriftspråkutvikling i barnehagen.....	5
1.3.4	Valg av teoretisk fundament	6
1.4	Avhandlingens oppbygging.....	7
2	TEORETISK REFERANSERAMME	9
2.1	Lev Semjonovitsj Vygotskij – et teoretisk fundament	9
2.2	Utvikling av barnets muntlige tale	11
2.3	Skriftspråkutviklingen.....	13
2.3.1	Muntlig tale og skriftspråk	14
2.3.2	Språklig bevissthet	15
2.3.3	Fonologisk bevissthet.....	16
2.3.4	Fonologisk bevissthet og skriftspråk.....	17
2.3.5	Skriving og lesing.....	18
2.3.6	Barn og skriving	19
2.3.7	Barnets tidlige skriveutvikling – noen observerbare trekk.....	20
2.3.8	Lek og skriftspråk.....	22
2.4	Pedagogens rolle	23
2.5	Oppsummering teoridel.....	26
3	METODE	27
3.1	Valg av forskningsmetode.....	27
3.1.1	Kvalitativ forskningsmetode	28
3.2	Vitenskapsteoretisk perspektiv.....	29
3.2.1	Hermeneutisk tilnærming.....	29
3.2.2	Min egen førforståelse.....	30
3.3	Egen undersøkelse.....	31
3.3.1	Utarbeidelse av intervjuguide.....	32
3.3.2	Prøveintervju	33

3.3.3	Utvalg	34
3.3.4	Presentasjon av intervjupersonene	35
3.3.5	Gjennomføring av intervju	37
3.4	Forskningsetikk og etisk refleksjon.....	39
3.4.1	Generelle regler og retningslinjer.....	39
3.4.2	Etisk refleksjon.....	41
3.5	Databearbeiding og analyse	43
3.5.1	Transkribering	43
3.5.2	Analyse.....	45
3.6	Forskningens kvalitet	46
3.6.1	Reliabilitet	47
3.6.2	Validitet.....	47
4	PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATER.....	51
4.1	Pedagogens tanker om skriftspråk i barnehagen	52
4.2	Pedagogens rolle	59
4.2.1	Tilrettelegge for skriveaktiviteter.....	60
4.2.2	Stimulering av muntlig tale – en del av skriftspråkprosessen.....	63
4.2.3	Stimulering av språklig bevissthet – et forebyggende mellomledd	68
4.2.4	Barns utforsking av skrift i sosialt samspill	71
4.3	Rammeplanens betydning	77
4.3.1	Rammeplanen – et arbeidsdokument for alle?	78
4.3.2	Å støtte barns initiativ til skriving – eller støtte alle barn?	80
5	SAMMENFATNING AV RESULTATER OG EGNE REFLEKSJONER	85
5.1	Oppsummering av resultater	85
5.2	Tanker om prosessen og veien videre	88
	LITTERATURLISTE	91
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	97
	Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD	99
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv til førskolelærere.....	101
	Vedlegg 4: Samtykkeerklæring.....	103

1 INNLEDNING

*”Hva er en bokstav?
En besynderlig ting –
en sløyfe, en prikk
og en krøll og en ring,”*

*(André Bjerke i Egner
1957:64).*

I denne masteravhandlingen har jeg valgt å sette fokus på stimulering til skriftspråkutvikling i barnehagen.

1.1 Bakgrunn for valg av emne

Barnehagen er blitt en frivillig del av utdanningssystemet, og ble underlagt Kunnskapsdepartementet fra 1.1.2006 (NOU 2009:18). Med bakgrunn i dette, og offentlige dokumenter som Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006) og Stortingsmelding nr. 23 (2008), er det i større grad enn før signalisert en tydeligere vekt på barnehagen som et læringsområde. Språk er et av fagområdene i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006), og et prioritert område for kompetanseutvikling 2007 – 2010¹. Språklig utvikling handler både om et muntlig og skriftlig språk, og begge deler er viktig for å kunne delta i et skriftspråklig samfunn. Det har ikke tidligere vært tradisjon i Norge for å vektlegge skriftspråklige aktiviteter i barnehagen. Den grunnleggende holdningen har vært at barnehagen utvikler barnets muntlige språk, og skolen utvikler til lesing og skriving (Lorentzen 2003; Helland 2006; Hagtvatn 2009). Et tydeligere og sterkere fokus på barnehagen som læringsområde har endret på dette, og en kan kanskje si at det er blitt en endring i synet på barnehagens innhold. I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver ([R06], 2006:29) heter det at ”Alle barn må få et rikt og variert språkmiljø i barnehagen”. Videre står det at barnehagen skal bidra til å ”... la barn møte symboler som bokstaver og siffer i daglige sammenhenger, og støtte barns initiativ når det gjelder å telle, sortere, lese, lekeskrive eller til å diktere tekst” (R06:35). Dette viser at barnehagen har et ansvar for å gi barn et allsidig

¹ Kunnskapsdepartementet (2009) har vedtatt språk som et kompetanseområde for 2007-2010, og i den forbindelse gitt ut temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen.

språkmiljø, og støtte barns skriftspråklige utvikling. Selv om det tidligere ikke har vært tradisjon for å legge vekt på barns skriving i barnehagen, er det likevel mange barn i barnehagealder som har vist interesse for å skrive. Min erfaring med skriving i barnehagen er av begrenset omfang, og strekker seg til å vurdere dette i forhold til Tras². Jeg kunne observere at barn skrev på ulike måter, og med ulik kompetanse. Dette kunne jeg spesielt se i tegnesituasjoner der barn lekeskrev ved å etterligne de voksnes håndskrift, eller ved å skrive bokstaver på tegningen sin. Ofte kunne de også skrive deler av eller hele navnet sitt, som eksempelvis enkelte bokstaver, eller hele navnet lydrett eller ortografisk rett. Egne erfaringer om dette emnet, og et større fokus på barnehagen som læringsmiljø, har økt min interesse for skriftspråkstimulering i barnehagen. Fordi jeg selv opplevde å ha begrenset erfaring og kunnskap om dette temaet, begynte jeg å reflektere rundt det. Blir det lagt vekt på skriftspråkstimulering i barnehagen? Gjøres det noe for å stimulere det, eller er dette et område som blir lite stimulert? Vi lever i en skriftspråklig kultur som stiller store krav til kunnskap, og med et sterkt fokus på barns læring. Samtidig er observasjonsmaterieell, som blant annet Tras, i aktiv bruk i mange barnehager. Jeg ser det derfor som viktig i et pedagogisk arbeid å ivareta det humanistiske perspektivet og se barnet som et subjekt, der en har et bevisst forhold til egne holdninger og kunnskaper. Bae (2009:18) poengterer viktigheten av å se barn som subjekt, og skriver at ”Hvis nye syn skal kunne realiseres i praktisk pedagogisk arbeid i barnehage, er det viktig med bevisstgjøring rundt fagkunnskap og personlige holdninger”.

På bakgrunn av dette, har jeg ønsket å gjøre en studie angående skriftspråk i barnehagen. For å finne ut om det kunne være mulighet for å gjennomføre en slik oppgave, gjorde jeg en uformell ringerunde blant ti tilfeldige barnehager. Jeg ønsket å få informasjon om de stimulerte til skriftspråk i barnehagen. Mitt inntrykk var at barnehagene var opptatt av å stimulere barn i forhold til utforskning av skriftspråk, men at det kunne være store variasjoner.

² Tras er et observasjonsmaterieell som mange barnehager bruker. Her er det tatt med 2 punkter: Kan barnet skrive navnet sitt, og viser barnet interesse for lekeskriving?

1.2 Problemstilling og metode

Som et resultat av min uformelle forespørsel til tilfeldige barnehager (utenfor det valgte utvalg), fikk jeg bekreftet at det kunne være interessant å gjøre en nærmere undersøkelse om dette temaet. Jeg har derfor kommet frem til følgende problemstilling:

Blir det stimulert til en skriftspråkutvikling i barnehagen, og eventuelt på hvilken måte?

Til tross for at første del av problemstillingen er et ja eller nei spørsmål, noe som kan være et poeng å unngå, har jeg likevel valgt å formulere den slik. Dette ble gjort på bakgrunn av egne refleksjoner etter prøveintervjuet, og ble også styrket i forbindelse med min uformelle forespørsel til tilfeldige barnehager (ref.1.1).

For å kunne besvare problemstillingen, var det nødvendig med utdypende forskningsspørsmål. Disse ble som følger:

1. Hvilke tanker har førskolelærere om det å stimulere til et skriftspråk i barnehagen?
2. Hvordan bidrar førskolelærerne til at barn får interesse for skriftspråk?
3. Hvilken betydning har Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006), for hvordan førskolelærerne arbeider med dette?

Disse blir videre utdypet, ved at jeg benytter meg av et semistrukturert intervju med ytterligere detaljerte spørsmål.

1.3 Noen sentrale begrepsavklaringer og avgrensninger

Begrepene skriftspråk, skriftspråkutvikling og stimulering til skriftspråkutvikling i barnehagen vil kort bli forklart og avgrenset i denne delen av oppgaven. I tillegg vil jeg kort begrunne valg av teoretisk fundament.

Andre begreper som benyttes i oppgaven vil bli definert underveis i avhandlingen der jeg finner det hensiktsmessig.

1.3.1 Skriftspråket

Å skulle skrive en oppgave som omhandler skriftspråk i barnehagen, innebærer å ha en forståelse av hva begrepet skriftspråk er. Ifølge Wold (1996) kan skriftspråket sies å være alt som er skrevet ned, både håndskrevet og trykt. Innenfor norsk faglitteratur kan det synes som begrepet skriftspråk viser til både lesing og skriving (Bråten 1996; Lorentzen 2003; Hagtvvet 2004). Dette kan innebære å lese noe som andre har skrevet eller å skrive noe selv, og er en måte å kommunisere på som både er visualisert og varig. Innenfor internasjonal faglitteratur kan begrepet *literacy* forstås som skriftspråk, og er en del av begrepet ”emergent literacy” (Teale & Sulzby 1989; Rhyner, Haebig & West 2009). I et forsøk på å forklare begrepet *literacy*, kan det tas utgangspunkt i Rhyner, Haebig & West (2009:7), der de viser til Teale & Sulzby (1986) som la vekt på ”... the importance of considering both reading and writing together as comprising *literacy*”. Det vil gis en kort beskrivelse av emergent literacy i det påfølgende underkapittel.

Begrepet skriftspråk innebærer både lesing og skriving. Innenfor ulik litteratur blir det lagt vekt på å se dem som to ferdigheter, som følger hverandre og påvirker hverandre gjensidig (Teale & Sulzby 1989, Bråten 1996, Lorentzen 2003, Hagtvvet 2004 og 2009). Til tross for dette, har jeg likevel i denne avhandlingen valgt å bare ha fokus på barnets tidlige skriving. Den tidlige skrivingen har Hagtvvet (2009:187) definert som ”... ”eksperimenterende skriving”. Dette begrunner hun med at den er kreativ, mer eller mindre spontan, lekende og utforskende av både språk og kunnskap, før-alfabetisk og alfabetisk. Den er sosial (uttrykker et budskap), styrker språklig bevissthet og har en motorisk del (ibid.). For å gjøre språkbruken enklere, vil det i denne avhandlingen brukes begrepene skriftspråk og skriving om den tidlige eksperimenterende skrivingen.

Selv om også skriftspråk i barnehagen vil kunne innebære bruk av data, vil ikke det være en del av denne avhandlingen. Det vil heller ikke den betydning motorikken kan ha for barnets skriveferdigheter.

1.3.2 Skriftspråkutvikling i barnehagen

En tidlig skriftspråkutvikling innebærer en tro på at små barn kan utvikle et skriftspråk i et skriftspråklig samfunn, der prosessen starter i tidlig alder og varer frem til barnet leser og

skriver konvensjonelt. Internasjonal forskning betegner denne prosessen som ”emergent literacy” (Teale & Sulzby 1989; Rhyner, Haebig & West 2009). Ifølge Rhyner, Haebig & West (2009) ble dette begrepet laget av Marie Clay, men senere videreutviklet av Teale & Sulzby som la vekt på at ”literacy” omfatter både lesing og skriving og at ”emergent” viser til prosessen frem til barnet behersket lesing og skriving konvensjonelt. Det kan være vanskelig å finne et godt norsk ord for ”emergent literacy”, men ifølge Hagtvet (1988:24) kan begrepet oversettes som en ”... langsomt framvoksende skriftspråkmestring ...”. Oppsummert kan en kanskje si at emergent literacy handler om barns tidlige skriftspråklige kunnskaper og ferdigheter, som gradvis er i ferd med å dannes.

På bakgrunn av at jeg mener at barnets muntlige og skriftspråklige utvikles parallelt, vil jeg ikke gå dypt inn i den generelle delen av barns språkutvikling. I tillegg vil dette også være for omfattende å gå nærmere inn på i denne sammenheng. Jeg har derfor i denne avhandlingen valgt å ta utgangspunkt i muntlig tale med vekt på utvikling fra situasjonsavhengig til situasjonsuavhengig språk, språklig bevissthet med fokus på fonologisk bevissthet og skriftspråket med vekt på skriving. Her vil jeg trekke frem noe av det jeg mener kan være relevant i denne sammenheng. I teoridelen vil dette bli presentert nærmere.

Kunnskap og bevissthet om syntaks og morfologi vil ikke være en del av denne avhandlingen, selv om også dette vil kunne ha betydning for en skriftspråklig utvikling. Det vil heller ikke den betydning barnets hjemmemiljø vil kunne ha for en skriftspråklig utvikling.

1.3.3 Stimulering til skriftspråkutvikling i barnehagen

En stimulering av barns skriftspråklige utvikling vil i denne sammenheng innebære og se det i forhold til barnehagen. R06 viser til barnehagen som læringsmiljø der det legges vekt på å

... støtte barns nysgjerrighet, vitebegjær og lærelyst og bidra til et godt grunnlag for livslang læring. ... Ved å ta utgangspunkt i barns interesser kan personalet sammen med barn undersøke, stille spørsmål og sammen finne svar som barn kan være tilfredse med. Formidling av aktuell og relevant kunnskap legger grunnlaget for nye spørsmål og søken etter viten. (R06:26-27)

Ut fra dette kan en si at grunnlaget for læring i barnehagen må ta utgangspunkt i barns egne interesser og nysgjerrighet. Siden barnehagen er en pedagogisk virksomhet, innebærer det et ekstra ansvar for både styrer og pedagogisk leder. Her står det at

Styrer og pedagogisk leder har et særlig ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold. De er også ansvarlige for å veilede det øvrige personalet, slik at alle får en felles forståelse av barnehagens ansvar og oppgaver. (R06:16)

R06 legger vekt på personalets rolle i læringsmiljøet, og det ansvar som pedagogisk leder har for det pedagogiske innholdet. På bakgrunn av dette har jeg derfor valgt å intervju pedagogiske ledere i barnehagen, som er førskolelærere. Videre har jeg valgt å ta utgangspunkt i barnegruppen fra tre til seks år. Valg av barnegruppe har sammenheng med Hagtvets (2009) syn på skriftspråkets utviklingsløp. Forenklet vil denne utviklingen bety at lesing og skriving skifter på å være utviklingsstøttende, der småbarnsalderen i stor grad vil dreie seg om mye høytlesing og logografisk lesing, mens det blant de eldste vil kunne dreie seg om store mengder eksperimenterende skriving (ibid.).

I denne sammenheng vil en videre henvisning til Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006), bli forkortet med R06. Kunnskapsdepartementet vil bli forkortet med KuD.

1.3.4 Valg av teoretisk fundament

Å forstå hvordan barnet utvikler og tilegner seg skriftspråk, handler mye om hvilken teori en ønsker å legge til grunn for sin forståelse. Å skulle ta standpunkt i forhold til dette har vært en utfordrende prosess. I min søken etter litteratur og nærmere studier av dette, har derfor et sentralt spørsmål for meg handlet om hvordan barn utvikler og tilegner seg språket. Gjennom nærmere studie har jeg kommet frem til at dette er komplekst, men der det kan sies å være en dialektisk prosess mellom tenkning, språk og sosial interaksjon. På bakgrunn av dette har jeg valgt å ta utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk teori som utgangspunktet for denne avhandlingen. Jean Piaget sin kognitive teori kan etter min oppfatning tilføre oppgaven en del momenter. Dette oppnås ved å se på hans teori om barns aktive konstruksjon av kunnskap gjennom adaptasjonsprosessen. Men på bakgrunn av egen interesse og ideologi, og sett i

forhold til min problemstilling, har jeg valgt å la avhandlingen bygge på Lev Semjonovitsj Vygotskij og hans sosiokulturelle teori. Her vil jeg ta med det som synes hensiktsmessig i forhold til min problemstilling.

I litteraturen blir navnet Vygotskij skrevet på to forskjellige måter; Vygotskij og Vygotsky. I denne avhandlingen bruker jeg begge skrivemåtene, for å være presis i forhold til de ulike henvisningene.

1.4 Avhandlingens oppbygging

Det **første kapittelet** handler om bakgrunn for valg av emne, og presentasjon av problemstilling og metode. Videre vil jeg her gjøre rede for avgrensning av begrepene *skriftspråk*, *skriftspråkutvikling* og *stimulering til skriftspråkutvikling*. I tillegg blir valg av teoretisk fundament beskrevet og begrunnet.

I **kapittel 2** presenteres teorigrunnlaget for oppgaven, som er et grunnlag for å forstå stimulering til en skriftspråklig utvikling i barnehagen.

Kapittel 3 beskriver metoden og det vitenskapsteoretiske perspektivet som ligger til grunn for undersøkelsen. I tillegg blir det gjort rede for egen undersøkelse, forskningsetikk og etisk refleksjon, forskningens kvalitet, databearbeiding og analyse.

Kapittel 4 presenterer dataene som er kommet frem i undersøkelsen. Disse blir drøftet i lys av avhandlingens teoretiske grunnlag, samt egne refleksjoner.

Avhandlingen avsluttes med **kapittel 5**, som er en oppsummering av funnene i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål. I tillegg vil jeg gjøre rede for egne erfaringer gjennom prosessen, og peke på videre arbeid og eventuell forskning knyttet til temaet.

2 TEORETISK REFERANSERAMME

*” behavior can be understood only
as the history of behavior”*

(Vygotsky 1978:8)

I det følgende vil jeg presentere utvalgt og aktuell teori, som vil kunne gi en forståelse av mitt tema om en skriftspråklig utvikling i barnehagen. Teoridelen vil sammen med min empiri gi meg et grunnlag for min analyse og drøfting i denne avhandlingen.

2.1 Lev Semjonovitsj Vygotskij – et teoretisk fundament

Lev Semjonovitsj Vygotskij (1896 – 1934) ble født inn i en jødisk familie i Hviterussland, og hadde sin teoretiske bakgrunn fra filosofi, historie, kunst, litteratur, psykologi, medisin og jus. Han var en viktig nytenker innen den sovjetiske psykologien, der han i sin korte levetid utviklet den kulturhistoriske dialektiske teori. Dette kan forstås som en teori om hvordan mennesket utvikler seg, og skaper i en sosial sammenheng. Den sosiale sammenhengen innebærer både et samspill med andre mennesker, og med den kultur og historie som man er en del av (Bråten og Thurmann-Moe 1996; Vygotsky 1978, 1995 og 2001).

Vygotskij (2001) bruker ordet tale når han snakker om menneskets språk. Dette kan forstås som en utvikling som går fra ytre tale (inkludert førspråklig tale), egosentrisk tale og til indre tale. I begynnelsen er tenkningen førspråklig og talen førintellektuell, men i samspill med omgivelsene bindes etter hvert språk og tanke sammen til en enhet gjennom ordets betydning (ibid.). ”Utviklingen av tenkningen bestemmes av språket, det vil si av tenkningens redskaper og av barnets sosiokulturelle erfaring” (Vygotskij 2001:95). Språket har dermed to funksjoner; et redskap for kommunikasjon, og et redskap for utvikling av tanken (Vygotskij 2001).

Det kan synes som Vygotskij ser læring før utvikling, som starter gjennom deltagelse i sosialt samspill. Dette kan forstås ut fra hans tanke om at all tenkning utvikles ”... first, *between*

people (*interpsychological*), and then *inside* the child (*intrapsychological*)” (Vygotsky 1978:57). Barnets kognitive utvikling kan dermed beskrives som to utviklingslinjer; først sosialt og deretter individuelt. Han ser barnets læringsprosess innenfor en sone han kaller for ”... *the zone of proximal development*” (Vygotsky 1978:86). På norsk blir det oversatt til ”... barnets nærmeste utviklingszone ...” (Vygotskij 2001:166). Denne sonen forklarer han som ”... *the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers*” (Vygotsky 1978:86). Det faktiske nivå kan sies å representere det utviklingsnivået barnet har nådd, mens det potensielle nivået er det utviklingsstrinnet barnet kan nå med støtte fra andre. Ved å gå inn i en læringszone med voksne eller mer kompetente andre, kan barnet gjennom imitasjon tilegne seg (internalisere) nye kunnskaper (Vygotsky 1978). Det er i denne sammenheng ”stillasprinsippet” brukes som et metaforisk begrep. Ifølge Øzerk (1996) ble dette begrepet lansert av Wood, Bruner & Ross som et pedagogisk prinsipp, der barnet får nødvendig støtte i sin utvikling. Det kan synes som det er innenfor ”barnets nærmeste utviklingszone” Vygotskij ser muligheter for utvikling, der barnet også viser sitt utviklingsnivå. Samtidig kan det her rettes noe kritikk mot Vygotskij. En tolkning av denne læringsprosessen, kan innebære en fare for å legge mer vekt på hva barnet skal bli enn hva det selv er og vil, dvs. en risiko for å gjøre barnet til et objekt gjennom styrt innlæring (Jerlang og Ringsted, 1999).

Vygotskij (1995) ser mennesket som både reproduserende og kreativt, gjennom at det tar vare på og reproduserer tidligere erfaringer, samtidig som det skaper noe nytt ut fra det. Her sees barnets tegning og skrivning, som et utslag av barns kreativitet, der tegning er et forstadium til utviklingen av skriftspråket (ibid.). I en skriveprosess synes det som han er opptatt av at den må ta utgangspunkt i barnets egne interesser og erfaringer, for ”Når barnet har något att skriva om, skriver det med stort allvar” (Vygotskij 1995:61).

Å se Vygotskij (1978, 1995 og 2001) i sammenheng med barns skriftspråkutvikling, kan innebære å se barnets tidlige skrivning som et kulturelt redskap, som gir det muligheter til å delta i og mestre det samfunnet det er en del av. Men det kan også innebære å se barnet unikt, aktivt og skapende, som gjennom sine erfaringer og sin historie, langsomt bygger opp sin skriftspråklige utvikling i samspill og støtte fra omgivelsene.

2.2 Utvikling av barnets muntlige tale

Språket er en unik egenskap ved mennesket som gir oss mulighet for å kommunisere med våre omgivelser, samtidig som det er viktig for utvikling av våre tankeprosesser.

Kommunikasjon kan sies å dreie ”... seg om ”å gjøre noe felles” (av latin ”communicare”)” (Hagtvet 2004:60). Ved hjelp av kommunikasjon kan vi både gjøre oss forstått, formidle og forme noe av våre tanker, følelser og erfaringer. Men selv om språket er et kommunikasjonsmiddel, er det også et symbolspråk. Ifølge Hagtvet (2004:63) kan språket som symbolspråk ”... defineres som ”et system av tilfeldig og konvensjonelt bestemte symboler, som brukes for å formidle mening” (Reber 1985)”. Språket kan inndeles i semantikk (mening), pragmatikk (bruk), syntaks (setninger), morfologi (ord) og fonologi (lydsystem) (Hagtvet 2004).

Allerede fra fødselen av søker barnet kontakt med sine omgivelser gjennom lyder og bevegelser, der talen har en sosial funksjon (Vygotskij 2001). Ifølge Helland (2006) er dette samspillet et lekende samspill med nære omsorgspersoner og søsken, som er i dialog med barnet. I begynnelsen forstår barnet stemningen i samspillet, og gradvis lærer det å mestre talespråket (ibid.). Oppsummert kan en si at grunnlaget for barnets språkutvikling legges fra fødselen av, der barnet i dialog med omgivelsene først begynner å bable for deretter å uttrykke seg i ord og setninger.

Muntlig tale innebærer både et situasjonsavhengig språk og et situasjonsuavhengig språk. Et situasjonsavhengig språk blir i faglitteraturen også beskrevet synonymt med et kontekstavhengig språk eller et her-og-nå språk (Hagtvet 1988 og 2004; Wold 1996). Å skulle utvikle et godt muntlig språk er et viktig område i barnehagen, og ”... er en grunnleggende forutsetning for den videre språklige utviklingen, også når det gjelder skriftspråk” (R06:29). I begynnelsen kan en si at barnets tale er situasjonsavhengig og utvikles i hverdagslige situasjoner i sosialt samspill med omgivelsene (Vygotskij 2001; Hagtvet 2004). Ifølge Hagtvet (2004) er de gode her-og-nå dialogene i barnehagen viktige situasjoner, der voksne har tid og evne til å vise interesse og nærhet og slik skape en trygghet der barnet kan uttrykke seg fritt.

Etter hvert som barnets ytre tale utvikles, blir ord til begreper i samspill med voksne (Vygotskij 2001). Barnets begrepsutvikling kan brukes synonymt med semantisk utvikling, og

kan defineres som ”... læren om ords og setningers betydning eller mening” (Hagtvet 2004:65). Ifølge Vygotskij (2001) er begrepstenkning selve grunnlaget for barnets språklige utvikling. Han skiller mellom spontane og vitenskapelige begreper, som begge utvikles forskjellig. Dette kan forstås som om de spontane begrepene er situasjonsbestemte og erfares i konkrete hverdagslige situasjoner, mens vitenskapelige begreper er abstrakte og blir formidlet gjennom andre begreper. Samtidig som de er forskjellige, ser han dem også som beslektet, der de stadig påvirker hverandre (ibid.).

Hagtvet (2004) viser til at et viktig trekk ved språkutviklingen er utvikling fra situasjonsavhengig til et situasjonsuavhengig språk, noe som skjer i tre-til-sjuårsalderen. Dette innebærer evne til å desentrere; å kunne ”... ta partnerens perspektiv og forestille seg de usagte forutsetninger som er hans eller hennes kommunikasjonspremisses” (Hagtvet 1992:25). Dette kan betegnes som et situasjonsuavhengig språk, men brukes også synonymt med kontekstuavhengig språk eller dekontekstualisert språk (Hagtvet 1996 og 2004; Wold 1996). I en skriveutvikling kan situasjonsuavhengig språk sies å være viktig, fordi skriftspråket innebærer større krav til å ta den andres perspektiv, og til selv å skape og uttrykke en kontekst ved hjelp av språket (Lundberg 1985; Hagtvet 2004). Språklige situasjonsuavhengige aktiviteter, som kan fremme et distansert språk kan eksempelvis være rollelek, høytlesning og tekstsaking. Men også monologen er en viktig erfaringsaktivitet innenfor situasjonsuavhengig språk, der barnet kan utfolde seg språklig og snakke om der-og-da (Hagtvet 1996 og 2004). Ifølge Hagtvet (1996 og 2004) er en monolog en muntlig tekst der barnet har hele kommunikasjonsansvaret, eksempelvis når barnet forteller til andre eller snakker med seg selv. Denne kommunikasjonen kan gi barnet verdifull erfaring i det å skape tema, helhet og tekstsammenheng, som er viktig når barnet skal bruke språket skriftlig (ibid.).

Vygotskij (2001) ser barnets tale for seg selv, dvs. barnets egosentriske tale (begrepet hentet han fra Piaget), som en overgang fra ytre tale til indre tale. Det er en måte for barnet å planlegge og organisere sin egen atferd, og er ”... en utviklingsetappe som går forut for indre tale” (Vygotskij 2001:196). Slike språklige aktiviteter i barnehagen kan sies å være viktige i utviklingen av et skriftspråk, fordi det kan ha trekk både fra muntlig og skriftlig språk (Hagtvet 1996).

2.3 Skriftspråkutviklingen

Å skulle mestre et samfunn der skriftspråket er sentralt, innebærer å tilegne seg og beherske dette kulturelle verktøyet. I møte med skolen kan barnet lære dette, men allerede i barnehagen kan de ferdigheter og kunnskaper barnet bringer med seg inn i skolen, gjøre det lettere for barnet å tilegne seg et konvensjonelt (fullverdig) skriftspråk. Forskning viser at tidlig språkstimulering, inkludert skriftspråkstimulering, legger et godt grunnlag for senere lese- og skriveopplæring i skolen for alle barn (Chomsky 1981; Teale & Sulzby 1989; Hagtvet 1988; Frost 2001; Hopperstad, Semundseth og Lorentzen 2009; Rhyner, Haebig & West 2009).

Ifølge Lillemyr (2004), så Vygotskij det som viktig å forstå hvordan kulturens redskaper, som eksempelvis skriftspråket, tilegnes av barnet. Prosessen frem mot tilegnelse av skriftspråket er som tidligere nevnt en ”emergent literacy”, dvs. en langsom skriftspråkmestring som er i ferd med å komme til ”overflaten” (Hagtvet 1988). Ifølge Rhyner, Haebig & West (2009:7) innebærer dette ”... emergent literacy *knowledge* ...[og]... emergent literacy *skills*”. Med dette menes at ”knowledge” dreier seg om det barn har lært om skriving og lesing før de er blitt konvensjonelle lesere og skrivere. Med ”skills” vises det til observerbar atferd, der barnet viser sin kunnskap. Innenfor emergent literacy tradisjonen er det enighet om å se emergent literacy, som begynnelsen på en sammenhengende skriftspråkutvikling (ibid.). Samtidig er det ulike syn på hva dette innebærer av kunnskaper og ferdigheter (Lorentzen 2003). Den ene tradisjonen legger vekt på skriftspråket som meningsfull kommunikasjon (for eksempel Goodman & Goodman 1979; Teale & Sulzby 1989). I den andre tradisjonen er språklig bevissthet sentral (for eksempel Lundberg). Men selv om det finnes ulike syn på en skriftspråklig utvikling, blir det også lagt vekt på at kanskje den beste veien til en god skriftspråkutvikling, er en kombinasjon av både kommunikasjon og språklig bevissthet. Denne vektleggingen kan man finne igjen hos Hagtvets (2009) syn på barns skriving, som eksperimenterende. Her kan eksperimenterende skriving i barnehagen både supplere og forsterke en balanse mellom innhold og tekniske ferdigheter (ibid.).

2.3.1 Muntlig tale og skriftspråk

Ulike forskere har vært opptatt av å se utvikling av muntlig tale i sammenheng med skriftspråkutviklingen (Goodman & Goodman 1979; Teale & Sulzby 1989; Kaderavek, Cabell & Justice 2009). Ifølge Teale & Sulzby (1989) er muntlig og skriftlig språk gjensidig utviklende, der tidlig skriving øker tilegnelsen av muntlig språk mens muntlig språk gjør det lettere å tilegne seg skrivingen. Goodman & Goodman (1979) hevder at barnet tilegner seg skriftspråket på samme naturlige måte som muntlig språk, der motivasjonen ligger i å være i kommunikasjon med sine omgivelser. Her legges det vekt på å legge til rette for et skriftspråkstimulerende miljø, med voksne som aktive formidlere (ibid.). Samtidig er det viktig å peke på, at et svekket muntlig språk kan gi større risiko for et svekket muntlig og skriftlig språk gjennom skoleårene (Rhyner 2009). Helland (2006) viser til at selv om muntlig og skriftlig språk er tett forbundet til hverandre, og kan sies å utvikles parallelt, trenger barnet et visst talespråklig grunnlag når det skal utvikle et skriftspråk. Et godt muntlig språk vil således kunne gi et godt grunnlag for en skriftspråklig utvikling.

Selv om både muntlig og skriftlig språk er formidlere av mening, stilles det likevel ulike krav i kommunikasjonen. Lundberg (1985) hevder at muntlig og skriftlig språk er forskjellig, der de største forskjellene er innenfor budskapets struktur og funksjon. I forhold til budskapets struktur kan skriftspråket sies å måtte stå på egne ben, mens muntlig tale har støtte fra situasjon og samtalepartner. Når det gjelder funksjon, er muntlig tale avhengig av nærhet til lytter og situasjon, mens skriftspråket er preget av avstand og krav om tydelighet (ibid.).

Vygotskij (2001) synes også å se skriftspråket som forskjellig fra muntlig språk. Han viser til at muntlig tale kommer før indre tale, mens skrevet tale forutsetter at indre tale eksisterer. Mens muntlig språk er spontant og ubevisst, er det skrevne ord abstrakt og bevisst, der barnet må skille ut lydene i talen og abstrahere fra samtalepartneren. Samtidig ser han skrevet tale som en bevisstgjøring av talen, ved at barnet handler mer intellektuelt (ibid.).

Selv om muntlig tale er viktig i utviklingen til et skriftspråk, er oppmerksomhet mot språket som regelsystem nødvendig for at barnet skal knekke den alfabetiske koden³. Det vil derfor i det påfølgende underkapittel tas utgangspunkt i språklig bevissthet.

³ Ifølge Hagtvet (2004:235) vil dette først og fremst dreie seg om bevissthet om fonemene (språklydene).

2.3.2 Språklig bevissthet

Til tross for at stimulering av barnets muntlige språk er viktig for barnets skriving, er det kanskje først og fremst språklig bevissthet som er blitt gjenstand for oppmerksomhet både internasjonalt og nasjonalt. Det har fått sin betydning som et mellomledd mellom muntlig språk og skriftspråk, der spesielt fonologisk bevissthet kan sies å spille en viktig rolle i den skriftspråklige utviklingen (Lundberg 1985; Frost 2001; Hagtvvet 2004; Hester & Hodson 2009; Helland 2006). Hagtvvet (1988) påpeker at selv om Vygotskij hadde interesse for bevissthet om språket, var det forskeren Mattingly som aktualiserte begrepet ved å se det som en forutsetning for å kunne lære å lese og skrive. I Norden har ulike forskere vært opptatt av den betydning det kan ha for en skriftspråklig utvikling (Lundberg 1985; Frost 2001). Innenfor faglitteraturen brukes det ulike termer på språklig bevissthet, både internasjonalt og nasjonalt. Internasjonalt brukes begrep som bl.a. ”linguistic awareness”, ”language awareness” og ”metalinguistic awareness” (Olaussen 1996). Ifølge Hester & Hodson (2009) er det diskusjon omkring bruken av begrepet ”awareness”, på grunn av sammenhengen begrepet ”awareness” har med ”consciousness” og ”attention”. Av den grunn er det foreslått å bruke begrepet ”sensitivity” (ibid.). Også Olaussen viser til kritikk av begrepet ”bevissthet”, der det blir betraktet som et løst og lite egnet begrep (1996). På norsk brukes termen språklig bevissthet synonymt med metalingvistisk bevissthet og lingvistisk bevissthet (Hagtvvet 2004; Olaussen 1996). Ifølge Hagtvvet (1988) kan et mer dekkende begrep være språklig oppmerksomhet, fordi det egentlig dreier seg om evne til å rette oppmerksomheten mot språket selv. I den videre fremstilling vil likevel begrepet språklig bevissthet brukes, fordi det synes å være mye brukt innen den utvalgte faglitteratur i denne avhandlingen.

Språklig bevissthet kan defineres som evne til å ”... ta distanse til språket og se det ”utenfra”. [der barnet] ... kan forholde seg til det som et objekt, blant annet ved å analysere ytringer og ord i mindre enheter” (Hagtvvet 2004:235). Hagtvvet (2004) peker på at det utvikles langsomt, og omfatter ulike nivåer av bevissthet. I begynnelsen kan barnet ha en prebevissthet om språket som system gjennom eksempelvis lek med rim og regler, for siden å kunne uttrykke språklig bevissthet i ord (ibid.). Det blir også lagt vekt på å se språklig bevissthet og skriftspråklig utvikling i et dialektisk forhold, der de gjensidig påvirker og stimulerer hverandres utvikling (Frost 2001; Hagtvvet 2004; Hester & Hodson 2009). Lundberg (1985) ser språklig bevissthet som viktig å stimulere i førskolealderen, fordi det gir barnet forutsetninger for å utvikle et skriftspråk. Han viser til at det er store forskjeller mellom barn

når det gjelder ferdigheter innen språklig bevissthet. Noen er tidlig språklig nysgjerrige og eksperimenterer og leker med rim, regler og ord, mens andre er fornøyde med å bruke språket til å kommunisere med (ibid.).

Det ser ut som om det er enighet om at ulike språkleker, som eksempelvis rim, regler og stavelser, stimulerer barnets språklige bevissthet (Lundberg 1985; Helland 2006; Hagtvat 2004; Hester & Hodson 2009). Vi kan også finne dette igjen i R06 (:35), der det vektlegges å ”... skape et språkstimulerende miljø for alle barn og oppmuntre til ... og leke med lyd, rim, rytme og fabulere med hjelp av språk og sang”. Et viktig pedagogisk prinsipp er å gå fra det enkle, som eksempelvis lek med ord, rim og stavelser, til det kompliserte som fonemene, integrert i det barnet er opptatt av (Hagtvat 2004).

Språklig bevissthet innebærer ulike undernivå som både kan vise til en vid og snever betydning. Som vid betydning omfatter begrepet både en semantisk, pragmatisk, syntaktisk, morfologisk og fonologisk bevissthet (Olaussen 1996; Hagtvat 1996). En svært snever betydning innebærer å se det parallelt med fonologisk bevissthet (ibid.). Det vil i den videre fremstilling bety å sette fokus på fonologisk bevissthet. En slik snever avgrensning til det fonologiske området, kan innebære at en begynner med ukritisk fonemisk bevisstgjøring i barnehagen (Hagtvat 1988). I denne sammenhengen er ikke det meningen, men er gjort med utgangspunkt i forskning (for eksempel Lundberg 1985; Frost 2001; Hester & Hodson 2009), for å vise den betydning dette kan ha for tilegnelsen av et skriftspråk.

2.3.3 Fonologisk bevissthet

Både internasjonalt og nasjonalt er fonologisk bevissthet blitt viet mye oppmerksomhet innenfor forskningen. Dette har sammenheng med den betydning det kan ha for barnets skriftspråklige utvikling. Selv om det har vært mye forskning på området, vil det i denne sammenheng bare være mulig å kort berøre hva fonologisk bevissthet er, og den sammenheng det kan ha med en skriveutvikling.

Begrepet fonologisk bevissthet kan forekomme parallelt med fonemisk bevissthet, metafonologiske ferdigheter og språklig bevissthet, noe som gjør det vanskelig å vite hva det vises til (Olaussen 1996). I denne fremstillingen vil det innebære å bruke begrepet fonologisk

bevissthet. Hester & Hodson (2009:80) beskriver fonologisk bevissthet som "...the sensitivity to the speech-sound structure of a language in order to analyze, store, and manipulate it when acquiring a lexicon or mapping to written symbols". På norsk er det definert som "... evne til å manipulere språklige segment som stavelser, stavelsesdeler og fonemer (lyder)" (Olaussen 1996:184).

2.3.4 Fonologisk bevissthet og skriftspråk

Det er ifølge Hester & Hodson (2009) to store forandringer i et menneskes liv. Dette er å lære å kommunisere verbalt, og å knekke skriftspråkkoden. Begge disse to ferdighetene er nær knyttet til fonologisk bevissthet, der barnet allerede fra første leveår tilegner seg språkets lydsystem (ibid.).

Fonologisk bevissthet er en sentral faktor i en tidlig skriftspråkutvikling, og omfatter både stavelser, stavelsesdeler og fonemer. Stavelser kan forstås som evne til å identifisere antall stavelser i ord, der eksempelvis ordet "fotball" består av stavelsene fot-ball (Hagtvat 2004; Olaussen 1996). Stavelsesdelene er et mellomledd mellom stavelser og fonem, og kan deles i opptakt og rim, der opptakt er likhet med framlyd og rim er likhet med sluttlydene (ibid.). Både stavelser og rim kan sees på som en fonologisk sensitivitet, som reflekterer et uttalt nivå av bevissthet, og en begynnende forståelse for at ordenes form er forskjellig fra mening (Hester & Hodson 2009).

Ifølge Hagtvat (2004:63-64) er fonemet, eller språklyden, "Den minste betydnings skillende enheten i lydsystemet". Det er et abstrakt fenomen som ikke betyr noe i seg selv men som kan gi forskjeller i betydning av ord, som eksempelvis mus – pus (Lundberg 1985, Hagtvat 2004; Hester & Hodson 2009). Når barnet etter hvert blir bevisst fonemene, går det over til et mer uttalt nivå, der manipulering av lyder gjenspeiler et tydelig bevissthetsnivå (ibid.). Det er særlig bevissthet om fonem, som blir sett på som fordelaktig når barnet skal knekke den alfabetiske koden (Lundberg 1985; Olaussen 1996; Frost 2001; Hagtvat 2004; Hester & Hodson 2009). I forhold til en skriftspråkutvikling kan dette dreie seg om å se sammenhengen mellom fonem og grafem (bokstav), dele ord i fonemer og trekke fonemer sammen til ord (Olaussen 1996; Hagtvat 1988). Hagtvat (2004:237) peker på at man ikke skal tenke først bevisstgjøring og så skriving, og viser til Ehri (1985) som sier at barn også utvikler "... sin

bevissthet om ulike språklige fenomener *mens de lærer å lese og skrive*". Frost (2001) har forsket på forholdet mellom tidlig skriving, fonemisk bevissthet og senere skriftspråklige ferdigheter. Der antyder han, at det kan være forebyggende for barn med svakt nivå av fonemisk bevissthet å stimulere utviklingen av fonologisk bevissthet, og oppmuntre til spontan skriving. "Spontaneous writing seems to be an excellent area of literacy exploration, where joy meets valuable learning" (Frost 2001:510).

2.3.5 Skriving og lesing

Mens det tidligere var vanlig å se skriftspråket som utvikles etter talespråket, har det i dag blitt en endring i det tradisjonelle synet på en skriftspråkutvikling (Hagtvet 2009). Dette betyr at skriftspråket har blitt mer synlig, og fått en større rolle i barnehagen enn tidligere (ibid.). Skriftspråket kan sees på som et nedtegnet språk, som brukes til å kommunisere med. Det er et skriftspråklig system som inkluderer både lesing og skriving, der disse to ferdighetene utvikles i samsvar med hverandre (Bråten 1996). Samtidig er det innenfor faglitteraturen forskjellige syn på hvordan veien til skriftspråket bør gå. Ulike forskere ser lesing og skriving som til dels parallelle prosesser, der barnet trenger å få erfaring med begge deler (Teale & Sulzby 1989; Bråten 1996; Lorentzen 2003; Hagtvet 2004 og 2009). Andre fremhever at det er lettere for barn å skrive seg til lesing, og at skriving derfor bør stimuleres først (Chomsky 1981). Å skrive seg til lesing har flere viktige fordeler. Ifølge Chomsky (1981) kan dette være fordelaktig, fordi det har utgangspunkt i barnet selv som aktiv deltaker i prosessen, der de får et eierforhold til det de skriver. Dermed blir det ikke noe fremmedgjort som blir pålagt utenfra (ibid.). Også Hagtvet (2004) ser fordeler ved å skrive seg til lesing. Dette fordi barnets skriving er forankret i barnets "jeg", den er sosial, og barnet er aktivt deltagende i prosessen. Samtidig viser hun til at barnet utforsker både lesing og skriving samtidig, der lesing og skriving bytter på å være utviklingsdrivende. Som utviklingsdrivende vil det innebære at lesing og skriving veksler på å drive utviklingen fremover, innenfor barnets ulike utviklingsperioder. I en praktisk hverdag i barnehagen vil det bety å ha fokus på logografisk lesing⁴ og høytlesning i småbarnsalderen, og fokus på eksperimenterende skriving blant de eldste (ibid.).

⁴ Hagtvet (2004) viser til logografisk lesing der barn leser ord basert på visuell gjenkjenning.

Man kan kanskje si at det har vært en sterk tradisjon for høytlesning i barnehagen, men liten tradisjon for å oppmuntre til skriving. Dette til tross for at det kan synes som om barn i barnehagen likevel har involvert seg i skriving. Gjennom R06 (:35), er skriving satt fokus på, der det står at personalet må "... la barn møte symboler som bokstaver og siffer i daglige sammenhenger, og støtte barns initiativ når det gjelder å ... lekeskrive eller til å diktere tekst".

2.3.6 Barn og skriving

Innenfor forskning og faglitteratur, både internasjonalt og nasjonalt, benyttes det ulike faguttrykk på barns tidlige skriving (Chomsky 1981; Teale & Sulzby 1989; Frost 2001; Lorentzen 2008; Hagtvet 1988, 2004 og 2009; Kaderavek, Cabell & Justice 2009). Dette kan dreie seg om begreper som early writing, spontaneous writing, invented spelling, eksperimenterende skriving, lekeskriving, kreativ skriving, oppdagende skriving, skriving. Dette viser kanskje at skriving er et mangfoldig begrep, som kan romme ulike innholdsmessige variasjoner.

Selv om norsk faglitteratur og offentlige dokumenter som R06 bruker ordet lekeskriving, kan dette sies å være et omstridt begrep. Lekeskriving som faguttrykk har sin opprinnelse fra Hagtvet (1988) sitt forskningsprosjekt om barns skriftspråkstimulering gjennom lek. I artikkelen "Skriving i barnehagen – eller lekeskriving?", har Lorentzen (2008) pekt på noen kritiske og interessante momenter ved begrepet "lekeskriving" knyttet til R06. Her hevder hun at begrepet er ubrukelig slik det er brukt i R06, fordi det er for snevert og ikke dekker barnets mangfoldige skriving. Samtidig peker hun på det meningsløse ved at barnehagen ikke skal støtte barn som *ikke* tar initiativ til lekeskriving, men som det kunne hatt en pedagogisk funksjon for (ibid.).

Hvilket begrep som bør brukes, vil kanskje være avhengig av hvilket syn vi har på skriving, og hvilket innhold vi legger i det. Både Semundseth (2003) og Lorentzen (2008) peker på at definisjonsmakten bør ligge hos barnet, der skriving er det barnet selv og omgivelsene oppfatter som skriving. Hagtvet (2004 og 2009) bruker blant annet lekeskriving, skriving og eksperimentell skriving. Bruken av "lekeskriving" som faguttrykk begrunner hun med at det tar leken på alvor, og bidrar til å gjøre skriveopplæringen mindre akademisk. Det er skapt av barn selv, og viser til en prefontetisk skriving (bruker ikke det alfabetiske prinsipp), der leken blir et viktig stillas i barns utforskning av skriftspråket (ibid.). Hun bruker også begrepet

”eksperimenterende skrivning”, der det henvises til en kreativ bruk av skriftlige symboler for å skape ord og ytringer. Her er skrivningen mer eller mindre spontan, der barnet eksperimenterer med skriften ut fra den språklige kompetansen de har (ibid.). Det kan gjøre ”... det mulig å ”se” den språklige kompetansen som ligger ”bak” ordene” (Hagtvat 2009:187).

Skriving innebærer to grunnleggende forhold, en teknisk side og en språklig-kommunikativ side (Bråten 1996; Hagtvat 1996). Mens den tekniske siden har sammenheng med fonologisk bevissthet og særlig forbindelsen mellom fonem og grafem, er den kommunikative siden en formidler av mening (ibid.). Forskningsforsøk gjennomført av Hagtvat (1996), viste at barn både utforsket og pendlet mellom den tekniske og den kommunikative delen når de skrev, der skrivningen kan betraktes som en aktivitet som både støtter og driver denne utforskningen.

I denne avhandlingen vil det som tidligere nevnt, innebære å bruke skrivning og skriftspråk om den tidlige skrivningen. Dette omfatter både en før-alfabetisk og alfabetisk ytringsform, der skriftspråket kan sies å være forankret i barnet selv. Fordi en slik tidlig skrivning kan sies å komme til uttrykk på forskjellige måter, kan det være nyttig å vise til noen sentrale og universelle likhetstrekk, som slik kan gjøre det mulig å se barnets språklige kompetanse. I det følgende vil det derfor bli redegjort for noen universelle fellestrekk ved barns skriveutvikling.

2.3.7 Barnets tidlige skriveutvikling – noen observerbare trekk

En kan kanskje si at barn i barnehagen bruker skrivning både som kommunikasjon og utforskning av bokstaver, lenge før de skriver konvensjonelt. Dette kan føre til at deres tidlige skrivning kan uttrykkes på ulike måter, der noen tegner og skribler, mens andre lager bokstaver og ord. Innenfor litteraturen henvises det til noen felles karakteristiske trekk ved utvikling av skrivning, uavhengig av kultur (Lorentzen 2003; Frost 2001; Helland 2006; Hagtvat 2004 og 2009, Kaderavek, Cabell & Justice 2009). Ifølge Lorentzen (2003) er en inndeling av fellestrekk omdiskutert, fordi den i for liten grad viser prosessens karakter. Det kan likevel være hensiktsmessig å ha kunnskap om disse fellestrekkene, for å vise hvor lang den skriftspråklige veien er, og som et utgangspunkt for veiledning og tilrettelegging (Lorentzen 2003; Kaderavek, Cabell & Justice 2009). Samtidig bør ikke utviklingen sees på som lineær, men som ulike nivåer der de både kan bygge på hverandre og overlape hverandre (Hagtvat 2009; Kaderavek, Cabell & Justice 2009).

Når det i denne sammenheng blir redegjort for skrivingens karakteristiske utviklingstrekk, er det med vekt på Hagtvat (2004 og 2009) sin terminologi og forståelse. I denne sammenheng, vil det bli lagt vekt på barnets tidlige skriveutvikling, med vekt på felles karakteristiske utviklingstrekk frem til barnet har løst skriftspråkkoden. Dette fordi de synes mest relevant for barnehagen. Det kan være viktig å peke på at en skriveutvikling også er knyttet til en leseutvikling (Bråten 1996; Hagtvat 2004). I denne sammenheng vil det ikke bli gjort rede for leseutviklingens karakteristiske trekk.

Hagtvat (2004 og 2009) betegner det første utviklingsstrinnet som prefonetisk skriving, også kalt lekeskriving. Her kan skrivingen være skribling, tilfeldige bokstaver i rekke eller ordbilder. I begynnelsen skiller de ikke mellom tegning og skriving, men strekene har likevel et budskap. Etter hvert får skriblingen et symbolsk preg, som kan vise til barnets tolkning av verden (ibid.). Hagtvat (2004) viser til Vygotsky som kaller dette for ”tegnet tale”. Vygotsky (1978:115) hevder at barnet må ”... make a basic discovery – namely that one can draw not only things but also speech”. Ifølge Kaderavek, Cabell & Justice (2009) er det et viktig skille når barn lærer at skrift er forskjellig fra tegning, der det å rable navnet sitt på tegningen viser bevissthet om skriftens funksjon, og gir et viktig grunnlag for barnets senere skriveutvikling.

Etter hvert begynner barn å utforske bokstaver ved å sette dem tilfeldig sammen i rekker, men uten å ha fonemisk innsikt (Hagtvat 2004 og 2009). Her opplever barnet at det også kan skrive ordbilder (logografisk skriving) etter hukommelsen, som eksempelvis eget navn og navn på familiemedlemmer (ibid.). Navn som er viktige for barnet kan være det første de skriver, og et viktig motiverende verktøy i skrivingen, der det kan være en hjelp til å forstå lyd-bokstav forbindelsen (Kaderavek, Cabell & Justice 2009). Samtidig kan det også knyttes til identitet, og en måte å synliggjøre seg selv for omgivelsene, og slik være en drivkraft til å skrive (Hopperstad, Semundseth og Lorentzen 2009).

Videre kaller Hagtvat (2004 og 2009) det andre utviklingsnivået for semifonetisk skriving. Her er det ikke lenger en visuell kopiering av bokstaver, men en begynnelse på fonemorientert skriving. Barnet forstår at bokstaver hører sammen med bestemte lyder, som også representerer lyder i ord. Til å begynne med er det en ufullstendig forståelse, der barnet kan skrive med utgangspunkt i enkelte fremtredende fonemer i stedet for et helt ord (for eksempel KP for kåpe). På dette nivået er det vanlig at barnet skriver med grunnlag i

bokstavenes navn, i stedet for fonemene. Dette kan innebære at produktet blir en rekke med konsonanter fordi vokalene faller bort (ibid.).

Det tredje utviklingsnivået betegner Hagtvet (2004 og 2009) som fonetisk skriving. Nå kan barnet koble lyd til bokstav, og stort sett skrive dem i rett rekkefølge. De forstår det alfabetiske prinsipp, der de i begynnelsen kan skrive slik de snakker (lydrett) uten hensyn til regler for rettskriving og staving (ibid.). Ved å skrive slik de hører det lager barnet sin egen stavemåte, også kalt invented spelling (Chomsky 1981; Helland 2006). Veien til korrekt fonemisk skriving kan være lang, og sees i sammenheng med at enkelte lyder som eksempelvis h, bortfaller. Fra fonetisk skriving går overgangen til konvensjonell skriving, som kan sies å sammenfalle med opplæringen i skolen.

Men uansett hvilke måter barn skriver på, er hensikten med skriftspråkstimulering at barn får erfaring med skriftspråket som kommunikasjon, der de ser at det de skriver kan være meningsfullt og bety noe (Hagtvet 2004).

2.3.8 Lek og skriftspråk

Vygotsky (1978) påpeker at leken er en sentral og viktig aktivitet for barn, som også stimulerer til abstrakt tenkning og skriftspråk. Den blir også sett på som viktig innenfor ulik litteratur om barns skriftspråkutvikling (Teale & Sulzby 1989; Lorentzen 2003; Helland 2006; Hagtvet 2004). Særlig er leken viktig som verdi i seg selv, samtidig som den også har en grunnleggende betydning for barns læring og utvikling (Lillemyr 2004). Leken er en måte å være på for barn, og kan ha mange ulike funksjoner og trekk (ibid.). Det vil i denne sammenheng, ikke være mulig å gi et godt nok bilde av den betydning den har for hele barnets utvikling og læring. Derfor vil den bare bli kort omtalt i forhold til hva den betyr, som en læringsfremmende aktivitet i barns skriftspråkforskning.

Lillemyr (2004) ser forholdet mellom lek og læring som forskjellige, der barnet er i leken mens læring foregår i barnet. Samtidig ser han begge deler som samtidig gjeldende, der barnet kan tilegne seg kunnskaper og ferdigheter i leken (ibid.). Ifølge Helland (2006) er leken en naturlig ramme rundt aktivitetene, som gir muligheter for å utforske og eksperimentere med alle sider ved språket. Hagtvet (2004) peker på at gjennom leken kan barnet utforske skriften

på egne premisser, der fallhøyden er liten. Fordi leken er på liksom er det ikke farlig å mislykkes, og barnet kan få motivasjon til å utforske skriftspråket innenfor sin egen nærmeste utviklingszone. Hagtvat (2004) viser til Vygotsky som ser leken som barnets dominerende virksomhet, der barnet kan utforske ferdigheter det ikke mestrer, som for eksempel uformelige bokstaver (ibid.). "... play creates a zone of proximal development of the child. In play a child always behaves beyond his average age, above his daily behavior; in play it is as though he were a head taller than himself" (Vygotsky 1978:102). Hagtvat (1988) viser til egen erfaring, der barn som lekte seg inn i skriftspråket ble både spørrende og nysgjerrige. Samtidig peker hun på at å lære skriftspråket er en lang prosess, der barnets lek med språket også innebærer støtte fra kompetente voksne. Da trengs det voksne, som kan hjelpe barnet å rette oppmerksomheten mot sider ved skriftspråket, på lekens og barnets premisser (ibid.).

Rolleleken er en naturlig del av barnets lek der barnet kan utforske skriftspråket sammen med andre (Hagtvat 2004). KuD (2008:25) påpeker at "I rolleleken får barn språklige erfaringer som legger grunnlag for utvikling av blant annet skriftspråket". Her kan barnet late som det er en annen person, eller har et annet vesen sine egenskaper (Hagtvat 2004). Eksempelvis kan barnet leke ulike former for rollelek som butikk, bursdag, samlingsstund, der engasjerte voksne kan inspirere barna til å integrere skriftspråket i leken så lenge det foregår på lekens premisser. Men også barn kan gi hverandre ideer og oppmuntring, og slik være hverandres modeller og inspiratorer (ibid.). Lorentzen (2003) hevder at rolleleken stimulerer til situasjonsuavhengig språk, og utvikler barnets tekstkompetanse. Hagtvat (2004) viser til at barns rollelek kan si noe om deres språklige ressurser, og synliggjøre ferdigheter som kan ha betydning i skriftlig kommunikasjon.

2.4 Pedagogens rolle

Selv om både muntlig språk og språklig bevissthet er viktig for en skriftspråkutvikling, kan også et skriftspråkstimulerende miljø ha betydning for barns motivasjon for å utforske og delta i skriveaktiviteter. I denne sammenheng kan pedagogen spille en viktig rolle som veileder i barns skriveprosess. Hagtvat (2004) synes å være inspirert av Vygotsky når hun ser pedagogens rolle som en aktiv mediator, som skal "bygge stillas" og være en dialogpartner i barnets skriveutvikling. Dette kan forstås som at pedagogen skal være en iscenesetter, som skal legge til rette og skape interesse med utgangspunkt i det enkelte barn og dets nærmeste

utviklingszone. Samtidig kan det også innebære å være en inspirator, som gjennom å vise interesse, stille spørsmål, svare på spørsmål og gjennom egen modellatferd kan inspirere og motivere til videre utforsking (ibid.).

Skriftspråket kan sies å være en meningsskapende aktivitet, der barnet skriver ut fra et ønske om å være i kommunikasjon med sine omgivelser (Hopperstad, Semundseth og Lorentzen, 2009; Goodman & Goodman 1979). I denne aktiviteten kan det være viktig at barn får utforske skriften uten at voksne blander seg inn på en korrigerende måte (Helland 2006). Barn utforsker skriftspråket på samme måte som når de lærer å snakke, ved å prøve seg frem. Det er derfor viktig at barnet selv får styre prosessen, men der voksne gir hjelp og informasjon på en positiv og støttende måte (ibid.). Lorentzen (2003) viser til at det er funnet frem til noen felles kjennetegn ved tidlig skriftspråkdyndige barn. Dette er blant annet at de alltid har prøvd å skrive der blyant og papir var tilgjengelig. Men også ved at de var nysgjerrige overfor ord og bokstaver, med voksne tilstede som var villig til å svare på spørsmål. Det som derimot ikke ble funnet, var at barna hadde fått instruksjon og opplæring (ibid.).

Innenfor faglitteraturen kan det synes å være enighet om viktigheten av at skrivingen forankres i barnets egne interesser og behov (Chomsky 1981; Teale & Sulzby 1989; Vygotskij 1995; Helland 2006; Hagtvet 2004; Hopperstad, Semundseth og Lorentzen 2009; Kaderavek, Cabell & Justice 2009). Hagtvet (2009) kaller dette for barnets jeg-forankring, som tar utgangspunkt i det barnet ønsker å uttrykke, og innenfor den skriftformen som han/hun mestrer. Her kan pedagogen utvikle videre det barnet selv kommer med, gjennom å skape initiativ og gi støtte som er tilpasset barnets utviklingsnivå men slik at barnet opplever mestring (ibid.). Samtidig kan det også være viktig å peke på betydningen av å oppmuntre og anerkjenne verdien av barnets første forsøk, som viktig for videre utforsking av skriftspråket (Chomsky 1981; Semundseth 2003). Ved å ta utgangspunkt i det som barnet kan, vil det kunne gi barn en opplevelse av mestring og egenverd (Lorentzen 2003).

I en barnehagesammenheng kan det være barn som ikke viser interesse eller motivasjon for å utforske skriftspråket. Lorentzen (2003) peker på at det viktigste er å skape motivasjon hos de barna som ikke viser interesse, og at det ikke står i motsetning til målet om at alle barn skal stimuleres ut fra eget nivå og interesse.

R06 viser til at mens noen barn oppsøker

... læringssituasjoner selv. ... [er det andre barn som sjeldnere oppsøker] nye situasjoner og kommuniserer i mindre grad sine interesser. Personalet må dele av sin kunnskap, utvise engasjement og oppfinnsomhet for å vekke interesse hos disse barna. Ved å ta utgangspunkt i barns interesser kan personalet sammen med barn undersøke, stille spørsmål og sammen finne svar som barn kan være tilfredse med. (R06:27)

I NOU 2009:18 *Rett til læring* (:39), blir det vist til at hvis "... barnehagen i altfor stor grad baserer seg på barnets eget initiativ og nysgjerrighet, kan dette medføre at de barna som har best evner til å uttrykke sin nysgjerrighet får størst læringsutbytte av barnehagen". Ifølge Chomsky (1981) er det å tilegne seg et språk en skapende prestasjon, der alle barn viser en betydningsfull ferdighet. Det er derfor liten grunn til at dette skal være forbeholdt noen få (ibid.).

Innenfor faglitteraturen blir det pekt på betydningen av at barn får erfare et skriftspråklig miljø, der skriftspråket blir brukt i meningsfulle sammenhenger (Goodman & Goodman 1979; Teale & Sulzby 1989; Lorentzen 2003; Vygotskij 1995; Helland 2006; Hagtvet 2004; Hopperstad, Semundseth og Lorentzen 2009; Kaderavek, Cabell & Justice 2009). Ulike skriveaktiviteter som til og fra tekster, julekort og beskjeder kan gi barn viktig erfaring med bruk av skrift som et sosialt formål (Lorentzen 2003). Her kan også brevskrivning være en meningsfull aktivitet, som kan gi motivasjon til å skrive (Vygotskij 1995; Lorentzen 2004). Ifølge Lorentzen (2004) kan brevskrivning ha et dialogisk preg, noe som betyr at barns skriving skjer i kommunikasjon med dem barnet har rundt seg, og som teksten er rettet til. En annen aktivitet er tekstskaping i barnehagen, der barn i gruppe skaper tekster sammen med en voksen (Lorentzen 2003). Her kan barna uttrykke seg muntlig, mens voksne skriver ned det barnet forteller. Men Lorentzen (2003) peker også på betydningen av at det er den voksne som skal skrive, for å unngå prestasjonspress blant barna.

Teale & Sulzby (1989) viser til viktigheten av å skape et fysisk miljø tilrettelagt for skriving og rollelek. Dette oppnås gjennom å skape et skrivesenter med forskjellig skriverekvista som fargeblyanter, penn, blyanter, papir, tavle, linjal, lage postsystem etc. Et skrivesenter er nøkkelen til et skrivemiljø, som synliggjør skriving der barn kan komme og skrive av ulike

grunner. Samtidig kan det også føre til andre varierte aktiviteter, som eksempelvis rollelek (ibid.). Gjennom at barn har lett tilgang til variert skriftspråkstimulerende materiell, kan de innlemme skriftlige aktiviteter i leken der de kan lage billetter, penger, menyer, og slik gjøre rolleleken mer engasjerende (KuD 2009). Slik kan en gjennom å tilrettelegge for skriftspråkutforskning, gi barnet erfaringer med bruk av skrift som en meningsfull aktivitet, og som et redskap det både kan leke med og utforske i leken.

2.5 Oppsummering teoridel

Bakgrunnen for å se avhandlingen i en sosialkonstruktivistisk tilnærming, baseres på en forståelse av at mennesket utvikler seg i samspill med sine omgivelser. I denne sammenhengen forstås stimulering til en skriftspråkutvikling i barnehagen, som et samspill mellom barn, pedagog og den kulturen det er en del av. Dette betyr å se pedagogen som en mediator som fremmer utvikling og læring, med utgangspunkt i barnets selv. Men det innebærer også å se kulturen som påvirker, gjennom bruk av skriftspråk som et kulturelt verktøy, og som formidler av rammer i barnehagen basert på offentlige dokumenter som eksempelvis R06.

Denne masteravhandlingen har en helhetlig tilnærming til barnets skriftspråklige utvikling. Med dette menes at det er en langvarig prosess, der muntlig tale, språklig bevissthet og skriftspråket sees på som gjensidig utviklende i samspill med omgivelsene.

3 METODE

”The whole of science is nothing more than refinement of everyday thinking”

(Albert Einstein i Dalen 2004:26)

Metode betyr opprinnelig ”... *veien til målet*” (Kvale og Brinkmann 2009:99). Ifølge Dalland (2007) kan man innenfor samfunnsvitenskapelig forskning velge mellom kvantitativ og kvalitativ metode, eller en kombinasjon av disse. Mens kvantitativ metode er opptatt av å måle, er kvalitativ metode opptatt av å fange opp mening (ibid.).

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for denne undersøkelsens vei til målet. Underveis i denne prosessen har forskningsetikk vært en nødvendig rettesnor for meg gjennom hele avhandlingen. Dette innebærer at jeg både har vært opptatt av å opptre redelig og grundig, og å reflektere bevisst over ulike valg og etiske vurderinger underveis i prosessen. Spesielt har det vært viktig for meg å ivareta respekten for intervjupersonene. I metodekapittelet vil jeg komme nærmere inn på forskningsetikk og etisk refleksjon. Jeg vil også greie ut om valg av forskningsmetode og vitenskapsteoretisk perspektiv, samt beskrive og reflektere rundt egen undersøkelse. I tillegg vil det bli gjort rede for databearbeiding og analyse samt vurdering av forskningens kvalitet.

3.1 Valg av forskningsmetode

Tidlig i prosessen dukket spørsmålet om valg av metode opp. Hvilken forskningsmetode ville være mest hensiktsmessig for mitt prosjekt? Svaret på dette er både avhengig av problemstillingen, og forskerens syn på kunnskap og forestillinger om verden (Ryen 2002). Mitt utgangspunkt var følgende problemstilling:

Blir det stimulert til en skriftspråklig utvikling i barnehagen, og eventuelt på hvilken måte?

Jeg var opptatt av å forstå og fange opp de tanker og erfaringer, som den enkelte pedagog hadde om skriftspråkstimulering i barnehagen. Dalen (2004) påpeker at det er et overordnet mål for kvalitativ forskning å få en dypere forståelse for hvordan andre mennesker forholder

seg til sin livssituasjon. Fordi jeg ønsket å få tak i hvilke kvaliteter som lå bak fenomenene, vurderte jeg derfor en kvalitativ forskningsmetode som best egnet til dette prosjektets formål.

3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode

Det karakteristiske ved en kvalitativ forskningsmetode er en tilnæringsform, som søker å forstå og beskrive menneskers livsverden (Dalland 2007; Kvale og Brinkmann 2009). Fordelen ved denne metoden er at den blant annet vektlegger nærhet, helhet, dybde og det særegne (Dalland 2007). Samtidig blir det hevdet av enkelte at det kvalitative forskningsintervjuet ikke er vitenskapelig, fordi det er for personavhengig og reflekterer bare sunn fornuft (Kvale og Brinkmann 2009). Andre innvendinger mot denne metoden er blant annet mangel på objektivitet, mulighet for påvirkning og ulempen ved ikke å kunne generalisere (ibid.).

Ved en kvalitativ forskningsmetode finnes det ulike måter å samle inn data på. Dette kan være gjennom intervju, observasjon, analyse av tekst og bruk av visuelle medier (Ryen 2002). Tidlig i prosessen fikk jeg en oppfatning av at intervju kunne være best egnet til å fange opp den enkeltes tanker og erfaringer. Samtidig tenkte jeg at en kombinasjon av intervju og observasjon kunne gi større innsikt i fenomenet. En slik kombinasjon av ulike metoder blir kalt for triangulering, og kan styrke reliabiliteten til datamaterialet (Ryen 2002). Som intervjuer var jeg uerfaren, mens jeg som førskolelærer var vant til å observere og å se nytten av det som et pedagogisk verktøy. Det var derfor naturlig for meg å tenke observasjon i tillegg til intervju. Samtidig måtte jeg også tenke på hvor ressurskrevende det kunne bli. Ville det være gjennomførbart å bruke observasjon i tillegg? Dalland (2007) viser til at det er viktig å ta hensyn til faktorer som tid, etiske vurderinger og hvilke metoder forskeren behersker. Å observere i barnehagen ville innebære at jeg trengte tid til å bli kjent med miljøet og la miljøet bli kjent med meg. Samtidig innebærer observasjon å utlevere seg, og det kunne derfor oppleves belastende for de involverte å bli vurdert av andre. Ut fra en vurdering av at det ville være for ressurskrevende, samt av etiske hensyn, valgte jeg derfor vekk observasjon som metode i mitt prosjekt.

Jeg satt nå igjen med det kvalitative forskningsintervjuet som metode. Et kvalitativt intervju blir definert som en profesjonell samtale, der det utveksles synspunkter og produseres kunnskap i interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale og Brinkmann 2009). Det

kan ha flere former, fra åpent til mer eller mindre strukturert (Dalen 2004). Som uerfaren intervjuer valgte jeg å ta utgangspunkt i et semistrukturert intervju. Denne intervjuformen er en mellomting mellom et åpent og et strukturert intervju, og kjennetegnes ved at forskeren utarbeider en intervjuguide med noen sentrale tema og spørsmål (ibid.). Ved å benytte meg av en relativt åpen tilnæringsform, håpet jeg lettere å kunne få tak i intervjupersonens tanker og erfaringer om emnet mitt.

3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv

For å gi svar på spørsmålet om hva som er vitenskap, viser Ryen (2002:35) til Kalleberg som hevder det dreier seg om den "... vitenskapelige fags oppgave, arbeidsmåter, analyseformer, modeller og rolle i samfunnet". Dette er igjen avhengig av forskerens syn på kunnskap og virkeligheten (ibid.).

Denne oppgavens forskning er basert på en kvalitativ metode. Innenfor denne type forskning finnes det ulike analytiske tilnæringer til det empiriske materialet (Dalen 2004). Dette er retninger som grounded theory, fenomenologi og hermeneutikk (ibid.). Jeg har valgt å legge vekt på et hermeneutisk vitenskapsteoretisk perspektiv. Dette innebærer at jeg ved analyse av mitt datamateriale har forståelse som fortolkningsgrunnlag.

3.2.1 Hermeneutisk tilnærming

Hermeneutikk betyr "læren om tolkning" og er et vitenskapsteoretisk grunnlag for den kvalitative forskningen (Dalen 2004). Innen hermeneutikken er samtale og tekst sentrale begreper, og bygger på forståelse og fortolkning (Kvale og Brinkmann 2009). Man prøver å gi forståelse og mening til det vi studerer, slik at det fremstår med større klarhet (Dalland 2007). Dette oppnås ved at vi fortolker delene ut fra helheten, og der helheten blir tilpasset delene; den hermeneutiske sirkel (Dalen 2004). Gjennom et samspill mellom helhet og del, forsker, tekst og forskerens førforståelse, åpnes det for en stadig dypere forståelse av meningen (Dalen 2004; Dalland 2007; Kvale og Brinkmann 2009). Dette vekselspillet blir kalt for den hermeneutiske spiral, der forståelsesprosessen aldri avsluttes, men er i stadig utvidelse (Dalen 2004; Dalland 2007).

Ved å bruke en hermeneutisk tilnærming ønsket jeg å tilstrebe en åpen holdning for det intervjupersonen fortalte meg. På den måten håpet jeg å trenge dypere inn i mitt datamateriale, og få en større forståelse for temaet mitt. Samtidig innebærer dette en nærhet til egne erfaringer. I en slik sammenheng blir det derfor viktig å ta meg selv med i tolkningsprosessen. For å gjøre det må jeg kjenne meg selv, og vite hvilke forutsetninger jeg bringer med meg inn i undersøkelsen.

3.2.2 Min egen førforståelse

Som forsker vil man alltid bringe med seg sine egne erfaringer, meninger, kunnskaper og følelser inn i et forskningsprosjekt (Dalen 2004; Dalland 2007). Dette blir kalt for førforståelse (ibid.). I det å forstå og utforske mening i sosiale fenomener ligger der derfor alltid et grunnlag av egen førforståelse.

Et kvalitativt intervju bygger på et menneskelig samspill, der forskeren spiller en viktig rolle for innhenting av data (Dalen 2004; Dalland 2007; Kvale og Brinkmann 2009). Ved å forske innenfor sitt eget miljø kan dette føre til etiske dilemma (Kvale og Brinkmann 2009). Jeg er selv utdannet førskolelærer med ti års erfaring fra barnehagen. Dette så jeg på som en fordel, fordi det gav meg en nærhet til feltet, og jeg kunne lettere sette meg inn i det den enkelte intervjupersonen formidlet. Slik kunne det være en hjelp til å forstå intervjupersonens tanker og erfaringer av temaet. Men det kunne også hindre meg i å oppnå en profesjonell distanse. Dette kunne skje gjennom å bli fanget av egne forutinntatte holdninger som ubevisst kunne prege fortolkningen min i undersøkelsen. I tillegg kunne jeg komme til å ukritisk mene det samme som mine intervjupersoner. Fordi kvalitativ intervjuforskning er interaktiv forskning, kan intervjuere identifisere seg så sterkt med deltakerne, at de ikke opprettholder en profesjonell avstand (Kvale og Brinkmann 2009). I stedet for tolker og fortolker de ut fra intervjupersonens perspektiv (ibid.). Samtidig vil jeg som menneske alltid ha med meg min egen førforståelse. I forskningen kan dette være både nødvendig og nyttig. Dalen (2004) viser til Gadamer's syn, som ser førforståelse som viktig for å forstå og tolke intervjumateriale, fordi det gjør forskeren mer sensitiv for muligheter i materialet. Ut ifra dette kan en se førforståelse som et verdifullt redskap i møte med egen forskning. Ved å være ydmyk og åpen for egen fortolkning av materialet, kan jeg oppnå endring av egen førforståelse. Dette kan igjen føre til at det åpner seg nye sider ved mitt datamateriale. På den måten kan jeg være i stadig bevegelse, mellom helhet og del, mellom egen førforståelse og intervju materialet.

Min egen førforståelse av temaet ble mitt utgangspunkt for denne undersøkelsen. Gjennom studie av teori ble jeg motivert for å undersøke skriftspråk i barnehagen. Jeg hadde ikke selv erfart skriftspråket som et tema i barnehagen, bortsett fra i forbindelse med observasjonsmateriellet Tras. På den annen side hadde jeg ikke arbeidet i barnehagen på et par år, og mye kunne være forandret. Jeg begynte å undre meg over temaet, og undringen ble til spørsmål. Var dette et tema i barnehagen? Hvilke tanker hadde barnehagen selv om skriftspråk i barnehagen? Hvilken betydning har dette for det enkelte barn? Hvilken plass skal skriftspråket ha i barnehagen? I utgangspunktet tenkte jeg at dette ikke var særlig vektlagt, og at barnehagen så det som et område for skolen. Samtidig var dette et tema som både engasjerte og fascinerte meg, og som jeg hadde et positivt forhold til. Jeg fant derfor ut at jeg ønsket å undersøke dette nærmere.

Gjennom min undersøkelsesprosess ble valg av teoretisk ståsted og ulike teori gjort. Som tidligere nevnt er mitt teoretiske fundament basert på Vygotskij og hans sosiokulturelle teori⁵. I tillegg har jeg funnet frem til et utvalg av litteratur og forskning som jeg mener er egnet til å belyse temaet mitt. Dette er gjort gjennom søk i Bibsys, ulike bokhandlere, litteraturliste i aktuelle bøker, gjennom å ta kontakt med andre forskere, nettsiden Google Scholar og Kunnskapsdepartementet. Utvalg av litteratur er også fra nyere og eldre dato. I tillegg er noe av litteraturen fra andre land og kontinent. I enkelte av disse landene har det vært en lengre tradisjon for å ha fokus på barns skriftspråk. Mine valg vil selvsagt kunne være påvirket av mine meninger og oppfatninger. I ettertid ser jeg at jeg kanskje kunne lagt større vekt på å også finne frem til litteratur som ga rom for flere nyanser.

3.3 Egen undersøkelse

I denne delen av metodekapittelet vil jeg ta for meg forberedelse, gjennomføring og erfaringer med metoden.

⁵ Viser til kapittel 2

3.3.1 Utarbeidelse av intervjuguide

”Å utarbeide en intervjuguide er en arbeidskrevende prosess som handler om å oversette studiens overordnede problemstillinger til konkrete temaer med underliggende spørsmål” (Dalen 2004:30).

Utformingen av intervjuguiden⁶ har vært en kontinuerlig prosess som startet fra temaet var bestemt, og frem til intervjuguiden var ferdig utarbeidet. Den begynte som en ”idédugnad”, der jeg underveis mens jeg studerte teori, også formulerte mulige intervjustørsmål. I denne prosessen hadde jeg problemstillingen og mine tre forskningsspørsmål tilgjengelig, slik at jeg kunne ha fokus på det jeg ønsket å vite noe om. I bearbeidningen av spørsmålene ble noen tatt bort, og andre lagt til. I tillegg ble spørsmålene strukturert etter tema. Disse temaene tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine, og ble som følger: pedagogens tanker om skriftspråk i barnehagen, pedagogens rolle og Rammeplanens betydning. Under temaet pedagogens tanker om skriftspråk i barnehagen, ønsket jeg å fange opp hvilke tanker og oppfatninger de hadde om dette fenomenet. Dette så jeg på som viktig i forhold til om det ble stimulert, eller hvordan det ble stimulert til et skriftspråk i barnehagen. Temaet pedagogens rolle tok for seg hvordan de eventuelt la til rette for skriving, og stimulering til en skriftspråkutvikling. Når det gjaldt temaet Rammeplanens betydning, ønsket jeg å vite noe om hvordan de oppfattet og tolket rammeplanen når det gjaldt skriving. Dette temaet så jeg i sammenheng med hvordan de eventuelt arbeidet med det, og la til rette for skriftspråkstimulering i barnehagen.

I begynnelsen hadde spørsmålene et noe formelt skriftlig preg, men ble etter hvert bearbeidet til et mer muntlig språk. Denne prosessen fra skriftlig til muntlig form gav meg en påminnelse om hvilken form jeg ønsket at intervjuet skulle ha. Det var viktig for meg å skape en samtale preget av dialog, respekt og trygghet, der intervjupersonen ikke skulle oppleve intervjuet som en ”kunnskapstest”. Jeg valgte derfor å bruke begreper som jeg trodde var kjent for intervjupersonen. I tillegg ønsket jeg at spørsmålene skulle åpne opp for at den enkelte intervjuperson kunne formidle sine egne tanker og erfaringer omkring skriftspråket i barnehagen. Det ble brukt mye tid på å utvikle spørsmålene, slik at de kunne skape en god dialog, og gi så fyldige og rike beskrivelser som mulig.

⁶ Vedlegg 1

Det informantene forteller deg, vil være ditt datamateriale, og dette bør være så rikt og fyldig som overhodet mulig. Det gjelder å stille spørsmål på en slik måte at informantene åpner seg og forteller med egne ord om sine opplevelser. (Dalen 2004:30)

Min prosess rundt utarbeidelsen av intervjuguiden har vært preget av det Dalland (2007) kaller for mental og faglig forberedelse. Jeg har opplevd å være i en prosess der jeg gjennom studie av teori, refleksjon rundt mulige etiske utfordringer og innsikt i egne tanker og erfaringer, har forberedt meg til møte med mine intervjupersoner. Dette har resultert i mange utkast av intervjuguiden, både før og etter at prøveintervjuet ble tatt.

3.3.2 Prøveintervju

Dalen (2004) hevder at det i en kvalitativ intervjustudie må foretas prøveintervju, for å teste ut intervjuguiden og seg selv som intervjuer.

Jeg gjennomførte et prøveintervju med en pedagogisk leder i en barnehage, utenfor det valgte utvalget. Her var formålet å prøve ut spørsmålene i intervjuguiden, samt egen intervjuatferd. Fordi jeg ikke hadde erfaring med bruk av intervju som en systematisk metode, var dette derfor svært lærerikt og nødvendig. Jeg fikk en lett og god dialog med intervjupersonen under prøveintervjuet. Likevel erfarte jeg at et av spørsmålene skapte usikkerhet. Det førte til at svaret ble et helt annet enn det jeg var ute etter. Jeg tolket det derfor slik at spørsmålets formulering, og bruk av uttrykk førte til usikkerhet om forståelsen av spørsmålet. På bakgrunn av dette, og fordi spørsmålet delvis var blitt besvart under et annet spørsmål, ble dette derfor valgt bort i den endelige intervjuguiden. I ettertid ser jeg at jeg kanskje burde ha oppklart spørsmålet der og da, og formidlet at det var dårlig formulert.

Lydbåndopptakeren fungerte fint under prøveintervjuet. I begynnelsen var jeg nervøs for at den ikke skulle virke, eller at jeg ikke fikk tatt opp på bånd. I tillegg var det uvant å snakke mens lydbåndopptakeren sto på. Underveis i samtalen ”glemte” jeg båndet. Intervjupersonen hadde på forhånd gitt tillatelse til at jeg kunne bruke opptaker, og jeg opplevde at hun også ”glemte” båndet i samtalen.

Jeg lyttet til lydbåndopptaket rett etter prøveintervjuet. Dette førte til at jeg ble bevisst min egen intervjuatferd. Jeg erfarte at jeg med fordel kunne ha fulgt opp enkelte utsagn ved å spørre om nærmere utdypelse. I tillegg opplevde jeg verdien av å lytte. Jeg ble et par ganger litt for ivrig, og stilte nye spørsmål i samtalen. Det førte til at intervjupersonen mistet ”tråden”, og setningen ble bare delvis ferdig. Fordi jeg var bevisst på å være bekreftende, ble det litt for mange uttrykk som ”ja” i samtalen. Dette var slitsomt å høre på lydbåndopptaket, og sikkert også for intervjupersonen. På bakgrunn av mine erfaringer kunne jeg slik korrigere, og bli bevisst min egen atferd i de påfølgende intervjuene.

Prøveintervjuet fikk meg også til å reflektere over problemstillingen. Ville spørsmålene i intervjuguiden belyse min problemstilling og mine forskningsspørsmål? Ville en analyse av intervjumaterialet kunne samsvare med problemstillingen? Det endte med at jeg valgte å endre noe av problemstillingens formulering.

3.3.3 Utvalg

Allerede tidlig i prosessen begynte jeg å tenke igjennom mulige intervjupersoner. Jeg hadde allerede valgt barnehagen som miljø i problemstillingen min, og førskolelærere gjennom forskningsspørsmålene mine. Men hvem kunne best bidra med erfaringer som kunne belyse min problemstilling? Jeg hadde i begynnelsen av prosessen gjennomført en ”spaning” i miljøet. Her erfarte jeg at styrerne ofte henviste til at det var de pedagogiske lederne som kunne svare på spørsmål om skriftspråk i barnehagen. Samtidig blir det understreket i R06, at pedagogiske ledere har et særlig ansvar for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. På bakgrunn av dette, valgte jeg derfor førskolelærere som var pedagogiske ledere. I tillegg så jeg det som mest hensiktsmessig at de arbeidet med barnegruppen fra tre til seks år. Dette valgte jeg på bakgrunn av at det blant de eldste vil innebære mye eksperimenterende skriving (Hagtvet 2009). Samtidig ble valg av antall intervjupersoner aktuelt. Hvor mange var det hensiktsmessig å intervju? Metodelitteraturen la vekt på at antall intervjupersoner var avhengig av både tiden man hadde til rådighet, og problemstilling (Dalen 2004; Dalland 2007; Kvale og Brinkmann 2009). Fordi jeg ikke hadde så mange spørsmål i intervjuguiden, kom jeg frem til at åtte personer kunne være hensiktsmessig.

Underveis i prosessen hadde jeg fått kontakt med en person i kommunen. I den forbindelse fikk jeg informasjon om at de hadde språkprosjekt der skriftspråket var en del av prosjektet. I

tillegg fikk jeg være med på siste dag av kurset. Denne personen ble min ”døråpner” inn til barnehagene. Jeg fikk henvist barnehager jeg kunne ta kontakt med. Blant disse hadde noen gjennomført språkprosjekt, og noen hadde gjennomført prosjekt om barns medvirkning. Disse barnehagene var ikke representert ved min tidligere ”spaning” i miljøet (ref.1.1).

Oppsummert ble utvalgskriteriene som følger:

- Pedagogisk leder med førskolelærerutdanning
- Pedagogisk leder for barnegruppen fra tre til seks år
- Halvparten med deltagelse i språkprosjekt om stimulering av språk og skriftspråk, og halvparten ikke (denne fordelingen endret seg underveis i prosessen).

En slik hensiktsmessig utvelgelse av intervjupersoner blir kalt strategisk utvalg. Ifølge Dalland (2007) innebærer et strategisk utvalg at en finner frem til personer som kan ha noe å bidra med til problemstillingen. Ved å ta utgangspunkt i et strategisk utvalg, ønsket jeg å sikre meg best mulig kvalitet på informasjonen.

Underveis i prosessen hadde jeg søkt om godkjenning fra NSD⁷. Etter at den var godkjent, tok jeg kontakt med intervjupersonene over telefon, og avtalte både tid og sted. Responsen var god. Med unntak av to barnehager, var alle villige til å stille sin tid og sine tanker til disposisjon. Når det gjaldt barnehager som hadde deltatt i språkprosjekt inkludert skriftspråket, undersøkte jeg ikke om intervjupersonene selv hadde vært deltagende. Dette førte til at ved en barnehage hadde ikke intervjupersonen selv deltatt i prosjektet.

3.3.4 Presentasjon av intervjupersonene

Mine intervjupersoner varierer i alder fra 33 – 54 år, og er representert ved begge kjønn. Av hensynet til personvernet blir intervjupersonene anonymisert ved at jeg betegner dem med bokstaver, og bruk av hun og intervjuperson i avhandlingen. Nedenfor vil jeg gi en kort oversikt over mine intervjupersoner. Dette gjelder utdanning, praksis som pedagogisk leder, og om de har deltatt i språkprosjekt i regi av kommunen der skriftspråket har vært en del av

⁷ Vedlegg 2

kurset. Et av intervjuene ble det ikke tatt opptak av, og er derfor ikke representert i denne oversikten.

Intervjupersoner	Utdanning	Praksis	Deltatt i språkprosjekt?
Intervjuperson A	Førskolelærer, fordypning i norsk.	10 år	Nei. Har hatt kurs om barn og språk uten skriftspråket. Barnehagen har deltatt i prosjekt om barns medvirkning.
Intervjuperson B	Førskolelærer	15 år	Nei. Har hatt kurs om barn og språk uten skriftspråket. Barnehagen har deltatt i prosjekt om barns medvirkning.
Intervjuperson C	Førskolelærer	12 år	Nei. Barnehagen har deltatt i prosjekt om barns medvirkning.
Intervjuperson D	Førskolelærer	6 år	Har deltatt i språkprosjekt i regi av kommunen, men uten skriftspråket
Intervjuperson E	Førskolelærer med videreutdanning i paps 1 og 2 (pedagogisk arbeid på småskoletrinnet).	4 år (Har også jobbet i 10 år som lærer)	Nei. Barnehagen har deltatt i prosjekt om barns medvirkning.

Intervjupersoner	Utdanning	Praksis	Deltatt i språkprosjekt?
Intervjuperson F	Førskolelærer (utdannet i år). Har arbeidet 6 år i samme barnehage, også under utdanningen	Pedagogisk leder etter endt utdanning	Ja. Barnehagen har deltatt, men ikke intervjupersonen.
Intervjuperson G	Førskolelærer. Under utdanning som spesialpedagog.	8 år, derav et halvt år som pedagogisk leder	Ja.

3.3.5 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i løpet av tre uker med et intervju pr. dag. Det førte til at jeg kunne lytte til intervjuene og skrive dem ut før neste samtale. Tid og sted for intervjuene ble avtalt etter ønske fra den enkelte intervjuperson, og det ble stilt rom til disposisjon i alle barnehagene. Intervjuenes lengde varierte fra tretti til sytti minutter.

Intervjuene har fungert ganske forskjellig. Noen intervjupersoner snakket mye, og kom dermed tidlig inn på emner som jeg hadde forberedt å spørre om senere i intervjuet. I disse tilfellene lærte jeg meg etter hvert å henvise til det som var blitt sagt tidligere, og spørre om det var mer hun ville tilføye. Andre intervjupersoner kunne snakke mindre. Dette opplevde jeg kunne ha sammenheng med en mer konkret formuleringsmåte, eller at de hadde mindre å si om emnet. I hvor stor grad den enkelte snakket mye eller lite, kunne også ha sammenheng med grad av åpenhet. I disse tilfellene kunne derfor oppfølgingsspørsmålene variere utifra hvordan jeg opplevde den enkelte intervjuperson.

Jeg opplevde å ha god kjennskap til teorien omkring emnet, noe som kom til nytte under intervjuene. Fordi jeg ønsket å få så dype og rike svar som mulig, var jeg oppmerksom på at jeg måtte be om utdypende svar der det var hensiktsmessig. Samtidig erfarte jeg at det ikke

alltid var like lett. I begynnelsen kunne jeg glemme å stille utdypende spørsmål, noe som nok hadde sammenheng med min manglende intervjuerfaring. Jeg erfarte likevel at etter hvert som jeg ble tryggere og mer erfaren som intervjuer, ble jeg også flinkere til å følge opp svarene.

Å skrive en masteravhandling er til dels en ensom prosess. Det kan derfor være fristende å gå inn i diskusjon med intervjupersonen, som endelig har fokus på det jeg selv er opptatt av. Jeg prøvde å være bevisst på ”faren” ved dette, og forholde meg nøytral. Samtidig kunne det å få en samtalepartner føre til at jeg ble litt for ivrig i samtalen. I noen tilfeller brøt jeg inn når intervjupersonen snakket, ved å spørre om igjen om noe hun allerede hadde sagt. Det var også tilfeller der jeg avbrøt samtalen ved å stille oppfølgingsspørsmål. Jeg kan slik ha mistet viktig informasjon. Under to intervju ble jeg også litt for ivrig, og ga svar på noe som de var usikre på. Dette har jeg ikke tatt med i bruken av datamaterialet.

Starten på et intervju kan ofte være litt vanskelig. Jeg valgte derfor å begynne intervjuet med å fortelle litt om meg selv, og hva jeg skulle bruke masteravhandlingen til. I tillegg ble det informert om at de når som helst kunne trekke seg, og at alt ble anonymisert og behandlet konfidensielt. Begynnelsen på intervjuet hadde noen få åpningsspørsmål. Dette gjaldt alder, utdanning, kurs i forhold til skriftspråket og hvor lenge de hadde jobbet som pedagogisk leder. Slik håpet jeg å skape en trygg begynnelse på intervjuet. Under ett intervju ble derimot åpningsspørsmålene tatt til slutt. Dette fordi intervjupersonen begynte samtalen allerede før jeg startet med spørsmålene. Det ble derfor ikke naturlig å ta disse spørsmålene før ved slutten av intervjuet. Ved enkelte spørsmål som kunne innebære ulike syn, valgte jeg å gi en myk forklaring som overgang til spørsmålet. Dette ved eksempelvis å formidle at det kunne være ulike syn, eller at det kunne gjøres på ulike måter. Slik håpet jeg å gi signal og aksept for ulike synspunkter. Også avslutningen på intervjuene er viktig. For å få en naturlig avrundning på samtalen valgte jeg å spørre om det var noen spørsmål de savnet, eller om det var noe mer de ville tilføye. Disse avslutningene opplevde jeg stort sett som gode. Dette hadde sammenheng med at samtalen kunne fortsette, eller at jeg ble vist rundt i barnehagen.

Det føles alltid litt uvant å skulle snakke med en lydbåndopptaker til stede. Jeg var mest berørt av det under prøveintervjuet, men senere ”glemte” jeg den. For intervjupersonene ble kanskje intervjuet som prøveintervjuet for meg, men jeg opplevde at de fleste også ”glemte” opptakeren underveis.

Innenfor kvalitativt intervju vil ikke to intervju bli like, noe som jeg har erfart i denne undersøkelsen. I dette ligger det selvsagt en mulighet for at innholdet og fokuset i intervjuet kan bli noe forskjellig. Jeg ser ikke på det som en svakhet, men snarere som en styrke. Det er nettopp det kvalitative intervjuets egenskaper som unikt og enestående, som kan gi oppgaven en ”levende” stemme.

3.4 Forskningsetikk og etisk refleksjon

Jeg vil i det følgende gjøre rede for forskningsetiske retningslinjer jeg har fulgt i denne undersøkelsen. I tillegg har jeg også valgt å reflektere over forskningsrelasjonen. Dette er fordi kunnskapen er avhengig av den sosiale relasjonen mellom intervjuperson og intervjuer (Kvale og Brinkmann 2009). Samtidig vil en bevisstgjøring rundt relasjonen være viktig, fordi den kan føre til større respekt for menneskeverdet i forskningen.

3.4.1 Generelle regler og retningslinjer

”Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet” (NESH 2006:11). Generelt i all forskning innebærer dette blant annet tre viktige etiske retningslinjer; informert samtykke, konfidensialitet og mulige konsekvenser som forskningen kan ha (NESH 2006; Kvale og Brinkmann 2009).

Informert samtykke betyr at intervjupersonene blir informert om alle aspekter ved undersøkelsen (NESH 2006; Kvale og Brinkmann 2009). Jeg sendte i forkant av intervjuene ut informasjonsbrev⁸ til mine intervjupersoner. Der redegjorde jeg for blant annet tema og problemstilling, metode, taushetsplikt, frivillighet og retten til å avbryte deltagelsen. I tillegg informerte jeg også om bruk av lydbåndopptaker, og hvem som hadde henvist meg til barnehagen. Disse momentene ble det også informert om i begynnelsen av intervjuet. Det ble også sendt ut samtykkeerklæring⁹, som ble undertegnet av alle intervjupersonene. Denne inneholdt opplysninger om konfidensialitet, bruk av lydbåndopptaker og retten til avbrytelse av deltagelsen.

⁸ Vedlegg 3

⁹ Vedlegg 4

Konfidensialitet innebærer at behandling av data ikke kan identifisere den enkelte intervjuperson (NESH 2006; Kvale og Brinkmann 2009). Jeg har anonymisert alle deltakerne i avhandlingen. Dette har jeg gjort gjennom å betegne dem med bokstaver, og bruk av hun i avhandlingen. Jeg har også vært bevisst på å unngå navn på sted, barnehage og navn på barn som kan fremkomme i sitater. Der det er brukt navn på barn i forbindelse med sitater, har jeg valgt å bruke fiktive navn. I forbindelse med bruken av sitater, ble muntlig språk gitt en skriftlig form av hensyn til anonymiteten. Fordi jeg brukte datamaskin for å lagre opptak og transkribering, fikk denne passord. Ved prosjektets slutt ble alle opptak og alt intervjumateriale slettet. I tillegg ble skriftlig datamateriale, som ble brukt i analysearbeidet, makulert ved avslutning av arbeidet.

En kvalitativ undersøkelse kan innebære mulige konsekvenser for intervjupersonen (NESH 2006; Kvale og Brinkmann 2009). Jeg valgte å informere om masteravhandlingens formål og innhold både i informasjonsskrivet, og ved intervjuet. Under intervjuet informerte jeg også om hvordan jeg ville bruke dataene i oppgaven. Jeg har prøvd å være bevisst på å behandle datamaterialet ansvarlig, både av hensyn til mulige konsekvenser for intervjupersonen og forskningen. Et viktig spørsmål for meg har vært om bruken av datamaterialet kunne virke krenkende på deltagerne. Dette har jeg prøvd å være oppmerksom på både i transkriberingen, under mine refleksjoner rundt undersøkelsen, og i formidlingen av resultatene. Samtidig vil et datamaterialet kunne tolkes og analyseres på ulike måter, noe som også kan innebære en fare for feiltolkninger. Dette innebærer at blant annet tolkning og drøfting av resultatene vil være preget av mitt virkelighetsbilde. Jeg har prøvd å være bevisst på dette gjennom hele prosessen, og ved å vise forsiktighet i tolkningen av det empiriske materialet (NESH 2006).

Kvale og Brinkmann (2009) viser til konsekvenser for deltageren i forhold til intervjusituasjonen. Jeg ønsket å opptre med høflighet og respekt for den enkelte intervjuperson. Dette ved blant annet å vise takknemlighet for deres deltagelse, anerkjenne deltagerens meninger og være sensitiv for den enkeltes opplevelse av samtalen. På den måten ønsket jeg at intervjuet ikke skulle gi dem negative erfaringer. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) kan konsekvenser også innebære fordeler. Jeg opplevde ved noen intervju at intervjupersonene ga tilbakemelding om at intervjuet hadde startet en refleksjonsprosess.

Forskningen ble som tidligere nevnt meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og intervjuene ble ikke påbegynt før forskningen var godkjent.

3.4.2 Etisk refleksjon

Et intervju mellom to personer vil alltid innebære et mellommenneskelig forhold (Ryen 2002; Dalen 2004; Dalland 2007; Kvale og Brinkmann 2009). Som uerfaren intervjuer var det derfor viktig for meg å være ekstra oppmerksom på dette.

Ved at intervjuene ble gjennomført ved den enkelte intervjupersons arbeidsplass, kunne det bidra til å skape trygghet i intervjusituasjonen. Samtidig ga det meg en påminnelse om å være ydmyk overfor intervjupersonens erfaringsbakgrunn. Det var deres velvillighet og tillit, som gav meg mulighet til å få innblikk i deres tanker og erfaringer om skriftspråk i barnehagen. Det var derfor viktig at jeg skapte en god dialog. Ryen (2002) viser til betydningen av å bygge opp et nært forhold til intervjupersonene, der tillit er et sentralt begrep. Jeg ønsket å ivareta intervjupersonen best mulig, og skape en trygg og vennlig relasjon. Dette ble gjort ved at jeg tenkte igjennom hvem jeg kunne møte, og hvordan jeg kunne gjøre situasjonen så behagelig som mulig. Ved å skape en myk overgang til intervjuet, bruke kjente begreper og utforme spørsmål som ikke gav dem følelse av å være ”avkledd”, håpet jeg å oppnå dette. I tillegg prøvde jeg å være bevisst på å ha en anerkjennende holdning til hver enkelt, og være åpen for det som ble sagt uten å ta stilling til det i intervjuet.

Det kan være vanskelig å forutsi alle etiske utfordringer en kan møte på i en intervjuopprosess. Selv om jeg stort sett erfarte intervjupersonene som avslappet og trygge i relasjonen, opplevde jeg også det motsatte. Ved et av intervjuene erfarte jeg intervjupersonen som usikker. I den situasjonen ble jeg ekstra oppmerksom når jeg stilte spørsmål. Underveis i intervjuet opplevde jeg også at et av spørsmålene førte til ubehag. Det kom uventet på meg, fordi jeg opplevde spørsmålet som ”ufarlig” og lett å svare på. Fordi dette spørsmålet ble kort besvart, valgte jeg å ikke gå nærmere inn på det. I ettertid ser jeg at jeg burde ha formidlet en aksept for at dette var helt greit å svare, og slik vist respekt for intervjupersonens subjektive erfaring. Jeg opplevde at det relasjonelle i denne situasjonen påvirket meg. Jeg ble mindre avslappet, men mer observant. I tillegg førte det nok til at spørsmålene ble mer strukturert, og det ble stilt færre oppfølgende og utdypende spørsmål. Samtidig gav det meg en sterk påminnelse om den betydning relasjonen og forskerens relasjonelle ferdigheter har innenfor kvalitativ forskning. Det var viktig lærdom. Ifølge Ryen (2002) er det en konstant utfordring å finne balanse mellom nærhet og distanse. Som uerfaren intervjuer erfarte jeg at relasjonen påvirket meg slik at det ble vanskelig for meg å overvinne avstanden jeg opplevde. Under transkriberingen

begynte jeg å reflektere over intervjuet. Hva førte til denne usikkerheten i intervjusituasjonen? Var det på grunn av lydbåndopptakeren? Gjennom egne refleksjoner og nærmere studie av metodelitteraturen, kom jeg fram til noen svar. Når det gjaldt lydbåndopptakeren, besluttet jeg å hindre at den kom i fokus. Under intervjuet hadde jeg registrert at den lå alene på bordet, og at intervjupersonen ofte søkte mot den. Jeg besluttet derfor å legge pennalet og notatblokken min ved siden av opptakeren ved de neste intervjuene. Slik håpet jeg å unngå at den kom i fokus, og skapte usikkerhet. Samtidig reflekterte jeg over relasjonen. Hvordan kunne jeg skape en tryggere relasjon? Ifølge Dalland (2007) er det viktig å klargjøre at intervjupersonen er eksperten, der ønsket vårt er å forstå og ikke vurdere. Hadde jeg klargjort dette godt nok? Jeg begynte også å reflektere rundt informasjonsskrivet mitt. Hadde jeg skapt et press ved å skrive at jeg var blitt henvist til barnehagen gjennom kommunen? Hadde det ført til engstelse for å svare ”feil”? Også mine intervjupersoner vil fortolke og prøve å finne mening (Kvale og Brinkmann 2009). I dette ligger muligheten for å bli påvirket av meg som forsker. Jeg kom frem til at jeg både verbalt og ikke-verbalt måtte være enda tydeligere på å klargjøre at jeg ikke var ute etter å vurdere, men å forstå. Ved å vise oppmerksomhet og interesse, og ikke ta avstand fra intervjupersonens svar, kunne jeg kanskje skape en god relasjon preget av tillit og respekt.

Som mennesker er vi alle forskjellige, med ulik bakgrunn og ulike motiver. Som forsker var jeg i en annen situasjon enn intervjupersonene. Jeg hadde valgt tema og spørsmål for samtalen, og hadde satt meg spesielt inn i kunnskap om skriftspråket. Slik hadde jeg definert formålet for intervjuet. I tillegg var det jeg som i stor grad styrte samtalen. Innenfor metodelitteraturen blir det kvalitative intervjuet beskrevet som en asymmetrisk relasjon, der intervjueren definerer situasjonen og bestemmer emnet for samtalen (Kvale og Brinkmann 2009). En relasjon mellom mennesker vil kanskje alltid innebære ulik grad av asymmetri. Innenfor et kvalitativt forskningsintervju kan dette føre til ulike etiske dilemma. Mens intervjupersonen går inn i relasjonen med tillit og åpenhet, er mitt motiv å frembringe så mye kunnskap og erfaringer som mulig. Gjennom min tilgang til den andres tanker og opplevelser kan jeg sette det inn i sammenhenger som jeg finner riktige og interessante (Kvale og Brinkmann 2009). Dette er kanskje mitt privilegium som forsker. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på det etiske ansvaret vi har. Ved å være bevisst på og respektere at vi har ulike meninger og ulik bakgrunn kan det bidra til å skape likeverd i samtalen. Når intervjupersonen utleverer sine tanker og erfaringer om skriftspråket, blir det derfor min oppgave å lytte aktivt med alle mine sanser (Kvale og Brinkmann 2009), og vise respekt og

anerkjennelse for den andres livsverden. I dette ligger muligens kimen i det kvalitative intervjuet.

Det har vært vanskelig å finne en balanse mellom å innhente kunnskaper fra intervjupersonens livsverden, og samtidig ta riktige etiske valg. Dette er fordi man hele tiden støter på etiske dilemma underveis i prosessen, som krever at en handler der og da. Kvale og Brinkmann (2009) viser til forskningsrollen som en læreprosess, der praktisk klokskap er viktigere enn teoretisk forståelse av prosedyrer. Begrepet praktisk klokskap innebærer "... evnen til å se og dømme klart" (Kvale og Brinkmann 2009:94). Selv om jeg prøvde å forberede meg på ulike etiske problemstillinger, ble jeg også nødt for å bruke eget uforberedt skjønn i samtalen. Noen ganger falt det heldigere ut enn andre ganger. Jeg har likevel sett at det har gitt meg større erfaring, og bevissthet omkring egne vurderinger og verdier. Samtidig har det også vist meg at det i ethvert intervju vil oppstå nye og uforutsette etiske utfordringer. Men slik vil etiske problemer alltid være en del av den profesjonelle samtalens særpreg (Kvale og Brinkmann 2009).

3.5 Databearbeiding og analyse

Innenfor kvalitative studier starter analyseprosessen allerede i intervjufasen, der den videre analyseprosessen omfatter transkribering og utvikling av intervjupersonens mening (Dalen 2004; Kvale og Brinkmann 2009). Jeg vil her beskrive transkriberingsprosessen, og valg av analysemetode.

3.5.1 Transkribering

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er transkripsjon en oversettelse fra talespråk til skriftspråk, der datamaterialet blir strukturert for analyse.

Før jeg transkriberte materialet, overførte jeg opptakene umiddelbart til datamaskinen. Jeg utførte selv transkriberingen i Word, og alle intervjuene ble tatt utskrift av. Fordi intervjuene var fordelt på ulike dager, ble transkriberingen gjort kort tid etter hvert intervju, men før neste samtale begynte. Dette så jeg som en fordel, fordi jeg fremdeles husket intervjuet godt, og kunne kontrollere notater som ble gjort umiddelbart etter intervjuet. Disse notatene var

avbrytelser, kroppsspråk jeg hadde registrert og tanker om egen opplevelse av intervjuet. Transkribering og egne notater er begge en begynnelse på analysearbeidet, og innebærer ikke bare verbale utsagn, men også fortolkninger underveis i prosessen (Ryen 2002; Dalen 2004; Kvale og Brinkmann 2009).

Jeg transkriberte først en gang, og etterpå hørte jeg opptaket på nytt. Dette ble gjort for å kontrollere transkriberingen. I tillegg ble det spolt litt frem og tilbake, fordi jeg noen ganger var usikker på om jeg hadde hørt riktig. Dette hadde sammenheng med at det ved enkelte intervjuer var støy fra omgivelsene som også ble registrert på lydbåndopptakeren. Jeg erfarte at jeg kunne få med meg flere nyanser når jeg hørte opptakene på nytt. Det ga meg en påminnelse om at ulike nyanser lett kan bli borte i prosessen. Et av intervjuene ble det ikke gjort opptak av. Det skyldtes ikke tomme batterier, men at jeg sannsynligvis hadde trykket for svakt på opptak. Jeg valgte å skrive ned det jeg husket fra samtalen umiddelbart etterpå. Dette intervjuet har jeg valgt å ikke ta med i den videre undersøkelsen.

Transkriberingen ble i stor grad skrevet ned ordrett, og på den dialekten som intervjupersonen hadde. Derimot er sitatene som er brukt i avhandlingen oversatt tilnærmet ordrett til normert bokmål. Dette er blitt gjort av hensyn til anonymiteten. I tillegg har jeg valgt bort muntlige småord som eksempelvis ”eh”, ”sant” og ”mmm”. Der det var lange pauser, er det tatt med. I tillegg er latter og avbrytelser notert. Hovedspørsmålene jeg stilte ble ikke transkribert ned, men nummerert. Derimot ble oppfølgingsspørsmål skrevet ned. En overføring fra muntlig til skriftlig stil har også ført til at jeg har delt teksten inn i setninger med tegnsetting. Ved å oversette de muntlige sitatene til normert bokmål, har jeg slik ønsket å unngå å krenke intervjupersonene. Samtidig har jeg prøvd å være bevisst på, at en oversettelse fra muntlig til skriftlig språk ikke skulle forvrengte meningen i intervjupersonenes utsagn.

Å lese intervjuene som jeg hadde utført muntlig, var merkelig. Det var noe som ble borte i den prosessen. Alle setninger og ord ble like ”sterke”, og jeg mistet alle nyansene i stemmen. Jeg valgte derfor å ha opptakene tilgjengelige under det videre arbeidet, slik at jeg kunne gå tilbake og lytte på nytt hvordan ting var blitt sagt.

Transkriberingen var en krevende og til tider slitsom prosess, men også svært lærerik. Jeg oppdaget at jeg innimellom kunne stille noen ledende spørsmål. Dette ble gjort der jeg følte at intervjupersonen kunne ha mer å si, men som ikke kom frem der og da. Men spørsmålene

kunne også bli stilt for å få bekreftet at det var det hun mente. Ifølge Ryen (2002) kan ledende spørsmål antyde retninger og sammenhenger og føre til at intervjupersonen aksepterer forskerens syn. På den annen side kan ledende spørsmål være viktige i kvalitative intervju. Kvale og Brinkmann (2002) viser til at det kan styrke reliabiliteten gjennom å sjekke intervjuvarenes reliabilitet, og verifisere intervjuvarenes fortolkninger. Jeg opplevde mine ledende spørsmål som positive ved at det kom frem flere tanker og erfaringer, men også som en bekreftelse på tidligere svar.

3.5.2 Analyse

Da transkriberingen var gjort, satt jeg igjen med ca. 86 transkriberte sider. Hvordan skulle jeg gripe tak i materialet mitt, slik at jeg kunne finne mening i det?

Jeg valgte å analysere datamaterialet med utgangspunkt i det Kvale og Brinkmann (2009) omtaler som hermeneutisk meningsfortolkning. En slik forståelsesform tillater et fortolkningsmangfold der forskeren kan finne ulike meninger i intervjuet (ibid.). Dette har både sin styrke og svakhet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er dette både berikende og styrkende, men bare dersom forskeren tydeliggjør flere sider ved intervjueteksten. En slik formidling av ulike perspektiver, blir kalt for perspektivistisk subjektivitet. Samtidig blir et slikt fortolkningsmangfold sett på som en svakhet av kritikere som søker etter den ene sanne meningen (ibid.). Når jeg har valgt å ta utgangspunkt i en hermeneutisk meningsfortolkning, er det med ønske om å oppnå en åpenhet for det intervjumaterialet forteller meg. Slik håper jeg å bedre forstå og komme dypere inn i min problemstilling.

Datamaterialet er analysert i forhold til tre kontekstuelle fortolkningsnivåer (Kvale og Brinkmann 2009). Det første tolkningsnivået er begrenset til å beskrive intervjupersonen sin *selvforståelse* slik forskeren forstår den (ibid.). For å få frem den enkelte intervjupersons selvforståelse, valgte jeg å strukturere de transkriberte dataene. Dette ble gjort ved at jeg først leste igjennom hele intervjuet, for å få en mer helhetlig forståelse av informasjonen. I denne prosessen oppdaget jeg at enkelte av intervjupersonene kunne komme med motstridende uttalelser. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) kan det kvalitative intervjuet være flertydig, noe som kan skyldes kommunikasjonsvansker eller motsetninger i intervjupersonens livsverden. På forhånd var intervjuguiden min inndelt i tema. Selv om dette ble mitt utgangspunkt i analyseprosessen, var jeg bevisst på å være åpen for at det kunne oppstå andre emner

underveis. Dette ble gjort ved at jeg valgte ut de enhetene som kunne stå alene som eget meningsinnhold, for så å tematisere dem. Ifølge Dalen (2004) er det viktig å ikke låse seg i fastsatte kategorier, men være åpen for å oppdage nye viktige områder i materialet. Det videre arbeidet besto i å sortere, og rydde alle enhetene under temaene. I ryddingen la jeg vekt på både likheter og forskjeller mellom intervjupersonenes svar. Jeg har deretter valgt å gjengi intervjupersonens selvforståelse gjennom bruk av sitater. Dette er sitater som både kan stå som eksempler for mange, men også utsagn som bare representerer en eller noen få (Dalen 2004). Jeg har også valgt sitater som jeg finner interessant, og som kan belyse min problemstilling og mine forskningsspørsmål (ibid.).

Det andre tolkningsnivået er *kritisk forståelse basert på sunn fornuft* (Kvale og Brinkmann 2009). Her går fortolkningen lenger enn til å beskrive intervjupersonens selvforståelse, og innebærer allmenne og fornuftige fortolkninger der forskeren kan stille seg kritisk til intervjupersonenes uttalelser (ibid.). På dette nivået har jeg valgt å reflektere rundt intervjupersonenes utsagn, for slik å gå utover intervjupersonens selvforståelse og se det i en større forståelsesramme. Dette kan omfatte spørsmål som: Hva betyr dette utsagnet? Hvilke meninger kommer til uttrykk? Hvilken mening gir utsagnet til emnet mitt? Hvilke tanker har jeg selv?

Når det gjelder den tredje fortolkningskonteksten, *teoretisk forståelse*, blir det benyttet en teoretisk ramme rundt fortolkningen av en uttalelse (Kvale og Brinkmann 2009). I denne avhandlingen innebærer det at mitt datamateriale vil bli knyttet opp til teori underveis i drøftingen. Denne teorien har jeg beskrevet nærmere i kapittel 2.

3.6 Forskningens kvalitet

Innenfor forskningens kvalitet er reliabilitet og validitet sentrale begreper, og knyttet til objektivitet i forskningen (Ryen 2002; Dalen 2004; Kvale og Brinkmann 2009). I forhold til kvalitativ forskning er disse begrepene omdiskutert, og innebærer en annen tilnærming til forskningens kvalitet enn ved kvantitativ forskning (ibid.). Jeg vil i dette avsnittet gjøre rede for begrepene reliabilitet og validitet knyttet opp til den kvalitative metode. I tillegg vil jeg beskrive hva jeg selv har gjort for å sikre undersøkelsens kvalitet.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet dreier som om forskningsresultatenes pålitelighet, og bygger på nøyaktighet i prosessen (Dalen 2004; Kvale og Brinkmann 2009). Ifølge Dalen (2004) har dette utgangspunkt i en naturvitenskapelig tenkemåte, der andre forskere skal kunne etterprøve nøyaktig samme undersøkelse. Innenfor kvalitativ forskning blir dette kravet vanskelig, fordi intervjueren er selv forskningsinstrumentet som utformes i interaksjon med intervjuperson og den aktuelle situasjon. Fordi jeg som intervjuer påvirkes av blant annet relasjonelle forhold, situasjonen, egen forforståelse og dagsform, vil det være vanskelig for andre å gjennomføre samme intervju med samme resultat. Innenfor den kvalitative metode blir det derfor nødvendig å ivareta reliabiliteten på en annen måte. En måte å gjøre dette på er å beskrive forskningsprosessen så nøyaktig som mulig (ibid.). Ved å prøve å beskrive denne undersøkelsens fremgangsmåte så åpent og grundig som mulig, har jeg ønsket å styrke funnenes reliabilitet, og gi leseren en opplevelse av å være til stede i forskningsprosessen (Dalland 2007). Samtidig ligger det mulige feilkilder i selve kommunikasjonsprosessen mellom intervjuer og intervjuperson. Dette kan være misforståelser omkring spørsmål og svar, endring av mening ved renskriving og dårlig lydbåndopptak (ibid.). Disse feilkildene har jeg prøvd å redusere ved å alltid ha problemstillingen foran meg, stille spørsmålene så forståelig som mulig, stille oppklarende spørsmål underveis i samtalen og være nøyaktig i transkriberingen. Jeg har også brukt lydbåndopptaker for slik å styrke reliabiliteten (Ryen 2002). Samtidig vil det være en mulighet for redusert reliabilitet. Dette fordi jeg som intervjuer har vært påvirket av følelser, dagsform, manglende erfaring, lydbåndopptak som inneholdt støy etc. Som uerfaren intervjuer vil det også være spørsmål jeg burde ha stilt, eller spørsmål som burde vært stilt annerledes. Jeg mener likevel at jeg har styrket reliabiliteten gjennom en bevisstgjøring, og åpenhet rundt forskningsprosessen.

3.6.2 Validitet

Validitet dreier seg om gyldighet; i hvilken grad metoden undersøker det den er ment å undersøke (Kvale og Brinkmann 2009). Dette er avhengig av forskerens håndverksmessige dyktighet og troverdighet, som må gjennomsyre hele forskningsprosessen (ibid.).

Jeg har valgt å validere denne undersøkelsen ved å beskrive, teoretisere og reflektere over forskningsprosessen så grundig som mulig. Men også ved at jeg har prøvd å la avhandlingens

problemstilling følge meg gjennom hele arbeidet. Underveis har det dukket opp mange spørsmål. Hvilken metode er best egnet for min problemstilling? Vil intervju spørsmålene gi meg svar på min problemstilling? Hvordan skal jeg finne fram til intervju personenes egentlige mening og erfaring? Hvilken betydning har jeg som person for resultatet? Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) handler ikke validitet bare om metodene som brukes, men også om forskeren selv og hans/hennes praktiske klokskap. Jeg oppdaget tidlig at en lett kunne bli fanget av egne forutinntatte meninger og oppfatninger. Dette har jeg prøvd å være bevisst på, spesielt i intervjusituasjonen og tolkings- og drøftingsfasen. Ved å beskrive egen førforståelse, og være tydelig på hva som er mine refleksjoner og fortolkninger, har jeg slik ønsket å styrke validiteten. Ved å tydeliggjøre intervju personens ”stemme” gjennom bruk av sitater, har jeg skilt mellom egen fortolkning og intervju personens utsagn. Samtidig har jeg ved bruk av teori prøvd å være tydelig og nøyaktig i forhold til kildehenvisning.

Dalen (2004) viser til at det styrker validiteten i fortolkningen av intervju personens utsagn når det legges til rette for en intersubjektiv samhandling; kunnskap blir til i fellesskap. Dette har jeg prøvd å gjøre ved å bruke tid på forarbeidet, klargjøre sentrale begreper, være bevisst på egen førforståelse og reflektere underveis i prosessen. Jeg har også prøvd å vektlegge en relasjon preget av tillit og åpenhet. Samtidig vil resultatene avhenge av om hvor vidt jeg som intervjuer klarer å få frem intervju personens egentlige erfaringer og meninger. I dette ligger det selvsagt begrensninger hos meg som person. Dette kan være manglende intervju erfaring, men også situasjoner der jeg i mindre grad klarte å fremme en god kommunikasjon og relasjon. Bruk av observasjon i tillegg kunne kanskje fått frem ”taus kunnskap” om emnet, og slik styrket undersøkelsens validitet. I tillegg kunne det kanskje styrket validiteten om jeg hadde latt intervju personene lese igjennom de transkriberte notatene (Ryen 2002). Samtidig vil det i en hermeneutisk tilnærming til datamaterialet, være mine fortolkninger av intervjusituasjonen og intervju personenes utsagn som vil prege resultatet.

Validitet dreier seg også om mulighet for å generalisere. Innenfor kvalitativ forskning er ikke intensjonen å generalisere, men en kan spørre om den produserte kunnskap kan overføres til andre relevante situasjoner (Kvale og Brinkmann 2009). Jeg har prøvd å beskrive forskningsprosessen, og egne fortolkninger så åpent og tydelig som mulig. På den måten kan det gi mulighet for andre å vurdere om resultatet har relevans for andre barnehager (Dalen 2004).

Gjennom forskningsprosessen må en alltid foreta valg, og disse valgene utgjør subjektive deler i prosessen (Kjeldstadli 1999). Ved å beskrive og reflektere over disse valgene underveis i prosessen, har jeg prøvd å styrke reliabiliteten og validiteten i denne undersøkelsen. Dette har muligens ført til en noe lang metodedel, men samtidig mener jeg det har gitt undersøkelsen mulighet for både kontroll og kritisk gransking.

4 PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATER

”Vi prøver å tenke: Her er det muligheter, men hvor er han?”

(Intervjuperson G)

I dette kapittelet vil jeg presentere resultater som kom frem i undersøkelsen. Disse resultatene vil jeg drøfte og tolke i forhold til mitt teoretiske grunnlag, og egne refleksjoner. Min drøfting har til hensikt å belyse følgende problemstilling:

Blir det stimulert til en skriftspråklig utvikling i barnehagen, og eventuelt på hvilken måte?

I intervjuene kom det frem ulike temaer. Disse var i hovedsak knyttet til min intervjuguide. I de tilfeller der andre emner var nevnt, gikk dette utover min begrensning av oppgaven. Resultatene vil derfor bli fremstilt etter tema fra intervjuguiden, og har sammenheng med mine forskningsspørsmål og min problemstilling. Disse er som følger:

- Pedagogens tanker om skriftspråk i barnehagen
- Pedagogens rolle
- Rammeplanens betydning

Under hvert tema vil jeg presentere resultatene, og drøfte med utgangspunkt i utvalgte spørsmål og sitater fra intervjuene. På bakgrunn av analysen fra intervjuene, har jeg også valgt å dele opp temaene i underkapitler. Dette er gjort for å skape system over innholdet som kom frem, men også for å fange opp det essensielle i svarene. Noen spørsmål og tema er større enn andre. Dette har ikke sammenheng med graden av betydning, men av mengde informasjon jeg fikk under intervjuene. Som tidligere nevnt vil jeg bruke sitater som både representerer flere av intervjupersonene, men også uttalelser som er avvikende. I tillegg ønsker jeg å bruke sitater som kan si noe om hovedinnholdet i temaet. Sitatene jeg bruker vil bli skrevet i kursiv. Som nevnt før vil jeg også bruke ”hun” og intervjuperson når det henvises til personer jeg har intervjuet. I tillegg vil navn som fremkommer i sitater bli endret, og det vil bli brukt fiktive navn.

4.1 **Pedagogens tanker om skriftspråk i barnehagen**

Denne kategorien er knyttet til forskningsspørsmålet: *Hvilke tanker har førskolelærere om det å stimulere til et skriftspråk i barnehagen?* I denne sammenheng fikk førskolelærerne spørsmål om sin egen interesse for skriving i barnehagen, og tanker omkring stimulering av skriftspråket. Bakgrunnen for dette var ønsket om å få frem deres egne meninger om dette emnet, fordi jeg så det i sammenheng med den betydning det kunne ha for deres pedagogiske arbeid på dette området.

På spørsmål om egen interesse kom det fram varierte svar. Blant disse svarte tre av sju intervjupersoner at de hadde interesse for dette;

”Jeg elsker å skrive (latter). Jeg tror kanskje det er derfor jeg er veldig ivrig på å være med de inn i dette. For jeg har stor glede av det.”

(Intervjuperson G)

Denne uttalelsen viser at intervjupersonen har stor interesse av å skrive selv, og knytter det opp til sitt sterke ønske om å stimulere dette i barnehagen. Denne sammenhengen mellom egen interesse og engasjement rundt stimulering av barns skriftspråk, var noe jeg også kunne finne igjen hos en av de andre intervjupersonene.

Blant de andre intervjupersonene kom det imidlertid frem noe varierende syn. Mens en gav uttrykk for at hun hadde en økende interesse, gav en annen uttrykk for at hun hadde mest interesse for lesing. To av intervjupersonene hadde ingen spesiell interesse for skriving. En av dem sier det slik:

”Nei, egentlig ikke. Jeg jobber ikke sånn spesifikt med det, men jeg ser nytten av det og verdien av det.”

(Intervjuperson B)

Her uttaler intervjupersonen at hun ikke har noen spesiell interesse for skriving i barnehagen, og sier samtidig at hun ikke arbeider spesielt med dette i barnehagen.

Det kan se ut som om enkelte av intervjupersonene setter egen interesse i sammenheng med om de jobber med skriftspråk i barnehagen eller ikke. Ifølge Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver 2006 [R06], blir det lagt vekt på at personalet må la barn møte skrift i miljøet, og støtte barns initiativ til lekeskriving. Dette viser at barnehagen har et ansvar, og en forpliktelse til å stimulere barnets skriftspråklige utforskning. På bakgrunn av dette, kan det derfor vanskelig velges vekk i barnehagen. Når intervjuperson B uttrykker at hun ikke er interessert i dette, og derfor ikke arbeider spesifikt med det, er dette ikke i samsvar med R06. Men innebærer hennes uttalelser at dette ikke blir gjort? Ser man hennes uttalelse i sammenheng med senere utsagn, viser det likevel at hun legger til rette for skriftspråkutforskning. Samtidig kan en stille spørsmål ved om intervjupersonenes egen interesse kan ha betydning for kvaliteten på dette arbeidet. Selv om R06 er forpliktende, så er den ikke detaljert i forhold til arbeidsmåte. Det blir dermed opp til den enkelte barnehage hvordan de velger å arbeide med dette. Hvordan og hvor mye dette blir stimulert, vil muligens kunne gjenspeiles i den enkeltes interesse for temaet. Det kan også ha betydning for engasjementet rundt barnets skriveprosess. Egen interesse kan gi en indre motivasjon, og være en drivkraft i arbeidet rundt skriftspråkstimuleringen. Det blir dermed ikke noe objektivt en forholder seg til. Ifølge Vygotsky (1978) starter læring i en sosial sammenheng, der voksne kan være en viktig støtte. I et slikt perspektiv kan pedagogens interesse ha betydning for barnets læringsprosess. Her kan pedagogens engasjement virke motiverende på barn, som dermed får lyst til å utforske skriftspråket. Oppriktig engasjerte og interesserte voksne kan gi barna en forestilling om at dette er gøy. Hagtvet (2004) viser til at den voksne kan være en inspirator gjennom egen modellatferd, og slik inspirere og motivere til videre utforskning. Dette er også noe intervjuperson E kommer inn på;

”Hvis jeg viser interesse for det, så tror jeg at vi er nødt for å være gode modeller skal vi få det til. Da må vi vise at dette her er noe som er viktig.”

Gjennom egen interesse kan en finne motivasjon til å arbeide med dette, og få et ønske om å øke egen kunnskap på området. Denne sammenhengen mellom egen interesse og ønske om økt kunnskap kan en finne igjen hos intervjuperson E og G, som begge hadde økt sin kompetanse på dette området. Det kan igjen ha betydning for kvaliteten på arbeidet. Selv om R06 gir barnehagen noen retningslinjer, er det opp til barnehagene å finne frem til hvordan og hvor mye de ønsker å stimulere dette. Her kan muligens egen interesse for emnet være medvirkende til hvordan det pedagogiske arbeidet rundt barnets skriftspråklige prosess blir.

Et av spørsmålene i denne kategorien dreide seg om hvilke tanker intervjupersonene hadde om stimulering av dette i barnehagen. I utgangspunktet var jeg usikker på hvilket forhold førskolelærerne hadde til det aktuelle emnet. Var dette noe de var positive eller negative til? Ut fra resultatene kunne jeg konstatere at samtlige mente at dette var viktig å stimulere i barnehagen. Samtidig viste svarene at de hadde et variert syn på i hvilken grad dette skulle gjøres. Her mente flesteparten at det var viktig å stimulere litt, men ikke for mye. En av intervjupersonene sier det slik:

”... det at de blir kjent med bokstavene, at de kan skrive navnet sitt og får en begynnerkjennskap, det tror jeg hjelper de på skolen. Men jeg synes ikke det skal bli for mye fokus på det i barnehagen, for det er tross alt læring gjennom lek som er det beste her. Men at vi har litt, det synes jeg er på sin plass. Det trengs sånn som samfunnet er. De sakker akterut hvis vi ikke gjør noen ting.”

(Intervjuperson F)

Intervjupersonen gir uttrykk for at dette er viktig å stimulere som en forberedelse til skolen, og knytter det opp til samfunnets forventninger. Samtidig gir hun uttrykk for at det ikke må ta for mye plass i barnehagen. Noe av det samme kan en også finne igjen hos en annen intervjuperson;

”Jeg synes på en måte det er viktig, det er i hvert fall mye fokus på dette at norske barn ligger litt etter på lesing og sånn. Så jeg synes det er litt vår oppgave, spesielt siste året, å gjøre de litt interessert eller i hvert fall forberede de på at nå skal de på skolen.”

(Intervjuperson C)

Disse uttalelsene var også noe som gjenspeilte seg hos flere av de andre intervjupersonene. Det gav meg et bilde av at flertallet syntes det var viktig å stimulere i begrenset grad, men at det var hovedsakelig skolens område. Samtidig kan det også synes som de ser barnehage og skole i en sammenheng, der barnehagen har betydning som en begynnelse på barns skriftspråkutvikling. Dette kan ha sammenheng med endringer i synet på barnehagens innhold, der læring har fått et større fokus. Disse endringene viser seg blant annet gjennom R06, og bruken av kartleggingsverktøy i barnehagene. Det ble da også nevnt at samfunnet

krever mer av dem, og at barnehagen derfor har betydning for barnets skriftspråklige utvikling. Dette påpekes av følgende intervjuperson:

”Jeg føler at mer og mer blir overlatt til barnehager og det er mye større krav til oss enn før både fra administrasjonen, det vil si politikere og regjering, og fra foreldre. De krever mye mer og overlater mye mer til oss enn de gjorde før. Sånn at vi har stor betydning for det, det er helt sikkert.”

(Intervjuperson B)

Implisitt kan resultatene gi uttrykk for hvilke tanker de har om synet på barn, og barnehagens innhold. Det har vært en sterk tradisjon for at læring hører til skolen, og lek hører til barnehagen. Dette har gjenspeilt seg både i samfunnet, og i utdanningsinstitusjonene. Det er først og fremst de siste årene dette har endret seg, der man har fått et mer helhetlig syn på lek og læring. Det har ført til at læring er kommet sterkere inn i barnehagen. Sett i forhold til resultatene ønsket flertallet en begrenset skriftspråkstimulering i barnehagen. En kan undre seg på om dette har sammenheng med en forståelse av hva skriftspråkstimulering innebærer. Blir dette sett i sammenheng med en mer formell skriftspråkopplæring? Er en skriftspråkstimulering i konflikt med barnehagens egenart? I barnehagen er det en sterk tradisjon for å verne om barndommen, og barnets frie lek. Når nå skriftspråket er blitt en del av barnehagens innhold, kan dette oppleves som at barnehagen har fått en større skoleforberedende funksjon. Dette ble også kommentert av seks av syv intervjupersoner, som var opptatt av at det var viktig som en forberedelse til skolen. Under samtalen med intervjupersonene, kom det frem at førskolegruppen var en sentral plass for å arbeide med skriftspråk. Ser man på begrepet førskole, kan det forstås som en forberedelse til skolen. Når flertallet av intervjupersonene knytter skriftspråkstimulering til denne aktiviteten, kan det derfor ligge en tanke om å se barnehage og skole i sammenheng. I dette ligger muligens et ønske om å skape gode overganger. Dette kan også sies å være i samsvar med R06 sin intensjon om å legge vekt på skrift og lekeskriving, som en del av barnehagens innhold. Samtidig kan en stille spørsmål ved hvorfor en bevisst skriftspråkstimulering knyttes til en formell aktivitet, som førskolegruppe. Nå er ikke poenget at en førskolegruppe er noe negativt, for den har mange positive og viktige funksjoner for de eldste i barnehagen. Dette gjelder også i forhold til skriftspråkstimulering. Poenget er at hvis dette hovedsakelig blir knyttet opp til læring i en førskolegruppe, kan det innebære at en ukritisk begynner med en formell skriftspråkopplæring der det legges vekt på ulike ferdigheter. Resultatet viser også at

flertallet av intervjupersonene la vekt på å gi barna ulike oppgaver i førskolegruppen, som eksempelvis å lære å skrive navnet sitt. En av dem sier det slik:

”I førskolegruppen så må de skrive navnet sitt. Det er jo ikke alle som kan det, så da øver vi på det.”

(Intervjuperson B)

Dette var et uttalt mål i førskolegruppen blant flertallet av intervjupersonene. Det kan ha sammenheng med bruk av observasjonsmateriellet Tras, eller fordi det blir forventet fra skolen. Det siste blir også pekt på av en intervjuperson;

”Det har vi fått instruks fra skolen om, at de må kunne skrive navnet sitt når de kommer. De forventer at barn kan skrive navnet sitt, og kan de lese litt så er det bra.”

(Intervjuperson D)

Her kan krav fra skolen føre til at pedagogen opplever det som et press til å lære barn enkelte ferdigheter. Men også observasjonsmateriellet som for eksempel Tras, kan føre til en større vektlegging på læring av ulike deler, fordi et av punktene nettopp legger vekt på om barn kan skrive navnet sitt. Dette kan gi negative ringvirkninger, der en slik vektlegging kan føre til at voksne begynner med ubevisst opplæring. Det vil kunne oppleves som en motsetning til det som er barnehagens egenart, der læring skal ta utgangspunkt i barnets egne interesser og behov. Men det vil også stå i motsetning til Vygotskij (1995), som legger vekt på den betydning barnets egen interesse har for skriveprosessen. Barnehagen er en institusjon med sin egen tradisjon, med vekt på lek og fri utforskning. Å presse kunnskaper på barna som de kanskje ikke har forutsetninger for å klare, vil virke mot sin hensikt. Det kan føre til nederlag og manglende lærelyst.

Selv om flertallet la vekt på skriftspråklige ferdigheter, uttalte også flere av intervjupersonene at det skulle være lek. Intervjuperson C sier det slik:

”Det skal være lek da, at vi tenker det skal være lek med ord og bokstaver og sånn. Men vi tar det inn i førskolegruppen, da blir det på en måte sånn at det blir en oppgave.”

Her legger intervjupersonen vekt på at det skal være lek med bokstaver, men legger samtidig til at det blir en oppgave i førskolegruppen. Noe av det samme kan en også finne igjen hos noen av de andre intervjupersonene. Tilsynelatende kan dette synes å være motsetningsfylt; på den ene siden skal det være lek med bokstaver – på den andre siden blir det en oppgave eller læring av enkeltferdigheter. Hagtvet (2009) viser til betydningen av at barns tidlige skriving er jeg-forankret, ved at den tar utgangspunkt i barnets egne ønsker og kunnskaper. Det innebærer at den tidlige skrivingens motivasjon ligger i det enkelte barns interesser og behov, og ikke som pålagte krav om ferdigheter. Dermed kan barnet selv være aktiv i prosessen, og eie sin egen utvikling. Dette kan få betydning for barnets videre læringsprosess, der motivasjon har grunnlaget i egne ønsker og behov, som slik blir en drivkraft til videre utforsking. Å legge til rette for læring av enkeltferdigheter, kan dermed stå i motsetning til et jeg-forankret perspektiv. Men selv om det pedagogiske arbeidet i førskolegruppen tilsynelatende bærer preg av opplæring, er det også muligheter for at det blir lagt til rette gjennom en lekende ramme. I en slik sammenheng kan barnets utforsking av eget navn danne utgangspunkt for videre utforsking. Ifølge Kaderavek, Cabell & Justice (2009) er navn som er viktige for barnet det første de skriver, og et viktig motiverende verktøy i skrivingen. Dette vil kanskje først og fremst være barnet selv som driver frem, gjennom eget initiativ og ønske. Samtidig kan dette stimuleres og skapes interesse for, om det blir lagt til rette for det. Følgende intervjuperson velger å gjøre det på denne måten;

”I førskolegruppen har vi en boks med masse bokstaver så vi bare strør utover gulvet. De får lage nonsensord og de kan skrive navnet sitt for eksempel.”

(Intervjuperson A)

Utsagnet viser, at intervjupersonen legger vekt på å legge til rette for at barna selv kan utforske bokstavene gjennom lek. Dette er i samsvar med Vygotsky (1978), som viser til at leken gir barnet mulighet til å utforske ferdigheter det ikke mestrer innenfor sin nærmeste utviklingszone. Gjennom lek kan barnet eksperimentere med bokstavene i eget tempo, samtidig som det kan være et utgangspunkt for å se hvor langt det er kommet i sin utvikling.

I forhold til resultatene, kan det synes som om flertallet ser skriftspråkstimulering i sammenheng med læring av bokstaver, da hovedsakelig i førskolegruppen. Samtidig kan man undre seg over om ikke skriftspråkstimulering kan være mer nyansert enn det. Innenfor ulik litteratur (Goodman & Goodman 1979; Teale & Sulzby 1989; Hagtvet 2009; Kaderavek,

Cabell & Justice 2009), legges det vekt på å se skriftspråkutvikling i et helhetsperspektiv. Dette innebærer å se barnets muntlige og skriftlige språk, som både parallell og gjensidig utviklende – en emergent literacy. I et slikt perspektiv, må det pedagogiske arbeidet rettes mot hele barnets språkutvikling gjennom barnehagehverdagen. Når flertallet synes å se skriftspråkstimulering i sammenheng med læring av bokstaver og navn, kan konsekvensen bli at skriftspråket blir sett på som atskilt fra de andre områdene. Dette vil dermed stå i motsetning til et helhetssyn på barnets skriftspråkstimulering. Samtidig kan det føre til at det legges til rette for et skolelignende opplegg, som kan stå i motsetning til det som barnehagen bygger på. Etter min mening vil et slikt perspektiv kunne skape en hårfin balansegang mellom læring på barnas premisser, og formell opplæring. Derimot kan et helhetssyn på barns skriftspråkutvikling, gi de voksne et grunnlag for å bevisst legge til rette for skriftspråkutvikling gjennom hele barnets barnehagehverdag. Her kan den voksne bygge på det som er barnehagens egenart, som dialog og samspill. Det gir barnet mulighet til selv å være aktiv i sin egen prosess frem mot en skriftspråklig mestring. Dette vil også være i samsvar med Vygotsky (1978), som ser barnet som deltagende i egen læringsprosess i samspill med sine omgivelser. I motsetning til dette, vil en tanke om å hovedsakelig knytte barnets skriftspråkstimulering til læring av ferdigheter, kunne føre til et instrumentelt syn på barnet. Konsekvensen av dette kan føre til at barn opplever forventningspress og krav, som kan gi nederlag og vegring. Læringsprosessen blir dermed ikke positiv og lystbetont. Et slikt perspektiv vil dermed kunne stå i motsetning til et sosialkonstruktivistisk syn på barn. Det er også en slik konsekvens Jerlang og Ringsted (1999) poengterer kan være faren, hvis det blir lagt mer vekt på hva barnet skal bli enn hva det selv er og vil. Dette fordi det vil kunne føre til en objektgjøring av barnet (ibid.). Ved å se barnets skriftspråkutvikling i et helhetlig perspektiv, kan en stimulering ta utgangspunkt i det som er barnehagens styrke, og slik bruke det som en ressurs i det pedagogiske arbeidet. Dermed kan synet på skriftspråkstimulering i barnehagen bli noe annerledes. Nettopp fordi barnehagen, som en pedagogisk institusjon, har sin styrke i å se barnet i et helhetlig utviklingsperspektiv, vil det kunne gjøre det til et glimrende sted for skriftspråklig utforskning. Ved at barnehagen vektlegger lek og utforskning, gir det barnet mulighet for å lære uten krav om ulike ferdigheter. Dermed vil det ikke være noe som må begrenses, men som derimot gir muligheter for aktiv utfoldelse og læring. Et slikt syn kan gjenspeiles hos følgende intervjuperson;

”Jeg synes det er veldig viktig. Jeg tenker at de som mener det er skolens domene tenker at dette er en utfordring for barnet å få til. Jeg tenker de har problematisert

dette med å tilegne seg skriftspråket istedenfor å tenke på at dette er gøy. Så der tenker jeg det blir for alvorlig og tenke at skriftspråk det er så vanskelig at det må vi ta i skolealder. Jeg synes man skal ha en lekende tilnærming til det fra barna er små så sant de har lyst. Hvis vi legger til rette på en gøy, morsom måte så har alle lyst. Selv de batmangutta får lyst. Så jeg synes absolutt at de skal begynne så tidlig som mulig.”

(Intervjuperson G)

Dette utsagnet viser et positivt syn på en skriftspråklig stimulering i barnehagen. Hun velger å se mulighetene fremfor begrensningene, der mulighetene ligger i en lekende tilnærming til det. Dermed tar hun utgangspunkt i det som er barnehagens egenart, og bruker dette som utgangspunkt for læring. En lekende tilnærming tar i bruk både barnets og barnehagens egenart, som utgangspunkt for en skriftspråklig stimulering. Dette er også i samsvar med ulik litteratur og forskning, som nettopp fremhever leken som viktig i barns skriftspråkutvikling (Vygotsky 1978; Teale & Sulzby 1989; Lorentzen 2003; Helland 2006; Hagtvet 2004). I et slikt perspektiv blir barnet ikke et objekt, men et subjekt i egen læringsprosess.

4.2 Pedagogens rolle

Den første hovedkategorien tok utgangspunkt i intervjupersonenes synspunkter på skriftspråkstimulering i barnehagen. I denne kategorien vil jeg rette søkelyset på hvordan det arbeides med dette i barnehagen.

En tidlig skriftspråkutvikling, også kalt emergent literacy, kan sies å være grenseoverskridende, og omfatte både et kommunikasjonsperspektiv og språklig bevissthet (Hagtvet 2009). Med bakgrunn i dette, ønsket jeg å få svar på følgende forskningsspørsmål: *Hvordan bidrar førskolelærerne til at barn får interesse for skriftspråk?* Ut fra analysen kom jeg frem til følgende underkategorier: ”Tilrettelegge for skriveaktiviteter”, ”Stimulering av muntlig tale – en del av skriftspråkprosessen”, ”Stimulering av språklig bevissthet – et forebyggende mellomledd” og ”Barns utforsking av skrift i sosialt samspill”. Både tilrettelegging av et fysisk miljø, og en skriftspråkstimulering i dialog med andre barn og voksne, kan forstås som en del av en sosial sammenheng. Gjennom denne sosiale sammenheng utvikles og skaper barnet – det blir unikt (Vygotskij 1978, 1995 og 2001).

4.2.1 Tilrettelegge for skriveaktiviteter

Når det gjaldt å tilrettelegge for spontan utforsking av skriving, la alle intervjupersonene vekt på at de hadde en tegnekrok med muligheter for å skrive. Her var papir og skriveredskaper tilgjengelig. En av dem sier det slik:

”Ja vi har to bord så de kan egentlig sitte og bruke det. Vi har gråblyanter, fargeblyanter, tegnepapir det er vel egentlig det. Og så har vi blader vi har tatt vare på, som de kan klippe i, og der er jo og bokstaver og ting. Så det er vel egentlig stort sett det, men det er jo det de bruker mest, føler jeg.”

(Intervjuperson A)

Selv om dette var noe som gikk igjen hos alle intervjupersonene, var en av intervjupersonene i gang med å planlegge en skrivekrok spesielt med tanke på utforsking av skrift. Her hadde hun allerede klare tanker om hvordan den skulle være;

”Og da har vi tenkt å lage en krok slik at barna er klar over at her skriver vi. Der skal være postkasse, de kan sende brev enten til venner eller personalet, de kan sende gebursdagshilsener. Altså, de skal få sitte og skrive ting med sekretærhjelp selvfølgelig. Så henger vi opp oppslagstavle hvis de vil gi viktige beskjeder, og det er ikke så viktig at det ikke er riktig skrevet, men vi vil ha frem gleden ved også kunne formidle noe sånt på den måten. Og at de skal få inn forståelse av at når vi skriver disse tegnene så snakker vi og. Og da er det først og fremst for barna fra tre til seks år.”

(Intervjuperson G)

Ut fra resultatene, hadde alle lagt til rette med ulike hjelpemidler slik at barna hadde muligheter for å skrive. Flertallet la vekt på å ha tegnesaker tilgjengelig, med unntak av intervjuperson G, som i større grad enn de andre var bevisst på å planlegge en skrivekrok med tanke på utforsking av skriving. Ifølge Teale & Sulzby (1989) er et skrivesenter nøkkelen til et skrivemiljø, som både synliggjør skriving og gir barna muligheter for å skrive av ulike grunner Et slikt skrivesenter kan inneholde fargeblyanter, penner, blyanter, papir, tavle, linjal, postsystem etc. (ibid.). På bakgrunn av dette kan en si at alle intervjupersonene er i samsvar med det som Teale & Sulzby (1989) vektlegger, men samtidig er det ulik grad hvordan de

velger å synliggjøre det i forhold til skriving. På den annen side, kan en stille spørsmål ved om intervjupersonene har vært bevisst på å legge til rette for skriving, eller om fokuset har vært på tegning. Flertallet av intervjupersonenes svar kan tolkes dit hen, at dette ble hovedsakelig lagt til rette i forhold til tegning. Ser vi i forhold til intervjuperson A sitt utsagn, ble det lagt vekt på at de hadde blant annet hadde tilgjengelig tegnepapir og fargeblyanter. Det er også i samsvar med det som flere av de andre intervjupersonene svarte. Derimot legger intervjuperson G tydeligere vekt på å stimulere til skriving, fordi hun ser denne kroken i sammenheng med ulike skriveaktiviteter som brevskrivning, skrive beskjeder, hilsener. Sistnevnte viser dermed, at hun har et bevisst forhold til hvordan skrivekroken skal være med tanke på å gjøre det mest mulig skriftspråkstimulerende. Hun er dermed i større grad enn de andre i samsvar med Teale & Sulzby (1989) sine tanker, om at et skrivesenter er en plass der skriving både blir synliggjort og har en hensikt.

Valg av ord og innhold knyttet til en slik tegnekrok/skrivekrok, ga meg et bilde av at flertallet av intervjupersonene la hovedvekt på at dette var et sted for tegning. Hvilken betydning kan dette ha for at barn skal få interesse for skriftspråket? Lorentzen (2003) viser til at et av kjennetegnene ved tidlig skriftspråkkyndige barn, var at de alltid ville prøve å skrive om papir og blyant var tilgjengelig. Ut fra resultatene, har alle intervjupersonene lagt til rette for å gi tidlig skriftspråkkyndige barn mulighet for dette. Samtidig er det barn som ikke nødvendigvis setter seg ned for å skrive selv om papir og blyant er tilgjengelig. Dette kan selvsagt ha ulike årsaker. Man kan undre seg over, om en av årsakene til dette kan være at de ikke helt ser den betydning skriftspråket har. Innenfor forskning blir det lagt vekt på at barn får erfare at skriftspråket blir brukt i meningsfulle sammenhenger (Goodman & Goodman 1979; Teale & Sulzby 1989; Vygotskij 1995; Lorentzen 2003; Hagtvat 2004; Helland 2006; Hopperstad, Semundseth og Lorentzen 2009; Kaderavek, Cabell & Justice 2009). For at barna skal få motivasjon til å prøve å skrive, er det viktig at barna ser det har en hensikt. Her kan en tilrettelegging av en skrivekrok slik intervjuperson G beskriver den, synliggjøre dette for barnet. Den kan vise at skriving er meningsfylt, ved å knytte det til sosiale formål. På den måten kan utforsking av skriftspråket få en hensikt, og knyttes til barnet personlig. Forskere som blant annet Chomsky (1979) og Hagtvat (2004) viser til viktigheten av at barnet selv er aktiv deltaker i prosessen, der de får et personlig forhold til det de skriver. Etter min mening vil en skrivekrok slik intervjuperson G beskriver den, kunne gi større mulighet for barna til å eksperimentere med skriftspråket. Den vil kunne inspirere barn som ikke umiddelbart setter seg ned og skriver. Dette fordi en slik skrivekrok kan virke innbydende og spennende, og

signalisere et tydeligere fokus på at skrift er både viktig og hensiktsmessig. På den annen side, kan muligens en tegnekrok også ha betydning for barnets skriveprosess. Tegning er en sentral aktivitet for barn i barnehagen, og det er en lang tradisjon for å tilrettelegge for det. Dette har muligens sammenheng med et samspill av ulike prosesser, der det også har betydning for barnets skriftspråklige utvikling. Ifølge Vygotskij (1995) er tegning og skriving et utslag av barns kreativitet, der tegning er et forstadium til utviklingen av skriftspråket. Når flertallet av mine intervjupersoner har lagt til rette for dette, kan det være med bakgrunn i at det også har betydning for barnets skriveutvikling.

Alle intervjupersonene var opptatt av at barn tegnet mye, og flere la vekt på at dette var viktig å stimulere i barnehagen. På spørsmål om de så noen forbindelse mellom tegning og skriving, sa flertallet at de hadde observert at det var en sammenheng. De hadde erfart at dette kunne vise seg ved at når barn tegnet mye, kom bokstavene før, de kunne flere bokstaver og hadde også større interesse for skriving. En av dem sier det slik:

”Jeg ser jo det at de så tegner mye de får et annet grep og interesse for det. Jeg har et par på min gruppe som ikke er så veldig begeistret for å tegne. Jeg tenker at i og med at de ikke tegner så mye så får de heller ikke den videreutviklingen til å begynne å tegne bokstaver. Så det er helt klart en forbindelse der.”

(Intervjuperson F)

Når flertallet hadde registrert en sammenheng mellom tegning og skriving, kan det implisitt tolkes dit hen at tilrettelegging for tegning også ble sett i sammenheng med barnets skriveprosess. Under de tidligste utviklingstrinnene i skriveutviklingen er det en nær forbindelse mellom tegning og skriving. Når barnet tegner, opplever barnet etter hvert at tegningen kan være både et objekt og uttrykk for et budskap. Vygotsky (1978) viser til at det er en grunnleggende oppdagelse, når barnet opplever at det ikke bare kan tegne ting men også tale. Barnets tegneprosess kan dermed ha stor betydning for barnets skriveutvikling, og en kan muligens si at barnet selv begynner å skrive i det øyeblikk det begynner å tegne. En tilrettelegging av en tegnekrok, kan dermed være hensiktsmessig for å støtte barnets

skriveprosess. Dette kan vi også se ut fra resultatene, der samtlige observerte at barn utforsket skriftspråket spontant i tegnekroken;

”Det blir sånn i formingskroker og tegnekroker og sånn som vi har tilrettelagt for blyanter og papir så de sitter og skriver. Men det gjør de nesten daglig. Ikke alle, men mange.”

(Intervjuperson C)

Her blir det kommentert at mange av barna eksperimenterer med skriving nesten daglig. Dette ble også kommentert av andre intervjupersoner. På den annen side, er det dermed ikke sikkert at man vil fange opp dem som ikke viser interesse for skriving. Dette fordi en manglende interesse for skriving, også kan inkludere en manglende interesse for tegning. Dette er også noe intervjuperson F gir uttrykk for i sitt utsagn, og som man implisitt kan tolke ut fra intervjuperson C sin uttalelse. Et viktig spørsmål er derfor hvordan en på best måte kan skape interesse for skriftspråket hos disse barna. Muligens vil en skrivekrok som beskrevet av intervjuperson G, kunne skape nysgjerrighet og appellere til dem som ikke umiddelbart setter seg ned for å tegne eller skrive. Dette fordi den tydelig viser at skriving er viktig og meningsfullt. Samtidig kan den inneholde spennende materiell, som slik kan invitere til bruk av skrift i lek og utforsking. En skrivekrok vil dermed i større grad enn en tegnekrok gjøre det fysiske miljøet skriftspråkstimulerende. Kanskje kan den også i større grad enn en tegnekrok appellere til at voksne er aktive i dialog rundt barnets skriveprosess. Men et tilrettelagt fysisk miljø, som inviterer til skriftspråkutforskning, vil ikke i seg selv være nok til å skape interesse hos alle barn. Like fullt vil mer kompetente personer være viktige veivisere i denne prosessen.

4.2.2 Stimulering av muntlig tale – en del av skriftspråkprosessen

Et skriftspråk innebærer både en forståelse for innhold og bruk. Med bakgrunn i dette, valgte jeg derfor å stille intervjupersonene spørsmål om hvilke språklige aktiviteter de hadde på sin avdeling. Resultatet viste at alle intervjupersonene var opptatt av å stimulere til muntlig tale, med vekt på å være i dialog med barna. En av dem uttrykker seg slik:

”Jeg legger vekt på å bruke språket selv, dette med å fortelle mye med ungene, bruke språket, at de får dialogen. Samtalen synes vi er kjempeviktig.”

(Intervjuperson C)

En annen sier det på denne måten:

”Vi bruker alle slags situasjoner til å sette ord på ting, snakke om ting. Vi må ikke nødvendigvis sette oss ned og si at nå skal vi snakke sammen. Vi snakker overalt, når som helst. Og hverdagssituasjonene tenker vi er de beste situasjonene til å stimulere språket, for da er barnet i gang med noe som de er opptatt av.”

(Intervjuperson G)

Det var tydelig at førskolelærerne var bevisst på samtalens betydning for stimulering av muntlig språk. Jeg fikk inntrykk av at dette var noe de var svært opptatt av, og som de så på som en viktig del av barnets språklige utvikling. I tillegg, gav det meg et bilde av at dette var noe som var godt innarbeidet i alle barnehagene. Å sette ord på ting som intervjuperson G nevnte, ble også lagt vekt på av halvparten av intervjupersonene. Som intervjuperson E sa: *”Begrep er kjempeviktig”*. Samtidig som de var opptatt av stimulering av muntlig tale som viktig for barnets språkutvikling, var det bare to som så dette i sammenheng med skriftspråket slik det fremkommer i følgende utsagn;

”Du lærer på en måte skriftspråket gjennom å tilegne deg et godt språk tenker jeg.”

(Intervjuperson A)

Det er en lang tradisjon i barnehagen for å utvikle muntlige språkferdigheter, og også et sentralt og viktig område i barnehagen. Det var dermed ikke overraskende at alle hadde et bevisst forhold til stimulering av dette. Når de snakket om det virket de trygge på at dette var viktig, og flere av dem ga eksempler på samtaler knyttet til daglige gjøremål som eksempelvis måltid, samlingsstund, i spill, på tur, osv. De er dermed i samsvar med både Vygotskij (2001) og R06, som legger vekt på at et godt muntlig språk er grunnleggende for den videre språkutviklingen, også skriftspråket. Et godt muntlig språk innebærer både et situasjonsavhengig og et situasjonsuavhengig språk, der begge deler kan sies å være viktige elementer i en skriftspråklig utvikling. Ut fra resultatene, var alle opptatt av å bruke hverdagslige situasjoner til å snakke med barna om det de var opptatt av. Her la også halvparten vekt på betydningen av å bruke tid til å høre på barna, og lytte til det de hadde å si. Dette er i samsvar med Hagtvatn (2004), som poengterer viktigheten av de gode her-og-nå dialogene, der voksne har tid og evne til å skape rom for at barnet kan uttrykke seg fritt. I disse her-og-nå dialogene er begrepsstimulering viktig. Ifølge Vygotskij (2001) er det selve

grunnlaget for barnets språklige utvikling. Når bare halvparten av intervjupersonene la vekt på dette i sine uttalelser, var dette derfor noe overraskende. På den annen side, kan det synes som om dette ligger implisitt når de snakker om å samtale med barna. Dette fordi det kan falle naturlig inn i de hverdagslige samtalene de har med barna. Det kan hende det ville det vært et større uttalt fokus på begrepsstimulering, om det hadde dreid seg om de minste barna i barnehagen. Dette fordi denne aldersgruppen i større grad enn de eldste er avhengige av et situasjonsavhengig språk. Samtidig viser Vygotskij (2001) til at spontane og abstrakte begreper påvirker hverandre gjensidig. Det vil dermed ikke bare utvikles i konkrete situasjoner, men kan også formidles i situasjonsuavhengig dialog med andre barn og voksne. På den måten kan det gis nye muligheter til bruk av begrepet. Det vil derfor være viktig å ha fokus på en begrepsstimulering også blant de eldste i barnehagen. Selv om resultatene viste at bare halvparten av intervjupersonene hadde fokus på dette, kan det likevel være at de andre legger det naturlig og ubevisst inn i samtalen med barna.

Et viktig trekk ved språkutviklingen til de eldste, er overgangen til et mer situasjonsuavhengig språk. Ifølge Hagtvet (2004) er dette sentralt i tre- til-sjuårsalderen. I forbindelse med at intervjupersonene la vekt på samtalen i stimulering av muntlig språk, ble det nevnt ulike måter dette ble gjort på. Dette kunne være å gjenkalle opplevelser, fortelle sammen, oppfordre barn til selv å fortelle, tekstskepning, gjenfortelling og utvidelse av ordforrådet. En av dem uttrykker:

”Turene som vi er på med førskolegruppen, når eg tenkte vi skulle gjøre det så har det med språk og gjøre, at du gir de nye opplevelser og erfaringer vi kan snakke om. Når du kommer fra barnehagen så oppdager du masse ting, du får masse artige historier og ting og snakke om. Det tenker jeg er viktig for språket. Vi skriver det ned også, da er de gjerne med på å lage historien etterpå når vi kommer tilbake. Tur til, så skriver vi og så forteller de hva de opplevde på turen. Da leser vi det gjerne på neste førskolegruppe, så gjentar vi det.”

(Intervjuperson A)

Å bruke opplevelser som et utgangspunkt for samtale og tekstskepning, var noe flesteparten av intervjupersonene gjorde. Ved å snakke om felles opplevelser, kan voksne oppmuntre barna til uttrykke seg ved hjelp av språket uavhengig av støtte fra omgivelsene. Dette er viktig i et skriftspråk, fordi en ikke har støtte fra kontekst og kroppsspråk. Et skriftspråk krever i større

grad evnen til desentrere, og uttrykke en kontekst ved hjelp av språket (Lundberg 1985; Hagtvet 2004). Å utnytte opplevelser slik intervjuperson A uttrykker, kan gi de voksne et pedagogisk hjelpemiddel i barnets skriftspråklige prosess. Dette er i samsvar med Lorentzen (2003), som viser til tekstskaping som en skriftspråkstimulerende aktivitet, der barn i grupper skaper tekster sammen med en voksen. Når intervjuperson A skriver ned det som barna har opplevd, og tar det frem igjen senere, er det en erfaringsaktivitet som er viktig for barnets videre skriveutvikling. Ved å oppfordre barna til å fortelle selv, stimuleres et situasjonsuavhengig språk, som er nødvendig når barnet begynner å skape tekst selv. Når voksne skriver for dem, kan barna oppleve sammenhengen mellom tale og skrift, og de kan få forståelse for hva skriving er. Skriftspråket blir synliggjort, og kan både skape interesse og motivasjon til å utforske det selv. Når intervjuperson A velger å skrive ned opplevelser og historier barna formidler, er det kanskje det beste utgangspunktet for å vekke interesse for skrift. Dette fordi det tar utgangspunkt i noe barnet er engasjert i der og da. Samtidig kan en undres på om hensikten til intervjupersonene var å skape interesse for skriftspråket. Ut fra intervjuperson A, kan det synes som om det var først og fremst var med tanke på å skape et utgangspunkt for samtale med barna. Noe av det samme kan en finne igjen hos en annen intervjuperson, som ser det i forhold til dokumentasjon;

”Ja det gjør vi gjerne, vi bruker det mye i dokumentasjon så det henger mye på veggene våre. Og da har ungene gjerne vært med å lage teksten som står til bildet.”
(Intervjuperson C)

Jeg fikk inntrykk av at flertallet av intervjupersonene brukte tekstskaping hovedsakelig for å stimulere til samtale, og bruke det som pedagogisk dokumentasjon. Det kan dermed synes som om det ikke var et bevisst pedagogisk virkemiddel for å vekke barnas interesse for skriving. Men uavhengig av hvilken hensikt det kan synes å ha, kan tekstskaping gi barn en skriftspråklig bonus ved at de opplever hva skriving er; et kommunikasjonsmiddel som gjør muntlig tale til varige ord. På den annen side, kan en bevisst bruk av tekstskaping i den hensikt å stimulere barnets skriftspråklige utvikling, gi pedagogen et viktig verktøy i denne prosessen. Her kan en også se verdien av å bruke det i spontane hverdagslige situasjoner. Barn er engasjerte formidlere, og min erfaring er at de gjerne vil fortelle enten i forbindelse med opplevelser eller andre ting som opptar dem. Ved å skrive ned det barn forteller, kan en formidle tilbake at det barnet sier er viktig og betydningsfullt. Det kan igjen gi dem gode og positive opplevelser med skriftspråket.

Selv om de fleste synes å ha fokus på samtale i skaping av tekster sammen, var en av pedagogene opptatt av å se det i forhold til barns egen skriving;

”Vi er jo ofte på tur, og førskolegruppen spesielt, de har vært med på å lage fotomontasje etter turene, og så har de skrevet selv. Med hjelp selvfølgelig av turlederen til å få litt støtte på hvordan ser en k ut og så prøver de. Og det er helt greit hvis det blir litt feil. For det er gleden som er viktig, ikke at det skal være riktig.”
(Intervjuperson G)

Intervjupersonen er opptatt av å skape interesse og glede over skrivingen. Dette ved å gjøre det meningsfylt, og la dem få utforske det selv med støtte fra omgivelsene. Dette krever at den voksne kjenner barna, og vet hvor den enkelte er i sin utvikling. I tillegg vil det være viktig hvordan den voksne signaliserer aksept og anerkjennelse for barnets utforskning. Samtidig bør en være klar over at det også kan virke uheldig og skape nederlag for enkelte barn. Når intervjupersonen lar barna selv være med å skrive, står det i motsetning til Lorentzen (2003), som peker på viktigheten av at en voksen skriver for å unngå prestasjonspress blant barna. Å la barna selv være deltagende i skrivingen, kan skape negative opplevelser og manglende mestringsfølelse. Kanskje sammenligner de seg med hverandre, får kommentarer fra andre barn, eller opplever at de ikke mestrer det som blir forventet av dem. Når intervjupersonen vektlegger anerkjennelse av barnets skrivemåte, samtidig som hun også formidler å støtte dem i hvordan bokstavene ser ut, kan det synes motsetningsfylt. Dette fordi det kan ha elementer av tradisjonell undervisning, som står i motsetning til barns aktive og frie utforskning. På den annen side, kan valget med å rette barnets oppmerksomhet mot bokstavene, ha bakgrunn i et ønske om å støtte og invitere til en videre skriftspråkutforskning. I denne sammenheng var det de eldste barna, som hadde laget fotomontasje med tekst til. Det kan innebære at denne gruppen er kommet langt i sin skriveprosess, der de selv viser interesse for og ønske om å skrive ulike bokstaver. Samtidig er det viktig å være bevisst på at barn har ulike kompetanse og ferdigheter. For å kunne være et støttende stillas for alle barn i deres skriveprosess, vil det derfor være viktig at pedagogen har kunnskap både om barnets individuelle utviklingsnivå, og om skriftspråkutvikling generelt. Dette krever fleksible pedagoger, som evner å se det enkelte barn; både barnets ønsker og behov. Når fokus blir lagt på at barnet skal skape teksten selv, kan det lett føre til en ubevisst opplæring som kan virke mot sin hensikt. Det kan dermed flytte fokuset vekk fra prosessen og til produktet, og dermed hindre barnet i å utfolde seg på egne premisser. For å unngå dette, krever det derfor en stor grad av sensitivitet, kunnskap og

bevissthet hos den enkelte pedagog. Det er i en slik sammenheng pedagogen kan være en aktiv mediator, som både ”bygger stillas”, og blir en dialogpartner i barnets skriveprosess (Hagtvet 2004).

Selv om ulike forskere (for eksempel Goodman & Goodman 1979, Teale & Sulzby 1989) legger stor vekt på kommunikasjonsperspektivet i skriftspråkutviklingen, er det likevel barn som av ulike grunner sliter med å tilegne seg skriftspråket. I en slik sammenheng, er det derfor viktig å ha fokus på språkets ”byggesteiner” i skriftspråkstimuleringen.

4.2.3 Stimulering av språklig bevissthet – et forebyggende mellomledd

Å mestre skriftspråket og kunne produsere skrift selv, forutsetter at barnet har nødvendig språkkompetanse. Språklig bevissthet er et mellomledd mellom muntlig og skriftlig språk, og viktig for at barnet skal få en god skriveprosess. Ifølge ulike forskere (for eksempel Lundberg 1985, Frost 2001, Hagtvet 2004), er særlig fonologisk bevissthet viktig i den skriftspråklige utviklingen. I spørsmålet om hvilke språklige aktiviteter de hadde på sin avdeling, var jeg derfor opptatt av å få vite om det ble arbeidet bevisst med å fremme barnets oppmerksomhet på språket som system. Ut fra resultatene, var det varierende hvor mye de la vekt på dette, men flertallet av intervjupersonene var bevisst på å bruke rim og regler i barnehagen;

”De er kjempegod på riming, og vi har hatt det lenge. En gang i uken har vi rim og regler med dem.”

(Intervjuperson A)

En annen la vekt på å bruke det hele tiden;

”Ja det bruker vi hele tiden. Det skal hele tiden være med. Plutselig så begynner de med rim og regler i leken. Så det er veldig mye spontant. For rim og regler er jo en del av lese- og skriveopplæringen, og det er viktig å få inn rytmen og sånn. Så det synes jeg er kjempeflott at vi har fått de til å bruke, og at de har interesse for det. Og

lage tøyseanger, det er jo sånn som plutselig kommer fordi en eller annen sier tøyseord.”

(Intervjuperson E)

Disse to utsagnene, viser at det er ulik grad hvor mye dette ble lagt vekt på. Mens intervjuperson A legger til rette for det en gang i uken, gir intervjuperson E uttrykk for at dette blir brukt mye gjennom hele barnehagehverdagen. Muligens er det en virkning av det pedagogiske arbeidet som gjenspeiles, når intervjuperson E observerer spontane språkleker blant barna. Under intervjusamtalen, gav hun også uttrykk for at dette var en del av lese- og skriveopplæringen, som en begrunnelse på hvorfor dette er viktig. Selv om de andre intervjupersonene også la vekt på ulike språkleker, som rim, regler og stavelser, var det ingen som nevnte at de hadde observert barn som brukte dette spontant. Heller ikke ble det nevnt at det hadde sammenheng med barnets skriftspråkutvikling. Dette trenger selvsagt ikke bety at barn ikke bruker det spontant også i disse barnehagene, eller at intervjupersonene ikke vet at det har sammenheng med barnets skriftspråkutvikling. Men det kan bety at det ikke er samme oppmerksomhet på det, og kunnskap om det som intervjuperson E gir uttrykk for. Når intervjuperson E uttrykker tydelig viktigheten av dette, kan det ha sammenheng med hennes erfaring som lærer i småskolen. Dermed kan hun ha fått større bevissthet og kunnskap om den betydning dette har for barnets skriveprosess.

Når flertallet legger vekt på å stimulere til ulike språkleker, som rim og regler, er det likevel i samsvar med R06, som legger vekt på å skape et språkstimulerende miljø, og oppmuntre til lek med lyd, rim og rytme. Samtidig er det viktig at dette ikke blir sporadisk og tilfeldig, men noe som gjennomføres progressivt gjennom barnets hverdag. Ut fra resultatene, var det ingen av intervjupersonene som ga uttrykk for at de arbeidet med språklig bevissthet ut fra en progressiv oppbygging hos det enkelte barn. Dette kan dermed indikere at de ikke er i samsvar med Hagtvet (2004), som peker på viktigheten av å gå fra det enkle og til det kompliserte integrert i det barnet selv er opptatt av. Samtidig ble det heller ikke nevnt den betydningen dette arbeidet kan ha, som en forebyggende effekt. Selv om flesteparten la vekt på å stimulere dette i større eller mindre grad, er det likevel mye som tyder på at det kan være behov for større kunnskap og oppmerksomhet om den betydning det kan ha for det enkelte barns skriftspråklige mestring.

Resultatene viste også at to av intervjupersonene hadde valgt å ikke prioritere dette i særlig grad. En av dem sier det slik:

”Ja litt. Men det har ikke vært altfor mye av det. Så vi må ta oss selv i nakken litt med det til høsten. Finne frem de gamle snikk, snakk snute og bak på skapet til snekker flikk eller noe sånt.”

(Intervjuperson D)

Intervjupersonen gir uttrykk for at hun ikke bruker dette særlig mye, og det er heller ikke et prioritert område i hennes pedagogiske arbeid. Implisitt kan det tolkes dit hen at hun ikke ser på det som viktig, og heller ikke har kunnskap om den betydning det har for barnets skriftspråkutvikling. Samtidig legger hun til at dette må endres fra høsten av, og uttrykker kanskje dårlig samvittighet for at dette ikke er blitt fulgt opp. Dette kan både ha sammenheng med mitt direkte spørsmål om det, men også en bevissthet om at R06 vektlegger dette som en del av barnehagens språkmiljø. Hvilke konsekvenser kan dette få for det enkelte barns skriveutvikling? Lundberg (1985) viser til at språklig bevissthet er viktig å stimulere i førskolealderen, fordi det gir forutsetninger for å utvikle et skriftspråk. Når det i liten grad blir oppmuntret til lek med språket, kan det føre til at barn som ikke har samme språklige ferdigheter som andre, heller ikke får den samme språklige utviklingen. Dette fordi de av ulike grunner ikke eksperimenterer med språket på samme måte som andre språksterke barn gjør. Når det i liten grad blir lagt vekt på språklig bevissthet i det pedagogiske arbeidet, vil det føre til at språkmiljøet blir redusert. Dette kan spesielt ramme de barna som i utgangspunktet er språklig svake.

Frost (2001) har forsket på forholdet mellom tidlig skriving, fonemisk bevissthet og senere skriftspråklige ferdigheter. Her antyder han, at for barn med svak fonemisk bevissthet er det forebyggende å stimulere utviklingen til fonologisk bevissthet, og oppmuntre til spontan skriving (ibid.). Barn med gode språklige ferdigheter vil uavhengig av det barnehagen gjør, likevel kunne få en gunstig skriftspråkutvikling. Derimot vil barn med svak språklig bevissthet være utsatt for at skriftspråkprosessen blir vanskelig, fordi de kanskje ikke har samme språklige forutsetninger eller initiativ til å utforske språket på egen hånd. Med tanke på at særlig bevissthet om fonem er en sentral og kritisk faktor i tilegnelsen av et skriftspråk (for eksempel Lundberg 1985; Frost 2001; Hagtvet 2004), kan det være foruroligende at ikke alle arbeider bevisst med stimulering av dette i barnehagen. Dette fordi det kan få

konsekvenser for det enkelte barns senere skriftspråkmestring. Jeg vil derfor hevde, at en pedagogisk innsats for å stimulere barns språklige bevissthet er viktig for å støtte opp om alle barns skriftspråklige utvikling. På den måten kan barn med ulike forutsetninger bli kompetente skrivere. I en slik sammenheng kan den tidlige skrivingen i barnehagen være en viktig aktivitet, som forsterker både barns kommunikative ferdigheter og språklige bevissthet (Hagtvet 2009).

4.2.4 Barns utforsking av skrift i sosialt samspill

Å stimulere til et godt muntlig språk er viktig for barns skriftspråklige utvikling, fordi skriftspråket innebærer formidling av et budskap. Her må barnet forholde seg til språkets innholdsside, og ha en forståelse for hva mottakeren trenger av informasjon for å forstå. Samtidig er språklig bevissthet viktig, fordi skriftspråket både omhandler lyder og bokstaver, der forståelse for det gir barnet forutsetning for å knekke den alfabetiske koden. I en slik sammenheng kommer barns utforskende skriving inn som en grenseoverskridende aktivitet, som forener begge tilnærmingene. Hagtvet (2009) viser til at barns eksperimenterende skriving i barnehagen, supplerer og forsterker en balanse mellom innhold og tekniske ferdigheter. Med bakgrunn i dette, valgte jeg å spørre førskolelærerne om de kunne huske konkrete situasjoner der barn brukte skrift spontant. Som tidligere nevnt hadde alle intervjupersonene sett at barn skrev spontant i tegnekroken. Men også rolleleken ble nevnt som en aktivitet der barna brukte skrift impulsivt. Her hadde flertallet av intervjupersonene observert at barn brukte skriften på eget initiativ i lek. En av dem sier det slik:

”Det som jeg merker er at barna leker veldig mye skole. Så jeg ser jo meg igjen i en del. Også barnehage leker de jo og. Da er det læreren som står og skriver på tavlen. Det er en av ungene. Ja for vi har tavle nede på avdelingen. Så ser du plutselig at det står en lærer, liksom lærer, som står ved tavlen og så sitter de andre i ring på gulvet, så skriver hun, lekeskriver på tavlen.”

(Intervjuperson E)

En annen sier:

”Ja det gjør de, men det blir mer sånn hvis de skal lage penger, billetter eller de skriver resepter hvis de er i doktorkroken. Eller hvis de er på kontoret så skriver de, men det er mer sånn.”

(Intervjuperson C)

Sitatene viser at intervjupersonene har lagt merke til at barna reflekterer egne erfaringer og forestillinger fra sosiale handlinger, der skriftspråket inngår som en viktig del. Barn er omgitt av bokstaver og språk hele tiden, og gjennom leken kan de etterligne og utforske dette ut fra egen språklig kompetanse. Hverdagslige erfaringer kan bidra til å skape tema i rolleleken, der barna kan orientere seg mot bruk av skrift, som en meningsfull aktivitet. Dette viser også sitatene, der barna skapte en kontekst rundt leken som eksempelvis skole eller legekantor. Ved at barna selv integrerer skriving i sin naturlige lek, kan det skape interesse for skriving, også blant dem som i utgangspunktet ikke er særlig interessert. Ifølge Vygotsky (1978) er leken barnets dominerende virksomhet, og en viktig utviklingskilde. ”... play creates a zone of proximal development of the child. In play a child always behaves beyond his average age, above his daily behavior; in play it is as though he were a head taller than himself” (Vygotsky 1978:102). Fra et slikt perspektiv, vil barnet kunne strekke seg fra sitt aktuelle nivå og til et potensielt nivå, der leken skaper en læringsprosess for utvikling. Hagtvet (2004) viser til at leken gir barnet mulighet for å utforske skriften på egne premisser, der fallhøyden er liten. Leken gir barnet mulighet til å utforske i eget tempo, der det gis rom for prøving og feiling. Her kan barnet fritt utforske de ulike delene i skriftspråket uten press og krav om å mestre. Samtidig kan barna dra nytte av hverandres erfaringer, som slik kan bidra til ytterligere kunnskap og læring. Barn stimuleres av omgivelsene, og andre barn kan skape motivasjon og inspirasjon til dem som ikke selv tar initiativ til å utforske skriftspråket. Hagtvet (2004) peker på at barn kan være hverandres modeller og inspiratorer. Dette viser også resultatene, der samtlige av intervjupersonene kommenterte at de hadde registrert at barn var modeller for hverandre;

”Ofte så hjelper de hverandre, ser jeg. Hvis det er noen som kan, så ser jeg at de gjerne sitter og hjelper hverandre. Ja for de lager litt billetter og nå skal vi på teater her for eksempel, og så lager de billetter.”

(Intervjuperson C)

Sitatet gir uttrykk for at barna samarbeidet rundt skriveingen, der barn med større skriftspråklige ressurser var støttende overfor barn som ikke var kommet like langt i sin utvikling. Dette viser at barn kan være hverandres modeller, og skape interesse for skriving. Dette er også i samsvar med Vygotsky (1978), som viser til at mer kompetente personer kan være et støttende stillas i barnets læringsprosess. Her kan det gis rom for at barn med ulik kompetanse kan være med i skriveaktivitetene, og være en hjelp til selv å uttrykke seg skriftlig. Dette fordi leken er i fokus, der budskapet i skriveaktiviteten er det viktigste. Det blir dermed ikke så viktig at skriften på ”billetten” er rett skrevet, men at ”billetten” ligner på deres egen forestilling av den. For små barn er kanskje dette det viktigste, det som gjør verden forståelig for dem. Samtidig kan en stille spørsmål ved om barns samspill rundt skriveaktiviteter også kan skape ytterlige forskjeller. Som alle andre relasjoner, er heller ikke leken fri for asymmetri. Det kan innebære at språksterke barn tar en dominerende rolle, som innebærer at de utforsker skriftspråket i større grad enn andre. Dette kan igjen føre til at noen barn inntar en passiv rolle i sin utforsking. En senere uttalelse fra intervjuperson C kan signalisere noe av dette;

”Jeg hører at hun sier: Jeg kan skrive for dere. Hun skriver mye for de andre barna”.

Det er tydelig at dette barnet er kommet lenger i sin skriveutvikling, og dermed tilbyr sin kompetanse til dem som ikke er kommet like langt. Resultatet kan være at de andre dermed ikke får den samme utviklingen, fordi de ikke selv tar initiativ til å prøve. Barn som ikke mestrer på samme måte kan føle underlegenhet, og dermed vegre seg for å utforske selv. Dette kan også forsterkes hvis de for eksempel får kommentarer på skrivemåten sin, slik som følgende intervjuperson har observert;

”De yngste ser at de større holder på å gjøre noe, og så vil de etterligne. Og så forteller de: Nå har jeg skrevet navnet mitt. Også selyfølgelig sier de eldste, æ det er bare rabbel. Og så sier vi: Neida her står det Per, ikke sant? Så vi må passe på at de ikke tar motet fra de. Og da prøver vi gjerne å si det at vet du hva, kan ikke du vise Per hvordan vi gjør det? Så vi må prøve å lage litt allianser så ikke det blir sånn, ædda bædda du får det ikke til. Og da synes de plutselig det er stas at de kan få lære de mindre.”

(Intervjuperson G)

Dette sitatet viser mindre barn som utforsker skriften. Implisitt kan det tolkes som de er i en tidlig fase i skriveutviklingen; de lekeskriver. De definerer selv at de har skrevet, og formidler at det de har skrevet er navnet sitt. Her ligger en glede over egen oppdagelse av skrift, der de selv uttrykker sin personlige signatur. Kan hende gir skriving av eget navn mening for dem, og er en måte å vise sin egen identitet på. Muligens kan det også innebære et ønske om å formidle til andre at de har forstått betydningen av skrift. Dette er i samsvar med Kaderavek, Cabell & Justice (2009) og Hopperstad, Semundseth og Lorentzen (2009) som viser til at viktige navn for barnet er det første de skriver, og at det er en måte å synliggjøre seg selv for omgivelsene. Sitatet fra intervjuperson G, viser at barn som lekeskriver blir korrigert fra eldre barn som tilsynelatende ikke oppfatter dette som skriving. De har kommet lenger i sin utvikling, og har muligens fått et annet bilde av hva skrift er. En slik korrigerings kan svekke barns selvtillit, og de kan miste gleden og entusiasmen over skrivingens oppdagelse. Det kan føre til at deres videre kreative utforskning blir hemmet. Uten en tilstedeværende voksen kunne dette ført til en negativ opplevelse av skriftspråkprosessen. Her valgte pedagogen å snu det til noe positivt, ved å anerkjenne barnets skriftlige uttrykk. Samtidig ligger det implisitt en korrigerings av de eldre barna, om å respektere alle barns uttrykksmåter. For å unngå at de føler seg ydmyket, velger hun å invitere dem inn som veiledere, og slik anerkjenne deres kunnskap. På den annen side, kan den uttalte korrigerings likevel føre til at barnet sitter igjen med en negativ opplevelse. Dette fordi barn er forskjellige med ulike forutsetninger, der noen barn kan være mer sårbare for kritikk enn andre. Men også fordi selvtilliten i en tidlig skrivefase kan være skjør, og dermed få en brist. Å oppmuntre og anerkjenne barnets første forsøk, er viktig for videre utforskning av skriftspråket (Chomsky 1981; Semundseth 2003). Av den grunn vil det kanskje være enda viktigere med oppmerksomme voksne, som viser vei i barnets skriveprosess.

Hagtvet (1988) viser til egen erfaring der barn ble både spørrende og nysgjerrige når de lekte seg inn i skriftspråket, men legger også vekt på at det innebærer støtte fra kompetente voksne. Et av spørsmålene var derfor om intervjupersonene så noen muligheter for å støtte barns skriveutvikling. Her gav mange intervjupersoner ulike eksempler på hvordan de selv gjorde det. Dette kunne være gjennom tilrettelegging av det fysiske miljøet, oppfordre til skriving, svare på henvendelser, stille spørsmål omkring skrivingen. En av dem sier det slik;

”Altså min arbeidsmåte er alltid å ta utgangspunkt i det som barnet holder på med i øyeblikket. La oss si de holdt på å studere en bil, fort kan det bli til en samtale om

ferieturer, det kan bli til at vi tegner fra ferieturen og så skal vi skrive litt om det vi har tegnet. Så det blir en sånn fin sirkel med masse aktiviteter. Men det er med utgangspunkt i barnet, og det som det holder på med.”

(Intervjuperson G)

Eller:

”Jeg kan spørre hva som står der, og da vet de hva som står der. Og da kan det være noe sammenheng med tegningen, at de har tegnet en havfrue for eksempel. Eller jeg spør: Hva har du skrevet her? Jo hun sitter på en stein og synger.”

(Intervjuperson A)

Begge disse to sitatene viser at intervjupersonene griper fatt i det som barnet er opptatt med i øyeblikket. Intervjuperson G velger å ta utgangspunkt i barnets lek, og samtale rundt det. I neste omgang velger hun å rette barnets blikk utover mot tegning og skrivning – hun bygger ”stillas” rundt barnet. Med leken som utgangspunkt gir hun barnet støtte til å komme videre i sin utvikling. Også intervjuperson A velger å støtte barnets utvikling. Hun viser interesse ved å gå i dialog, og stille spørsmål til det barnet er i gang med å utforske. På den måten får barnet anerkjennelse for sin skrivning. Samtidig viser hun barnet skrivingens betydning; kommunikasjon og mening. Begge disse situasjonene har det til felles at pedagogene bygger ”stillas” rundt barnet. Dette sammenfaller med Vygotsky (1978), som legger vekt på at voksne kan gi nødvendig hjelp og støtte innenfor barnets nærmeste utviklingssone. Det blir en hjelp for barnet til å komme frem til et nytt utviklingstrinn. På den annen side ligger det en forskjell i disse to situasjonene. Selv om begge gir barnet støtte i sin skriveutvikling, har de ulikt utgangspunkt. Intervjuperson A tar utgangspunkt i barnets egen utforsking og initiativ. Intervjuperson G formidler ny kunnskap med utgangspunkt i barnets interesse.

En annen intervjuperson velger også å ta utgangspunkt i barnets initiativ, men på en annen måte;

”Jeg synes de skal få prøve seg uten at jeg skal veilede de for mye. Jeg skal selvfølgelig hjelpe dem når de spør. [Videre sier hun at] De spør oss gjerne om å lese hva de har skrevet. Og da må vi lese etter beste evne og tolke det som står der. Det hender jeg retter dem, forteller at de mangler en bokstav eller sånne ting. Men noen

voldsomme samtaler rundt det de skriver, har vi ikke. Det er stort sett til og fra, til mamma fra den og den. Det er jo ikke så mye å snakke om egentlig.”

(Intervjuperson F)

Intervjupersonen velger å respondere på barnets henvendelse, men er samtidig opptatt av å ikke veilede for mye. Hun ser ikke etter muligheter til å utvide dialogen rundt barnets skriving, men ser istedenfor begrensninger. Dette formidles når hun uttrykker at det barnet skriver ikke er så mye å snakke om. Det gir meg en forståelse av at hun ønsker at barnet skal få være i skriveprosessen, uten innblanding fra voksne. Samtidig uttrykker hun også at hun går inn og korrigerer barnets skriving, ved å kommentere at det mangler en bokstav. Det kan dermed synes som hennes veiledning bærer preg av kontroll, istedenfor av åpenhet og samarbeid. To av de andre intervjupersonene valgte også i enkelte tilfeller å korrigere barnets skriveuttrykk. Dette kunne være der barnet skrev speilvendt, eller når det trengte større utfordringer. Dette står i motsetning til Helland (2006), som vektlegger betydningen av at barn får utforske skriften uten at voksne blander seg inn på en korrigerende måte. Videre sier hun at barna må styre prosessen, men at voksne gir hjelp og informasjon på en positiv og støttende måte (ibid.). Det er den voksne sitt ansvar å skape en god dialog, som gir barna trygghet og tillit til egen mestring. Å rette på mangler ved barns skriving slik intervjuperson F beskriver det, kan føre til at barns skriveforsøk får et negativt fortegn. På den annen, side kan en stille spørsmål ved om intervjupersonen F ønsket å gjøre det. Her viser en annen uttalelse det motsatte:

”Jeg ser at de prøver selv. Jeg retter de heller ikke, for de skriver slik de snakker. Så det blir jo flotte tekster av det. Men jeg retter de ikke for det er en del av utviklingen.”

(Intervjuperson F)

I dette utsagnet uttrykker samme intervjuperson at hun synes det er viktig å ikke korrigere barna. Samtidig viser disse to uttalelsene tvetydighet. På den ene siden gir intervjupersonen tydelig uttrykk for å respektere barnets skriftspråklige uttrykk. På den annen side ligger der også en ”taus kunnskap”, der den praktiske handlingen viser det motsatte. Det hun sier og det hun gjør blir dermed to forskjellige ting. Resultatet kan bli det motsatte av det hun kanskje ønsker. Implisitt kan sitatene tolkes, som at intervjupersonens kunnskaper om barnets skriftspråkutvikling er en ubevisst og ureflektert kunnskap. Dette kan få grunnleggende

betydning for kvaliteten på læringsmiljøet. Konsekvensen av dette kan bli at barnets skriveaktivitet ikke blir en positiv og lystbetont utfordring.

En annen intervjuperson gir derimot tydelig uttrykk for usikkerhet omkring sin egen rolle, som støtte for barnets skriving;

”Det kan jeg, men jeg har ikke lært det i førskoleutdanningen. Ikke vet jeg om jeg gjør det riktig, ikke vet jeg om jeg kanskje gjør det vanskeligere, og ikke vet jeg om det er lurt heller. Det er veldig masse løse spørsmål.”

(Intervjuperson D)

Resultatet fra intervjusamtalene viser at flertallet går inn i dialog rundt barnets skriving, der barnet selv er i aktiv utforskning av det. Denne dialogen er enten i form av å stille spørsmål med utgangspunkt i det barnet har skrevet, eller svare på barnets egen henvendelse. Det ble også nevnt at det var viktig å anerkjenne barnets skriveuttrykk. Blant disse er det også noen som velger å korrigere barnets skriftspråklige uttrykk. Samtidig viser også resultatet at bare en av intervjupersonene var bevisst på å ta utgangspunkt i barnets egen interesse, for å skape interesse for skriving. Kan hende uttrykker intervjuperson D noe av det som kan være utfordringen; usikkerhet om den rolle skriftspråket skal ha i barnehagen.

4.3 Rammeplanens betydning

Jeg har tidligere belyst hvilke synspunkter intervjupersonene har på skriftspråkstimulering i barnehagen, og hvordan de arbeidet med dette. I dette kapittelet vil jeg presentere relevante funn vedrørende pedagogenes forhold til R06, og hvordan de tolker de pedagogiske føringene i forhold til skriftspråk i barnehagen. Spørsmålene har til hensikt å gi svar på forskningsspørsmålet: *Hvilken betydning har R06 for hvordan førskolelærerne arbeider med dette?* I den sammenheng valgte jeg følgende underkategorier: ”Rammeplanen – et arbeidsdokument for alle?” og ”Å støtte barns initiativ til lekeskriving – eller støtte alle barn?”.

4.3.1 Rammeplanen – et arbeidsdokument for alle?

Intervjupersonene fikk spørsmål om R06 hadde noen betydning for hva de la vekt på av språklige aktiviteter på sin avdeling. I utgangspunktet var spørsmålene ment for å finne ut om de også innlemmet skriving, som en del av deres språklige aktiviteter. Jeg ble derfor noe overrasket over at det kom frem et delt syn på hvilken betydning R06 hadde for deres språklige arbeid. Halvparten ga uttrykk for at dette var et viktig arbeidsdokument for dem;

”Ja det er Rammeplanen som er utgangspunktet. Jeg forholder meg ganske tydelig til rammeplanen i det meste.”

(Intervjuperson G)

En annen nyanserer svaret sitt slik:

”Både ja og nei. For vi er forpliktet til å følge han, og tilrettelegge hverdagen utifra de målene som står der. Men mest av alt er det oss i personalgruppen og foreldre og barna selv som setter standarden, og som kommer med innspill på hvordan det skal gjøres.”

(Intervjuperson D)

Begge disse to intervjupersonene gir uttrykk for at R06 er viktig og grunnleggende i deres pedagogiske arbeid. Intervjuperson D går litt lenger i sine uttalelser, og uttrykker at det konkrete innholdet i målene er et samarbeid mellom de ulike aktørene i barnehagen.

Den andre halvparten svarte at de ikke arbeidet bevisst i forhold til R06. Her kom det frem ulike momenter, som at den lå der ubevisst, det ble arbeidet ut fra hva hun selv synes var viktig, og at hun arbeidet ut fra lang erfaring;

”Nei, vi jobber på vårt, ut fra lang erfaring og mye.”

(Intervjuperson B)

En annen sier det slik:

”Det er en stund siden jeg har lest i han, han ligger i bakhodet, det gjør han jo. Og jeg regner med at en del av de valgene jeg tar, bevisst eller ubevisst er basert på noe jeg har lest der uten egentlig å ha vært helt klar over det. Men noe sånn veldig bevisst, eller at jeg jobber veldig utifra den, det vil jeg ikke påstå at jeg gjør. Det kan jeg alltid bli flinkere til.”

(Intervjuperson F)

Under samtalene kom det klart frem at halvparten ikke hadde en bevisst bruk av R06 i forbindelse med planlegging av språklige aktiviteter. Samtidig ga noen uttrykk for at dette var noe de burde gjort i større grad. Dette tolket jeg som at R06 ikke var uvesentlig for dem, men at de også så på det som et forpliktende og viktig dokument. Det er likevel grunn til å stille spørsmål ved hvilken betydning dette kan ha for arbeidet deres vedrørende barns skriftspråk. R06 handler i stor grad om å sette nye ideer og utfordringer ut i praksis. Når R06 stiller krav til et læringsmiljø, som også omfatter skriftspråket, har barnehagen en forpliktelse til å gjennomføre dette som en del av sitt pedagogiske innhold. Undersøkelsen viste at alle mine intervjupersoner la til rette for skriftspråk i barnehagen. På den annen side, kan en stille spørsmål ved om et manglende bevisst forhold til R06 kan ha betydning for kvaliteten på dette arbeidet. R06 viser til at de pedagogiske lederne har et særlig ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling. Ut fra resultatet erfarte jeg at det var ulike arbeidsmåter, og ulik grad dette arbeidet ble gjennomført på. Når halvparten av mine intervjupersoner ikke hadde et bevisst forhold til R06, kan det føre til at det pedagogiske arbeidet blir overlatt til tilfeldigheter basert på den enkelte pedagogs interesser og erfaringer. Det kan igjen føre til manglende refleksjon, og kritisk vurdering over egen praksis. Et manglende bevisst forhold til R06 sine mål og intensjoner, kan undergrave den betydning den har som en kvalitetssikrer av det pedagogiske arbeidet. Det kan dermed bli tilfeldig hvilken barnehage, som skaper et kvalitetsmessig godt skriftspråkstimulerende miljø for alle barn. I en slik sammenheng vil det være stor sannsynlighet for at de som trenger det mest, faller utenfor.

4.3.2 Å støtte barns initiativ til skriving – eller støtte alle barn?

R06 gjenspeiler i stor grad nye tanker og ideer fra samfunnet, og er barnehagens viktigste arbeidsdokument. Det var derfor naturlig å stille spørsmål om R06 sine retningslinjer omkring barn og skriving. I denne sammenheng ønsket jeg å få svar på hvordan intervjupersonene oppfattet R06 (:35) sin formulering om å ”... støtte barns initiativ når det gjelder å ... lekeskrive”. De fleste uttrykker at det dreier seg om å stimulere dem som viser interesse for det;

”Det er på en måte å stimulere de som har interessen for det, og se det. Å være såpass til stede at du vet at det barnet har kommet videre og ønsker å jobbe mer med skriftspråk.”

(Intervjuperson B)

Dette sitatet viser at intervjupersonen tolker R06 på den måten, at det handler om å støtte barn som tydelig viser sin interesse for skriving. Hun er også opptatt av å være tilstede, for slik å kunne fange opp hvor de er i sin utvikling, som et grunnlag for å stimulere dem videre. Flere uttrykker også at de som viste interesse for skriving måtte få videreutvikle det, enten ved å gi dem materiell å jobbe med, eller gi dem andre oppgaver;

”Nei, det er vel sånn som jeg føler at hvis det er barn som liker å skrive kan du på en måte la de få videreutvikle seg ved å gi de andre oppgaver.”

(Intervjuperson C)

Resultatet viser at flertallet tolker formuleringen dit hen, at det er viktig å støtte og videreutvikle barn som er interessert i lekeskriving, ved å tilby materiell og andre oppgaver. Å legge til rette for dette, vil som tidligere nevnt være tilstrekkelig for at barn som er skriftspråkkyndige vil utforske skriftspråket (Lorentzen 2003). På den annen side vil det ikke nødvendigvis skape interesse hos alle barn. Lorentzen (2008) er kritisk til R06 sin formulering om å støtte barns initiativ til lekeskriving. Hun peker på at den gir uttrykk for at barnehagen ikke skal støtte dem som *ikke* tar initiativ til lekeskriving, men som det kunne hatt en pedagogisk funksjon for (ibid.). Denne tolkningen kan en finne igjen hos mange av intervjupersonene, som er opptatt av å stimulere dem som er skriftspråkkyndige. Dette kan

tolkes ut fra at flere av intervjupersonene uttrykker at det skal være barnas initiativ;

”Jeg er veldig opptatt av at de skal ha interesse for det, at det ikke blir liksom nå skal vi gjøre det. At det er mer ungene sitt initiativ.”

(Intervjuperson A)

R06 legger vekt på at barns læringsprosesser må ta utgangspunkt i barnets interesser. Dette kan muligens sees i sammenheng med intervjupersonenes vektlegging av å støtte barn som viser interesse for skriving. Implisitt kan det forstås, som om flere av intervjupersonene tolker ”med utgangspunkt i barnets interesser” synonymt med at barnet skal vise interesse for skriving. Man kan undre seg over om det er R06 sin intensjon. Handler det ikke heller om at voksne må bruke det som barnet er interessert i, som et utgangspunkt for videre utvikling og læring? Ikke alle barn er like aktive til å oppsøke ny kunnskap selv. Noen har kanskje et snevrere interesseområde, eller har ikke samme drivkraft og pågangsmot til å oppsøke nye situasjoner. Dette kan ha ulike individuelle grunner. Likevel kan en stille spørsmål ved om ikke også disse har krav på å utvide sin kunnskap. R06 legger vekt på at personalet også skal dele sin kunnskap og skape interesse hos barn, som i mindre grad viser interesse og oppsøker nye situasjoner. En tanke om at barns skriving bare skal omfatte barn som tar initiativ, vil dermed ikke ha støtte ut fra dette punktet i R06. Samtidig kan R06 sine retningslinjer synes å være et paradoks; på den ene siden skal barnehagen støtte barn som tar initiativ – på den andre siden skal den skape interesse hos dem som i mindre grad viser initiativ og interesse. Slike formuleringer kan fremstå uklare og villedende, og gi rom for ulike tolkninger. Det er også mye som tyder på at flere av intervjupersonene legger vekt på, at en støtte av barns skriveprosess skal forbeholdes barn som tar initiativ til det. En av dem sier det slik:

”Jeg føler det at barna tar egentlig mer initiativ til skriving enn vi gjør. Jeg pusher de ikke. Men det som jeg opplever er at når de kommer til siste året, halvannet året, så øker interessen hos barna for bokstaver. Og da vil de gjerne ha oss til å diktere, altså de vil vite hvordan noe skrives. Så pleier jeg å skrive det sånn at de kan kopiere det.”

(Intervjuperson F)

Noen gir også uttrykk for at de ivrigste fikk mest stimulering av det i barnehagen;

”Jeg tenker at, selvfølgelig får de ivrigste jobbet mye mer med det i barnehagen enn de som ikke er så ivrige. Men på skolen så tar de jo alle og jobber ut fra deres nivå. Sånn at jeg tenker at vi kan stimulere til det og jobbe med de som har lyst, og så har vi noen basisting vi jobber med alle med. De som ikke har interessen de får sitt likevel. Men det er ofte disse flinkeste som på en måte blir litt tapere.”

(Intervjuperson B)

Intervjuperson F gir uttrykk for at hun ikke ønsker å presse barna, men vil møte dem med støtte når de selv tar initiativ til det. Det er viktig at barn skriver ut fra eget ønske og motivasjon. Dette fordi det vil kunne gi dem muligheter til å eksperimentere med skriften ut fra eget nivå og tempo. Her kan de kreativt utforske både skriftspråkets innhold og lyder, og slik føre sin egen eksperimenterende skriving inn i en utviklende prosess. På den måten kan barnet eie sin egen utvikling med stadig større glede og selvtillit. Dette er selvsagt en stor fordel, fordi det gir dem en solid ”inngangsbillett” til videre mestring senere i livet. Det er dette som er de skriftspråkkyndige sitt fortrinn. Både Frost (2001) og Hagtvet (2009) viser til at barn som eksperimenterer med skriving får videreutviklet sin språklige kompetanse. Det kan derfor være grunn til å spørre hva dette betyr for barn, som i mindre grad søker skriftspråket på eget initiativ. Intervjuperson B uttrykker ganske klart at det er de som er flinkest og mest ivrige som bør stimuleres mest, og viser til at mindre interesserte barn blir jobbet med i skolen. Men hun gir også uttrykk for at de har noen basisting for alle. På spørsmål om hva dette er, svarer hun:

”Det er på en måte å gjenkjenne for eksempel navnet sitt”.

Ut fra resultatene er det mye som tyder på at flertallet av intervjupersonene legger vekt på at alle barn skal bli kjent med navnet sitt, og kunne skrive det. Det kan likevel stilles spørsmål ved om dette fører til at alle barn eksperimenterer, og utforsker skriftens ulike deler. Dette vil sannsynligvis være avhengig av hvordan det pedagogiske arbeidet gjøres, og av barnets egen utrustning og personlighet. Samtlige intervjupersoner la til rette for muligheter til å skrive i omgivelsene, og hadde også skrift synlig i omgivelsene. Dette er sannsynligvis nok for dem som i utgangspunktet er skriftspråkkyndige, og dem som på eget initiativ er læringsøkende. Resultatene kan også tyde på at det er barn som tar initiativ som får mest støtte, og

oppmuntring i forhold til sin skriveutvikling. Hvis det er slik at de ivrigste og flinkeste får mest læringsutbytte i barnehagene, vil det være bekymringsfullt. Ikke fordi de flinkeste eller ivrigste får en god utvikling, for barnehagen skal også ivareta dem. Men fordi det kan innebære et pedagogisk arbeid, som kan bidra til at mindre læringsøkende barn får en uønsket utvikling. I et forebyggingsperspektiv vil dette være uheldig, og kan medvirke til ytterligere forskjeller i barns læringsutvikling. Dette vil stå i motsetning til R06 sine tanker om å skape et godt læringsgrunnlag for alle barn. I NOU 2009:18 *Rett til læring*, blir det pekt på at hvis barnehagene i for stor grad baserer seg på barnets eget initiativ og nysgjerrighet, kan det medføre at de som best evner å uttrykke sin nysgjerrighet får størst læringsutbytte i barnehagen. Ut fra resultatene kan det ligge en fare for at dette er i ferd med å skje. Det er derfor viktig at voksne, som den mer kompetente personen, kan komme inn og gjøre en forskjell slik følgende sitat illustrerer;

”Så har vi en del gutter som er opptatt av denne rolleleken, de holder på med han i uker etter uker. Da er det mitt voksne initiativ å invitere de inn via den rollefiguren som de hele tiden holder på med.”

(Intervjuperson G)

Intervjupersonen velger å bruke barnas interesser, som utgangspunkt for å dele sin kunnskap. Dette samsvarer med R06, som poengterer at voksne må være aktive i barns læringsprosess, og formidle ny kunnskap med utgangspunkt i barnets egne interesser. Å skape interesse for skriftspråk hos barn i barnehagen innebærer ikke bare å ivareta dem som allerede er skriftspråkkyndige. Det må også omfatte alle de andre barna, som det også har en pedagogisk funksjon for. Jeg mener det handler om å se alle barn som likeverdige, med de samme gitte mulighetene uavhengig av utgangspunkt. R06 sitt paradoks om å støtte barn som tar initiativ på den ene siden, og skape interesse hos dem som ikke tar initiativ på den andre siden, blir dermed ikke et enten eller – det blir et både og. Det gjelder bare å lete etter mulighetene og ikke begrensningene. Eller som intervjuperson G uttrykker det: *”Vi prøver å tenke: Her er det muligheter, men hvor er han?”*

5 SAMMENFATNING AV RESULTATER OG EGNE REFLEKSJONER

Jeg har i denne avhandlingen valgt å gjennomføre et kvalitativt semistrukturert intervju for å undersøke følgende problemstilling: *Blir det stimulert til en skriftspråkutvikling i barnehagen, og eventuelt på hvilken måte?*

For å besvare dette, tok jeg utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke tanker har førskolelærere om det å stimulere til et skriftspråk i barnehagen?
- Hvordan bidrar førskolelærerne til at barn får interesse for skriftspråk?
- Hvilken betydning har Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006), for hvordan førskolelærerne arbeider med dette?

I dette kapittelet vil jeg først oppsummere mine resultater som er presentert i oppgaven, med bakgrunn i mine forskningsspørsmål. Til slutt vil jeg ta for meg noen tanker om prosessen og veien videre.

5.1 Oppsummering av resultater

Gjennom intervju med førskolelærerne, har jeg ønsket å få en dypere forståelse for den enkelte intervjupersons synspunkter og erfaringer vedrørende skriftspråk i barnehagen. Dette er gjort på bakgrunn av Vygotskij (1978, 1995, 2001) som hovedfundament, men også i forhold til R06 og utvalgt faglitteratur. Sammen med min egen førforståelse, har dette dannet utgangspunkt for min analyse og tolkning i denne avhandlingen.

I forhold til min problemstilling viser datamaterialet at førskolelærerne stimulerer til en skriftspråklig utvikling i barnehagen, men det er varierende hvordan det blir tilrettelagt. Det kan synes som det ikke er samme grad av bevissthet omkring dette arbeidet, noe som kan ha sammenheng med den enkelte førskolelærers egen interesse og kompetanse på området. Muligens kan det også gjenspeile en usikkerhet om skriftspråkets plass i barnehagen.

Det analyserte datamaterialet viser at det var varierende grad av interesse for emnet. Til tross for dette var samtlige intervjupersoner positiv til stimulering av skriftspråk i barnehagen, og det var tydelig at de så betydningen av å forberede barna til skolestart. Dette kan sies å være i samsvar med R06 sin intensjon, der skriftspråkstimulering i barnehagen kan forstås som tidlig innsats til senere språklig mestring og livskvalitet. Samtidig ga flertallet uttrykk for at de ønsket å begrense dette arbeidet, og mange uttrykte også at det var hovedsakelig skolens område.

Flere av intervjupersonene knyttet skriftspråkstimulering til førskolegruppen, der mange hadde et uttalt mål om at barna skulle lære å skrive navnet sitt. Dette kan ha sammenheng med observasjonsmateriellet Tras, eller muligens også krav fra skolen. I den sammenheng kan det synes som om det pedagogisk arbeidet blant flere av intervjupersonen tenderer i retning av en mer formell skriftspråkopplæring. I så tilfelle vil det stå i motsetning til Vygotsky (1978) sitt sosialkonstruktivistiske syn på barnet, som aktivt deltagende i egen læreprosess.

Resultatet kan implisitt tolkes som at mange ser skriftspråkutviklingen som atskilt fra de andre områdene i barnets språkutvikling. Et slikt syn vil ikke være i samsvar med et helhetssyn på barns skriftspråkutvikling, slik det er vektlagt i ulik litteratur (Goodman & Goodman 1979; Teale & Sulzby 1989; Hagtvvet 2009; Kaderavek, Cabell & Justice 2009). Til tross for dette, viste resultatet at stimulering av muntlig språk var godt innarbeidet i alle barnehagene. Dette sammenfaller med Vygotskij (2001) og R06, der det legges vekt på den betydning det har for barnets skriftspråklige utvikling. Det ble også arbeidet med stimulering av språklig bevissthet, men ikke i samme grad. Når intervjupersonene snakket om dette, virket de ikke like trygge som når de snakket om stimulering av det muntlige språket. Her kom det stort sett frem at de hadde rim og regler, men det var varierende hvor ofte og hvordan de arbeidet med det. I denne sammenheng ble det ikke kommentert at de jobbet progressivt med dette, slik Hagtvvet (2004) poengterer viktigheten av. I tillegg ble det heller ikke nevnt den betydning det kan ha som en forebyggende effekt. Muligens er ikke alle klar over den positive virkningen dette kan ha for barns senere skriftspråkmestring (Lundberg 1985; Frost 2001; Hester & Hodson 2009). Det analyserte datamaterialet kan tyde på at det kanskje er behov for større bevissthet om den betydning både muntlig tale og språklig bevissthet har for utvikling til et skriftspråk.

Analysen av dataene viste et klart skille i hvor bevisst førskolelærerne arbeidet for å skape interesse for skriftspråk i barnehagen. Selv om samtlige hadde lagt til rette for en tegnekrok der barna også kunne utforske skriftspråket, var det bare en av førskolelærerne som hadde et bevisst forhold til dette. Hun var i gang med å planlegge en skrivekrok som et eget skriftspråkstimulerende tiltak. Til tross for et tilsynelatende ulikt hovedfokus, kan alle sies å være i samsvar med Teale & Sulzby (1989) som vektlegger skrivemuligheter i det fysiske rom. Flertallet av intervjupersonene la også vekt på tekstskaping blant barna. Dette ble hos de fleste begrunnet med stimulering av muntlig språk, eller som pedagogisk dokumentasjon. Også her var det bare en av førskolelærerne som så det i sammenheng med stimulering av skriftspråket. De er likevel i samsvar med Lorentzen (2003) og R06, som peker på tekstskaping som et skriftspråkstimulerende tiltak.

Til tross for, eller kanskje på grunn av, at noen ga uttrykk for at det skulle være lek, ble det lagt liten vekt på å skape interesse for skriftspråket utifra barnets egen interesse. I de fleste tilfellene var det barna selv som tok initiativ til utforsking av skriftspråket i rollelek, eller ved bordaktiviteter. I disse situasjonene valgte flertallet av intervjupersonene å støtte *barnas eget initiativ* til skriftspråkutforskning. Dette kunne være gjennom å svare på henvendelser, eller stille spørsmål ved det barna hadde skrevet. Bare en av intervjupersonene valgte å formidle ny kunnskap med utgangspunkt i barnets interesse. Dette kan likevel i varierende grad være i samsvar med Vygotsky (1978), som legger vekt på at barnets læring skjer i samspill med mer kompetente andre. Samtidig var det noen av førskolelærerne som valgte å rette på barnas skriftlige uttrykk, og står dermed i motsetning til Helland (2006) som nettopp vektlegger betydningen av å ikke korrigere barnets skriveuttrykk.

Leken er viktig i en skriftspråksammenheng. Her kan barnet ut fra eget nivå og tempo utforske skriftspråket uten ytre krav om mestring. Dette blir også poengtert av forskning som fremhever leken som viktig i barns skriftspråkutforskning (Vygotsky 1978, Teale & Sulzby 1989, Lorentzen 2003, Helland 2006, Hagtvatn 2004). Det er derfor viktig at barnet får utforske dette på eget initiativ og egne premisser, noe intervjupersonene formidlet at barn gjorde. Samtidig kan leken også brukes som et bevisst pedagogisk redskap, for å skape interesse for skriftspråk hos *alle* barn. Det var det derimot få som benyttet seg av.

R06 ble ikke brukt like bevisst hos alle intervjupersonene. Likevel fikk jeg inntrykk av at det var et viktig og forpliktende dokument for alle. Dette kan likevel få betydning for kvaliteten

på det pedagogiske arbeidet, fordi det kan føre til et tilfeldig pedagogisk innhold basert på den enkelte pedagogs interesse og erfaring. Til tross for at ikke alle brukte R06 like bevisst, var de fleste samstemte når det gjaldt formuleringen ”å støtte barns initiativ til lekeskriving”. Her la flertallet vekt på å støtte de barna som tok initiativ, og tolker dermed R06 på en slik måte som Lorentzen (2008) er kritisk til. Resultatene viser også at dette gjenspeilte seg i det pedagogiske arbeid hos de fleste av intervjupersonene. Dermed kan det indikere at det er de som tar initiativ til skriftspråkutforskning som blir stimulert mest. I så tilfelle, vil det underbygge det NOU 2009:18 *Rett til læring peker på*, der faren ligger i at de barn som er mest nysgjerrige får størst læringsutbytte i barnehagen.

Førskolelærernes egne holdninger og kompetanse kan sies å være en viktig forutsetning for barns læringsprosess. Skal barnehagene innfri kravet om å støtte *alle* barn i å mestre en skriftspråklig kultur, blir det derfor viktig med god kunnskap om barns skriftspråklige utvikling og læring. På den måten kan en unngå at det blir tilfeldig hvem som får et positivt og godt skriftspråklig læringsmiljø i barnehagen. Mitt analyserte datamateriale kan indikere at det ennå gjenstår en del utfordringer knyttet til dette i de undersøkte barnehagene.

5.2 Tanker om prosessen og veien videre

Dette mastergradsstudiet har vært begrenset av tid og omfang. Det har fått konsekvenser både for valg av metode, antall intervjupersoner, og muligens også gått på bekostning av en større fordypning. Da jeg startet dette prosjektet, var jeg usikker på om skriftspråkstimulering var en del av det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Av den grunn valgte jeg å se det i en helhetlig sammenheng. I ettertid har jeg erfart, at det kunne vært hensiktsmessig å begrense oppgaven til et enkelt aspekt knyttet til skriftspråkutviklingen. Det ville dermed gitt meg muligheten til en større fordypning innenfor ett område, men der fokuset likevel var knyttet til skriftspråket. På den annen side ville det ikke gitt meg muligheten til å poengtere, at et skriftspråklig læringsmiljø krever en helhetlig tilnærming. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv innebærer dette, at stimulering til et skriftspråk må sees i forhold til hele barnets språklige utvikling, i aktivt samspill med omgivelsene.

Tidlig i prosessen kom jeg frem til at jeg ønsket å bygge avhandlingen på L. S. Vygotskij, og hans sosiokulturelle perspektiv. I ettertid ser jeg, at Vygotskij i større grad burde vært ”løftet”

frem i teoridelen. I tillegg kunne jeg kanskje lagt mer vekt på å også søke etter litteratur som ga rom for flere nyanser.

Innhenting og analyse av data har vært en krevende prosess. I møte med intervjupersonene har den viktigste erfaringen for meg vært den betydning relasjonen har i samtalen. Dette har ikke vært like lett å forberede seg på som teoretisk innsikt. Fordi relasjonen ble skapt der og da, var den avhengig av interaksjonen mellom meg og de andre deltakerne. Jeg erfarte at dette ble påvirket av de erfaringer og følelser vi brakte med oss, og som møttes i samspill med hverandre. For meg var det derfor nødvendig og viktig å være i kontinuerlig refleksjon over de relasjonelle forstyrrelsene jeg observerte i enkelte intervjusituasjoner. Dette prøvde jeg også å ta med meg under hele analyseprosessen.

Å fortolke intervjudataene var utfordrende. Jeg brukte mye tid på å gå fram og tilbake mellom hele intervjuet og til de enkelte spørsmålene. For meg var det viktig å utvise forsiktighet i tolkningen av materialet, og prøve å skape et rettferdig bilde av det den enkelte uttrykte. Til tider kunne det være krevende, fordi jeg i enkelte sammenhenger erfarte selvmotsigende uttalelser. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) kan det kvalitative intervjuet være flertydig, noe som kan skyldes kommunikasjonsvansker eller motsetninger i intervjupersonens livsverden. I denne sammenheng kan dette skyldes måten spørsmålene ble stilt på, eller graden av intervjuguidens åpenhet. Men det kan også gjenspeile et ubevisst og ureflektert pedagogisk arbeid med skriftspråket i barnehagen. På den annen side har det ikke vært et mål om å komme frem til en entydig sannhet, men å diskutere den kunnskap som kom frem i interaksjonen mellom meg og deltagerne.

En masteravhandling innebærer å være i kontinuerlig ”bevegelse”. Underveis har jeg møtt mange områder som har vært fristende å gå inn. Utfordringen har derfor vært å hele tiden begrense omfanget av oppgaven. Noen av disse områdene som kom frem under prosessen kan kanskje danne grunnlag for nye faglige utfordringer å fordype seg i. Jeg vil her nevne:

- Læring i barnehagen – hvilke tanker har barnehagen selv om dette? Hva er et godt læringsmiljø? Hvilken betydning spiller relasjonen mellom andre barn og voksne i denne sammenheng?
- Hvilken plass skal skriftspråkstimulering ha i barnehagen? Hvordan skal R06 tolkes? Kan et skriftspråklig miljø stå i fare for å balansere mot opplæring? Kan

observasjonsmaterieell som Tras skape mindre bevissthet og refleksjon over eget pedagogisk arbeid?

- Hva forventer skolen at barn har med seg av skriftspråklige kunnskaper og ferdigheter? Hvordan står det i forhold til barnehagens egne tanker?
- Et dypere studium av skriftspråkstimulering i barnehagen som et forebyggende aspekt i forhold til barn med språkvansker.
- En studie av bruk av data i barnehagen knyttet til skriftspråkstimulering. Hvilken betydning kan bruk av data i barnehagen ha for barns skriftspråkutvikling? Hvordan blir dette brukt i barnehagen? Kan det være et pedagogisk verktøy for å vekke interessen hos mindre interesserte barn?
- Et nærmere studium omkring barns betydning for hverandres skriftspråklige utforsking, eksempelvis i rolleleken.
- Skriftspråk i barnehagen med vekt på lesing. Hvordan foregår lesing i barnehagen blant de minste? I hvilken grad blir det lagt vekt på en dialogisk lesing?
- Hvilken betydning har hjemmemiljøet for barnas skriftspråklige utvikling?
- I hvilken grad blir R06 brukt som et bevisst arbeidsdokument i barnehagene? Har Tras fått større betydning for det pedagogiske innholdet enn R06?

LITTERATURLISTE

- Bae, B. (2009). Å se barn som subjekter – noen konsekvenser for oppvekstarbeid.
I: S. Mørreaunet, V. Glaser, O. F. Lillemyr og K. H. Moen (red.), *Inspirasjon og kvalitet i praksis – med hjerte for barnehagefeltet* (s. 18-39). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bråten, I. (1996). Om forholdet mellom lesing og skriving. I: A. H. Wold (red.), *Skriftspråkutvikling: Om hvordan barn lærer å lese og skrive* (s. 191-220). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Bråten, I., og Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I: I. Bråten (red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123-143). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Chomsky, C. (1981). Write Now, Read Later (2. utg.). I: C. B. Cazden (ed.), *Language in early childhood education* (pp. 141-149). Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Dalen, M.(2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. oppl.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg., 3. oppl.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Egner, T. (1957). *Småskolens lesebøker* (Bind 1, 2. oppl.). Oslo: Cappelens Forlag.
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaaag, M. K., Grove, H., Horn, E., Løge, I. K., Solheim, R. G. og Wagner, Å. K. H. (2003). *Tras Håndbok* (5. oppl.). Stavanger: Høgskolen i Stavanger, senter for leseforskning.
- Frost, J. (2001). Phonemic awareness, spontaneous writing, and reading and spelling development from a preventive perspective. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 14, 487-513. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Goodman K. S. & Goodman Y. M. (1979). Learning to Read is Natural. I: L. B. Resnick & P. A. Weaver (eds.), *Theory and Practice of Early Reading: Volume 1* (pp. 137-154). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hagtvet, B. E. (2009). Eksperimenterende skriving i skriftspråklig utvikling. I: J. Frost (red.), *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis* (s.185-204). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen* (2. utg., 3. oppl.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hagtvet, B. E. (1996). Talespråklige ferdigheter og skriftspråklig utvikling. I: A. H. Wold (red.), *Skriftspråkutvikling: Om hvordan barn lærer å lese og skrive* (s. 23-57). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Hagtvet, B. E. (1996). Skrivelyst og språklig bevissthet: Om tidlig skriveutvikling og skrivingens betydning for den skriftspråklige utviklingen. I: A. H. Wold (red.), *Skriftspråkutvikling: Om hvordan barn lærer å lese og skrive* (s. 127-144). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Hagtvet, B. E. og Palsdottir, H. (1992). *Lek med språket* (5. oppl.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hagtvet, B. E. (1988). *Skriftspråkutvikling gjennom lek: Hvordan skriftspråket kan stimuleres i førskolealderen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Helland, S. (2006). Å leike seg inn i skriftspråket. I: E. Befring og S. Helland (red.), *Barnehagepedagogikk* (s. 9-24). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hester, E. & Hodson, B. W. (2009). Metaphonological Awareness: Enhancing Literacy Skills. I: P. M. Rhyner (ed.), *Emergent Literacy and Language Development: Promoting Learning in Early Childhood*, (s.78-103). USA: The Guilford Press.

- Hopperstad, M. H., Semundseth, M. og Lorentzen, R. T. (2009). Hvilke interesser synes å motivere femåringer til å skrive i barnehagen? *Tidsskriftet FOU i praksis*, 3 [2], 45-63.
- Jerlang, E. og Ringsted, S. (1999?). Den kulturhistoriske skole: Vygotskij, Leontjew, Elkonin. I: E. Jerlang (red.), *Utviklingspsykologiske teorier*, (3 utg., 2. oppl., s. 317-325). Oslo: Gyldendal.
- Kaderavek, J. N., Cabell, S. Q. & Justice, L. M. (2009). Early Writing and Spelling Development. I: P. M. Rhyner (ed.), *Emergent Literacy and Language Development: Promoting Learning in Early Childhood*, (pp.104-152). USA: The Guilford Press.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var: En innføring i historiefaget* (2. utg., 5. oppl.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Språk bygger broer*. St.meld. nr. 23 (2007 - 2008).
- Kunnskapsdepartementet (2009). I: A. Høigård, I. Mjør og T. Hoel, *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Hentet 11. februar, 2010 fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/temahefte/Temahefte%20om_språkmiljø_og_språkstimulering_i_barnehagen_bokmål_web.pdf
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg., 1. oppl.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lillemyr, O. F. (2004). *Lek - opplevelse - læring i barnehage og skole* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, R. T. (2008). Skrivning i barnehagen - eller leikeskriving? I: R. T. Lorentzen og J. Smidt (red.), *Å skrive i alle fag* (s. 93-106). Oslo: Universitetsforlaget.

- Lorentzen, R. T. (2004). Den vesle skrivaren i det store tekstrommet. I: I. Moslet og P. H. Bjørkeng (red.), *Norskdidaktikk - tekstnær og elevnær undervisning* (2. utg., s. 19-28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, R. T. (2003). Skriftspråkstimulering i førskolealder. I: I. Austad (red.), *Mening i Tekst: Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (s. 213-257). Oslo: Cappelen Forlag as.
- Lundberg, I. (1985). *Sprog og læsning*. København: Munksgaard.
- NESH (2006) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (Oppl. 2000). Hentet 5. mars, 2010 fra [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)
- NOU 2009:18. *Rett til læring*. Oslo: Departementets servicesenter, Informasjonsforvaltning
- Olaussen, B. S.(1996). Fonologisk bevissthet: Et sentralt begrep i senere års leseforskning. I: A. H. Wold (red.), *Skriftspråkutvikling: Om hvordan barn lærer å lese og skrive* (s. 169-189). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Rhyner, P. M. (2009). Introduction. I: P. M. Rhyner (ed.), *Emergent Literacy and Language Development: Promoting Learning in Early Childhood*, (pp. 1-4). USA: The Guilford Press.
- Rhyner, P. M., Haebig, E. K. & West, K. M. (2009). Understanding Frameworks for the Emergent Literacy Stage. I: P. M. Rhyner (ed.), *Emergent Literacy and Language Development: Promoting Learning in Early Childhood*, (pp. 5-35). USA: The Guilford Press.
- Ryen, A.(2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid* (2. oppl.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Semundseth, M.(2003). ”Jeg har skrevet, og du skal få det!” *Barnehagen – tidsskrift for barnehagefolk*, bind 6 nr. 8, 19-25. Oslo: Senter for barnehageutvikling.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1989). Emergent Literacy: New Perspectives. I: D. S. Strickland & L. M. Morrow (eds.), *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write* (pp. 1-15). Newark: International Reading Association, Inc.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale* (3. oppl.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen* (6. oppl.). Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner S. Scribner og E. Souberman, red.). Cambridge, Mass.: Harvard University press.
- Wold A. H. (1996). Dekontekstualisering og forholdet mellom muntlig og skriftlig språk. I: A. H. Wold (red.), *Skriftspråkutvikling: Om hvordan barn lærer å lese og skrive* (s. 59-93). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Øzerk, K. Z. (1996). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I: I. Bråten (red.), *Vygotsky i pedagogikken*. (s. 97-122). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Problemstilling: Blir det stimulert til en skriftspråklig utvikling i barnehagen, og eventuelt på hvilken måte?

Åpningsspørsmål:

- Alder:
- Hvilken utdanning har du? Fordypning?
- Hvor lenge har du jobbet som pedagogisk leder?
- Hvilken barnegruppe arbeider du med?
- Har du hatt kurs der skriftspråk har vært en del av kurset?

Tema: Pedagogens tanker om skriftspråk i barnehagen

- Hva tenker du på/legger du i når jeg sier **skriftspråk** i barnehagen?
- Har du gjort deg noen tanker om stimulering av dette i barnehagen?
- Hvilken betydning tror du barnehagen kan ha som miljø for en skriftspråklig utvikling?
- Hvordan er din interesse for skriving i barnehagen?
- Når det gjelder språkmiljø i bh, hvordan vil du beskrive et rikt og allsidig språkmiljø?

Tema: Pedagogens rolle

- Blir det på din avdeling lagt til rette for at barna kan utforske skriving?
(Hvis ja) Hvordan?
- Skrift og skriftlig fremstilling kan vel gjøres og vises på ulike måter i bh. Hvordan synliggjør/viser dere frem skriften på din avdeling?

- Kan du huske konkrete situasjoner der barn har brukt skrift spontant på din avdeling? (Hvilke situasjoner og hvordan har det vist seg?)
- Ser du noen sammenheng mellom tegning og skriving? I tilfelle ja, hvilken?
- Synes du det er noen mulighet for at du som førskolelærer kan støtte barns skriveutvikling? (Hvis ja) Hvordan?
- Ser du noen utfordringer i det å stimulere til skriving i barnehagen? I tilfelle ja, hvilken?
- Hva legger du vekt på når du skal stimulere barns språk på din avdeling?

Tema: Rammeplanens betydning

- I Rammeplanen under kommunikasjon, språk og tekst står det om lekeskriving i barnehagen, hva forstår du med det (lekeskriving)?
- Det står også at barnehagen skal **støtte** barn som tar initiativ til lekeskriving. Hvordan forstår du dette? Ser du noen utfordringer ved dette?
- Har du gjort deg noen tanker angående barn som i liten grad tar initiativ?
- Har Rammeplanen noen betydning for hva du vektlegger av språklige aktiviteter på din avdeling? Hvis ja, hvordan har den det?
- Det kan kanskje være noen utfordringer ved de føringer som Rammeplanen setter. I Rammeplanen står det at personalet skal støtte barn som har ulike former for kommunikasjonsvansker, som er lite språklig aktive eller har sen språkutvikling. Ser du noen utfordringer ved dette i forhold til skriving i barnehagen?

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Gerd Kari Veddegjærde
Norsk Lærerakademi
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 06.04.2010

Vår ref: 23967 / 2 / IBH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.03.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

23967

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Stimulering til skriftspråkutvikling i barnehagen
Norsk Lærerakademi, ved institusjonens øverste leder
Gerd Kari Veddegjærde
Synnøve Grøndalen Kristiansen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

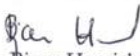
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 17.12.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Ingvild Bergan

Kontaktperson: Ingvild Bergan tlf: 55 58 32 32

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Synnøve Grøndalen Kristiansen, Svebrotet 73, 5302 STRUSSHAMN

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uia.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svanva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Utvalget består av 5-10 pedagogiske ledere med utdanning som førskolelærere. Datamaterialet samles inn ved personlig intervju, som det gjøres lydopptak av.

Utvalget gis skriftlig informasjon, og det innhentes skriftlig samtykke. Vi forutsetter at utvalget vil bli informert om formålet med prosjektet, metoder, hvilke opplysninger som samles inn, hva opplysningene skal brukes til, hvem som vil ha tilgang på opplysningene, konfidensialitet, at det er frivillig å delta, at man kan trekke sitt samtykke underveis, dato for prosjektslutt, at alle innsamlede opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt og i den ferdige oppgaven, kontaktopplysninger på student og navn/institusjon for veileder.

Vi ber om å få tilsendt kopi av informasjonsskrivet, jf. e-post fra personvernombudet 8. mars 2010, før det opprettes kontakt med utvalget.

Det forutsettes at bruk av privat pc er i overensstemmelse med Norsk Lærerakademi sine interne retningslinjer for informasjonssikkerhet.

Ved prosjektslutt, og senest innen 17. desember 2010, anonymiseres datamaterialet. Ombudet minner om at med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte eller indirekte.

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til førskolelærere

Forespørsel om deltagelse i mastergradsprosjekt

Til førskolelærer

Jeg er en førskolelærer som har arbeidet flere år i barnehagen, men har nå valgt å videreutdanne meg. I den forbindelse holder jeg på med en masteravhandling ved NLA Høgskolen i Bergen, som forventes avsluttet i løpet av 2010. Problemstilling for denne avhandlingen er: *Blir det stimulert til en skriftspråkutvikling i barnhagen, og eventuelt på hvilken måte?*

Gjennom Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2006) blir det synliggjort et ansvar om å la barn møte skrift i barnehagen og støtte barns initiativ til lekeskriving. I den forbindelse er jeg interessert i å undersøke hva førskolelærerne tenker omkring skriftspråk i barnehagen, og hvordan de eventuelt arbeider med dette. For å belyse problemstillingen, ønsker jeg å intervju førskolelærere som er pedagogiske ledere for de eldste i barnehagen. Jeg håper derfor du kan hjelpe meg til egen innsikt i dette emnet, gjennom å få tilgang til din subjektive forståelse. Da jeg er blitt formidlet barnehage gjennom, så kjenner jeg ikke til din identitet før samtykke til deltagelse.

Som metode vil jeg bruke et semistrukturert intervju. Dette er en samtale rundt emnet mitt, der jeg har laget noen få spørsmål som utgangspunkt for samtalen. Å delta i undersøkelsen er frivillig, og du kan velge å ikke svare på spørsmål. Du har også mulighet til å trekke deg underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere.

Intervjuet vil bli tatt opp på bånd, fordi det er lettere for meg å holde oppmerksomheten mot det du formidler når jeg slipper å notere samtidig. Du har rett til innsyn i intervjuutskriftene, og opptakene vil bli slettet ved prosjektets avslutning. Jeg vil understreke at alt intervjumateriale vil bli behandlet konfidensielt. Dette ved at det oppbevares i låsbart skap som bare jeg har tilgang til, og ved at alt materialet blir anonymisert i oppgaven. Som masterstudent ved Norsk Lærerakademi har jeg også taushetsplikt i forhold til de opplysninger jeg får tilgang til, både under og etter endt utdanning.

Samtalen vil vare ca. 20 min. Dersom du ønsker å delta, er det fint om du skriver under på vedlagte samtykkeerklæring, og leverer den til meg når vi møtes til samtale.

Min veileder er: Gerd Kari Veddegjærde, NLA Høgskolen. Hun kan kontaktes på tlf. 55 54 07 93, eller e-post: gv@nla.no/gv@hials.no

Hvis det er noe du lurer på, kan du ringe meg på mobil 91398524, eller sende en e-post til Astor@hjemme.no.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen

Student: Synnøve Grøndalen Kristiansen

Svebrotet 73

5302 Strusshamn

Veileder: Gerd Kari Veddegjærde

NLA Høgskolen

Postboks 74 Sandviken

5812 Bergen

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet ”Stimulering til skriftspråkutvikling i barnehagen”, og ønsker med dette å delta i intervjuundersøkelsen.

Jeg er kjent med at deltagelsen innebærer intervju som blir tatt opp på bånd, og slettet når prosjektet er avsluttet. Alle opplysninger blir behandlet konfidensielt, og datamaterialet som brukes i masteravhandlingen blir anonymisert. Jeg er også innforstått med at jeg når som helst kan trekke meg fra deltagelsen uten begrunnelse, og at mine opplysninger vil bli slettet.

På bakgrunn av dette, samtykker jeg i at Synnøve Grøndalen Kristiansen og hennes veileder Gerd Kari Veddegjærde, får tillatelse til å bruke opplysninger som jeg gir under intervju i forbindelse med masteroppgaven om stimulering til skriftspråkutvikling i barnehagen.

Dato:

Signatur: Telefonnummer: