

Skriftkultur i barnehøgd

Den vaksne som tilretteleggjar for nynorsk
språkstimulering i barnehagen

Anne Marta Vinsrygg Vadstein

Masteroppgåve, 60 studiepoeng

Nynorsk skriftkultur

Tal på ord: 36 199



Samandrag

Temaet for denne studien er skriftspråkstimulering i barnehagen, med særleg vekt på den vaksne som tilretteleggjar. Barnehagane i denne studien ligg i område der nynorsk er det første opplæringsmålet i skulen. Problemstillinga for undersøkinga er todelt:

Kva legg vaksne i barnehagar som soknar til skular med nynorsk opplæringsmål, vekt på når dei legg til rette for skriftspråkstimulering? Korleis kan desse vala forståast i lys av teoriar om tidleg literacy?

Studien byggjer på sosiokulturell literacyforskning som seier at born tileignar seg literacykompetanse tidleg og at ein lærer språk i sosiale samanhengar. Eg låner også innsikter frå kognitiv literacyforskning, som mellom anna handlar om i kva grad tidlege møte med literacyhendingar legg grunnlag for seinare lese- og skrivekunne. I tillegg byggjer denne oppgåva på forskning på barnehagen som didaktisk arena og forskning på språkpolitikk. Slik ville eg undersøkje, forklare og freiste å forstå literacypraksisen i barnehagane.

Undersøkinga er gjennomført som ein kvalitativ studie der eg har gjennomført to timars observasjon i fem barnehagar i nynorske kjerneområde, og deretter intervjuar ein pedagog og ein fagarbeidar/styrrar i kvar av barnehagane. Dei fem literacyhendingane eg valde å studere, var høgtlesing, song, rim og regler, teikning og oppdagande skrivning og skrift i det fysiske rommet.

Studien viser at dei granska barnehagane, som altså ligg i nynorskområde, driv relativt lite nynorsk språkstimulering. Dette kan karakteriserast som overraskande. Ut frå dette kan studien oppsummerast i to hovudfunn: For det første viser studien at det først og fremst er personlege preferansar, rammeplanen og temaet i barnehagen sin årsplan som spelar inn på kva val dei vaksne tek når dei skal leggje til rette for ulike literacyhendingar. For det andre er det store ulikskapar når det gjeld kva dei vaksne legg i omgrepet «skriftspråkstimulering».

Barnehagen har ein sterk tradisjon for munnleg språkstimulering, noko også denne studien viser. Rammeplanen legg frå 2017 større vekt på skriftspråkstimulering enn tidlegare planar, men seier ikkje kva for eit skriftspråk som skal nyttast. Sett i lys av faglitteraturen er det behov for å tematisere i styringsdokumenta kva utfordringar som ligg i det å lære mindretalsspråket nynorsk. Det er også behov for å løfte fram at skriftspråkstimulering i barnehagen bør skje gjennom ein variert literacypraksis.

Summary: Early literacy practices – Facilitating Norwegian Nynorsk in kindergarten

Background: Norway has two written standards: Norwegian Bokmål and Norwegian Nynorsk. Approximately 12 per cent of the population use Norwegian Nynorsk, the minority written language. The issue of this study is twofold:

How are adults facilitating early literacy in kindergartens in areas where Norwegian Nynorsk is the first written language in school, and how do they substantiate the literacy practice? In what ways can early literacy theories shed light on the findings in this study?

This research builds on understandings from sociocultural literacy research, which confirm that children acquire literacy competences early, and that language is learned in social settings. I also use cognitive literacy research to gain an understanding as to the extent of how early literacy can benefit and predict later reading and writing skills. In addition to literacy theories, this study builds on research on didactics in kindergartens, and research on Norwegian language politics. I seek to examine, interpret and understand what lies beneath the literacy practices presented in this study, using qualitative methods, observation and in-depth interviews. I have visited five kindergartens in areas where Norwegian Nynorsk is the main written language, and observed for 2 hours in each kindergarten. Then, I interviewed a pedagogue and an assistant/skilled worker, 10 interviews in total. I categorized the findings in five literacy events: 1) Reading aloud, 2) singing, 3) rhyme & children's verse, 4) drawing and explorative writing, and 5) writings in the physical environment.

This research shows few Norwegian Nynorsk literacy events, which is somewhat surprising. From that there are two main findings: Firstly, the adults who makes the plans and facilitate the literacy practice in each of the kindergartens, mainly base their decisions on personal preferences, the National Curriculum and the theme in kindergarten's Year Plan. Secondly, I find great variations in how they define 'literacy', or 'skriftspråkstimulering'. Norwegian kindergartens have traditionally emphasized oral language stimulation, and this study shows that this is still the case. The National Curriculum from 2017 focuses more on literacy, but doesn't address what form of written language the children should be exposed to. I claim that this must be addressed, to support the children's learning of Norwegian Nynorsk. There is also a need to increase focus on literacy events and literacy practice in kindergarten.

Føreord og takk

Prosesen med denne masteroppgåva har vore som ein song for meg. Mest i dur, med godt driv og mykje lærdom å hente frå praksisfeltet, men også med nokre parti i moll, der teori og praksis ikkje har samsvart. Songen har hatt stødig rytme, med nokre uventa taktskifte – naudsynt variasjon for å spegle den mangfaldige barnehagekvardagen. No kling det siste verset, men eg håpar at songen kan få eit etterspel. Eg håpar at eg får formidle noko vidare til barnehagefeltet om god literacypraksis i barnehagar i nynorskområde. Språk påverkar og blir påverka av alle sider av livet, står det i *Rammeplan for barnehagen*. Derfor har det vore meiningsfullt for meg å arbeide med denne oppgåva, og eg er takksam for at eg har fått vore i denne lærerike prosessen.

Eg vil først takke små og store i dei fem barnehagane eg fekk kome til for å samle empiri. Takk til informantane som delte raust av erfaringar og refleksjonar.

Eg vil takke rettleiar Eli Bjørhusdal for grundige lesingar, skarpt blikk og kloke refleksjonar. Du har gjeve meg mykje. Takk også til Gudrun Kløve Juuhl for gode innspel om literacyfagfeltet.

Eg vil takke gode kollegaer på Nynorsksenteret for støtte og interessante samtalar. Takk til Arild Torvund Olsen som har lese korrektur på oppgåva, og til Ida Karin Aarflot Kornberg som såg over det engelske samandraget. Ei ekstra takk til Liv Kristin Bjørlykke Øvereng som viste veg for meg til barnelitteratur- og språkstimuleringsarenaen, og som vennleg skubba meg i gang med masterstudiet.

Takk, mamma. Interesse di for språk, nynorsk og for lærargjeringa har inspirert meg i val av yrke og fagfelt. Og så vil eg takke pappa, for musikken og songen som eg ber med meg i alle sider av livet.

Til Johannes, Andreas og Simon Olai: Takk for inspirasjon til å ta til på og å bli ferdig med denne oppgåva. Takk til Yngve, for tolmod, kjærleik og støtte.

Volda, november 2018

Anne Marta Vinsrygg Vadstein

Innhald

1 Innleiing	1
1.1 Føremål og problemstilling	2
1.2 Oppbygging av oppgåva	3
1.3 Forskingstradisjon	3
1.4 Omgrepsavklaringar	5
1.4.1 Språkstimulering og skriftspråkstimulering	5
1.4.2 Nynorsk – språk eller målform	5
1.5 Politisk forankring av språksatsing i barnehagar	6
1.5.1 Rammeplan for barnehagen	6
1.5.2 Kunnskapsløftet.....	8
2 Teoretiske perspektiv på skriftspråkstimulering i barnehagen	9
2.1 Literacy	9
2.2 Tidleg literacy	10
2.3 Den vaksne som modell	12
2.4 Born og skriftspråkutvikling.....	14
2.4.1 Fonologisk medvit	14
2.5 Skriftspråkmøte	15
2.5.1 Høgtlesing.....	17
2.5.2 Song	19
2.5.3 Rim og regler	20
2.5.4 Teikning og oppdagande skriving.....	21
2.5.5 Skrift i det fysiske rommet	23
2.6 Tidleg literacy i eit nynorskperspektiv – eit faghistorisk oversyn	24
2.7 Kort oppsummering av teorigrunnet.....	26
3 Metode	27
3.1 Kvalitativ tilnærming	27
3.2 Observasjon.....	28
3.3 Intervju	29
3.4 Triangulering	30
3.5 Utval av informantar og barnehagar	31
3.6 NSD	32

3.7 Planlegging av observasjon	33
3.8 Planlegging av intervju	35
3.9 Gjennomføring av observasjon og intervju	36
3.10 Analyse av datamaterialet.....	36
3.11 Etske omsyn.....	38
3.12 Moglege feilkjelder, reliabilitet og validitet	38
4 Presentasjon av funn	40
4.1 Literacypraksisen i barnehagane.....	40
4.1.1 Høgtlesing.....	42
4.1.2 Bøker, biblioteksamarbeid og det fysiske rommet	46
4.1.3 Song	49
4.1.4 Rim og regler	52
4.1.5 Teikning og oppdagande skriving.....	53
4.1.6 Skrift i det fysiske miljøet – for borna	57
4.1.7 Skrift i det fysiske miljøet – for dei vaksne.....	58
4.2 Den vaksne si rolle som språkmodell	59
4.3 Rammeplanen og forståing av han	62
4.3.1 Rammeplanen sin status	62
4.3.2 «Språkformer»	63
4.4 Barnehagen og skuleførebuing	65
4.5 Foreldremedverknad.....	67
5 Drøfting.....	69
5.1 Kva er literacy i barnehagen?.....	69
5.2 Literacyhendingane i denne studien	72
5.2.1 Høgtlesing og tilrettelegging for bokaktivitetar	73
5.2.2 Song	76
5.2.3 Rim og regler	79
5.2.4 Teikning og oppdagande skriving.....	79
5.2.5 Skrift i det fysiske miljøet – for borna og for dei vaksne	81
5.3 Den vaksne si rolle som språkmodell	82
5.4 Rammeplanen og forståing av han	84
5.5 Barnehagen og skuleførebuing	86
5.6 Foreldremedverknad.....	87

6 Oppsummering av funn og avsluttande refleksjonar	88
6.1 Oppsummering av funn.....	88
6.2 Vegen vidare.....	91
7 Referansar	92
Vedlegg 1: Førespurnad om deltaking	97
Vedlegg 2: Informasjon til føresette.....	99
Vedlegg 3: Intervjuguide	100
Vedlegg 4: Observasjonsskjema	103
Vedlegg 5: Kvittering frå NSD.....	105
Vedlegg 6: Utdrag frå analyseskjemaet.....	106
Vedlegg 7: Liste over songtitlar	108

1 Innleiing

Denne oppgåva undersøker korleis vaksne i barnehagar i såkalla nynorske kjerneområde arbeider med skriftspråkstimulering i barnehagen, og kva som ligg til grunn for vala dei vaksne tek. I tillegg til styringsdokument som barnehagetilsette er pliktige å arbeide etter, vil denne studien også sjå på refleksjonar og personlege preferansar som er med på å påverke praksisen. Språkstimulering er aktivitetar og tiltak som tek sikte på å auke eksponeringa for det språket som skal lærast, og som kan tilføre barnet språklege erfaringar av bestemte typar (Selås & Gujord, 2017, s. 185). *Skriftspråkstimulering* er born sine møte med skrift, gjennom høgtlesing, songar, rim og regler, teikne- og skriveaktivitetar og skrift på vegg i barnehagen (Gjems, 2016, s. 190; Høigård, 2013b, s. 232). Eg byggjer på mellom andre David Barton sine teoriar om literacy, som legg vekt på at vi i den vestlege verda omgjev oss med skrift, og at også små born vert sosialiserte inn i ein skriftkultur og tileignar seg kunnskap og ferdigheiter som legg eit grunnlag for seinare lese- og skriveopplæring (Barton, 2007). Eg byggjer også på innsikter frå kognitiv og kvantitativ forskning om tidleg innsats og literacyferdigheiter seinare i utdanningsløpet (Tabors, Snow & Dickinson, 2001).

Nærare 97 % av alle 3-5-åringar i Noreg går i barnehagen (SSB, 2017), og barnehagen er ein sentral arena for overføring av verdier og kulturell påverknad. Rammeplan for barnehagen 2017 seier at «Alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagekvardagen, og få delta i aktivitetar som fremjar kommunikasjon og ei heilskapleg språkutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23). Ei heilskapleg språkutvikling skal stimulere både tale og skrift. Den vaksne si rolle som tilretteleggar og modell er sentral i både tale- og skriftspråkstimulering.

Rammeplanen (2017) tydeleggjer at den norske barnehagen skal drive skriftspråkstimulering i større grad enn tidlegare, men verken barnehagelova eller rammeplanen seier noko om *kva for* skriftspråk som skal nyttast i dei ulike barnehagane. For grunnskulen gjeld opplæringslova, som med § 2-5 *Målformer i grunnskolen* sikrar eleven/føresette retten til å velje målform i opplæringa og på læremiddel (Opplæringslova, 1998). Organiseringa av undervisningsspråket norsk tek utgangspunkt i det vi kallar skulekrinsen, sjølv om omgrepet krins ikkje lenger finst i opplæringslova (1998, §§ 2-5 og 8-1). Ein skulekrins er området rundt ein bestemt barneskule og som har born som «soknar til» denne skulen. Kommunen avgjer kva for opptaksområde som høyrer til kvar einskild skule og kva opplæringspråk som skal

nyttast på denne skulen. Opplæringspråket på ein skule treng ikkje vere det same som det kommunale administrasjonsspråket. Fordelinga av nynorsk og bokmål på skular og kommunar er relevant i ein barnehagepedagogisk samanheng (Bjørhusdal, 2017, s. 15). *Grunnskolens informasjonssystem* viser at det er førsteklassingar med nynorsk som hovudmål i mange fylke. Ikkje berre i Sogn og Fjordane og delar av Hordaland, Rogaland og Møre og Romsdal, men også i Agder, Oppland, Buskerud og Telemark (GSI, 2017). Reknar vi med at alle born går i barnehage i fem år før skulestart, er det 40 000 born i barnehagar i dag som ein gong skal ta til på skulen med nynorsk som opplæringspråk. Kvart år startar om lag 7800 born i barnehagar som soknar til nynorskskular (GSI, 2017), born som altså skal ha nynorsk som sitt første opplæringsmål når dei tek til på skulen. Dette er ikkje ei marginal gruppe. Det er likevel usikkert om desse borna møter skriftspråket sitt nok, og så tidleg som dei bør (Bjørhusdal, 2017, s. 14). Tittelen på denne masteroppgåva er inspirert av *Årstale nr 8: Språk i barnehøgd*, av Ottar Grepstad (Grepstad, 2012).

Eg ønskjer å sjå på korleis praksisen kan vere i nokre barnehagar som soknar til skular med nynorsk som opplæringsmål, men også å gå bakom praksisen og sjå på kva det er som styrer vala til den vaksne når styringsdokumenta ikkje tematiserer målform i skriftspråkstimulering i barnehagen.

1.1 Føremål og problemstilling

Føremålet med oppgåva er å analysere intervju- og observasjonsdata i lys av relevant forskningslitteratur for å få kunnskap om bakgrunnen for vala dei vaksne tek når det gjeld skriftspråkstimulering i barnehagen. Dette har gjeve ei todelt problemstilling:

Kva legg vaksne i barnehagar som soknar til skular med nynorsk opplæringsmål, vekt på når dei legg til rette for skriftspråkstimulering? Korleis kan desse vala forståast i lys av teoriar om tidleg literacy?

Gjennom ei kvalitativ tilnærming søker eg svar på problemstillinga ved å gjennomføre observasjonar i fem barnehagar og intervju 10 barnehagetilsette. Med ei slik tilnærming er ikkje målet å generalisere. Derimot vil eg gå i djupna, opne opp for og nyansere ulike sider ved det å drive skriftspråkstimulering i barnehagar i nynorske skulekrinsar, og ved det teoretisere over kva slik språkstimulering kan vere, og opne for nye hypotesar og

forskingsspørsmål. Eg går nærare inn på val av metode og forskingstilnærming i kapittel 3, *Metode*.

1.2 Oppbygging av oppgåva

Oppgåva er sett saman av seks delar: innleiing, teori, metode, analysar og presentasjon av funn, drøfting av funn og oppsummering. I kapittel 1, *Innleiing*, og kapittel 2, *Teoretiske perspektiv på skriftspråkstimulering i barnehagen*, vert problemstillinga definert, og dei omgrepsmessige og teoretiske rammene for oppgåva vert lagde. Vidare gjer eg greie for forskingstilnærminga som denne oppgåva er bygt på, i kapittel 3, *Metode*. Hovuddelen av oppgåva vert presentert i kapittel 4, *Presentasjon av funn*, og i kapittel 5, *Drøfting*. I kapittel 4 presenterer eg funn frå intervju med ti tilsette i fem barnehagar og fem observasjonsøker, som eg i kapittel 5 drøftar i lys av dei teoretiske rammene for oppgåva. I kapittel 6, *Oppsummering av funn og avsluttande refleksjonar*, oppsummerer eg hovudmomenta i oppgåva og gjer meg nokre tankar om vegen vidare.

1.3 Forskingstradisjon

Denne studien kjem til i aksene der tre forskingsfelt møtest:

- 1 Literacyforsking
- 2 Forsking på barnehagen som didaktisk arena
- 3 Forsking på språkpolitikk

Det er relevant å bruke teoriar frå alle tre forskingsfelta når vi studerer den vaksne si rolle som språkmodell. Barnehagen sitt syn på læring byggjer på ein tradisjon som ser læring, lek og omsorg i samanheng, eit heilskapleg læringsyn (Håberg, 2016, s. 51). Denne tradisjonen er fundamentet for barnehagen. Etter tusenårsskiftet har den norske barnehagen vorte ein sentral språklæringsarena (Hofslundsengen, 2017a). Trine Solstad (2012), Bente Eriksen Hagtvatn (1988; 2015), Liv Gjems (2016), Synnøve Matre (2005) og fleire andre har vist korleis grunnlaget for lese- og skriveopplæringa vert lagt i barnehagen, og korleis den vaksne kan leggje til rette for språktileininga. Det siste er òg tematisert i Rammeplan for barnehagen. Eit døme på dette er frå fagområdet Kommunikasjon, språk og tekst: «Personalet skal støtte barna i leiken med og utforskinga av skriftspråket» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48).

Også i andre fagområde vert arbeid med språk løfta fram, fordi «kommunikasjon og språk påverkar og blir påverka av alle sider ved barnet si utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23). Dette altomgripande synet på literacy finn vi mellom anna hos David Barton. Eg byggjer på Bartons sosiokulturelle forståing av literacy, at born vert sosialiserte inn i ein lese- og skrivekultur. Literacy vert såleis forstått som sosiale praksisar der lesing, skriving og tekstar inngår (Barton, 2007, s. 34). Andre literacystudiar eg byggjer på, er arbeida til Shirley Brice Heath (1988), James Paul Gee (2011), David Dickinson og Patton Tabors (2001) og Anna-Malin Karlsson (2012). Gudrun Kløve Juuhl (2017) har jobba med liknande problemstillingar kring tidleg literacy, og eg låner insikter også frå forskinga hennar.

Det er også interessant å sjå på skriftspråkforsking i barnehagen frå ein språkpolitisk synsvinkel: I skulen har elevane lovfesta rett på å få bøker og læremateriell på hovudmålet sitt, nynorsk eller bokmål (Opplæringslova, 1998, § 2-5). Tilsvarende rett er ikkje lovfesta i barnehagelova. Bjørhusdal og Budal viser til ein større UNESCO-rapport frå 2011, ført i pennen av professor Jessica Ball (2011), som peikar på at det er forska mykje på vilkåra til mindretalsspråklege elevar i opplæringa, men langt mindre på barnehageborn med mindretalsspråk (Bjørhusdal & Budal, 2017, s. 10). Eg vil sjå i kva grad ein kan rekne nynorsk som eit mindretalsspråk i barnehagen, og om dette får innverknad på språkstimuleringa frå dei vaksne. Andre forskingsarbeid eg byggjer på, er mellom anna Ingeborg Mjørs studie om samanhengen mellom språk og kultur i barnehagen (Mjør, 2003), og Synnøve Matres arbeid om dei yngste borna og nynorsken (Matre, 2005). *Nynorsk med dei minste* (Bjørhusdal & Budal, 2017) er ei relativt fersk fagbok for barnehagelærarutdanninga som tematiserer situasjonen for born i nynorskområde, og som kombinerer barnehagedidaktikk, literacyforsking og politiske føringar for barnehagefeltet når det kjem til språkstimulering, med vekt på skriftspråk. Eit fellestrekk ved dei vitenskaplege arbeida i boka er at dei alle peikar på at ein må verte eksponert for eit språk for å verte god i det, og at dei set spørsmålsteikn ved om born møter nynorsk skriftspråk i stor nok grad før dei tek til på skulen. I eit slikt «uregulert, språkleg tomrom» som Bjørhusdal og Budal (2017) karakteriserer den norske barnehagen som, ser eg det som eit mål å få meir kunnskap om kva som styrer den vaksne som skal leggje til rette for skriftspråklæring. Håpet mitt er å bidra til meir kunnskap om dette feltet, for på den måten å bidra med relevant forskning.

1.4 Omgrepsavklaringar

1.4.1 Språkstimulering og skriftspråkstimulering

Språkstimulering i barnehagen er aktivitetar og tiltak overfor eit barn eller ei barnegruppe som tek sikte på å tilføre borna bestemte typar språklege erfaringar. Ein legg altså til rette for at innputten barnet møter, blir kvantitativt og kvalitativt betre gjennom auka eksponering, deltaking og styrkt lyst (Selås & Gujord, 2017, s. 184). Det er blitt diskutert om *skriftspråkstimulering* er eit omgrep som kanskje ikkje er det beste for barnehagepraksisen (Juuhl, 2017). Ei innvending er at det spelar for mykje på sjølve det å skrive, og dekkjer kanskje ikkje literacyendingar som er ein

(...) interaksjon med tekstar som ikkje består av nedskriven verbaltekst – det kan vere songar som ein syng i lag, det kan vere filmar, dataspel, teikningar og liknande – alt som kan reknast som tekstar, sjølv om ein møter varierende grad av verbaltekst i interaksjonen mellom dei. (Juuhl, 2017, s. 77)

Omgrepa *teksthending* og *tekstpraksis* forklarar kanskje betre dei møta born i barnehagealder har med skrift og tekst, som då også kan vere multimodal. Eg nyttar også omgrepa *teksthending* og *tekstpraksis* i denne oppgåva, men har valt å avgrense meg til å sjå på skriftspråkstimulering. Grunnen til det er at nynorsk er eit skriftspråk, og at det i denne samanhengen er interessant å sjå i kva grad barnehageborna møter skriftspråket dei seinare skal ha som første skriftspråk i skulen. Eg studerer ikkje andre tekstmodalitetar enn skrift, men ser at skriftspråkstimulering i barnehagen skjer i mange ulike former, gjennom høgtlesing, song, teikning og så vidare. Eg ser ikkje nærare på digitale tekstmøte, som bruk av applikasjonar og nettsider. Det vil vere meir aktuelt å studere slikt når det er teke meir i bruk i barnehagane.

I barnehagen møter borna gjerne skriftspråket gjennom øyret, og det påverkar kanskje også talespråket til borna. Det kunne vore interessant å sjå nærare på denne samanhengen i seinare studiar, men i denne oppgåva går det utanfor rammene og problemstillinga mi.

1.4.2 Nynorsk – språk eller målform

Nynorsk og bokmål har status som eigne skriftlege morsmål i norsk skule, og det skal gjevast separat opplæring i og undervisning på nynorsk og bokmål, noko som kan sjåast på som ei godkjenning av nynorsk og bokmål som legitime *språk*. Ei tilsvarande avklaring er ikkje gjort for barnehagefeltet, og det kan vere ei av årsakene til at det ikkje vert snakka om

skriftspråkstimulering på nynorsk eller bokmål i barnehagen (Bjørhusdal & Budal, 2017, s. 25). I denne oppgåva omtalar eg nynorsk som *målform* eller *skriftspråk* fordi det er termene som er nytta i opplæringslova, og for å poengtere at det ikkje er snakk om talespråket til borna. Eg meiner det er grunnlag for å diskutere om det bør vere tilsvarende brukarrettar i barnehagen som i skuleverket.

1.5 Politisk forankring av språksatsing i barnehagar

1.5.1 Rammeplan for barnehagen

Det aller viktigaste dokumentet for barnehagane er *Rammeplan for barnehagen*, som Kunnskapsdepartementet står for. Rammeplanen frå 1. august 2017 er ei revidering av *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2011), og byggjer på føresegnene i stortingslova frå 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (Barnehageloven), om innhaldet i og oppgåvene til barnehagen. *Rammeplan for barnehagen* er eit styringsdokument som gjer greie for samfunnsmandatet til barnehagen: «Ein skal sjå arbeidet med omsorg, danning, leik, læring, sosial kompetanse og kommunikasjon og språk i samanheng og samla bidra til den allsidige utviklinga til barna» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). I barnehagen skal ein jobbe med språk som ein viktig del av ei heilskapleg utvikling: «Barnehagen skal vere bevisst på at kommunikasjon og språk påverkar og blir påverka av alle sider ved barnet si utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23).

I tillegg til å vere eit gjennomgripande mål for barnehageverksemda, er kommunikasjon, språk og tekst eit særskilt pedagogisk arbeidsområde. Talespråkutviklinga skal stimulerast, men det er også ei forsterking av skriftspråkstimulering i denne rammeplanen, samanlikna med formuleringane i rammeplanen frå 2011. Personalet skal «skape eit variert språkmiljø» og «invitere til utforsking av både munnlege språk og skriftspråk» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Den nye planen er tydeleg på at personalet skal leggje til rette for at borna «utforskar og gjer seg erfaringar med ulike skriftspråklege uttrykk, til dømes leikeskrift, teikning og bokstavar, gjennom lese- og skriveaktivitetar» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48).

Målforma til tekstar og songar i barnehagen er ikkje tematisert. Denne formuleringa er det næraste ein kan kome: «I barnehagen skal barna møte ulike språk, språkformer og dialektar gjennom rim, regler, songar, litteratur og tekstar frå notid og fortid»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Det er inga formulering i rammeplanen som tydeleggjer kva omgrepet «språkformer» inneheld, og «nynorsk og bokmål» er heller ikkje nemnt eller brukt i dokumentet. På den andre sida er mangfaldsperspektivet løfta fram. Personalet skal mellom anna «bruke varierte formidlingsformer og tilby eit mangfald av bøker, songar, bilete og uttrykksformer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 49). Den gjeldande rammeplanen kan lesast på nett og i papirutgåve, og vart publisert samstundes på bokmål, nynorsk, lulesamisk, nordsamisk, sørsamisk og engelsk 1. august 2017.

Barnehageeigar, enten kommune eller ein privat aktør, kan tilpasse rammeplanen til lokale forhold (Barnehageloven, 2005, kapittel 1, § 2). I ein lokal rammeplan kan kommunen eller barnehagekjeda formulere eit felles utgangspunkt for alle barnehagane, som dei kan ta utgangspunkt i når dei skal lage sine egne årsplanar. Barnehagen sin årsplan er ei konkretisering av ein eventuell lokal rammeplan og *Rammeplan for barnehagen*, godkjent av samarbeidsutvalet (føresette, tilsette og eventuelt eigar). Årsplanen viser korleis institusjonane tolkar gjeldande lov og planverk, er eit arbeidsverktøy for dei tilsette og ein dokumentasjon av praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 38). Kommunale barnehagar skal ifølgje mållova skrive årsplanane sine på det som er vedteke som kommunen sitt administrasjonsspråk (Mållova, 1980). Skriftspråk i private barnehagar er ikkje regulert (Bjørhusdal & Budal, 2017, s. 43).

Bjørhusdal og Budal har sett på årsplanane til 62 barnehagar i Møre og Romsdal, Sogn og Fjordane og Hordaland i eit språkkultur- og skriftspråkperspektiv. Barnehagane ligg i område som soknar til skular der elevane har nynorsk som hovudmål, og studien vart gjennomført med rammeplanen frå 2011 som grunnlag for årsplanane. Eit stort fleirtal av barnehagane har språkstimulering som arbeidsområde. Av dei 62 barnehagane er det sju barnehagar som tematiserer nynorsk språkstimulering særskilt. Bjørhusdal og Budal drøftar om dette kjem av at rammeplanen ikkje nemner nynorsk, at vekta på generelt språkstimuleringsarbeid er stor i rammeplanen, og at barnehagane utan vidare tek over formuleringane derifrå i egne planar. «Rammeplanen fungerer altså som eit språkideologisk mønster», hevdar dei (Bjørhusdal & Budal, 2017, s. 61).

Det kan også vere relevant å sjå på i kva grad foreldre kan påverke praksisen i barnehagen. Om vi går til barnehagelova, ser vi at barnehagen skal samarbeide nært og i forståing med foreldra (Barnehageloven, 2005, §§1 og 2). Foreldresamarbeidet skal skje på individnivå, og

på gruppenivå gjennom samarbeidsutvalet. «Både foreldra og personalet må ta innover seg at barnehagen har eit samfunnsmandat og eit verdigrunnlag som det er barnehagen si oppgåve å forvalte», slår lova fast (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29). I studien har eg ikkje intervjuet føresette, men eg har spurt personalet om i kva grad foreldre set språk og målform på dagsordenen. Rammeplanen har eit mangfaldsperspektiv på språklæring, og frå 2017 er også ordet «språkformer» inne i planen, men framleis i staden for nemninga målform eller «bokmål og nynorsk». Det vert ikkje tematisert at det er andre utfordringar knytt til det å vere brukarar av eit mindre nytta språk i samfunnet.

1.5.2 Kunnskapsløftet

Barnehagen står i ein sosialpedagogisk tradisjon, der også det skuleførebauende arbeidet skjer innanfor ei sosialpedagogisk forståingsramme (Høigård, 2013b, s. 34). Rammeplanen er organisert i fagområde som tilsvarer faga i skulen, og frå 2006 vart innhaldet i barnehagen og skulen sett i samanheng. Læreplanverket for grunnskulen (Kunnskapsløftet, LK06) er forskrifter til opplæringslova og skal styre innhaldet i opplæringa i skulen. Det er relevant å sjå på Kunnskapsløftet sitt perspektiv på literacy og livslang læring.

LK06 byggjer også på to innstillingar frå det såkalla Kvalitetsutvalet: *Førsteklasses frå første klasse* frå 2002, og *I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*, frå 2003, og løftar fram fem grunnleggande ferdigheiter: munnlege ferdigheiter, å kunne skrive, å kunne lese, å kunne rekne og digitale ferdigheiter. «De grunnleggande ferdighetene er nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv og de gjelder for alle fag gjennom hele det 13-årige skoleløpet» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dei grunnleggande ferdigheitene byggjer på DeSeCo sine definisjonar av «key competencies», som mellom anna legg vekt på livslang læring og auka literacykompetanse (DeSeCo, 2005).

Endringane i LK06 i høve til tidlege mønster- og læreplanar representerer eit skilje, og Kjell Lars Berge kalla Kunnskapsløftet ei «literacyreform» i norsk skule. Ein kan ikkje «forstå, lære og utøve eit fag uavhengig av det å skape mening med språket og andre meningsskapande eller semiotiske ressursar i faget» (Berge, 2005, s. 70).

2 Teoretiske perspektiv på skriftspråkstimulering i barnehagen

2.1 Literacy

Denne oppgåva tek utgangspunkt i eit breitt syn på literacy. Det handlar om tilgangskompetanse, til skrifta, til teksten og til skriftkulturen (Skraftun, Solheim & Uppstad, 2005). Medan dei første literacydefinisjonane var knytte til lese- og skriveferdigheit, som ein motpol til analfabetisme, handlar literacy i dag om mykje meir. Det er også ein av grunnane til å bruke det engelske ordet literacy framfor å omsetje det til norsk. Det femnar om meir enn lese- og skrivekunne. Ein av dei mest brukte internasjonale definisjonane skildrar literacy-kompetanse slik:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (UNESCO, 2004)

Dette er eit forsøk på å seie både kva literacy er, og kva literacy gjer deg i stand til å gjere: Literacy er ein føresetnad for å kunne delta i demokratiet og er viktig både for einskildmennesket og for samfunnet.

Dette vide synet på literacy finn vi mellom anna hos David Barton. Han definerer literacy som sosiale praksisar der lesing, skriving og tekstar inngår (Barton, 2007, s. 34). Barton er ein del av forskingstradisjonen som vert kalla «New literacy studies» (Barton, 2007, s. 22). Her er det kva folk brukar skrift til i ulike samanhengar, som er forskingsemnet. Sentrale omgrep er *literacy event* og *literacy practice*. Barton forklarar det slik: «Literacy practices are the general ways of utilizing literacy which people draw upon in a literacy event» (Barton, 2007, s. 34). Shirley Brice Heath definerer *literacy event* slik: «any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of the participants' interactions and their interpretive processes» (Heath, 1988, s. 350). Den svenske literacyforskarer Anna-Malin Karlsson har omsett desse omgrepa til *skrifthändelser* og *skriftpraktiker*. Skrifthendingar er altså hendingar der personar held på med skrift på eit eller anna vis, og tilbakevendande skrifthendingar kan etter kvart danne mønster og verte til skriftpraksisar (Karlsson, 2012, ss. 22–24). Slik kan ein seie at hendingar kan observerast, medan praksisar er noko ein må resonnerer seg fram til (Juuhl, 2017, s. 77). Dette er grunnlaget for valet mitt av metode:

Gjennom å observere kan ein sjå kva hendingar som finn stad, men det er gjennom intervju at ein kan knyte hendingane saman med haldningane og få ei forståing av praksisen.

Eit anna poeng er skilnaden mellom *læring* og *tileigning* når det gjeld språkleg sosialisering. Medan læring føreset eit metaspråk og er ein aktiv prosess, er tileigning «noe som skjer, knyttet til inkludering i verdier, følelser, preferanser» (Penne & Hertzberg, 2015, s. 56). Barnehagen er på denne måten ein sosial arena der borna tileignar seg literacykompetanse. Den norske barnehagemodellen har tradisjonelt lagt opp til at det ikkje skal drivast formell opplæring, fordi det er noko som ein først skal gjere i skulen. Om vi likevel erkjenner barnehagen som literacyarena, kan vi seie at rammene for literacypraksisen handlar om dei føringane som ligg i planverket, barnehagen som arena for lese- og skrivekultur og den vaksne si rolle som tilretteleggar for literacyhendingar.

2.2 Tidleg literacy

Liv Gjems omtalar perioden frå born vert fødde og til dei er åtte år som «tidleg literacy» (Gjems, 2016, s. 14). Barton legg større vekt på at det er ei gradvis framveksande forståing, «emergent literacy», der ein ikkje kan dele perioden etter alder. «Emergent literacy» er ei forståing av literacytileigning som ei gradvis framveksande lese- og skrivekunne der skriftspråkmeistringa skjer i gjensidig avhengigheit med talespråket (Barton, 2007, s. 140). Dette er i tradisjonen etter Vygotsky, som var ein av dei første til å kombinere pedagogikk og literacytenking. Han brukte ikkje omgrepet «emergent literacy» sjølv. Det vart først brukt på 1960-talet av Marie Clay (1966). Også Teale og Sulzby brukar omgrepet «emergent literacy», som ein motsats til «reading readiness», altså at ein tileignar seg literacyferdigheiter og skriftspråkkunnskap også før ein er «leseklar», og at stimulering heime og i barnehagen er avgjerande (Teale & Sulzby, 1986, s. ix). Går vi fram igjen i tid og ser på Barton sine teoriar om barns framveksande lese- og skrivekunne, ser vi at han legg vekt på samspelet mellom talespråket og skriftspråket. «Emergent literacy» vert utvikla i dette samspelet. Barton meiner at talespråket og skriftspråket er grunnleggande ulike, både i form, kompleksitet og struktur, men at dei to formene dynamisk påverkar kvarandre (Barton, 2007, s. 89).

Ei av dei første til å forske på tidleg literacy i var Shirley Brice Heath. Arbeida hennar er aktuelle og relevante også no etter 30 år, fordi ho viser korleis born, heilt frå dei er små,

systematisk vert inkluderte i ulike sosiale praksisar knytte til språk og tekstar. Då borna ho studerte, starta i første klasse, var dei allereie sosialiserte inn i bestemte måtar å møte og handtere tekst, lesing og skriving på (Heath, 1988). Erfaringane born får med språk og tekstar dei første leveåra, er avgjerande for den vidare utviklinga av språk, lese- og skrivekunne. Måten born tileignar seg literacy på, er gjennom deltaking i ulike sosiale praksisar: Born tileignar seg språk heime og i barnehagen, dei lærer kodar for kommunikasjon og erfarer skrift og språk i bruk.

Ser vi nærare på kva born som tek til på skulen, har med seg i «språksekken», er James Paul Gee ei av dei mest sentrale stemmene. Han har studert barns forståing av språk når dei tek til på skulen, og korleis denne førforståinga har innverknad på skulemeistring seinare. Førforståinga er vanane, erfaringane, språket og kjenslene som born har frå dei er små, og dette kallar han *primærdiskursen* til barnet. Primærdiskursen er i stadig endring. Skulen har ein *sekundærdiskurs*, eit skulespråk som gjerne er knytt til fag og som difor er meir akademisk retta (Gee, 2011). Eit essensielt poeng for Gee er at nokre born tek til på skulen med nokre «prototypar på akademisk språk», medan andre ikkje gjer det. Born opplever ulike primærdiskursar, dei kjem frå ulike sosiale lag eller familiar med ulike kulturar for lesing og skriving, og har ulik ballast med seg når dei tek til på skulen. Det er viktig å vere klar over dette både for barnehagelærarar og lærarar i skulen, slik at ein kan leggje til rette for å utjamne ulikskapane mellom dei som har og ikkje har ein literacykompetanse med seg når dei tek til i første klasse, meiner Gee. I ytste konsekvens kan manglande tilgang til skulespråket, til sekundærdiskursen, føre til at nokre vert «skuleaparar» (Bourdieu & Champagne, 1996). Tilgang til skulespråket «nynorsk» kan såleis tenkjast å vere ulik frå elev til elev, dersom ikkje dei tilsette i barnehagen legg til rette for at dei møter språket tidleg og ofte.

I ein meir kognitiv forskartradisjon har Tabors, Snow og Dickinson sett på literacykompetansen til fireåringar i barnehagen (kindergarten) og ser ein klar samanheng mellom tidleg skriveutforsking, bokstavgjenkjenning, forteljedugleik, lydering og mykje skrift i det fysiske miljøet og leseforståing og ordforråd fem og åtte år seinare (Tabors, Snow & Dickinson, 2001). Dei ser også at barnehagen spelar ei sentral rolle når det gjeld å jamne ut gapet mellom dei som veks opp i heimar med lite literacystimulering, og dei som har fått mange literacyerfaringar heime (Tabors, Snow & Dickinson, 2001, s. 334).

2.3 Den vaksne som modell

Barnehagen er altså ein viktig arena for å gjere borna kjende med ein lese- og skriftkultur før den grunnleggjande leseopplæringa på skulen kan ta til (Hagtvét, 1988; Høigård, 2013b; Sandvik & Valvatne, 2007). Tilsette i barnehagen er viktige modellar og tilretteleggarar for den språklege utviklinga til borna, og derfor er det i denne oppgåva særleg interessant å sjå kva literacyhendingsar dei legg opp til, og kvifor. Det kan tenkjast at det er stor variasjon i kva skriftspråkstimulering dei ulike borna får, og at det kan gje ulike føresetnader for vidare læring i skulen, jamfør Tabors, Snow & Dickinson sine funn om literacykompetanse for fireåringar og korrelerande leseforståing fem og åtte år seinare (Tabors, Snow & Dickinson, 2001).

Lev Vygotsky og Jerome Bruner peikar på at den vaksne si rolle som støttespelar og modell er avgjerande for læring og utvikling. Overført til eit språkperspektiv er den vaksne ein språkleg modell som legg til rette for at borna vert sosialiserte inn i ein literacykultur. Jerome Bruner var den første til å bruke omgrepet «stillasbygging», på engelsk «scaffolding» (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Han byggjer på teoriane til Vygotsky (1971), som mellom anna legg stor vekt på kor tidleg og kor gradvis barns skriveferdigheiter blir utvikla. Den vaksne si rolle som støttespelar og modell er avgjerande for læring og utvikling, meiner Vygotsky og Bruner.

Ein av nestorane her til lands når det kjem til forsking på barns språkutvikling, er Bente Hagtvét. Ho peikar på behovet for meir kunnskap i barnehagen om skriftspråkstimulering og den vaksne si rolle som tilretteleggar. Mange barnehageborn er lærelystne og viser interesse for bokstavar og skriftbilete, hevdar ho, men metodikken er famlande og pedagogane er ofte usikre på «kor langt ein skal gå» inn i skriftspråkverda. Hagtvét meiner at om ein for ti år sidan stilte spørsmålet om skriftspråkstimulering høyrer heime i ei gruppe med småborn, ville det vore ein provokasjon (Hagtvét, 2015, s. 22). I dag er skriftspråkstimulering jamvel teke inn i rammeplanen, og det er relevant å sjå nærare på korleis ein skal gjennomføre denne stimuleringa (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Hagtvét byggjer på Vygotsky sine teoriar, og seier at også små born tileignar seg skriftspråkleg kompetanse. Det er ikkje snakk om å drive teknisk drill, men å ha ei leikande tilnærming tilrettelagt dei små borna. Teikning, leikeskriving og rolleleik er viktige literacyaktivitetar der den vaksne kan mediere bruk av skriftspråk (Hagtvét, 2015, s. 22). Også Trine Solstad argumenterer for at det ikkje er nokon motsetnad mellom barnehagens leikekultur og skriftspråkstimulering:

Barns skriftspråkutvikling mot lese- og skrivekyndighet er noe som starter lenge før barn fyller seks år. (...) I vår sammenheng må ikke leseopplæring assosieres med systematisk innlæring og drill, men med at førskolelæreren kan skape nysgjerrighet for skriftspråk og stimulere til lese- og skriveutvikling hos førskolebarn. (Solstad, 2012, s. 22)

Vi ser nærare på kva som kjenneteiknar eit godt språkmiljø i barnehage og skule: Det inneber leik, høgtlesing og samtalar mellom born og vaksne, ifølgje Sandvik og Valvatne (2007).

Høigård legg også til musiske aktivitetar som ein fjerde hovudaktivitet som stimulerer språkutviklinga (Høigård, 2013a, s. 232). I alle desse aktivitetane brukar vi munnleg språk, men vi kan også leggje til eit skriftspråkuttrykk, som til dømes bøker, songar, rim, regler eller oppdagande skrivning. Barnehagetilsette er modellar gjennom eigen språkbruk, og borna lærer fonologi, morfologi og syntaks gjennom å lytte til tale, songar, høgtlesing og så vidare. Den vaksne kan stimulere språket bevisst og ubevisst, gjennom leik, kvardagssituasjonar og planlagde samlingar. I barnehagen lærer borna noko om skriftkulturens usynlege regelverk, gjennom til dømes rim og regler (Høigård, 2013a).

Hilde C. Hofslundengen har sett nærare på skrivning i barnehagen. Ho finn at pedagogen både må leggje fysisk til rette for skriveaktivitetar, gjennom å ha utstyr tilgjengeleg, og intellektuelt, ved å ha oversikt og kunnskap om kva barnet klarer sjølv og kva det treng hjelp til (Hofslundsengen, 2017a, s. 154). Ho konkluderer at oppdagande skrivning i barnehagen førebur borna til skriftspråkopplæringa på skulen, men at det først og fremst er «ein måte å støtte barnehageborna i deira skriveutvikling på det tidspunktet då barn oftast fattar interesse for å utforske skrivning i eit vekselspel mellom leik og læring» (Hofslundsengen, 2017a, s. 165).

Alle born har rett til god språkstimulering (Kunnskapsdepartementet, 2017), men ikkje alle born tek initiativ til literacyaktivitetar som høgtlesing eller leikeskriving. Pedagogane bør vere merksame på at dei spelar ei viktig rolle når det gjeld å leggje til rette for ei god språkutvikling. Eg vil derfor i det følgjande sjå nærare på literacyhendingar som støttar skriftspråkutviklinga.

2.4 Born og skriftspråkutvikling

Hagtvet presenterer tre forhold som må liggje til grunn for skriftspråkstimulerande aktivitetar i barnehagar. For det første må barns språklege utforskingar gjerast slik at det gjev meistringserfaringar. Stimuleringa bør føregå innanfor barnet si næraste utviklingszone, og med støtte frå ein vaksen eller frå ein meir kompetent jamaldrande. For det andre må skriftspråkstimuleringa eg-forankrast, ho må knytast til barnet sine behov, interesser og handlingar. Det siste punktet Hagtvet viser til, er at stimuleringa skal gå føre seg i eit «emosjonelt klima preget av nøytral affekt» (Hagtvet, 2015, s. 198), slik at barnet kan ha overskot til å presse dei språklege kompetansegrensene sine. Vidare seier ho at stimulering av tale og skrift må gå hand i hand, og at ein på den måten kan byggje bru mellom talespråket, som 3–5-åringar tek til å meistre godt, og bokstavar, skriftspråklege ord og vendingar som barnet ikkje meistrar enno (Hagtvet, 2015, s. 198).

2.4.1 Fonologisk medvit

For å sjå samanhengen mellom orda i tale og skrift må ein finne dei minste einingane i språket, fonema og grafema. Språkleg medvit er avgjerande både for å utvikle fullgod talespråkleg kompetanse og for å etter kvart meistre skriftspråket. I denne prosessen flyttar ein fokus frå innhaldssida, eller meiningsida av språket, til uttrykkssida, eller formsida, gjennom samtalar om språket (Hagtvet, 2015, s. 66). Denne vekselverknaden mellom tale- og skriftspråklæring har også Anne Høigård sett nærare på. Ho skildrar den framveksande skriftspråkmeistringa som eit fjellandskap der barnet, når det oppdagar det alfabetiske prinsippet, har funne «brua frå talespråkfjellet til skriftspråkfjellet» (Høigård, 2013a). Etter å ha løyst skriftkoden «klatrer det oppover i skriftspråkfjellet på solid grunn» (Høigård, 2013a, s. 289). Sjølvve nøkkelen til skriftspråket, meiner Høigård, er det å skrive sitt eige namn. Ho løftar også fram det å rime som viktig for å fremje fonologisk medvit (Høigård, 2013b, s. 27).

Hagtvet viser til leikeskriving og rolleleik som viktige stader å vere innom på vegen til alfabetisk skriving og situasjonsuavhengig språk, og viser igjen til Vygotsky: «Det er barnehagen, og ikke skolen, som er den mest naturlige arena for barnets første møte med skriftspråket» (Hagtvet, 2015, s. 24). Ho påpeikar i tillegg at for at tidlege møte med skriftspråket skal vere til nytte for barnet og fremje fonologisk medvit, må det skje på måtar

som gjev meistring. I motsett fall vil borna utvikle motstand mot lesing og skriving (Hagtvet, 2015, s. 25).

Christopher J. Lonigan løfter også fram tre hovudpoeng når det gjeld tidleg literacy: fonologisk medvit, bokstavkjenskap og talespråkstimulering. Han ser i studiane sine at born som tidleg hadde eit godt munnleg ordforråd, scora høgare på leseferdigheit og -forståing i fjerde klasse (tredje klasse i Noreg). Det var derimot dei to andre nøkkelfaktorane, fonologisk medvit og kjennskap til bokstavar og skrift, som særleg verka inn på leseforståinga til *førsteklassingane* (Lonigan, 2006, s. 97).

Ser vi på studiane til Hagtvet, Høigård, Lorentzen og Lonigan i samanheng, finn vi at metaspråklege samtalar, skriftspråkmøte og ein kultur for lesing og skriving i barnehagen ikkje berre er ei førebuing til god leseforståing på lang sikt, men også avgjerande for det fonologiske medvitet og det å knekke lese- og skrivekoden når den formelle opplæringa tek til på skulen.

2.5 Skriftspråkmøte

I tidleg literacy ser ein «literacy-like behaviors», som til dømes leikelesing, som legitime og viktige faktorar i prosessen med å introdusere born til skriftkulturen (Saracho & Spodek, 2006). Dette synet tek til orde for at språk- og literacystimulering skjer i kvardagssituasjonar og sosiale samanhengar. Leiken gjev rom for å prøve ut språk, munnleg og skriftleg, og å bruke literacykompetansen sin i ein uformell samanheng. Saracho og Spodek viser mellom anna til Vygotsky sine teoriar som knyter leik til lese- og skrivekulturen. Vygotsky legg vekt på at leik og sosial samhandling mellom born er uttrykk for literacy-kompetanse (Vygotsky, 1971). Gjennom å førestille seg og avtale til dømes at «dette er ei hytte», eller «no er du veslebror og eg er storesøster», viser barnet at det er i stand til å gå inn i ulike roller og sjå ting frå ulike ståstader, noko som er ein viktig føresetnad for å forstå konseptet skriftspråk. Leiken bidreg til å utvikle literacykompetansen borna treng før den formelle leseopplæringa tek til (Saracho & Spodek, 2006).

Det har vore debatt om kva plass skriftspråkstimulering skal ha i barnehagen, der skeptikarane har frykta at skriving vil fortrenge leiken. Ole Fredrik Lillemyr har sett nærare på leiken i norske barnehagar, og på ei aukande vektlegging av barnehagen som

læringsarena. Han poengterer at det i eit heilskapleg læringssyn ikkje er nokon motsetnad mellom leik, omsorg og læring, og at ein må sjå på barnehagen som det første, grunnleggande leddet i born og unge sitt utdanningsløp (Lillemyr, 2012, s. 14). Gunilla Lindqvist har studert kva plass estetiske fag som drama, musikk og forming har i barnehagen. Ho åtvare tidleg mot å berre sjå på dei estetiske fagområda som verktøy i anna og meir formalisert læring, men ser på ulike fagområde som gjensidig viktige for ei heilskapleg læring. Å leike seg med språket er ein viktig metode i barnehagen og i småskulen for å førebu skriftspråkopplæringa, meiner ho (Lindqvist, 1997, s. 164). Derfor kan vi seie at leik med utgangspunkt i litteratur, rim og regler, utforsking av skrift, forteljing og rolleleik legg grunnlaget for literacykompetansen til borna. Vi kan også seie at literacyhendingane bidreg med inspirasjon og nytt innhald i annan leik og i andre fagområde. Også Hagtvet løftar fram leiken som stimulerande for skriftspråkutviklinga allereie i barnehagen. Ved å ha eit fysisk leikemiljø som legg til rette for skriving, til dømes med papir og blyant lett tilgjengeleg når ein leikar butikk, postkontor eller anna, vil skrifta verte tilgjengeleg i naturlege situasjonar med bokstavar og ord (Hagtvet, 2015, s. 311; Lindqvist, 1997, s. 165).

Dette synet på leik og literacyhendingar som gjensidig støttande, viser også att i Rutt T. Lorentzen sine studiar. Ho hevdar at skriftspråkstimulering og språkleik ikkje vil ta leiken frå borna, men gje dei endå eit materiale å leike, fantasere og skape med: ordet (Lorentzen, 2009, s. 104). Også Synnøve Matre viser til leiken som den mest sentrale aktiviteten for born, og understrekar at leiken har ein sterk eigenverdi. Som sekundæreffekt stimulerer leiken språkutviklinga (Matre, 2009, s. 78). Matre legg vekt på at alle born har noko skriftkompetanse ved skulestart, også om dei ikkje sjølve les og skriv enno. Det er viktig at skulen synleggjer denne kompetansen når borna tek til i første klasse, for at borna skal kjenne meistring (Matre, 2009).

I kapittel 1 gjorde eg greie for kva tradisjon eg byggjer på og korleis eg tolkar «skriftspråkstimulering». Gjems og Høigård løftar fram fem literacyhendingar som støttar born si skriftspråkutvikling: 1: høgtlesing, 2: songar, 3: rim og regler, 4: teikne- og skriveaktivitetar og 5: skrift på vegg i barnehagen (Gjems, 2016, s. 190; Høigård, 2013b, s. 232). Desse fem er literacyhendingar som dei vaksne i barnehagen kan leggje til rette for at borna skal møte. Her baserer eg meg på ei vid tolking av omgrepet literacy og «literacy-like behaviors» framfor ei instrumentalistisk og «skulsk» tilnærming til skriftspråket, der

kompetanse er eit mål (Saracho & Spodek, 2006; Hagtvvet, 2015; Bjørhusdal & Budal, 2017, s. 46). Eg vil sjå nærare på dei utvalde literacyhendingane i det følgjande.

2.5.1 Høgtlesing

Høgtlesing er både ein estetisk aktivitet som gjev borna opplevingar og set i spel kjensler og tankar, og ei kjelde til språkstimulering (Solstad, Jansen & Øines, 2018, s. 14). Hagtvvet deler dette synet på høgtlesing som sosial-emosjonell og språkleg utviklande aktivitet. Høgtlesing og samtale kring innhaldet og språket bidreg til at born får utvikla det fonologiske medvitet. Ho seier det slik, om den språklege verdien ved høgtlesing:

Dens språklige verdi ligger i å «være» i selve skriftspråket. Den gir direkte erfaring i skriftspråkets noe meir kompliserte syntaks, i et meir abstrakt ordforråd, i et situasjonsuavhengig språk». (Hagtvvet, 2015, s. 375)

Barton løftar fram høgtlesing som ein sosial situasjon der born og ein vaksen deler ei oppleving med boka i sentrum. Dessutan viser han til innhaldssida i boka, som gjev borna erfaringar med andre livssituasjonar og perspektiv. Høgtlesing er dessutan ei konkret literacyhending der borna får erfaring med det å lese: at ei bok med teikn og bilete kan omformast til tale og indre bilete. (Barton, 2007, s. 140). Barton seier dette om språkstimuleringsfordelane ved høgtlesing:

The child is hearing written language. In listening to stories children are exposed to the rhythms of written language being spoken. They are listening to extended discourse and they learn the structure of a story. They can attend to the function and structure of language. A broader range of grammatical structures and much wider vocabulary is available in stories than in ordinary everyday speech (Barton, 2007, s. 144).

Ei rekkje andre fagpersonar løftar også fram høgtlesing som ein svært viktig del i språklæringa og språkutviklinga til born, som til dømes Dickinson og Tabors (2001), Solstad (2012) og Høigård (2013a). Det vert også hevda at born primært vert introduserte for skriftspråket gjennom høgtlesing (Solstad, 2012). Forskinga viser at høgtlesing også legg grunnlag for seinare lesing og skriving (Sandvik, Garmann & Tkachenko, 2014). Høgtlesing bidreg til felles opplevingar og leseglede, og dette fremjar leselyst også seinare i utdanningsløpet og livet (Dickinson & Tabors, 2001, s. 176).

Det er nokre kjennemerke som skil tekstane som blir lesne høgt, frå den munnlege forteljinga. Gjennom høgtlesing møter born eit *dekontekstualisert* språk (Solstad, 2012, s.

25). Det gjer det mogleg å samtale om noko som har hendt, noko som er utanfor synsfeltet eller noko som skal skje i framtida. Kravet til situasjonsuavhengigheit er vanlegvis større i skrift enn i tale. Vi kan seie at dei skriftspråklege tekstane inneheld «DNA» for skriftspråk. Her vert DNA eit bilete på det settet av konvensjonar, normer og reglar som styrer produksjonen av skriftspråk, og som altså er noko vi lærer oss over tid (Solstad, 2012, s. 24). Skriftspråket inneheld fleire avanserte grammatiske strukturar og har eit større ordforråd enn kvardagsspråket. Barnet blir påverka av det skriftspråklege førebiletet dei møter gjennom høgtlesinga (Solstad, 2012, s. 27). Høigård seier at når borna lever seg inn i litteraturen i høgtlesinga, vert «gamle og nye omgrep vovne inn i eit stadig større nettverk av kjensler og assosiasjonar», og at høgtlesinga har meir å seie for omgrepsdanninga enn om noko berre blir forklart eller definert (Høigård, 2013b, s. 23). Hofslundsengens studie av oppdagande skrivning viser at høgtlesing kan påverke skriftspråket til borna. Ei mogleg forklaring, meiner ho, er at «forholdet mellom fonem og grafem er så tett i semi-transparente språk som norsk at høytlesing i seg selv kan bidra til økt bevissthet om det alfabetiske systemet» (Hofslundsengen, 2017b, s. 47).

Rammeplan for barnehagen frå 2011 slo fast at alle born skulle bli lesne høgt for dagleg, men i rammeplanen frå 2017 er dette tona ned. Solstad, Jansen og Øines meiner dette inneber at barnehagens arbeid med litteratur er svekt (Solstad, Jansen & Øines, 2018, s. 13). Men også før år 2017 var det forskarar som fann at høgtlesing og forteljing ikkje hadde ein så sentral plass i barnehagen som ein kunne forvente når rammeplanen sa at dette skal skje dagleg (Høigård, Hoel & Mjør, 2009; Høigård, 2013). I mange barnehagar blir det dessutan lese meir for dei borna som sjølve tek initiativ til høgtlesing. Hoel, Oxborough og Wagner har sett nærare på mengda av høgtlesing i barnehagen (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011). Forskjellen i tid mellom born som blir lesne høgt for eit kvarter kvar dag, og dei som ikkje tek initiativ til lesing, utgjer om lag 50 timar på eit barnehageår. Dette kan verte 250 timar i løpet av tida i barnehagen (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011). Dei viser også til at barnehagen kan arbeide for at born frå heimar der det blir lese lite, kan ha stort utbytte av miniutlån i barnehagane, gjerne i samarbeid med biblioteket. Dette bidreg til at bøkene vert tilgjengelege på ein arena der born og foreldre er nesten kvar dag, uavhengig av sosiale og kulturelle vilkår (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011, s. 72).

Den svenske Läsrørelsen har i samarbeid med Junibacken undersøkt i kor stor grad born vert lesne høgt for i heimen. Rett etter tusenårsskiftet las 70 prosent av småbarnsfamiliane høgt heime kvar dag, og i år 2012 var talet gått ned til 35 prosent (Läsrørelsen, 2012). Lesetida var også halvert. Det er ikkje gjort ein tilsvarande studie i Noreg, men det er kanskje ikkje grunn til å tru at det er heilt ulikt stoda i Sverige. Ein kan som kjent ikkje styre kva heimane skal gjere, men desto viktigare er det at borna vert lesne for i barnehagen (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011, s. 139).

Born som skal ha nynorsk som hovudmål på skulen, møter likevel bokmålet frå dei er små, og før dei byrjar på skulen er dei mindre eksponerte for nynorsk enn ein skulle tru, hevdar Matre (Matre, 2005, s. 44). Ho peikar på at born møter nynorsk tekst «gjennom øyra» og i kvardagssituasjonar, og at ein kan bidra til at born får møte det nynorske skriftbiletet ved å vere særleg merksame på å lese nynorske bøker og å lese teksten slik han står, i staden for å omsetje til dialekt (Matre, 2005). I tillegg er det å bruke nynorske bøker med på å føre borna inn i ein nynorsk literacykultur. I Ingeborg Mjør sine tesar om kva som støttar ei nynorsk språkstimulering i barnehagen, er høgtlesing på nynorsk er løfta fram som viktig (Mjør, 2017). Ho poengterer at alle vaksne i barnehagen må oppmuntrast til å lese nynorsk høgt, også dei som kjenner seg utrygge på det. «Dialekt er ikkje alltid betre enn nynorsk», påstår Mjør i ein av desse tesane, og siktar til at om vaksne byter ut nynorske ord med dialektord i høgtlesinga, får ikkje borna bli kjende med skriftspråket.

2.5.2 Song

Å bli sunge for, og å syngje sjølv, er også møte med tekst. Slik sett er det mange fellestrekk mellom høgtlesing og song, og ein viss overføringsverdi når det gjeld det literacyteoretiske grunnlaget. I det følgjande ser eg nærare på song som skriftspråkstimulerande aktivitet – ei literacyhending som borna tek del i i barnehagen. Eg presenterer først litteratur om tekstmøte gjennom song, og deretter forskning som også viser at musikken, melodien, stimulerer literacyferdigheitene til borna.

Gjennom song (med tekst) får barnet møte teksten hovudsakleg gjennom øyret, og i andre rekkje ved å sjå illustrasjonar eller teksten i ei songbok, ein app eller liknande. Gjennom å syngje kan ein stimulere både musikkfagleg kompetanse og utvikle språket og den sosiale kompetansen (Skjerdal, 2017, s. 176). Ulike songar og musikalske uttrykk kan brukast i fleire fagområde i barnehagen, og tekstane spelar ei viktig rolle når det gjeld kva songar ein vel til

dei ulike aktivitetane, temaa eller fagområda. Gjennom å formidle tekstar til musikk, vil barnet verte kjent med skriftspråket i teksten, og dette er med på å leggje grunnlaget for seinare lese- og skriveferdigheiter (Sæther, 2008, s. 126). Språkstimulering og musikk høyrer saman, meiner også Aalberg og Semundseth. Språk og musikk er begge reiskapar for kommunikasjon og er kulturelle ressursar, og studerer vi dei nærare, finn vi ei rekkje fellestrekk. Både når vi snakkar og når vi musiserer, ordnar vi uttrykka gjennom rytme, dynamikk, artikulasjon, frasering, tempo og form (Aalberg & Semundseth, 2006).

Jayne M. Standley har analysert 30 studiar av samanhengen mellom song og literacy, og finn ein signifikant samheng mellom songaktivitetar og borns evne til å lære å lese og skrive (Standley, 2008). Ein av forskarane i Standley sin metastudie, Kathryn M. Smith, forklarar det mellom anna med at songaktivitetar danner tydelege og trygge rammer for å tileigne seg tekstar, og at musiske aktivitetar er eit springbrett for å utvikle fonologisk medvit (Montgomery & Smith, 2014). Susannah J. Lamb og Andrew H. Gregory ser dessutan ein signifikant samheng mellom evna til å skilje mellom tonar og evna til å skilje mellom lydar (fonetikk) i lesing (Lamb & Gregory, 1993). Dette vil seie at song og musikk har eit tilleggsperspektiv når det kjem til literacy, noko meir enn det som vi finn i teori om høgtlesing.

Kvar barnehage har sin eigen kultur, og i den kulturen ligg eit repertoar av songar, dansar og musikk som blir brukt. Både borna og dei vaksne kjenner dette repertoaret og kan nytte det spontant eller i planlagde samlingsstunder (Skjerdal, 2017, s. 178). Gjennom songen kan også borna delta og vere produktive i literacyhendinga, framfor å berre vere mottakarar. Å høyre og syngje sitt eige språk er dessutan identitetsbyggjande og utviklar sjølvkjensla. Gjennom å syngje på nynorsk eller dialekt støttar ein born som i skulealder skal ha nynorsk som sitt opplæringsmål (Skjerdal, 2017, s. 176).

2.5.3 Rim og regler

I denne studien er det interessant å sjå nærare på både rim og regler fordi det er literacyhendingar som borna skal få delta i i barnehagen. Både songar, rim og regler har tydeleg rytme og stimulerer musikalsk og språkleg utvikling, men rim og regler tilfører også noko anna enn høgtlesing og synging gjer (Sæther, 2008, s. 121).

Leik med rim høyrer med til den tidlege lydleiken og varer ved i ulike former langt opp i skulealderen, seier Høigård. Barnekulturen har mange sjanrar som er baserte på rim, til dømes er ellingar og regler av alle slag baserte på rim og rytme. Slik leik tek utgangspunkt i formsida i språket, og har gjerne mange gjentakningar og ei fast form (Høigård, 2013a, s. 113). Høigård løftar også fram den vaksne si rolle når det gjeld å inspirere borna til språkleik. Ved å jamleg bruke rim, regler og ellingar og ved å verdsetje spøk og humor, skaper dei vaksne gode vekstvilkår for den viktige språkleiken. Det å rime er starten på ei bevisstgjerings hos barnet om at ordet er ei avgrensa språkleg eining. Samtale kring rim og regler utviklar eit metaspråkleg medvit (Høigård, 2013a, s. 113). Faglitteraturen kring rim og regler er avgrensa, noko som kan henge saman med slektskapet til andre musiske sjanrar som det er forska meir på.

2.5.4 Teikning og oppdagande skrivning

Frå høgtlesing, song, rim og regler går vi vidare til literacyhendingar der born er produsentar gjennom teikning og oppdagande skrivning. I dette kapittelet vil eg kort gjere greie for teoriar om korleis born utforskar skriftsystemet, og deretter om korleis oppdagande skrivning kan vere til støtte for fonetisk medvit og skriftspråktileigning.

Born utforskar både skriftsystemet og kva skrift vert brukt til, og bruk og system er gjensidige føresetnader for kvarandre (Høigård, 2013a, s. 281). Som med munnleg språk lærer borna skriftspråkssystemet ved å delta i samspel med andre. Leik med skrift startar ofte i teiknesituasjonen saman med andre born som held på med det same. Skriverabbelet er ei etterlikning av den skrifta barnet observerer rundt seg, og barnet festar seg ved visse karakteristiske trekk ved skriftsystemet i den kulturen dei veks opp i (Høigård, 2013a, s. 283). I starten på skriveutviklinga har barnet ei oppfatning av kva skrivning er, men har ikkje kunnskap nok til å kople lyd og bokstav. Det skriblar, skriv bokstavrekkejer utan samanheng med ordet dei vil formidle. Denne utprøvinga kan vi kalle oppdagande skrivning. Bente Hagtvatn deler oppdagande skrivning inn i fire nivå, frå prefonetisk skrivning til ortografisk skrivning, der barnet skriv konvensjonelt. Barnet ber kanskje også den vaksne skrive det dei vil få formidla, og den vaksne får ei slags sekretærrolle (Hagtvatn, 2015). Etter kvart kopierer barnet det andre gjer, eller spør korleis den og den bokstaven er.

Vi ser nærare på skriftspråktileigning i eit kognitivt perspektiv. Intervensjonsstudien til Hofslundsengen viser at femåringane som ho granska, fekk betre fonologisk medvit, betre skriveferdigheiter og at dei hadde byrja å lese enkeltord, når dei fekk støtte til oppdagande skrivning, innanfor si proksimale utviklingssone. Det var vedvarande positive effektar av intervensjonen etter at borna hadde gått eit halvt år på skulen. Studiane hennar viser at det er store forskjellar mellom borna i oppdagande skriveferdigheiter, og at det var signifikante samanhengar mellom utdanningsnivået til foreldra, språkmiljøet heime og barnet sitt vokabular og fonologisk medvit. Avhandlinga hennar presenterer empirisk støtte for at aktivitetar med oppdagande skrivning i barnehagen kan vere ein metode for å få borna interesserte i og oppmerksame på skrift (Hofslundsengen, 2017b).

Når born les, eller blir lesne for, skjer det i stor grad på forfattaren sine premisser (Hagtvvet, 2015, s. 267). Skrivning derimot, har basis i kjenslene, behova og talespråket til barnet, hevdar Hagtvvet: «Spontan skrivning er så godt som alltid tematisk forankret i noe barnet selv er opptatt av» (Hagtvvet, 2015, s. 267). Hagtvvet løftar fram den leikande utforskinga av skriftspråket i barnehagen som noko som kan alminneleggjere eit kunnskapsområde som tradisjonelt har vore sett på som akademisk og «skulsk»:

Ved å «bale med skriftspråket» i lek og i hverdagslivets sammenhenger, slik barn i det første leveåret babler med lyder, kan barnehagebarn utforske skrifttegnesnes kvaliteter og funksjoner i eget tempo i lek og dagligdagens rutiner, og uten press om å lære. (Hagtvvet, 2015, s. 267)

Det er kort tradisjon for forskning på oppdagande skrivning i Norden, men ein noko lengre i USA. Kognitiv læringspsykologi og sosiokulturelle teoriar vert gjerne kombinerte når det er snakk om emergent literacy og oppdagande skrivning. Både Chomsky og Clay såg på skriveaktivitetar heime og i barnehagen og på korleis dei vaksne både heime og i barnehagen kunne leggje til rette for oppdagande skrivning. Chomsky var oppteken av oppdagande skrivning som ein del av born si skriveutvikling og som førebuing til tidleg lesing (Chomsky, 1971). Clay støtta denne tankegangen, og meinte at born forstod at skrift inneheldt mening når dei heldt på med oppdagande skrivning og såg vaksne som også brukte skrift i ulike samanhengar (Clay, 1977). Også Teale og Sulzby har studert den gradvis framveksande språklæringa. Dei tek avstand frå det dei kalla «reading readiness», at born må ha eit «ferdig» talespråk før dei kan tileigne seg literacykompetanse og fonetisk medvit (Teale &

Sulzby, 1986, s. xiv). Dei legg vekt på kognitiv forskning om at talespråket vert stimulert av literacyaktivitetar, og at også små born kan ha erfaringar med skrift (Teale & Sulzby, 1986).

2.5.5 Skrift i det fysiske rommet

Tabors, Snow & Dickinson løfter fram skrift i det fysiske miljøet som ein viktig faktor for emergent literacy i barnehagen (kindergarten) (Dickinson & Tabors, 2001, s. 315). I forskinga si har dei sett på «environmental print» som ein av vurderingskategoriane når dei har studert føresetnadene for emergent literacy og seinare leseforståing. Gode miljø for å tileigne seg literacy tidleg inneheld også skrift i det fysiske rommet (Dickinson & Tabors, 2001, s. 315). Også Eva Maagerø og Astrid Granly har sett nærare på det fysiske miljøet i barnehagen og i kva grad ein kan sjå på veggane (og golvet) i barnehagen som ein multimodal tekst, som dei kallar det (Maagerø & Granly, 2012). Born vert påverka av det fysiske miljøet, og denne interaksjonen varierer alt etter korleis tekstane, bileta, barneteikningane og andre uttrykk blir presenterte. Maagerø og Granly poengterer at barnehagen ikkje har utnytta det pedagogiske potensialet som ligg i det fysiske miljøet i barnehagen og det å eksponere borna for ulike uttrykk, tekst, bilete, teikningar med meir. Her er det eit stort potensial med tanke på literacystimulering, meiner dei (Maagerø & Granly, 2012). I denne oppgåva ser eg ikkje på heile spekteret av multimodalitet, men har avgrensa tekst i det fysiske miljøet i barnehagen til å gjelde skriven tekst, barneteikningar med skrift på, illustrasjonar frå barnebøker og anna som er relevant når det er nynorsk literacy i barnehagen som er studieobjekt.

Dersom tidleg bokstavutforskning skal bli ei vedvarande interesse, må barnet vere i eit miljø der samtalar og leikande aktivitetar kring bokstavar og skrift er naturleg, hevdar også Høigård. Slik sett er barnehagen ein ideell stad for bokstavutforskning i uformelle læringssituasjonar. Dette inneber at barnehagen bør ha skrift synleg for borna, og at denne skrifta bør ha eit «nytteperspektiv» for borna. Døme på det kan vere namneskilt, merking av hyller og skuffer, at dei vaksne er sekretær for noko som barnet vil ha skrive, og at det finst leikemateriell med tydelege bokstavar (Høigård, 2013a, s. 287).

Born møter tidleg skriftspråklege teksttypar i dagleglivet, til dømes gjennom handlelister, tilfrå-lappar, bursdagskort, plakatar og skilt (Mjør, 2017). Desse teksttypene har eit

nytteperspektiv, og er modellar for skriveutprøvinga til borna. Å møte nynorsk tekst på vegg og i rutinesituasjonar dagleg må vi rekne som viktig for å lære skriftspråket (Mjør, 2017, s. 10).

2.6 Tidleg literacy i eit nynorskperspektiv – eit faghistorisk oversyn

Det har vore lite debatt om nynorsk literacy i barnehagen på nasjonalt plan, men somme stemmer har vore tydelege, ikkje minst i lærar- og barnehagelærarutdanningane. To av dei første som tematiserte det eventuelle behovet for nynorsk skriftspråkstimulering med dei minste, er Ingeborg Mjør og Synnøve Matre. Mjør har sett på samanhengen mellom barnehagen som kulturarena, barnehagen som språkarena og den vaksne si rolle som modell (Mjør, 2003). Ho samarbeidde også med Nynorsksenteret om å lage ein plakat til dei vaksne i barnehagen, *Åtte innspel for ei nynorsk språkstimulering* (Nynorsksenteret & Mjør), rundt år 2010, som er ei lettlesne punktliste med konkrete didaktiske innspel til barnehagetilsette. Også Synnøve Matre har sett nynorsk i barnehagen på dagsorden, mellom anna med artikkelen *Dei yngste barna og nynorsken*, også utgjeven av Nynorsksenteret. Matre hevdar at nynorsk ikkje har «den stødige plassen i barnehagane i nynorskrinsar som ein gjerne skulle forventa» (Matre, 2005, s. 44). Dette grunngjev ho med at mange songar og bøker er på bokmål, og at dei vaksne i barnehagen brukar mykje dialekt når dei syng eller les for borna. For Matre er *meningsskaping* og *kontekst* nøkkelomgrep når vi skal forstå språkutviklinga. Ho meiner dessutan at «vi har vore påfallande lite opptatt av nynorsken og dei yngste barna» (Matre, 2005, s. 43).

Også Nynorsksenteret (Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa) har vore ein viktig aktør i arbeidet med nynorskopplæring for born og unge. Kompetansesenteret vart etablert som eit ledd i oppfølginga av Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring*, som foreslår ei rekkje tiltak for å styrkje fleire sider av norskfaget. Nynorsksenteret vart såleis etablert i 2005 for å styrkje nynorsk, både som hovudmål og sidemål, i den trettenårige grunnskulen. Same året vart det politiske ansvaret for barnehagen flytta frå Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet, fordi det var eit politisk ønske om å skape samheng i utdanningsløpet. I åra som følgde, vart barnehagen også gradvis inkludert i Nynorsksenteret sitt mandat. Å opprette eit senter for nynorsk i opplæringa kan sjåast som ei erkjenning av at brukarane av det mindre brukte språket treng ekstra tilrettelegging og hjelp for å verte

trygge språkbrukarar. For barnehagefeltet er særleg *Nynorske lesefrø* relevant, eit prosjekt der barnehagen og biblioteket har eit samarbeid for å auke bruken av nynorske barnebøker (Nynorsksenteret.no).

Ottar Grepstads *Årstale nr 8: Språk i barnehøgd* (2012) og *Språkfakta 2015* (kap. 8.3) synleggjer mangelen på dokumentasjon rundt språkarbeid i barnehagen. Grepstad refererer til ein studie frå 2008 som viser at forholdet mellom dei to norske språka og dermed også bruken av nynorsk ikkje er tematisert barnehagen frå nasjonalt hald: «Barnehagane blei med det ei sone utanfor den norske språkrøynda» (Grepstad, 2015, kap. 8.3). Vidare viser han til ei lita undersøking frå 2011, der tre av ti barnehagar svarte at dei ikkje visste om barnehagen deira dreiv språkstimulering i samsvar med opplæringspråket i kommunen (Grepstad, 2015).

Etter undersøkinga til Grepstad har også kulturavisa *Pirion*, som Landssamanslutninga av nynorskkommunar står bak, gjennomført ei større gransking av skriftspråk i barnehagen. Denne granskinga vart gjennomført hausten 2016 og viser at nynorske barnehagar syng og les meir på bokmål enn nynorsk (LNK, 2016). Denne undersøkinga har relativt låg svarprosent, og derfor har eg valt å ikkje presentere undersøkinga nærare. Det er likevel interessant å sjå at dette gjeld 254 barnehagar i nynorske skulekrinsar, litt over ein tredjedel av dei 728 barnehagane som vart spurde.

Parallelt med desse undersøkingane starta arbeidet med den første fagboka om nynorsk tidleg literacy, *Nynorsk med dei minste* (Bjørhusdal & Budal, 2017). Dette er den første samlinga av tekstar om tidleg literacy på nynorsk, og ho inneheld både vitskaplege artiklar om korleis born lærer språk frå skrift (Tysvær, 2017; Hofslundsengen, 2017a), ståstadsanalyse og vurdering av situasjonen for unge nynorskbrukarar (Bjørhusdal & Budal, 2017) og ein nærstudie av Matias på fire og eit halvt og kva literacypåverknad han får i barnehagen, heimen og samfunnet (Juuhl, 2017). I tillegg inneheld boka didaktiske tekstar og nyskrivne tekstar til å lese høgt for born. Bjørhusdal og Budal hevdar at språkstimulering i barnehagar ofte blir til bokmålsstimulering, då det rett og slett finst mest skrift på bokmål (Bjørhusdal & Budal, 2017, s. 25). På bakgrunn av dette kan ein tenkje seg at førsteklassingane i nynorske skulekrinsar har hatt mindre skriftspråkstimulering på hovudmålet sitt i barnehagen enn born som har bokmål som hovudmål. Det kan få

konsekvensar for skriftspråklæringa så vel som den språklege identiteten til borna, meiner forfattarane.

Wagner, Strömstad og Uppstad har sett nærare på skriftspråklæring, som dei definerer som eit andrespråk som born lærer etter førstespråket sitt, som då er eit talespråk eller teiknspråk (Wagner, Strömqvist, & Uppstad, 2008). Dei snakkar også om tospråklegheit i den norske språksituasjonen med to målformer som er såpass like, og hevdar at «Nynorsk og bokmål har forskjellig utbredelse og forskjellig språkkultur, og det kreves kjennskap til og erfaring i begge disse kulturene om man skal kunne mestre dem» (Wagner, Strömqvist & Uppstad, 2008, s. 26). Også Bjørhusdal peikar på at det er andre utfordringar for mindretalsspråk i barnehagen, og at det også gjeld skriftspråket nynorsk (Bjørhusdal, 2017, s. 21). I Noreg finst det ordningar for systematisk støtte til utgjevingar på nynorsk og samiske språk, for å sikre at born får lese sitt eige skriftspråk, men det finst likevel mindre litteratur på nynorsk enn på bokmål, sidan marknaden er mindre. Som Wagner, Strömqvist og Uppstad seier, trengst det kjennskap og erfaring med skriftkulturen om ein skal meistre han. Bjørhusdal går lenger, og etterlyser ei offentleg anerkjenning av at det å drive språkstimulering på bokmål ikkje er det same som å drive språkstimulering på nynorsk (Bjørhusdal, 2017, s. 25).

2.7 Kort oppsummering av teorigrunnlaget

Litteraturen som ligg til grunn for denne studien, fortel oss at born lærer språk i det miljøet dei er i, og at det er somme utfordringar knytte til det å skulle tileigne seg mindretalsspråket nynorsk. Dette er ikkje tematisert i styringsdokumenta som dei vaksne i barnehagen nyttar som arbeidsreiskap. Eg kombinerer litteratur frå dei tre fagfelte forskning på literacy, barnehagen som didaktisk arena og forskning på språkpolitikk. Dette vurderer eg som viktig for å tilføre nye perspektiv og å kunne gjere ei undersøking der dei tre fagfelte møtest.

3 Metode

I dette kapitlet presenterer og grunnleggjer eg dei metodiske vala eg har gjort undervegs i forskingsprosessen og diskuterer moglege feilkjelder.

Eg har nytta observasjon og intervju som metode for innsamling av empiri. Målet med oppgåva er todelt. Eg vil gjennom observasjon sjå på literacyhendingane i dei ulike barnehagane, og ved også å intervjuje tilsette ønskjer eg å få ei djupare forståing av literacypraksisen. I neste omgang legg dei empiriske funna og analysen, samt faglitteratur, grunnlaget for ei vurdering av kva literacygrunnlag born i nynorske skulekrinsar kan ha når dei tek til på skulen.

Eg har gjennomført fem observasjonsøkter à to timar og intervju med ti informantar. Det var særleg viktig for meg å intervjuje den pedagogiske leiaren på kvar av avdelingane eg besøkte, for å få ei djupare forståing av dei vala som pedagogen tek, knytte til skriftspråkstimulering. Derfor avgrensa eg utvalet til å gjelde storbarnsavdeling, då det kan tenkjast å bli lagt meir vekt på skriftspråkstimulering der enn på ei småbarnsavdeling. Dei fem barnehagane var fordelte på tre kommunar og to fylke, men fellesnemnaren er at alle fem ligg i såkalla nynorske kjerneområde.

3.1 Kvalitativ tilnærming

Når ein brukar kvalitative metodar, prøver ein å nærme seg ei djupare forståing av det som skal skildrast, med utgangspunkt i eit lite utval menneske. Det kvalitativt vurderande auget ser etter mange opplysingar om få personar eller studieobjekt, ser meir etter det særeigne og avvikande enn det gjennomsnittlege, og fokuserer på framstilling og forståing framfor framstilling og forklaring, hevdar Bjørndal (Bjørndal, 2011, s. 29). Forskaren har eit «livsnært syn» og søker ei mest mogleg følsom framstilling av data (Bjørndal, 2011, s. 30). Det er nødvendig med observasjon og vurdering i pedagogisk verksemd for å utvikle seg som pedagog og for å lære av andre pedagogar. Ei vurderande og lærande pedagogrolle er motsatsen til den «vanefanga» pedagogen, argumenterer Bjørndal vidare. Observasjon og vurdering har med pedagogen si profesjonsforståing, kompetanseforståing, didaktiske forståing og ei postmoderne samfunnsforståing å gjere (Bjørndal, 2011, s. 17).

Eg nyttar observasjon for å sjå kva som skjer i praksis i samhandlinga mellom vaksne og barn. Mitt vesle utsnitt frå barnehagekvardagen er ikkje nok til å seie noko om alle barnehagar eller nok til å slå fast sanningar om korleis praksis er kvar dag. Men det seier noko om korleis

det er akkurat denne dagen, og korleis det kan vere. Ved å intervju informantane etterpå kan eg sjå nærare på motivasjonen bak praksisen, på korleis og kvifor den vaksne sjølv meiner ho arbeider med skriftspråkstimulering i barnehagen.

Denne undersøkinga har ikkje som mål å generalisere, men å analysere eit lite utval. Dette er eit typisk trekk ved kvalitative undersøkingar (Grønmo, 2016, s. 144). Dette får konsekvensar også for det metodiske opplegget, nærleiken til kjeldene og moglegheitene for tolking. Det å kunne tilpasse det metodiske opplegget undervegs gjev fridom, men forskaren risikerer også å misse problemstillinga av syne og verte usystematisk. Når det gjeld nærleik og sensitivitet versus avstand og selektivitet, kan vi seie at denne studien i størst grad legg opp til det første omgrepsparet. Ved å gjennomføre intervjuet ansikt til ansikt, etter ein to-timars observasjon, har eg håpa at informantane ville dele personlege meningar og refleksjonar som eg kanskje ikkje kunne teke del i dersom dei skulle svare i eit avkryssingsskjema på e-post.

Tolkingsmoglegheitene utgjer også eit viktig aspekt ved slik forskning. Kvalitative tilnærmingar baserte på eit fleksibelt design og eit nært og sensitivt forhold til kjeldene, legg til rette for relevante tolkingar. På den andre sida kan eintydige tolkingar føre til avgrensa validitet for eit forskingsfelt (Grønmo, 2016, s. 147). For å ikkje verte *for* nær studieobjektet, fordi eg er nynorskbrukar og har kjennskap til barnehagekvardagen frå eit foreldre-, student- og tilsett-perspektiv, var det viktig å velje barnehagar og informantar eg ikkje sjølv har møtt tidlegare, og som dermed ikkje kjenner meg. Dette gjev ein naudsynt avstand til studieobjektet (Grønmo, 2016, s. 147).

3.2 Observasjon

Når forskaren observerer den pedagogiske situasjonen og har dette som den primære oppgåva si, kallar Bjørndal det «observasjon av første orden» Dette bidreg til å sikre høg kvalitet i observasjonane, fordi observatøren ikkje treng å konsentrere seg om andre oppgåver (Bjørndal, 2011, s. 32). Like fullt er det viktig å vere merksam på at sansane tek inn eit breitt spekter av informasjon, og å vere førebudd på korleis ein kan handtere og bearbeide alle inntrykka. Forskaren bør også vere klar over somme menneskelege eigenskapar som kan stå i vegen for ein objektiv observasjon. Førsteintrykket og sisteintrykket er ofte det vi hugsar best. Dessutan kan vi bli påverka av om vi har eit positivt eller negativt inntrykk av ein person. Bjørndal peikar på at det i pedagogiske miljø ofte er eit

ideal å trekkje fram det positive, og at ein observatør derfor kan sjå berre det positive og oversjå meir negative sider (Bjørndal, 2011, s. 42). Vi kan også falle for freistinga til å overfokusere på det som vert vurdert som middels eller vanleg, og særleg er dette viktig å vere merksam på i Noreg, der likskapstanken er ein del av ideologien (Bjørndal, 2011, s. 43). Personlege forhold, forstyrringar undervegs og tilfeldigheter kan også påverke observasjonen. Den faglege kunnskapen forskaren sit inne med, kan også vere med på å påverke kvaliteten på observasjonane.

Det er uråd å vere heilt objektiv i observasjonsarbeidet, men det er eit mål å gje ei tydeleg framstilling av røynda. Observasjonar av ulike slag vil alltid, men på ulikt vis, innehalde desse fire elementa (Askland, 1997, s. 199):

- Informasjon knytt til observasjonen (kontekstuelle faktorar, kven som er med, kva har hendt før vi kom osv.)
- Saksskildring (det som faktisk hender)
- Tolking (det vi meiner kan liggje til grunn for det vi observerer)
- Vurdering (kva konsekvensar vi meiner det vi har sett gjennom observasjonen bør få)

Sakleg saksskildring er vanskeleg, og det er ofte nyttig å sjå på andre sine saksskildringar, reflektere over korleis dei skriv og korrigere sine egne saksskildringar (Askland, 1997).

Forskaren sin bakgrunn påverkar kva han/ho noterer og får med seg i observasjonsøkta, men vi bør strekkje oss etter å gjere ein så nøytral observasjon som råd er. Først i etterarbeidet tolkar vi dei opplysningane vi har fått, og prøver å få ei djupare forståing. Gadamer argumenterer for at forståinga vår av til dømes ein tekst alltid byggjer på kulturen vår og fordommane våre (Gadamer, 2010, s. 427). Vår eigen bakgrunn og fortolkingshorisont påverkar altså både førearbeidet og tolkinga i datainnsamlinga. I ein hermeneutisk tradisjon er val av metode like viktig som i andre vitenskapstradisjonar, og det er dermed viktig å vere medvitne om kva føresetnader vi har sjølve i møte med forskingsobjektet (Gadamer, 2010, s. 428).

3.3 Intervju

Intervju som metode er nyttig når vi vil undersøkje menneskelege relasjonar og kontekstar. Det er viktig å vere merksam på at intervjuet er ei «moralsk undersøking», som Kvale og Brinkmann seier (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 80). Forskaren må ta omsyn til etiske

problemstillinger i både førebuing, gjennomføring, transkribering og analyse av intervjuet. Det er forskaren sitt etiske ansvar å «rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig», ved å behandle intervjuobjektet med respekt og konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2012).

Grønmo definerer «uformell intervjuing» som intervju der forskaren sjølv samtalar med respondentane. Før intervjuet vel forskaren ut nokre tema som skal vere med i alle samtalanane, men sjølve gjennomføringa skjer på ein fleksibel måte (Grønmo, 2016, s. 167). Intervjuet i denne studien har form som «uformelt intervju», men eg valde å lage ein strukturert intervjuguide på førehand og å halde på den strukturen i intervjusituasjonen. Grønmo peikar på at kommunikasjonen mellom forskar og respondent kan fungere dårleg, at forskaren kan påverke svara, og at ikkje respondenten alltid får sagt det han eigentleg meiner (Grønmo, 2016, s. 168). Det er derfor viktig å vurdere korleis det endelege datamaterialet kan vere påverka av ulike feilkjelder (Grønmo, 2016, s. 173).

3.4 Triangulering

I samfunnsvitskapleg forskning brukar ein gjerne omgrepet metodetriangulering når ein kombinerer ulike metodar for å gje eit breiare datagrunnlag og ein sikrere basis for tolking (Repstad, 2009, s. 29). I denne studien har eg valt å bruke observasjon og intervju, fordi dei to metodane utfyller kvarandre, og eg er ute etter motivasjonen og refleksjonane bakom den faktiske praksisen.

Ein kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ metode kan nyttast for å fange opp både breidda og djupna (Krumsvik, 2014, s. 47). I denne studien er eg oppteken av det kontekstnære og kontekstavhengige, utvalet er lite og målet er å få auka djupneforståing gjennom å nytte kvalitative metodar. Eg har talt oppslag på veggane og songar og bøker som vert nytta i observasjonstida. Det vesle innslaget av teljing er meir å rekne som eit kontrollpunkt, eit nøytralt observerande auge som har større distanse til studieobjektet. Dersom målet var å sjå korleis situasjonen er i *alle* barnehagar der borna skal ta til på nynorskskular, ville eg måtte brukt eit kvantitativt forskingsdesign og hatt eit mykje større utval. Dette hadde også vore eit interessant perspektiv, men sidan eg ønskjer å sjå på praksisen og grunnlaget dei vaksne byggjer praksisen på, var eit mindre utval, observasjon og intervju meir føremålstenleg.

3.5 Utval av informantar og barnehagar

Eg starta undersøkinga med å leite strategisk etter informantar. Eg ønskte ei viss geografisk spreiding, men likevel å halde meg til nynorske kjerneområde. Fordelinga av nynorsk og bokmål på skular og kommunar er relevant også i ein barnehagepedagogisk samanheng (Bjørhusdal & Budal, 2017, s. 15). Særleg gjeld dette utanfor byane, der det oftast er slik at born tek til på den skulen som ligg nærast barnehagen dei går i (Bjørhusdal & Budal, 2017, s. 16). Det er nynorskbrukande skuleelevar i ni fylke, men dei fleste barnehageborna som skal ha nynorsk som opplæringspråk når dei tek til på skulen, bur i Sogn og Fjordane, Hordaland, Rogaland og Møre og Romsdal (GSI, 2018). Praktiske omsyn gjorde at eg starta å spørje barnehagar i Sogn og Fjordane og Møre og Romsdal. Eg ønskte å få kome til barnehagar som låg i ulike nærmiljø, for å sjå om literacypraksisen kunne variere også etter om barnehagen låg i ei lita bygd eller i ein tettstad.

Eg ønskte å sjå om styreform hadde innverknad på skriftspråkpraksisen i barnehagane. Med bakgrunn i at mållova gjeld for offentleg tilsette, kunne det tenkjast at praksis ville vere annleis i kommunale barnehagar enn i private barnehagar. Ein annan relevant variabel var storleik på barnehagegruppene, om den vaksne la til rette for andre typar literacyhendingar i små enn i store grupper. Dessutan ville eg at informantane ikkje skulle kjenne til meg gjennom samarbeidsprosjekt med Nynorsksenteret, då dette kunne påverke både observasjonen og intervjuet.

I kvalitativ metode er det vesentleg å få informasjonsrike informantar, ut frå kva som er føremålstenleg (Vedeler, 2000, s. 75). I denne undersøkinga framstår det såleis rimeleg å observere og intervjuet pedagogar/barnehagelærarar, fordi det er desse som har ansvaret for det pedagogiske innhaldet i barnehagekvardagen. Eg ønskte også å intervjuet ein annan vaksen tilsett på same avdeling, sidan dei også er mykje saman med borna og legg til rette for vaksenstyrte aktivitetar. Eg tenkte først at eg ville besøkje fire barnehagar og intervjuet fem til sju tilsette, men dette utvida eg etter kvart til fem barnehagar og ti tilsette. Grunnen var at eg såg at eg enten måtte auke talet på informantar eller gå meir i djupna og utvide intervjuet og observasjonssekvensane. Begge deler kunne vore interessant og relevant, men eg valde heller å besøkje fleire barnehagar og intervjuet fleire tilsette. Det syntest som eit rimeleg val for å finne svar på problemstillinga, der eg spør etter kva val tilsette i barnehagar som soknar til nynorskskular, gjer når dei skal leggje til rette for skriftspråkstimulering. Med

fleire observasjonar og intervju kunne eg få ei større breidde i korleis praksisen i desse barnehagane er, framfor å endå betre forstå vala til nokre få utvalde informantar. Det kunne dessutan vore interessant å intervju *alle* tilsette i ein barnehage eller alle på ei avdeling eller ein base. Eg avgrensa meg likevel til to informantar i kvar avdeling, sidan intervjuguiden var utforma slik at eg både hadde spørsmål som gjekk på individnivå og på gruppenivå.

Alle dei fem pedagogiske leiarane i informant-A-gruppa er kvinner, fire av dei er rundt 50 år, medan ei er rundt 35 år. Alle desse fem kjem frå same staden som dei no bur og arbeider på, og har vakse opp med nynorsk som hovudmål. Dette er også skriftspråket dei no nyttar, både privat og på arbeid. I informant-B-gruppa er det større variasjon: Der er det fire kvinner og ein mann, i alderen 20–55 år. Tre av desse har fagbrev som barne- og ungdomsarbeidar, og den eine av desse (5B) går siste året på barnehagelærerutdanninga i tillegg til å arbeide i barnehage. Av dei andre i informant-B-gruppa er ei utdanna barnepleiar med fagarbeidargodkjenning (4B), og ei arbeider som styrar (2B).

Eg avgrensa utvalet til å gjelde storbarnsavdeling, då det truleg ville vere fleire skriftspråkhendingar på ei slik avdeling enn med dei yngste borna. Alle fem barnehagane ligg i nynorske skulekrinsar, to i Sogn og Fjordane og tre i Møre og Romsdal. Tre av barnehagane ligg i bygder som berre har ein barnehage. Dei to andre er i tettstader med fleire barnehagar.

3.6 NSD

Før innhenting av empiri sende eg meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata AS (NSD). Eg søkte om å bruke mikrofon på pedagogen i observasjonstida, men fekk tilbakemelding om at det då var naudsynt med løyve frå foreldra, fordi det kunne vere mogleg å kjenne att borna på opptaket. Sidan eg skulle observere korleis den vaksne la til rette for teksthendingsar, og sidan dette er ikkje ein sosiolingvistisk studie, vurderte eg det slik at eg likevel ikkje trong lydopptak frå observasjonen. Eg melde tilbake til NSD at eg ville ta notat for hand i observasjonstida, og fekk godkjent prosjektet (Vedlegg 5). Sjølv om eg med denne endringa ikkje trong å innhente løyve frå foreldra, sende eg eit kort skriv som barnehagen kunne henge opp i garderoben, der det stod kva dag eg skulle kome, litt informasjon om prosjektet samt kontaktinformasjon i tilfelle nokon hadde spørsmål til studien (Vedlegg 2).

Ei anna endring som kom til etter godkjenninga, er omfanget. Eg søkte om å få intervjuer fem til sju vaksne i fire barnehagar, men enda opp med ti vaksne i fem barnehagar. Dette vurderte eg som ei mindre endring som ikkje ville ha noko å seie for godkjenninga frå NSD, men som ville heve kvaliteten på studien.

3.7 Planlegging av observasjon

I somme kommunar tok eg kontakt med oppvekstsjef eller barnehagekonsulent, og nokre barnehagar kontakta eg direkte. To barnehagar i Sogn og Fjordane sa ja etter oppmoding frå oppvekstsjefen i dei respektive kommunane. Tre barnehagar i Møre og Romsdal vart rekrutterte etter direkte spørsmål frå meg. Deretter fekk eg e-postadressa til pedagogar dei tenkte kunne vere interesserte i å delta, fekk kontakt og sende så eit informasjonsskriv til pedagogen (Vedlegg 1). Eg valde å ikkje skrive heile tittelen på prosjektet i informasjonsskrivet, då dette kunne påverke informantane til å leggje opp programmet annleis enn dei elles ville gjort. Ved å unngå ordet «nynorsk», og heller skrive «språkstimulering», håpa eg at informantane skulle bli minst mogleg styrte i handlingane og svara sine. Etter at eg hadde sendt informasjonsskriv og fått positivt svar frå styrarane og dei pedagogiske leiarane i fem barnehagar, bad eg dei om å spørje ein tilsett til på avdelinga om eg også kunne få intervjuer dei. Ved å bruke to informantar ville eg kunne forstå meir av bakgrunnen for observasjonane, og det ville vere interessant å samanlikne tankar og haldningar. Eg brukte pedagogane som kontaktperson for å avtale besøket i barnehagen nærare, og dei tok også på seg å gje fagarbeidaren eit eksemplar av informasjonsbrevet «Førespurnad om deltaking».

Eg sette av ein dag i kvar barnehage, slik at vi kunne få til observasjon og to intervju slik det passa med dagsrytmen i barnehagen, og at vi fekk ro rundt gjennomføringa.

Observasjonsdelen burde gjennomførast før intervjuet, og i alle barnehagane fekk pedagogen velje starttidspunkt for gjennomføring av dei ulike elementa i innsamlingsarbeidet. Alle barnehagane ønskte at eg kom til dei om lag tjue minutt før observasjonen skulle starte, slik at vi fekk ein kort prat før observasjonssekvensen starta. Dessutan ville dei at dei fleste borna skulle vere komne før vi starta. Rammene for observasjonen er to timar, og eg avklara tidleg i kontakten med pedagogen at eg ønskte det skulle føregå ei heil eller delar av ei

samling, og noko frileik. Resten av tida kunne brukast slik dagsplanen elles var. Tidspunkt for observasjon vart om lag klokka 10–12 i alle barnehagane.

Samlingsstunda er ein vaksenstyrt aktivitet, og derfor er det interessant å sjå kva den vaksne legg til rette for når det gjeld literacyhendingar i samlinga. Frileik er i utgangspunkt barnestyrt, men den vaksne kan godt vere deltakar. Eg ønskte å sjå i kva grad eg kunne observere skriftspråkstimulerande aktivitetar og om det var dei vaksne eller borna som initierte dei.

Observasjonsskjemaet er utforma slik at eg kunne notere tidspunkt for hendinga, kven som deltok og kva dei gjorde (Vedlegg 4). Observasjonen var knytt til pedagogen si rolle som modell og tilretteleggar, og kva literacyhendingar som fann stad dei to timane. Eg var særleg interessert i å sjå om eg kunne observere skrifthendingar, barne- eller vakseninitierte. Samstundes ville det vere nyttig å notere andre hendingar som handla om språkstimulering, sidan det også er relevant i literacysamanheng. Eg ville ikkje observere talemålet med mål om å gjere ei sosiolingvistisk gransking, men der pedagogen hadde samtalar om bøker, songar eller liknande, ville det vere interessert i eit literacyperspektiv. Dessutan ville eg notere tidspunkt, slik at eg såg om hendinga varte lenge eller kort i tid. I skjemaet er det også rom for innslag av kvantitative innsamlingar, til dømes kor mange songar, bøker, rim eller regler som vert nytta, eller kor mange tekstar som heng på veggen og som borna ser. Dette kan utdjupe forståinga av tekstpraksisen i barnehagen, og kan samanliknast med funna i dei kvalitative intervju.

Observasjonen har eit ope og utforskande siktemål, men likevel innanfor eit avgrensa område: språkstimulering særleg retta mot teksthendingar eller skriftspråkmøte. Det er tenleg å nytte eit observasjonsskjema der eg noterer tidspunkt for kvar ny aktivitet, men med nok plass til å kunne notere spontane små samtalar eller anna som kan gje eit bilete av språkkvardagen til ungane. I observasjonsskjemaet ville eg ha plass til å skrive kva songar, bøker og eventuelt digitale uttrykk som vart brukte, samt skrive noko om «skrift på veggen», teksthendingar som er i det fysiske rommet. Observasjonsskjemaet er altså relativt ope, men med avgrensa tema. Kvar av aktivitetane innbyr til ulik registrering.

To veker før observasjonen tok til, sende eg informasjonsskrivet (Vedlegg 2) til pedagogen, som hengde det opp i garderoben. Eg fekk ingen spørsmål om studien frå foreldre verken før eller etter observasjonsøkta.

3.8 Planlegging av intervju

For å få mest mogleg ut av samtalane med dei tilsette arbeidde eg fram ein intervjuguide (Vedlegg 3).

Eg valde å innleie med spørsmål om informanten og så gå over til spørsmål om barnehagen, språkaktivitetar, rammeplanen og til slutt skriftspråkmedvit og målform. Slik kunne eg unngå å styre informantane i første delane av intervjuet. Nokre av spørsmåla var berre tenkte til pedagogisk leiar, medan dei fleste også var til fagarbeidarane, slik at det skulle vere mogleg å samanlikne etterpå og få eit meir utfyllande bilete av literacypraksisen. I tillegg ville det vere interessant å sjå i kva grad utdanning påverka haldningar, refleksjonar og vurderingar.

For å finne ut noko om literacypraksisen i barnehagen ville eg sjå på dei konkrete literacyhendingane, men også kulturen for literacy, kva det er som ligg til grunn for vala pedagogane tek. Eg valde derfor å stille spørsmål om den faglege og språklege bakgrunnen til informantane og kva dei sjølve likar å gjere av ymse literacyaktivitetar. Dessutan ønskte eg å sjå på barnehagen som literacyarena, kva dei tilsette tenkte om språkstimulering, munnleg og skriftleg.

Eitt spørsmål handlar om korleis informanten tolkar formuleringa i rammeplanen om at borna skal møte ulike «språk og språkformer» i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Eg ville sjå om det er behov for ei tydelegare presisering av dei språklege rettane for born i barnehagar i nynorske kjerneområde.

Eg fekk spørsmål frå den eine barnehagen (bhg. 3), om dei kunne få vite intervju spørsmåla på førehand. Eg vurderte dette i samråd med rettleiar, men kom til at eg ikkje ville sende dei detaljerte spørsmåla, fordi eg ønskte å få den spontane reaksjonen deira og ville ikkje at dei skulle førebu seg eller gjere endringar i opplegget for å «svare rett».

Før intervju sette eg meg inn i korleis eg skulle bruke ein digital lydopptakar og korleis eg skulle lagre opptaka på ein korrekt måte i høve til NSD sin standard.

3.9 Gjennomføring av observasjon og intervju

Då eg kom ut til barnehagane, vart eg godt motteken, og eg opplevde at alle informantane var positive til å vere bidragsytarar til undersøkinga. Eg kom til barnehagen og møtte pedagogen før observasjonsstart og fekk vite litt om dagsplanen og eventuelle spesielle ting eg burde vite om. Alle observasjonsøktene var på to klokkeimar, om lag i tidsrommet klokka 10.00–12.00. Alle dei fem pedagogane hadde sagt ifrå på førehand til borna at eg skulle kome på besøk, men at eg berre skulle sjå på det dei heldt på med i barnehagen. Under observasjonen plasserte eg meg i rommet der informant A skulle vere, og sette meg slik til at eg hadde god oversikt over rommet utan at eg sat i aktivitetssonene. Eg følgde etter dersom pedagogen gjekk til eit anna rom for å til dømes ha samlingsstund eller måltid.

Observasjonsskjemaet fungerte, men eg tok vekk ein kolonne for «person» etter den første observasjonen. Eg kunne notere endringar i gruppa andre stader i skjemaet, og eg trong plassen til å skrive om situasjonar og hendingar. Undervegs i observasjonen noterte eg det som informanten gjorde, men eg førte også opp det som andre vaksne heldt på med av literacyaktivitetar med borna, som høgtlesing, song og skriving. Eg hadde også eit felt i observasjonsskjemaet som gjekk på det fysiske miljøet og kva som fanst av tekstar på veggene, bilete på veggane frå barnebøker og liknande. Dette skreiv eg ned langsmed i observasjonsøktene, i dei romma eg var inne i.

Etter observasjonsøkta hadde personalet pause, og så intervjuet eg den pedagogiske leiaren først, og deretter den andre tilsette. Felles for alle fagarbeidarane, i motsetnad til pedagogane, var at dei uttrykte at dette var ei ny oppleving for dei, og at dei kjende seg noko usikre i situasjonen før intervjuet starta. Kvart intervju starta med at eg informerte om bruk av bandopptakar, teieplikt og anonymisering, samt moglegheita til at dei kunne trekkje seg om dei ønskte det. Deretter fortalde eg kort om prosjektet før vi gjennomførte intervjuet etter mal frå intervjuguiden. Eg opplevde at informantane var villige til å fortelje om arbeidet med språkstimulering i barnehagen.

3.10 Analyse av datamaterialet

Analyse handlar om alle nivå av tolking og forklaring av datamaterialet. Det er ei ordning eller systematisering av data, slik at det vert mogleg å vurdere dei i lys av teorigrunnlaget og finne og skape meining i det (Repstad, 2009, s. 113). I store og komplekse intervju kan det

gje meining å gjere ei «meiningsfortetting», der ein kortar ned uttalane til kortare formuleringar (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 212). I humaniora snakkar vi også om «meiningsfortolking», der intervjuaren freistar å forstå og fortolke intervjusvara i ein hermeneutisk tradisjon ved å drøfte ulike perspektiv knytte til temaet (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 217).

Observasjonsnotata og dei transkriberte intervju er det skriftlege grunnlaget for analysearbeidet mitt. Etter intervjusekvensane gjekk eg gjennom alle dei transkriberte intervju, eitt og eitt, og markerte utsegnene som kunne kategoriserast. Deretter førte eg over utsegnene i eit Excel-skjema (Vedlegg 6). På denne måten kunne eg få oversikt over kva dei ulike informantane hadde sagt på det same spørsmålet, og enklare samanlikne svara. Eg prøvde å bruke dataprogrammet Nvivo til dette arbeidet, men fann ikkje ein funksjon som let meg «koke ned» alle intervju til eit slik oversiktsark, og gjekk derfor over til Excel som hjelpemiddel. Kategoriane i intervjuguiden og analysen samsvarer: først innleiande spørsmål om intervjuobjektet, deretter om literacyaktivitetar i barnehagen, så om rammeplanen og forståinga av denne, barnehagen som samfunnsaktør og kulturarena og til slutt språkpolitiske perspektiv. Det at eg valde ut særleg interessante og relevante setningar i analysesekjemaet, kan seiast å vere ei meiningsfortetting, som Kvale og Brinkmann kallar det. Dette la grunnlaget for meiningsfortolkinga.

Eg omtalar barnehagane med nummer etter rekkjefølga eg besøkte dei, bhg. 1–5. Den vaksne eg observerte og intervju, har fått same nummer som barnehagen, og bokstaven A. Det andre intervjuobjektet har fått bokstaven B. I tre av barnehagane observerte eg pedagogen (bhg. 1, bhg. 3 og bhg. 4), i bhg. 2 observerte eg ein fagarbeidar som var vikar for pedagogen, og i bhg. 5 observerte eg fagarbeidaren ein time og pedagogisk leiar ein time. Ni av informantane er kvinner, ein er mann (1B).

Intervju varierte i lengd, frå 24:18 til 57:58 minutt i informant-A-gruppa, til 14:07–23:18 minutt i informant-B-gruppa. Dette handlar litt om at nokre spørsmål gjekk direkte på oppgåver som høyrer til pedagogisk leiar, men mest om at dei pedagogiske leiarane svarte meir på kvart spørsmål.

3.11 Etiske omsyn

Før intervjuet tok til, fortalde eg kort om prosjektet, med vekt på språkstimulering generelt, og ikkje berre skriftspråk. På førehand hadde eg tenkt ein del på dette, men eg kom til at det var etisk forsvarleg å gjere det slik. Eg ville ikkje styre informantane til å gje andre svar om skriftspråkstimulering eller nynorsk, noko som eg trur kunne skjedd dersom dei visste at det var det som var hovudfokuset mitt. Språkstimulering er eit ufarleg tema med stor legitimitet i barnehagen, og eg opplevde altså at informantane var villige til å fortelje om arbeidet med dette.

3.12 Moglege feilkjelder, reliabilitet og validitet

I bhg. 2 opplevde eg teknisk svikt i opptaksutstyret under intervjuet med informant B, så der noterte eg etter minnet det informanten fortalde. Dette er ei reliabilitetsutfordring. Sjølv om eg noterte svara same dag som intervjuet fann stad, kan ein ikkje garantere at alt er heilt korrekt. Derfor har eg valt å merke kolonnen til informant 2B med ein annan farge i analyseskjemaet (Vedlegg 6), og eg kan ikkje vise til sitat frå informanten. Eg har valt å ta med intervjuet i analysen der det går an, fordi dette intervjuet er interessant og skil seg ut ved at det var styraren som vart intervjuet, medan dei andre i informant-B-gruppa var fagarbeidarar. Informant 2B har dessutan relevante tilleggsopplysingar om literacypraksisen sidan informant 2A er vikar for pedagogisk leiar. I ettertid ser eg at eg burde sendt notata frå dette intervjuet til informanten rett etterpå, slik at vedkomande kunne godkjenne at ho hadde sagt det eg hadde skrive.

Eg er usikker på om den observerte høgtlesinga i samlingsstunda i barnehage nr. 4 var tilfeldig, eller om pedagogen tilpassa opplegget fordi ho visste at temaet for studien min var språkstimulering. Ho seier i intervjuet at det er lite høgtlesing no (i november), men at desember er ein «typisk høgtlesingsmånad». Dermed er det mogleg at dette gjev eit noko skeivt resultat når det gjeld høgtlesing i barnehagen.

I observasjonstida hadde eg fått løyve til å observere pedagogen. I fleire tilfelle såg eg at også assistentar initierte eller følgde opp literacyhendingar i same rommet som pedagogen og eg var i. Eg har notert hendingane, men at det var ein annan enn informant A som bidrog. På denne måten kan ein få eit betre bilete av literacypraksisen i barnehagen, men ikkje få eit falskt positivt resultat om informant A og tilrettelegging av literacyhendingar.

Sjølve gjennomføringa av datainnsamlinga er påverka av nokre førebelse tolkingar, og uansett vil vala ein gjer, til dømes kva ein noterer og ikkje, ha konsekvensar for tolkinga. Det er ei prinsipiell validitetsutfordring med all kvalitativ metode at observatøren er subjektiv og tolkande, og at empirien ikkje er generaliserbar og etterprøvbar.

4 Presentasjon av funn

Eg vil i det følgjande presentere analyserte funn frå dei ti intervjuar og dei fem observasjonsøktene eg gjennomførte. Funna skal knytast til dei teoretiske kategoriane. Den teoretiske forankringa er grunnlaget for tolkinga av resultatet, men det er også omvent: Eg freistar å forstå dei teoretiske resonnementa betre gjennom dei empiriske funna. Det er intervjufunna som utgjer den mest omfattande empirien, og som dermed får størst plass i presentasjonen. Like fullt er observasjonane viktige når vi ser på praksis. Eg presenterer derfor observasjonar som utdjuvar eller har noko å tilføre intervjuvara. Eg har valt ut sitat som er symptomatiske, som syner generelle tendensar, men også sitat som er representative for einskilde informantar.

Innleiingsvis plasserte eg denne oppgåva i skjæringspunktet mellom tre forskingsfelt: literacyforskning, barnehagen som didaktisk arena og forskning på språkpolitikk. Desse fagområda overlappar og utfyller kvarandre og kan såleis gje ei større djupneforståing for skriftkulturen i barnehagen. Eg heldt denne rekkjefølgja og systematikken i intervjuguiden og teorikapittelet, og no også i presentasjonen og analysane.

4.1 Literacypraksisen i barnehagane

Literacypraksisen er både dei konkrete literacyhendingane og *kulturen* for lesing og skrivning i barnehagen. Ein literacypraksis spring ut av haldningane og kunnskapane til dei tilsette og korleis dei overfører det som står i rammeplanen og andre styringsdokument til praksis. Eg ønskte å høyre kva overordna refleksjonar informantane gjorde seg kring munnleg og skriftleg språkstimulering, for å sjå om eg kunne finne andre haldningar enn dei som kom til syne i observasjonane.

Munnleg språkstimulering vert løfta fram av alle informantane som den klart viktigaste delen av språkstimuleringa i barnehagen. Dei fem A-informantane, altså pedagogane, svarer at dei tenkjer mykje på den munnlege språkstimuleringa og er bevisste på å trene på ord og omgrep. Informant 5A seier det slik:

Det jobbar vi med heile tida, kvar einaste dag. Vi pratar med ungane, set ord på ting, bekreftar dei, repeterer det dei seier, spør dei, undrar oss i lag med dei. Det gjer vi kvar einaste dag. (5A)

Pedagogen i barnehage nr 4 legg til at det non-verbale også er viktig i språkstimulering i barnehagen:

Eg tenkjer at det som er viktigast for ungane, det er å lære det med språket. Dei må jo bruke det i alle samanhengar, uansett. Både det munnlege og det non-verbale er viktig. (...) Eittåringar kan også uttrykkje seg, sjølv om dei ikkje har ord. (...) Og det med språket kjem etter kvart som ungane får prate. Det med å ta seg tid når du spør ein unge, og ikkje berre overkøyre han og snakke vidare. (4A)

Også alle dei fem informantane i B-gruppa uttrykkjer at munnleg språkstimulering er viktig, og noko som skjer kvar dag.

Den munnlege språkstimuleringa har lang tradisjon i barnehagen, og eg spurde vidare kva rolle informantane tenkte at barnehagen har med tanke på skriftspråkstimulering. Informant 3A seier det slik: «den skriftlege kjem litt med åra og med alderen og modninga til ungane. Når dei er interesserte, er vi litt på.» (3A). Dette er representativt for eit hovudfunn når det gjeld skriftspråkstimulering: Alle dei fem pedagogane seier at dei hjelper borna med skriving og bokstavar når borna etterspør det. Også pedagogen i barnehage 4 knyter skriftspråkstimulering til noko som kjem etter kvart:

Sameleis når dei blir litt større, det med skrift. Dei som er ivrige og har begynt å skjønne det med bokstavar og skriftspråket, at vi hjelper dei på det stadiet dei er. Men ikkje at vi har undervisning og slikt, det er eg litt påpasseleg med. Men at vi kan møte ungane der dei er i utviklinga. (4A)

Dette tyder på ei forståing av skriftspråkstimulering som den instrumentelle handlinga å forme bokstavar på papir. Ei slik forståing av skriftspråkstimulering viser også i svaret frå fagarbeidaren i barnehage nr. 3. Ho nøler litt når eg spør kva ho legg i omgrepet skriftspråkstimulering, og svarer så:

Eg veit ikkje heilt. Men vi pratar jo om at ungane skriv sjølve, mange av dei. Vi må jo prate om at dei skriv rett og korleis dei skriv og hjelpe dei. For at dei skal kunne skrive rett. (3B)

Eg observerte skrifthendingar i form av høgtlesing, songar, tekst på vegg og mykje anna, men informantane knyter ikkje dette til omgrepet skriftspråkstimulering i denne delen av intervjuet. På spørsmål om dei konkrete aktivitetane nemner derimot fleire ordet «skriftspråk».

Ingen av informantane nemner noko om skriftkultur eller det å bli sosialisert inn i eit samfunn der skrift er vesentleg.

4.1.1 Høgtlesing

Litteraturen viser at å bli lesen høgt for er viktig for å utvikle literacykompetanse. I intervjuguiden hadde eg formulert spørsmål som gjekk på informantane sitt personlege forhold til høgtlesing, både privat og i barnehagen. Med det ønskte eg å sjå på om høgtlesing var ein lystbetont aktivitet, og om dette påverka høgtlesingsmengda eg kunne observere. Eg spurde også i kva grad det var dei vaksne eller borna som valde bøker, og kva faktorar som påverka bokvalet. Dessutan er organisering av og tidspunkt for lesestundene svært relevant, fordi det seier noko om kven som blir lesne høgt for, og om det er nokon som ikkje får denne stimuleringa. I barnehagar som ligg i nynorskområde, er det dessutan eit poeng å sjå i kva grad borna vert lesne høgt for på nynorsk og blir kjende med nynorske bøker. Det er også relevant å sjå nærare på *korleis* høgtlesinga skjer, om den vaksne les på dialekt eller den målforma boka er skriven på, eller begge delar. Eg ville også sjå om borna kunne følgje med på teksten medan den vaksne las, eller om det var ein fysisk avstand som gjorde at borna ikkje såg teksten. Eg presenterer først intervjufunn for kvart av punkta over, deretter observasjonsfunn, der det er slike funn å vise til.

Alle dei ti informantane seier at dei likar å lese privat, men ein informant (1B) seier at han heller ser film og les på nett enn å lese bøker. Alle dei ti informantane omtalar også høgtlesing i barnehagen som ein positiv aktivitet for borna og for dei sjølve. Informant 1A seier det slik: «Vi har mange (i barnehagen) som likar det. (...) Eg synest det er kjempekjekt å lese bok, og det synest mange andre av dei tilsette også» (1A). Alle informantane seier at det både er spontane lesestunder når born eller vaksne tek initiativ til det, og det er lesing i samlingsstunda og i andre grupper. Når det gjeld samlingsstunda, seier alle dei fem pedagogane at dei les høgt av og til, men ikkje i kvar samlingsstund.

I observasjonsøkta var det berre ein av informantane i A-gruppa som las høgt i samlingsstunda. Det var informant 4A, som las høgt frå *Jakob og Neikob – Tjuven slår tilbake*. Eg observerte ikkje høgtlesing i samlingsstundene i dei andre barnehagane. I frileik-øktene observerte eg ikkje at nokon av dei fem i informant-A-gruppa las høgt for borna. Eg registrerte likevel at det var høgtlesing med ein annan vaksen og eit barn i barnehage 3 og barnehage 5 i økta med frileik. I to av barnehagane registrerte eg ikkje høgtlesing frå bok (bhg. 1 og 3) i det heile. I barnehage nr. 2 fortalde informant A ei munnleg forteljing, med

støtte frå ein bokmålstekst på eit ark, og brukte konkretar, men ho omtalar det som at ho «las» for borna:

I samlingsa likar eg å bruke konkretar, for det ser eg at når ein skal lese for så mange ungar i lag så har dei ulik modning, og det er ulikt kor vande dei er med å bli lesne høgt for. (2A)

Eg spurde informantane kven som vel kva bøker som skal lesast, og alle ti informantane seier at av og til er det dei vaksne som vel boka i samlingsstunda, andre gongar borna. Det kjem an på temaet og om det er spontanlesing initiert av born eller ein vaksen, eller planlagd lesing. Eit hovudmønster er at både pedagogar og fagarbeidarar først og fremst vel bok ut frå tema, når det er dei som vel. Som fagarbeidaren i barnehage nr. 3 seier: «Eg tek det som passar til tema» (3B). Noko meir utdjupande svar kom frå pedagogane, her representert ved informant 1A:

Eg trur kanskje det er litt av alt. I spontan lesing i kvardagen så er det ungane som vel bok. Då kan vi lese den same boka tjue gongar viss dei synest det er gøy. Då kan det bli mykje opp att, men dei merkar godt viss du prøver deg på å hoppe over noko. Men det er klart at vi vel ofte ut frå kva tema vi held på med. (1A)

Det er vanskeleg å samanlikne intervjuvara med observasjonsresultata når det gjeld høgtlesing i samlingsstunda. Eg observerte berre høgtlesing i samlingsstunda i barnehage nr. 4. Det er pedagogen som har valt ut boka og førebudd høgtlesing og aktivitet knytt til boka. Det var ikkje høve for borna å velje bok i samlingsstunda i nokon av dei fem barnehagane. I frileiken i barnehage nr. 3 er det barnet som vel bøkene i den spontane lesestunda der, medan det i barnehage nr. 5 var vanskeleg å registrere sidan det var halvveggjar rundt lesestunda der.

I intervjuguiden hadde eg eit punkt som gjekk på tidspunkt for høgtlesing. Eg hadde ei førestilling før innsamlinga om at høgtlesing gjerne vart gjennomført tidleg eller seint på dagen, fordi det då er færrast born og mest ro. Intervjuvara stadfesta denne hypotesen. Alle dei ti informantane fortel at høgtlesing går føre seg om morgonen eller seint på ettermiddagen, og grunnjev det gjerne med fred, ro og at det er ein koseleg aktivitet. Informant 1A seier det slik:

Det første nokre av dei seier når dei kjem om morgonen, er om eg vil vere med og lese ei bok. (...) Og om ettermiddagane. Det er *veldig* koseleg. Det er veldig kjekt. Når ein har seinvakt, heilt på slutten av dagen roar det seg som regel litt. Frå klokka 16 og utover. Å kunne krype opp i sofaen med nokre få ungar og lese, det er toppen. (1A)

Ho fortel vidare at dei har hatt lesegrupper tidlegare år, slik at dei har hatt systematisk høgtlesing for alle, men at dei ikkje har det i år.

I barnehage nr. 2 er det utvida opningstid grunna pendling og kollektivtilbod, så der er det samarbeid med SFO om morgonen og ettermiddagen. Dei les gjerne då. Informant 2A fortel at dei gjerne les «om ettermiddagen, med to–tre ungar (...) Og så om morgonen. Viss det er få ungar om morgonen, så er dei flinke, dei på tidlegvakt, til å setje seg ned og lese» (2A).

Barnehage nr. 3 fortel at dei gjorde systematiske eigenobservasjonar for å finne ut kva tid dei eigentleg las, og at dei såg at dei las for lite. Dei innførte høgtlesing etter første måltidet. Om dette fortel informant 3A: «Etter mat så har vi lesegruppe for alle. Då deler vi dei slik at dei eldste, skulestartarane, er i ei gruppe og dei andre i ei gruppe. Og så les vi bøker» (3A).

Barnehage nr. 3 og 4 er dei einaste barnehagane som loggfører høgtlesinga og kven som deltek. Pedagogen i barnehage nr. 4 fortel at «Høgtlesing skjer kvar dag. Men akkurat no er vi inne i andre tema på planen, så akkurat no skjer høgtlesing litt spontant når ungane har lyst til det. (...) Desember er ein typisk høgtlesingsmånad» (4A). Ho fortel vidare at dei har lister der dei kryssar av for kven som deltek i lesestunda, og om borna sjølve kjem med ei bok og tek initiativ til at nokon skal lese for dei.

Informant A i barnehage 5 fortel at dei også les på føremiddagen, men også at somme born tek initiativ til høgtlesing ute: «Tidleg morgon, gjerne, i oppstartsfasen på ein måte. Det er litt rolegare og ungane kjem litt etter litt. (...) Og så er det av og til i utetida at mange likar å bli lesne høgt for». (5A)

Det er nokså stort samanfall mellom intervjusvara og observasjonane når det gjeld lesing mellom klokka 10 og 12, altså noko spontanlesing, og høgtlesing i ei av samlingane (bhg. 4). Det hadde vore svært interessant å gjere observasjonen på nytt dei to første og dei to siste timane av barnehagedagen, for å sjå i kva grad det vart gjennomført høgtlesing i barnehagane tidleg og seint på dagen.

I barnehagar i nynorske skulekrinsar er det særleg interessant å sjå på *korleis* den vaksne les høgt, om det skjer på nynorsk når teksten er på nynorsk, korleis dei les bokmålstekstar, og i kva grad dei «les» på si eiga dialekt. Eg spurde alle informantane om det, og svara vitnar om ulike praksis og ulike grunnar for praksisen. Her fortel informant 4A om korleis ho les for borna:

Eg les mest på dialekt. Eg prøver å lese det som står i teksten, men likevel så les eller fortel eg litt utanom akkurat det som står ordrett. Eg har høyrte litt på meg sjølv... Er det ord som eg tykkjer har eit bokmålspreg, så seier eg det på dialekt. (...) Vi har brukt ein del møtetid på det å snakke om formidling og bøker. Vi seier at det viktigaste er at vi sjølve er komfortable med korleis vi formidlar boka. Eg vil ikkje påleggje dei som snakkar bokmål, å snakke eller lese rein nynorsk. (4A)

Informant 1A seier derimot at ho les hovudsakleg på det skriftspråket boka er skriven på.

Informant 5A fortel at ho varierer litt korleis ho les: «Eventyr som ein kan godt, fortel ein gjerne. Men det er greitt at dei høyrer lesespråket også, at det ikkje alltid blir blanda med dialekta. Det er greitt å variere litt» (5A)

Informant 2A seier i intervjuet at ho les høgt, men det eg observerer i samlingsstunda er at ho fortel ei munnleg forteljing med støtte frå ein bokmålstekst. Vidare seier ho at ho fortel munnleg bøker ho kjenner, og les ukjende bøker som dei står. I barnehage nr. 3 seier pedagogen at ho varierer korleis ho les høgt, men eg er usikker på om ho vurderer dialekta si som så nynorsknær at ho oppfattar dei to som synonym:

Eg varierer. Mest les eg det på nynorsk, eller dialekt, men så veit eg at nokre også seier at ein skal lese det som står på bokmål, så då gjer vi det av og til. Men det følest litt unaturleg. Men eg gjer det fordi det var eit tips om det. Ja, at ein skal gjere det. (3A)

Alle dei fem fagarbeidarane i B-gruppa seier at dei føretrekkjer å «lese» eller fortelje boka på dialekta si, men informant 3B sitt svar viser at ho også ser på dialekta si som nynorsknær:

Eg brukar mest dialekt. Eg er ikkje flink til å lese akkurat som det står. Eg veit ikkje ... eg føler ikkje det er heilt meg å sitje der og lese bokmål. (Eg spør: Og dersom boka er på nynorsk?) – Då les eg mest på nynorsk. Det gjer eg. Det er litt meir naturleg. (3B)

Informant 4B og 5B seier at dersom det er ukjende tekstar og dei er litt lange, les dei meir som det står: «Men eg omset gjerne nokre ord så det blir naturleg slik ein brukar å seie dei (...) viss det er eit framandt ord» (4B). Hovudtendensen er at både pedagogar og fagarbeidarar føretrekkjer å lese boka på dialekt eller å tilpasse det dei les til talemålet sitt, og det er berre informant 1A som seier at ho les på den målforma boka er på.

Observasjonsresultata viser altså at det berre var ein av pedagogane (4A) som las høgt for borna i løpet av dei to timane eg var der. Pedagogen las teksten som han stod, på nynorsk, med somme innslag av dialekt. Borna sat på matter på golvet, og pedagogen heldt boka slik at ho såg teksten, men at boka var vend mot borna. Dei sat ikkje så nært at dei kunne følgje

med på teksten, men såg bileta medan den vaksne las teksten høgt. Det hadde vore interessant å kunne gjennomføre fleire observasjonar på andre tidspunkt på dagen, men også fordelt utover året, for å sjå om det vert lese meir andre tider på dagen, og om høgtlesing er sesongbasert.

4.1.2 Bøker, biblioteksamarbeid og det fysiske rommet

Ein viktig premis for høgtlesing er kva bøker som er tilgjengelege. Først vil eg sjå nærare på kva som blir sagt i intervjua når det gjeld val av bøker, og refleksjonar kring boka si målform. I denne studien har eg ikkje talt kor mange bøker som er tilgjengelege for borna, eller kva målform dei er på. Det at bøkene er tilgjengelege seier ikkje noko om kva for bøker som faktisk blir lesne for borna. Om borna møter eit statisk utval av bøker, eller om det blir tilført nye bøker, er likevel relevant for problemstillinga mi. Derfor er det rimeleg å også vise til biblioteksamarbeid, fordi dette gjev tilskot av nye bøker, og fordi borna vert kjende med biblioteket som literacyinstitusjon.

Ein annan viktig føresetnad for høgtlesing er at det fysiske rommet er lagt til rette for lesing. Det er relevant å få refleksjonane til dei tilsette om det fysiske miljøet for høgtlesing, korleis bøkene er utstilte og om dei er tilgjengelege for borna, om dei er inne og ute, om dei har lesestol og så vidare. Til sist ser eg på observasjonsfunna for det fysiske miljøet for høgtlesing.

Eg ønskte å høyre kva vurderingar informantane gjer seg kring val av bøker. Hovudmønsteret var at dei ti informantane vel bøker som passar til temaet som barnehagen jobbar med, i dei vaksenstyrte leseøktene. Pedagog i barnehage nr. 1 fortel at ho er oppteken av at boka skal passe til temaet dei jobbar med, i tillegg til at ho vel bøker ho har positive kjensler for:

Viss vi snakkar om vennskap, prøver eg å finne ei bok der det går greitt fram. Og så har eg tre vaksne ungar, og eg likar godt bøkene eg las til dei. Desse klassikarane: Pippi, Emil og Kardemomme by, og alle dei der som ein føler aldri går ut på dato. Eg følgjer ikkje med på Barne-tv, og den verda er eg ikkje inne i. (...) Der dett eg litt ut og kunne sikkert bidre litt meir. (1A)

Informant 4A seier dei jobbar med ei bok over lengre tid, og at dei nyttar dialogisk lesing som metode for auka leseforståing og samtale kring boka:

Etter jul skal vi ha dialogisk lesing, det brukar vi som ein del av eit stort tema som vi har kvart år. I år skal vi ha om «Geitekillingen som kunne telje til ti». (...) I fjor hadde vi om «Snøhumla Mille», det var då vi begynte med dialogisk lesing (4A).

Ni av dei ti informantane seier ingen ting om bokutval i barnehagen under «høgtlesing» i intervjuet. Unntaket er informant 5A, som nemner utval og målform sjølv, før eg har nemnt det i intervju spørsmåla: «Vi prøver å blande litt. Vi har ein god del nynorske bøker. Vi kjøpte nokså mange nynorske bøker i Aasen-tunet. Og så har vi ein del bøker på bokmål. Litt blanda» (5A).

På direkte spørsmål om dei tenkjer over kva målform bøkene er på, er mønsteret at dei fem i informant A-gruppa seier at nynorsk er viktig for barnehagen, og at dei prøver å velje nynorske bøker: «Vi tenkjer på det når vi låner bøker, kva bøker som er på nynorsk og kva bøker som er på bokmål» (3A). Liknande svar kjem også frå to av fagarbeidarane, informant 5B og som her, frå informant 4B: «Å bruke nynorsk. (...) Vi prøver å finne nynorske songar og bøker» (4B). Dei tre andre i B-gruppa (1B, 2B og 3B) seier ikkje noko om dette temaet.

Ingen av barnehagane hadde samarbeid der biblioteka sette saman bokkasser som dei leverte til barnehagen, eller som barnehagen henta på biblioteket. Ein av dei fem barnehagane (bhg. 3) går til folkebiblioteket så ofte som ein gong i månaden og låner nye bøker med tilbake til barnehagen. Informant 3A fortel at det tek ein halvtime å gå til biblioteket, så dei skulle ønskje det låg nærare: «Vi brukar biblioteket altså, men vi skulle gjerne vore nærare for å kunne bruke det meir» (3A). Ho legg til at målform er eit tema når dei låner bøker på biblioteket: «Vi tenkjer på det når vi låner bøker, kva bøker som er på nynorsk og kva som er på bokmål» (3A). I tillegg til barnehage nr. 3 har også barnehage nr. 4 miniutlån i garderoben, der foreldre kan låne med bøker heim. Barnehage nr. 2 og 5 seier det er vanskeleg praktisk å kome seg til biblioteket, men at dei gjer det eit par gongar i året. Pedagogen i barnehage nr. 5 fortel at dei vaksne av og til låner bøker sjølve når dei er på biblioteket: «Vi har ikkje eit formelt samarbeid, men vi er innom og leiger bøker på biblioteket, alt etter kva årstid det er» (5A).

Pedagogen i barnehage nr. 1 seier dei gjekk oftare på biblioteket før:

Vi var mykje flinkare til å gå på biblioteket før i «gamle dagar» enn no. Det er altfor sjeldan. (...) Det skjer i alle fall ikkje meir enn ein gong i året, dei siste åra. Men vi har fått meir system på bøkene våre her, og har nokså bra utval av bøker, sånn sett. (...) Men det er jo ei oppleving då, det å få gå på biblioteket. (1A)

Når det gjeld det fysiske miljøet for høgtlesing, er det eit mønster at alle pedagogane seier dei har prøvd ulike ordningar for lesekrokar og bokplassering, men ein ting er viktig for alle fem: Store og små skal sitje godt. Informant 4A seier det slik: «Når vi skal lese, er det godt å sitje godt og at ungane kan krype litt tett i lag og sjå i boka i lag med» (4A). To av barnehagane har nettopp flytta eller er på veg inn i nye lokale (bhg. 4 og bhg. 2), og dei seier at situasjonen no, med ein ikkje optimal lesekrok, er mellombels.

I barnehage nr. 5 var ikkje informant A og B einige i om lesekroken deira var god. Dei hadde organisert bøker og mjuke madrassar i eit lite hus med veggar, men utan tak, i eit hjørne i fellesrommet. Informant A seier det fungerer fint: «Dei sit litt skjerma og får litt ro og kan trekkje seg litt tilbake» (5A). Informant B meiner derimot at det ikkje er optimalt:

Når eg sit der inne, har eg ikkje kontroll på det som skjer der ute, og kanskje er vi litt for få vaksne så eg må avbryte lesestunda viss nokon skrik, og gå ut for å sjå. Då stykkar det opp lesestunda vi hadde. (5B)

Barnehage nr. 1, 3, 4 og 5 seier at dei også gjerne les ute, men at det naturleg nok er vêravhengig.

Observasjonsresultata viser at alle barnehagane har ei boksamling dei eig. Dei oppbevarer bøkene på forskjellig vis, og det varierer kor tilgjengelege dei er for borna. I observasjonen såg eg at barnehage nr. 3, 4 og 5 har lesekrokar inne på avdelinga, med låge bokkasser og/eller låge vegghyller der borna enkelt kan finne bøker sjølve. I tillegg har barnehage nr. 3 og 4 miniutlån til foreldra, med fem–seks bøker på ei biletlist i garderoben. Barnehage nr. 1 har bøker på avdelinga, men dei er plasserte i høgare hyller og framstår ikkje som tilgjengelege for borna. Barnehage nr. 2 har ein lesekrok i gangen ved personalrommet, og eg er usikker i kva grad boksamlinga der er tilgjengeleg for borna under til dømes frileiken.

Ei kort oppsummering av dei viktigaste funna er at det varierer mykje kor mykje høgtlesing det er i barnehagane. Dei vaksne les gjerne tidleg om morgonen eller seint om ettermiddagen, og både pedagogar og fagarbeidarar seier at dei les for borna. Alle ti informantane seier at dei likar best å lese på dialekta si, med unntak av informant 1A, som les skriftspråket som det står. Berre informant 4A las høgt for borna i løpet av observasjonsøkta, og ho las nynorsk med innslag av nokre dialektord. Barnehage nr. 3 merker seg ut med tydeleg nynorskmedvit når dei låner bøker, bibliotekbesøk ein gong i månaden og lesestunder midt på dagen. I andre enden av skalaen finn vi barnehage nr. 1,

som ikkje har bøker i barnehøgd i barnehagen, som ikkje har systematisk høgtlesing midt på dag, og som låner bøker på biblioteket om lag ein gong i året. Likevel er det pedagogen i barnehage nr. 1 som tydelegast seier at ho les bøker på den målforma boka er skriven på. Det hadde vore interessant å kunne registrere bokbruken både kvalitativt og kvantitativt i barnehagane, og over lengre tid enn rammene for denne studien tillet.

4.1.3 Song

Å syngje er også møte med tekst. I denne studien er det interessant å vite i kva grad det blir sunge, på kva for målform eller språk, og kven som vel songane. I intervjuet spurde eg informantane om det personlege forholdet deira til det å syngje, og ønskte å sjå om dette hadde innverknad på praksisen i barnehagen. Dessutan er det interessant å vite meir om kva singlar som vert brukte, og om dei syng med tonefølgje frå digitale spelelister eller CD.

Hovudmønsteret er at informantane seier det blir sunge mykje i barnehagen. Framstillinga under viser at informantane i A-gruppa seier dei legg større vekt på det å syngje enn informantane i B-gruppa, men også at det er stor variasjon i kor glade kvar einskild er i å syngje.

Av informantane i A-gruppa seier fire av dei fem pedagogane at dei syng mykje med borna. Ein informant seier at dei «syng i songstund kvar dag» (4A). Informant 1A seier det slik: «Vi syng mykje, ikkje berre i samlingane men elles og. Vi syng også mykje ute, på fanget, når vi går på tur, og når vi står og ventar (...) på å få kome inn» (1A).

Informant 3A fortel at ho sjølv ikkje likar å syngje, men at ho har gjort avtale med andre vaksne om å syngje:

Det er ikkje alle som likar å syngje, og det gjeld både ungar og vaksne. Eg likar det ikkje sjølv, så det er veldig lite song i samling når eg har samling, mens andre er flinkare. (3A)

Informant 1A seier at dei har ein tilsett som har bede om å få sleppe å syngje, fordi ho synest det er ubehagleg, men at dei andre likar det godt.

I gruppa med B-informantar svarer to av fagarbeidarane (1B og 3B) at dei syng, men då helst åleine med borna. Styraren i barnehage 2 fortel at ho er svært glad i å syngje og spelar

mange instrument saman med borna (2B). Ho seier også at dei nyttar Tunkatten si songbok, ei nynorsk songbok på nett, når dei skal lære seg nye songar.

Når det kjem til repertoar og songval, seier alle pedagogane at dei ønskjer å velje nynorske songar, men at det er vanskeleg å finne. Informant 3A seier det slik:

Vi tenkjer over det. Det er vanskeleg å finne på nynorsk. Der vi kan, omset vi, slik at det i alle fall vert litt nynorsk eller dialekt. Men det er ikkje alltid at det går opp med rimet i songen. Så då kan det bli litt knoting også. (3A)

Både barnehage nr. 3 og 4 har laga eigne songkort, og dei legg til nye songar i denne songkortbasen. Desse songane er på nynorsk, bokmål, dialekt eller ei blanding. Pedagogen i barnehage nr. 4 fortel at dei prøver å velje nynorske songar, men at det ikkje er så enkelt. Ho legg til at det ofte er annleis innhald i songar på nynorsk og bokmål, og at ho opplever det som ei utfordring:

No til jul held vi på å øve inn to nye songar som er på bokmål, som vi då har prøvd å gjere litt nynorske, (...) og sameleis bruke litt dialekt når vi syng. Men det er ikkje alltid så lett. Eg synest eigentleg det er altfor lite. Og viss vi finn songar på nynorsk, så er det litt (...) tradisjonssongar, litt gamle songar. Men dei nyaste og moderne songane er på bokmål. Det er ei utfordring. (4A)

Ho fortel også at dei likar å høyre på og syngje til CD eller digitale musikkfiler, men at det gjev nokre spåklege utfordringar. Om ho legg opp til at dei skal syngje songen på dialekt eller nynorsk i barnehagen, så seier borna at «det er ikkje slik han er på CD» (4A).

Informant 5A seier dette om repertoaret og songvalet, og løfter fram ferdiglagde songkort:

Vi finn songar som passar til tema, songar som kan utvikle ordforrådet. Både nye og kjende songar. Og så har vi Sing Sang-kort, og dei er veldig kjekke. Vi legg ut bilete, og så får ungane trekkje. (5A)

Som med høgtlesing seier alle informantane i A-gruppa at det er både planlagde og spontane innslag av song i kvardagen. Informant 2A svarer slik på spørsmålet om kva tid dei syng, og kven som tek initiativet:

Det er slik som i dag. Dei vaksne syng og ungane hengjer seg på. (...) Vi har kanskje litt meir struktur med dei største, så då vert det i samlinga vi syng. Viss det er noko spontant, at ein unge lurar på ein song, så tek vi den, sjølvst. Men hovudregelen er i samlinga. Og kven som syng? Jau, det er den vaksne som har samlinga, og ungane. Sånn som i dag (2A).

Ser vi nærare på observasjonsfunna samanlikna med intervjusvara, finn eg at fire av barnehagane (barnehage nr. 1, 2, 3 og 5) song i samlingsstunda eller som start på måltidet, noko som samsvarer med svara frå pedagogane. I barnehage nr. 4 observerte eg verken spontan eller planlagd song, men informant 4A har oppgjeve at dei «syng i songstund kvar dag». Om dette er ei eiga songstund seinare på dag, kom ikkje fram i intervjuet eller observasjonen.

Alle A-informantane seier i intervjuet at dei ønskjer å velje nynorske songar på eit generelt grunnlag, men at det er temaet og innhaldet i songen som avgjer songvalet. Saman med observasjonsfunna får vi eit tydelegare bilete av praksisen: I dei fire barnehagane der eg observerte song, var det til saman sunge 28 gongar (to songar vart sungne fleire gongar, så derfor er det 22 songar, men 28 «syngingar» eller songsekvensar). Fire av desse songsekvensane var på nynorsk, 16 på bokmål, og 8 var på ei blanding av dialekt, nynorsk og bokmål. Alle songane var initierte og leia av informant A, med unntak av barnehage nr. 3, der ein assistent tok opp songen.

Vi ser nærare på songane i dei ulike barnehagane, og kva målform songane er på.

Observasjonsfunna viser at barnehage nr. 1 syng flest ulike songar (8 songar), men ingen songar med nynorsk tekst denne dagen. Seks songar er på bokmål og to på dialekt / blanding av nynorsk og bokmål. Barnehage nr. 2 har ein song på nynorsk og tre songar på bokmål, der den eine blir repetert seks gongar i samlingsstunda. Barnehage nr. 3 har tre songar på dialekt/blanding, to på bokmål og ein på nynorsk. I barnehage nr. 5 er ein song på dialekt/blanding, ein song på bokmål, som blir repetert to gongar, og to songar på nynorsk. I denne barnehagen har dei fått dei to julesongane på nynorsk frå kyrkja, fordi dei skal brukast i ei julemarkering. Ser vi vekk frå desse to songane, er det altså to nynorske songar totalt i observasjonane som pedagogen har teke initiativet til, og det er ein song i barnehage nr. 2 og ein song i barnehage nr. 3. Songane på dialekt / blanding av nynorsk og bokmål er fordelte på barnehage nr. 1, 3 og 5. I dei fire barnehagane der eg har observert song, har alle mellom ein og åtte syngingar på bokmål.

I eit språkkulturelt perspektiv er det også relevant å sjå på repertoaret og opphavet til songane. Av dei 22 songane er ein av tekstane skriven av barnehagen sjølv (barnehage 3), ein innleiingssong til samlingsstunda. Denne songen låner melodi frå barne-TV-serien på NRK om Karsten og Petra, frå 2013. Tre av dei 22 songane er julesongar med kjent opphav. Elleve

songar er tradisjonelle barnesongar med ukjent opphav og dei sju siste songane let seg spore tilbake til gamle lese- eller songbøker frå 1923–1983 (Vedlegg 7).

4.1.4 Rim og regler

Studieobjektet rim og regler er i slekt med både høgtlesing og song. Regler er korte tekstar med musiske element som til dømes rytme og ulike former for rim. Rammeplanen seier at barnehagen skal bidra til at borna «leiker, improviserer og eksperimenterer med rim, rytme, lydar og ord» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). I intervjuet spurde eg alle dei ti informantane i kva grad dei held på med rim-og-regle-aktivitetar i barnehagen. Hovudfunnet er at det varierer mykje i kva grad informantane seier at dei brukar rim og regler, og at det ikkje er merkbar ulike svar frå pedagogar og fagarbeidarar. Ni av ti informantar (bortsett frå 1A) fortel om spontan rimeleik eller rim knytt til spel som rimelotto, men ingen av informantane gjev døme på regler dei nyttar i barnehagen no.

I barnehage nr. 1 unngår informant A å svare på spørsmålet om rim og regler, medan informant B seier at det er kjekt å halde på med slike aktivitetar: «Både det å lage skikkelege regler og tøyserregler. Det synest eg er veldig viktig. Det er viktig med humor» (1B).

I barnehage 2 fortel informant A at dei brukar mest brettspel med rim og regler, som til dømes rimelotto, men at det elles ikkje er så mykje rim og regler hos dei:

Vi brukar vel ikkje det (rim og regler) så mykje som vi burde gjort. Når vi brukar rim og regler, så vert det meir spontant, som at dei rimar på namna til kvarandre. Det gjer ungane sjølve, og det synest dei er litt artig. Så det vert brukt ein god del. Men (...) Lille Trille, for eksempel, er ikkje mykje brukt. Men vi kunne godt ha brukt dei, for det er veldig språkstimulerande. (2A)

Pedagogen i barnehage nr. 3 fortel at dei vel ut «månadens regle», og er opptekne av å tilføre noko nytt i repertoaret: «Vi vil at det skal vere litt nytt og ikkje berre opp att og opp att det same» (3A). Fagarbeidaren seier at dei brukar ein del rimelotto, og at dei elles har jobba med rim og vitsar: «Ungane er veldig flinke til å rime (...) I fjor laga vi alle-barna-vitsar til alle ungane. Det var spennande. Det var dei veldig interesserte i» (3B).

Barnehage nr. 4 har laga egne songark med bilete i staden for tekst, der det rimar om ein syng det ordet som er tenkt. Fagarbeidaren fortel at dei har «bøker med rim og regler» (4b),

men seier elles ikkje noko om bruken av dei. Pedagogen knyter rim- og regleaktivitetar til språkstimulering:

Når vi har nokon i gruppa som treng litt ekstra stimulering, så påverkar det heile gruppa. Når vi ha samlingar, tek vi litt ekstra med rytme, klapping og å lytte ut kva som rimar. (4A)

Pedagogen i barnehage nr. 5 fortel at det er mest i seksårsklubben at dei held på med rimelotto: «Der held vi faktisk på med ein del slike ting. Og så er det meir spontant når vi er ute og ser ein katt: – Kva rimer på katt?» (5A). Fagarbeidaren i den same barnehagen seier dette om rim og regler: «Vi har vel ikkje noko om det no (...) Vi har hatt nokre bøker, men eg veit ikkje kvar dei er akkurat no» (5B).

I lys av intervjufunna skal vi sjå nærare på observasjonane. Eg observerte berre bruk av rim i barnehage nr. 4, der pedagogen tok initiativ til tre setningar som starta med «Kva rimar på ...?». Ingen av dei eg observerte, brukte regler, og ingen brukte spel som til dømes rimelotto i observasjonsøkta.

I det fysiske miljøet såg eg eitt ark på veggen i barnehage nr. 3, med rim og regler på bokmål, med innslag av nokre nynorskord. Informantane i barnehage nr. 2, 3 og 5 fortalde at dei brukte rimelotto i femårsklubben. Desse spela er på bokmål. I mange tilfelle er orda dei same som på nynorsk, til dømes «katt – hatt», medan i andre tilfelle er dei tydeleg bokmål, som «øre – kjøre». Informant 5B tok fram spelet og viste nokre brikker der desse orda kom fram, men verken ho eller andre informantar tematiserte nynorsk/bokmål når dei omtala dette og liknande spel.

4.1.5 Teikning og oppdagande skrivning

Literacy i barnehagen handlar ikkje berre om at borna er konsumentar eller lyttarar, men like mykje om å vere deltakar og produsent. Ei relevant problemstilling er i kva grad dei vaksne legg til rette for aktivitetar som inviterer til skriftspråkutforskning, og på kva måte. I dette kapitlet ser eg først på kva dei vaksne seier om teikning og skriveutprøving, deretter om det å vere sekretær og/eller skrivemodell for borna. Intervjufunna vert presenterte først, og til slutt samanliknar eg mønstera eg finn, med observasjonsfunna.

Litteraturen fortel at mange born tek til å eksperimentere med skrift når dei teiknar. Eg spurde alle informantane i kva grad dei sit saman med borna når dei teiknar, og om dei

sjølve likar å teikne. Dei to informantane i barnehage nr. 3, samt informant 1A og 2B, seier at dei likar å teikne sjølve, fem informantar uttrykkjer verken positive eller negative kjensler til det å teikne, og informant 1B seier: «Nei, eg føler ikkje at eg er så flink til å teikne» (1B). Han fortel vidare om teikneaktiviteten i barnehagen hans:

Dei likar best når vi kopierer og dei får fargeleggje, så det har blitt litt kopiering. Eg har avdelingsdatamaskin, så vi set oss rundt den og så får dei velje kva figurar vi skal ha. Dei likar godt å velje figurar frå teiknefilmene dei ser heime. (1B)

Ingen av informantane fortel om teikning som vaksenstyrt aktivitet, eller seier noko om kva tid teikneutstyret er tilgjengeleg. Det er heller ikkje noko mønster som fortel om ein skilnad mellom pedagogar og fagarbeidarar når det gjeld teikning. Når det kjem til skriveutforsking, reflekterer ein av fagarbeidarane om kva tid ho opplever at borna ønskjer å skrive, og det er når dei lagar bursdagskort, eller når dei vil skrive noko som opptek dei:

Så vil dei kome og skrive bursdagskort. Det hender ofte. Og viss dei har laga ei teikning til nokon og vil skrive til og frå og namnet til dei personane. Det er helst då, eigentleg. Og så er det av og til at nokon får eit innfall der dei har lyst til å skrive noko dei har i tankane. Vi har ein som er veldig glad i fotball, og plutselig kjem han og spør om vi kan hjelpe han å skrive Tottenham. (3B)

Eit hovudfunn når det kjem til skriveutforskinga, er at alle dei fem pedagogane seier at dei hjelper borna med skriving og bokstavar *når borna etterspør det*. Informant 4A seier det slik:

Dei som er ivrige og har begynt å forstå det med bokstavar og skriftspråket, vi hjelper dei på det stadiet dei er. Men vi har ikkje undervisning og slikt, det er eg litt påpasseleg med. Men vi møter ungane der dei er i utviklinga. (4A)

Også i barnehage nr. 3 viser pedagogen at det er mange som er nysgjerrige på bokstavar og skriving:

Men det er mest av dei som er skulestartarar, det er mest dei som kjem og spør. Dei har veldig god kontroll på det. Det er nokre som er veldig gode på det og som klarer å skrive det dei vil. Det blir ikkje rett slik som vi ville ha skrive det, men når du les det, skjønner du godt kva dei ville skrive. (3A)

Dei fem pedagogane seier altså at dei sjølve ikkje «pålegg dei» å øve på skriving, som 2A uttrykkjer det. «Så lenge det er kjekt for dei, er det kjekt for oss også» (2A). Samstundes seier to av informantane (1A og 4A) at det er viktig at borna har lært å skrive namnet sitt når dei tek til på skulen. Informant 1A seier dette om forholdet mellom teikning, å lage ei forteljing og å utforske skriftinga:

Eg tenkjer at det er viktig at dei har lært seg å skrive namnet sitt. Vi startar med det tidlegare, men viss dei ikkje har lært seg det det siste halvåret før skulestart, øver vi litt intensivt på det. Då gjeld det å få det inn, til dømes «Har du teikna? Å, då må du skrive namnet ditt på.» Vi hjelper dei med lappar viss dei ikkje klarer det, og plutselig får dei det til. Vi opplever stadig vekk at det er ungar som lærer seg å lese medan dei går i barnehagen. Dei har vore opptekne av det, har spurt meir og har gjerne storesøsken som dei ser på gjere lekser. Vi har aldri noko mål om at dei skal lære seg å lese, men vi prøver å gje dei det dei etterspør, det dei søker. (...) Eg synest det er viktig at dei har skjønt at det vi snakkar, det kan vi skrive ned. Og at dei har skjønt at dei kan produsere noko sjølv, ei historie (...) at dei kan skrive ned det dei tenkjer. Det tenkjer eg er viktig. (1A)

To av pedagogane formidlar at borna skal sjå at det ein seier, også kan skrivast ned og lesast av andre (1A og 2A). Informant 2A er den einaste av informantane som nyttar omgrepet «leikeskrift»: «Ungane har jo ei leikeskrift, og det er jo heilt fantastisk. Dei skriv mange beskjedar med leikeskrift» (2A).

Alle barnehagane har ein eller annan type klubb for dei som går siste året i barnehagen. Eg spurde etter innhaldet i desse samlingane, for å høyre om noko gjekk på skrivning. To av pedagogane (3A og 5A) seier at dei brukar pedagogisk materiell som til dømes aktivitetsboka *Trampoline* (Hals, 2018), men poengterer at det er variasjon i innhaldet på desse samlingane, og at dei ikkje berre øver på å vere rolege og jobbe med boka. Eg går nærare inn på aktivitetar i førskuleklubben i kapittel 4.5 om skuleførebuing.

Ingen av dei ti informantane seier noko om at dei modellerer teikning og skrivning for borna.

Ser vi nærare på rolla til den vaksne som sekretær, fortel alle informantane at dei tidvis skriv på teikningane dersom borna har fortalt noko om det dei har teikna, og ønskjer at det skal stå på, men at borna ikkje spør etter det så ofte. Fagarbeidaren i barnehage nr. 3 merker seg ut med eit særleg «skulsk» perspektiv på skriveutforsking og rolla til den vaksne, men seier også at ho ikkje er heilt sikker: «Eg veit ikkje heilt. Men vi pratar jo om at ungene skriv sjølve, mange av dei. Vi må jo prate om at dei skriv rett og korleis dei skriv og hjelpe dei. For at dei skal kunne skrive rett» (3B).

To av pedagogane, i barnehage nr. 3 og 4, fortel at dei har jobba med *skrivedans*, ein metode der grovmotorikken blir stimulert gjennom dans og musikk, slik at borna skal få eit grunnlag for å utvikle finmotorikken og få eit grunnlag for å forme bokstavar sjølve.

Når det gjeld observasjonsfunna, ser vi at berre ein av barnehagane hadde teikneøkt eller skriveutforsking leia av ein vaksen i observasjonstida. Det var i barnehage nr. 4, der dei teikna Jakob og Neikob etter å ha lese boka. Her spurde eitt barn korleis den og den bokstaven såg ut, for ho ville sjølv skrive Jakob og Neikob på arket sitt.

Alle barnehagane hadde tilgjengeleg materiell for teikning og skriving til bruk i frileikøkt og observerte, men i varierende grad. Barnehage nr. 3 hadde ein tydeleg skriveinspirasjonsplass, med laminerte, illustrerte bokstav- og ordark over skriveplassen, som var ein av stasjonane i rommet. Denne stasjonen var tilgjengeleg utan at noko måtte ryddast vekk for andre aktivitetar. Dei andre barnehagane hadde tilgjengeleg teiknesaker i hyllene, eller på hovudbordet, som då måtte ryddast vekk for andre aktivitetar. Pedagogane var ikkje deltakar i teikning og skriving, bortsett frå den nemnde sekvensen i barnehage 4. I dei andre barnehagane var det ein fagarbeidar eller assistent som sat ved teiknebordet med borna.

Ingen av informantane tematiserer nynorsk som skriftspråk direkte i denne delen av intervjuet, eller i kva grad dei modellerer ord på bokmål eller nynorsk. To funn går likevel på nynorsk skriftkultur, og det er at i barnehage nr. 4 er ei nynorsk bok utgangspunktet for teikne- og skriveaktiviteten, og at skrivestasjonen i barnehage nr. 3 er utstyrt med små ordbilete på nynorsk. Alle alle pedagogane seier i starten av intervjuet at dei nyttar nynorsk privat og på jobb, men eg observerte ikkje andre pedagogar enn informant 4A som deltakar i teikne- og skriveaktivitet. Eg kunne godt tenkt meg å observere fagarbeidarane i ei teikneøkt for å sjå nærare på modellering og skriftspråkutforsking der.

I tillegg til det som kom fram i observasjonsøktene, fortalde informant 4A om samarbeidsprosjektet *Språkleik* saman med 1. og 2. klasse. Her set læraren og pedagogane saman grupper som får eit gjeve tema dei skal leike, til dømes «fellesfjøs» eller «kulturhus». Pedagogane fortalde at barnehageborna vert inspirerte av skuleborna til å lage skilt, namnelappar, menyar, program og så vidare. Dessutan var det viktig å gje dei store borna «lov» til å leike igjen og å få oppleve meistring med det å vere den store og kunnskapsrike. Denne praksisen ser eg nærare på i kapittel 5.3.4.

4.1.6 Skrift i det fysiske miljøet – for borna

I dei førre kapitla har vi sett på skriftpråkstimulering gjennom øyret og ved at born teiknar og utforskar skrift. Skriftspråk har også ei visuell side, og born lærer skrift også gjennom å sjå ord og bokstavar i bruk. Bilete frå bøker i det fysiske miljøet er også ein del av literacymiljøet til borna, og dermed relevant å ta med. Eg presenterer først refleksjonar informantane gjer seg og så kva eg såg i observasjonsøktene av skrift i det fysiske miljøet, retta mot borna i barnehagen.

I barnehage nr. 1 har pedagogen hengt opp ordbilete med illustrasjonar til i kjøkenkroken og ved butikkleikene, og fortel: «Det å få opp merkelappane på bileta er ein måte å synleggjere skriftspråket på» (1A). Styraren i barnehage nr. 2, informant 2B, seier sjølv at dei for lite flinke med ting som skal opp på veggane, men at det har med flytting til eit nytt påbygg å gjere. Også pedagogen i barnehage nr. 4 fortalde at det tek tid å bu seg inn i nye lokale, og at dei ønskjer å få meir opp på veggane etter kvart. I barnehage nr. 3 og 5 sa ikkje pedagogane noko særskilt om skriftspråk i det fysiske miljøet til borna. Alle dei fem informantane i A-gruppa fortalde innleiingsvis i intervjuet at dei skreiv nynorsk privat og i barnehagen, og at informasjon til heimane vart sendt på nynorsk.

I observasjonstida såg eg på kva som fanst av skriftbilete og literacyuttrykk i det fysiske miljøet til borna. Nokre døme på det er skrift på veggen retta mot borna, talrekkjer og alfabet, bursdagsplansjar, kalendrar, songtekstar, eventyr eller merkelappar på skuffer og skap.

Det var stor variasjon i kor mykje skrift som var i det fysiske miljøet i dei fem barnehagane, men alle fem hadde ei talrekkje og bokstavane i alfabetet på veggen i rommet med teiknesakene. Barnehage nr. 1 og 3 hadde i tillegg merkelappar med ord og bilete i kjøkenkroken og butikkkroken. Barnehage nr. 3 merkte seg ut med å også ha merkelappar på skuffer, boksar, møblar og anna i barnehøgd. Kvart ord var skrive både med store bokstavar og med små bokstavar (stor førebokstav). I denne barnehagen hadde dei også namnet til kvart barn liggjande på asjetten, slik at når borna kom frå samling, kunne dei finne plassen sin der namnet låg. Dei hadde også plansjar på veggane, der dei eldste borna hadde skrive om seg sjølve.

I to av barnehagane var det bilete frå nynorske barnebøker på veggen eller hengande frå taket: Barnehage nr. 2 hadde to store bilete frå *Jakob og Neikob* som bakvegg i eine hylleseksjonen, og barnehage nr. 3 hadde figurar frå bøker (på både nynorsk og bokmål) hengande frå taket.

Barnehage nr. 5 hadde mykje tekst for born og vaksne på veggane, men det var ikkje alltid tydeleg kva som var meint for borna og kva som var retta til dei vaksne, då skrifttype og plassering ikkje alltid var eintydig. Den eine veggen var dekt av eit måleri med motiv frå folkeeventyr, og på ein annan vegg hang fire dokumentasjonsplakatar (på nynorsk med innslag av bokmålsord) om livet i fjøra, med bilete frå barnehageturar og tekstboksar om havet og livet i fjøra. I barnehøgd var det også ein dagkalender med namn på dagane, månadene og klokka, slik at den vaksne kunne vise til dette i samlingsstunda. Denne dagkalenderen var med nynorsk tekst. Ark med eventyr utan illustrasjonar og andre plansjar har eg tolka som tekst for dei vaksne, og omtalar dette i neste kapittel.

I barnehage nr. 2 og 4 var det ikkje skrift eller dokumentasjonsplansjar i det fysiske miljøet, utanom alfabet-plakat og talrekka frå 1 til 9, noko som samsvarer med intervjusvara. Barnehage nr. 3 merker seg ut med mest skrift i det fysiske miljøet borna er i. Der ser borna merkelappar og tekstar, men produserer også skrift til plakatar sjølve. Informantane i denne barnehagen kommenterer ikkje det med skrift i det fysiske miljøet i intervjuet. Pedagogane i barnehage nr. 3 og 5 viste til dagkalenderen i samlingsstunda, og kalenderen hang framme heile dagen.

4.1.7 Skrift i det fysiske miljøet – for dei vaksne

I alle barnehagane heng det tekst på veggen, til dømes praktiske instruksar, hugselappar og andre notat for dei vaksne. Dette er også ein del av skriftmiljøet for borna, sjølv om dei heng i vaksnehøgd og med lita skrift. Likevel har eg sett mest på desse vaksenskriva fordi dei seier noko om språket til dei vaksne i barnehagen, som igjen er modellar for borna. Eg vil derfor først gjere greie for kva dei vaksne seier om det å skrive til andre vaksne, til heimane, privat og i barnehagen. Deretter ser eg på kva som finst av skrift i det fysiske miljøet, som observasjonsfunn.

I denne oppgåva er dei vaksne sine haldningar til skriftspråk sentrale, og derfor spurde eg dei om kva som er deira personlege skriftspråkbakgrunn. Åtte av informantane er frå same stad

som barnehagen dei no arbeider i, berre to (1B og 4B) kjem frå andre stader. Berre ein informant (1B) har hatt bokmål som første opplæringspråk på skulen, men deretter nynorsk etter at dei flytte til bygda der han no bur. Dei to yngste informantane (1B og 3B) fortel at dei skriv nynorsk i formelle brev, men at dei likar best å skrive dialekt på privaten. «No brukar eg vel ... ungdomsspråket. Dialekta. Og nynorsk og litt sånn. Ikkje så masse bokmål», seier informant 1B. Alle dei fem pedagogane seier at dei skriv nynorsk privat og i barnehagen. «Dialekt, det skriv vi ikkje», seier informant 1A. Eit avvik finn vi i barnehage nr. 5: Informant 5B er fagarbeidar under utdanning ved ein av høgskulane på Vestlandet, og har vakse opp med nynorsk som hovudmål, men fortel at ho no nyttar bokmål i studiesamanheng fordi ho kjenner seg usikker på å skrive nynorsk.

Alle dei pedagogiske leiarane seier at alt dei hengjer opp i barnehagen og sender ut til foreldra, er på nynorsk. Dei fortel også at dei synest det er heilt greitt å formulere seg skriftleg til andre, og at det er dei som sender skriv heim til foreldra. Tre dei ti informantane (1A, 3A og 4A) merker seg ut som særleg glade i å formulere seg skriftleg, og seier at dei brukar lang tid på det som skal skrivast, fordi dei ønskjer å skrive korrekt og med godt språk.

I observasjonstida noterte eg kva som fanst av skrift i det fysiske rommet, retta mot dei vaksne. I dei fem barnehagane er det aller meste av det dei tilsette sjølv har skrive, på nynorsk, men ein del plansjar om handhygiene, naudnummer og førstehjelpsprosedyrar er på bokmål. Unntaket er i barnehage nr. 5, der også ein del skriv og lappar er på bokmål. I hovudrommet i barnehage nr. 5 heng det også fem eventyr på veggen, som dei vaksne kan lese eller fortelje høgt. Desse eventyra er på bokmål. Barnehage nr. 2 har fire songar på dialekt, omsette frå bokmål, på ein dokumentasjonsplakat i gangen. Slike handskrivne plakatar med store bokstavar er det vanskeleg å definere om er tekst for foreldre, born eller dei tilsette, fordi dei gjerne er dekorerte med illustrasjonar eller bilete som appellerer til borna.

4.2 Den vaksne si rolle som språkmodell

Det er den vaksne som legg til rette for kva som skal skje i barnehagen, og som i kraft av å vere vaksen også er ein modell for borna. Informantane vart dermed spurde om dei såg på seg sjølve som *språkmodellar*.

Alle dei ti informantane seier at dei ser på seg sjølve som språkmodellar i barnehagen, på eit generelt grunnlag. Dei er klare over at borna tek opp att ord dei sjølve seier, og seier at dei jobbar mykje med talespråket til borna og med ord og omgrep. Informant 3A svarer slik på spørsmålet om ho kjenner seg som ein språkmodell i barnehagen: «Eg føler at eg er det. Det heng saman med å vere ein rollemodell som vaksen» (3A). Pedagogen knyter altså språkbruk til det å vere ein rollemodell. Også informant 4B, som er fagarbeidar, seier ho kjenner seg som ein språkmodell: «Ja, eg gjer jo det. Men det er ikkje noko eg går rundt og tenkjer på heile tida, men eg veit jo at eg er det» (4B).

Informant 2A knyter også det å vere ein språkmodell til leseforståing:

Barnehagen skal stimulere og snakke med ungane. Viktig å forklare omgrep. Viktig for leseforståinga. Vi jobbar heile tida med språkstimulering. Ungane kopierer det vi seier. (2A)

Alle informantane svarer altså positivt på at dei driv språkstimulering i det daglege, med vekt på det munnlege. Som språklege modellar er dei opptekne av å vere ein samtalepartner som initierer og held i gang samtalar med borna. Dei fem i informant-A-gruppa nyttar omgrep som «opne og lukka spørsmål» (1A), «dialektuttrykk før og no» (2A), «språkvanskar» (3A), «kvardagsspråk» (4A), «stimulere borna til å snakke» (5A), «snakke med borna, ikkje til borna» (1A) og «ord og omgrep» (1A).

Barnehage 3 viser til auka medvit om den vaksne som språkleg førebilete og rollemodell gjennom at dei no er blitt ein «språkkommune» og tek arbeidsplassbasert kompetanseheving gjennom Språkløyper (Lesesenteret, u.d.):

Vi held mykje på med Språkløyper no. (...) Då har vi konsentert oss om det med kvardagsspråket. Der er også nokre (øktar) som går på lesing og slikt, men vi har jobba med tre av dei ti øktene som går på kvardagsspråket. Vi brukar dei på personalmøta ein gong i månaden. (3A)

Dei vel med andre ord i første omgang å få kompetanseheving knytt til korleis dei vaksne kan leggje til rette for språkstimulering i kvardagsspråket og gjennom samtale. Pedagogen seier vidare:

Det er noko som etter kvart ligg under huda vår. Eg snakkar ikkje på same måte til deg som eg gjer til ein treåring. Vi tilpassar språket etter situasjon og alder. Så eg tenkjer det, at eg er ein språkmodell for dei. (3A)

Det er eit gjennomgåande mønster at informantane knyter det å vere ein språkmodell til det å vere ein samtalepartner, og til det munnlege språket. Det ser ikkje ut til å vere nokon forskjell mellom pedagogar og fagarbeidarar når det gjeld dette.

Dette viser seg også i observasjonsøkta, som starta med frileik i fire barnehagar og matlaging parallelt med frileik i barnehage nr. 5. Den vaksne si rolle som modell er knytt til relasjonen mellom den vaksne og borna. Eg kan berre anta at borna og dei vaksne i denne studien har ein god relasjon, i og med at eg ikkje har sett noko som tyder på det motsette, og at borna opplever læringsmiljøet som trygt og støttande. Dette er dessutan ikkje ein sosiolingvistisk studie der målet er å sjå på bøyingar, ordval eller setningsoppbygging i eit talemålsperspektiv. Eg har likevel sett på om den vaksne er ein tydeleg språkmodell ved tydeleg å innleie samtalar, gjerne om ord og omgrep, og leggje til rette for leik eller aktivitetar som innbyr til skriftspråkstimulering. Alle dei fem barnehagane hadde ei økt med frileik i observasjonsøkta. I denne økta var dei vaksne tilgjengelege, men dei leia ikkje aktiviteten. I barnehage nr. 2, 3 og 5 var det ein assistent eller student som var tilgjengeleg for borna ved teiknebordet, medan det i barnehage nr. 4 var pedagogen som sat der. I alle dei fem barnehagane var også pedagogen med i frileiken som samtalepartner eller tilretteleggar ved å leite fram utstyr og samtale om ord og omgrep.

Eg observerte også ei samlingsstund i alle barnehagane. Samlingsstunda er ein vaksenstyrt aktivitet som eg går nærare inn på i komande kapittel, om literacyhendingar. Felles for alle samlingsstundene var at det var informant A, altså pedagogen, som hadde planlagt økta og gjennomførte henne som tydeleg leiar eller «lærar». Borna sat på rekkje eller i ein halvsirkel framføre den vaksne, som snakka, fortalde, song eller las, og som styrte dialogen med borna.

Den tredje typen aktivitet, måltidet, er også vaksenstyrt. I barnehage 5 skar borna opp grønnsakene til wokmåltidet, medan den vaksne (Informant 5B) instruerte og samtala med dei undervegs medan ho steikte maten. I barnehage nr. 2 var det bursdag, og pedagogen starta måltidet med ein felles bursdagssong. Informant A har i alle dei fem barnehagane ei tydeleg leiarrolle i overgangen til måltidet, og styrer handvask og måltidsstart. Alle barnehagane har ein song (barnehage nr. 2, 3, 4 og 5) eller ei regle (barnehage nr. 1) som den vaksne har valt, som inngang til måltidet i denne økta. I barnehage nr. 3 hadde pedagogen lagt namnelappar med store bokstavar på tallerkane til borna. Her var det også

ein gut som henta ein hugselapp han hadde fått med ein assistent dagen før, etter at han hadde fått ei påminning frå assistenten. Det sto det: «Vi skal være rolig» (barnehage nr. 3).

4.3 Rammeplanen og forståing av han

4.3.1 Rammeplanen sin status

Rammeplanen er det viktigaste styringsdokumentet for den daglege praksisen i barnehagen. I *Rammeplan for barnehagen* frå 2017 står det meir kva barnehagane *skal* gjere, medan det tidlegare sto *bør*. Eg ønskte å sjå nærare på korleis informantane tolka den nye rammeplanen, og om dei hadde fanga opp denne endringa.

Alle dei ti informantane seier at rammeplanen er eit styringsdokument som dei *skal* følgje. Det er tydeleg at alle barnehagane har jobba mykje med rammeplanen og med endringane i høve den førre rammeplanen. Det er ikkje skilnad mellom pedagogar og fagarbeidarar her, alle seier at rammeplanen er noko dei *skal* følgje. Informant 1A seier det slik:

Han ligg i botnen på det vi gjer. Vi har rammeplanen som utgangspunkt når vi skriv ein årsplan (...) Du tek han med deg heile vegen. Det står mykje meir *skal* no enn tidlegare. Då sto det meir kva vi *burde* gjere. (1A)

Pedagogen i barnehage nr. 2 uttrykkjer det slik: «Det er arbeidsboka vår, då. Vi *skal* jo følgje den. Om den påverkar det daglege arbeidet i barnehagen, har alt med leiaren å gjere. Bryr leiaren seg, så bryr vi oss» (2A). Informant 3A fortel også at den nye rammeplanen er eit oppslagsverk som er enklare å bruke enn den førre planen:

Den nye rammeplanen, og korleis han er utforma og skriven, er mykje enklare å bruke enn den gamle. Eg likar å bruke han. Det er lett å finne fram. (...) Det er eit godt dokument. (3A)

I barnehage nr. 4 seier pedagogen at dei har arbeidd med nærlesing av rammeplanen på personalmøte: «Vi brukar rammeplanen nokså aktivt. No kom det jo ein ny rammeplan, så møtetida i vår og i haust gjekk til å lese og jobbe med rammeplanen» (4A).

Ingen av informantane nemner ordet «språkformer» i denne delen av intervjuet.

Fagarbeidarane viser også til rammeplanen som eit bindande dokument som dei har arbeidd mykje med i personalmøtetida. «Vi skal på ein måte gjere det som står i rammeplanen», seier informant 1B. Styraren i barnehage 2 fortel at ho har lagt vekt på å formidle at rammeplanen er noko barnehagen er pliktig å følgje. I barnehage nr. 3 seier fagarbeidaren:

«Vi prøver å gjere han til vår eigen. Det er eit dokument vi skal ha med oss» (3B).

Fagarbeidaren i barnehage nr. 5 synest det ikkje er så «store ord» i den nye planen som i den førre, og det likar ho.

Fagarbeidaren i barnehage nr. 4 er den einaste som seier noko om omfanget i rammeplanen, og om barnehagen kan velje vekk noko: «Det står mykje *skal*, då. Men det kan sikkert tolkast litt forskjellig. Ein kan jo ikkje gjere alt». (4B)

4.3.2 «Språkformer»

Noko av bakgrunnen for denne studien er formuleringane om språk i *Rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Høyringsrunden om rammeplanen viste at det finst ein debatt i fagfeltet om orda «målformer», «nynorsk» og «bokmål», mellom anna i perspektivet om kor vidt det er viktig at born som skal ha nynorsk som hovudmål, møter nynorsk tekst i barnehagen. Argumentasjonen for termen «språk» førte ikkje fram, og ordet «språkformer» vart teke i bruk i rammeplanen. Dette er eit ord som ikkje er brukt i læreplanen for skulen eller i barnehagelova. Eg ønskte å høyre kva dei tilsette la i omgrepet. Eg ville også finne ut om pedagogane og fagarbeidarane tolka det ulikt, og om dei barnehagane som tilsynelatande arbeider mest med skriftspråkstimulering, tolkar «språkformer» som synonym til «målformer».

Eg spurde alle informantane kva dei la i ordet «språkformer» i setninga «I barnehagen skal barna møte ulike språk, språkformer og dialekter, gjennom rim, regler, songar, litteratur og tekstar frå notid og fortid» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Svara var ulike, men med eit hovudmønster: Ingen av informantane nemner orda «målformer», «bokmål» eller «nynorsk» i tolkinga si. Heller ikkje informant 2A, men ho nyttar omgrepet «språkformer» sjølv seinare i intervjuet, når vi snakkar om målform og skriftspråkmedvit: «Og så synest eg det er greitt å fortelje ungane at vi har forskjellige dialekter og at vi har to språkformer i Noreg. Vi har bokmål og nynorsk, ikkje sant» (2A). Utanom dette blir ikkje «språkformer» brukt i nokon av dei ti intervju.

Alle ti informantane uttrykkjer usikkerheit om kva dei som har skrive rammeplanen, meiner i den nemnde setninga. Samla sett ser pedagogane på «språkformer» som kroppsspråk og gestar (4A og 5A), mangfald, dialekter og språk (1A, 2A og 3A). Svara frå pedagogane har ein

god del tenkjepausar, her vist med tre prikkar etter setninga, der det er pause før neste setning. Slik svarer pedagogen i barnehage nr. 5:

Ulike språkformer? Og dialekter? Eg tenkjer kanskje at det må vere ulike måtar å uttrykkje språk på, eg då. Kanskje nokon pratar med mykje mimikk og gestar, andre er meir inneslutta og har mindre mimikk eller ansiktsuttrykk, kanskje. Og ja ... ulike språkformer (...) Eg tenkjer (...) Kva meiner dei eigentleg? Det er mykje som kan gå inn i det, liksom. Det kan vere ulike måtar å framstille det på (...) Ja, om det er skriftleg eller verbalt (...) (5A)

Eit liknande svar har pedagogen i barnehage nr. 4:

Det er mange ord der (...) Ulike *språkformer* (...) Eg tenkjer meir på ulike måtar vi pratar på, eg då. (...) Språk er meir enn berre orda våre. Det er måten vi pratar på, oppfører oss på, mimikk, korleis vi uttrykkjer oss. Berre eit blick er til dømes ein måte å bruke språket på. (4A)

Informant 1A brukar ordet *mangfald* i tolkinga av «språkformer»: «Eg må tenkje meg litt om. Men slik eg tolkar det, handlar det om å få inn det mangfaldet som er, både av dialekter og ulike språk.» (1A). I barnehage nr. 2 tolkar pedagogen det slik:

Språkformer? (...) Ja (...) Skrivning er jo ei språkform. Og forskjellige dialekter. Forskjellige ord på forskjellige ting (...) Og det med notid og fortid. (...) Og ulike språkformer har vi jo. Ungane er jo veldig gode i engelsk. Det er ikkje berre norsk. Vi har ungar med foreldre frå Finland og frå Russland (...) det er jo også språkformer. (2A)

Også pedagogen i barnehage nr. 3 knyter tolkinga av «språkformer» til ulike språk:

Det er nokså vidt, det som ligg i det. Vi snakkar og om forskjellige språk og at det finst fleire ulike språk. Men eg føler at det der er litt vidt formulert. Til dømes når det gjeld songar, så er dei som oftast på norsk eller engelsk, og når det er samefolkets dag prøver vi å syngje litt på samisk. (3A)

Ser vi på fagarbeidarane som gruppe, ser vi at dei er endå meir usikre på korleis dei skal tolke ordet «språkformer». To av informantane i B-gruppa svarte at dei «ikkje visste» (1B og 4B) kva omgrepet tydde. Styraren i barnehage nr. 2 vurderte det som ulike måtar å uttrykkje seg på, som mimikk, kroppsspråk og verbalspråk. Fagarbeidaren i barnehage nr. 3 hadde eit anna perspektiv på «språkformer» enn pedagogane og dei andre fagarbeidarane:

Godt spørsmål. Nei, det er vel ulike settingar, korleis du brukar språket, tenkjer eg. Er du glad, pratar du på ein måte, og er du sur, pratar du på ein annan måte. Og så handlar det sikkert litt om kor du er hen. (...) Nei eg veit ikkje. (3B)

Informant 5B knyter «språkformer» til ulike språk, men har også eit eige perspektiv på omgrepet:

Eg tenkjer at vi vel ut ulike bøker, at vi vel ulik litteratur, faktabøker, rim, regler, eventyr og forteljingar. Notid og frå gammalt. Gamle historier. At vi har eit stort spekter. Også songar, at vi tek vare på dei songane vi høyrde då vi var små og som kanskje høyrer til området her, men også at vi kan ta inn songar frå andre land. (5B)

4.4 Barnehagen og skuleførebuing

Omsorg, leik og læring er grunnleggjande føresetnader for barnehagen. Barnehagen skal anerkjennast som ein viktig arena med eigenverdi og sjåast i samheng med resten av livs- og utdanningsløpet. I overgangen mellom barnehage og skule skal barnehagen «leggje til rette for at dei eldste barna har med seg erfaringar, kunnskap og ferdigheiter som kan gi dei eit godt grunnlag og god motivasjon for å begynne på skulen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33). Eg ønskte å sjå nærare på refleksjonane til dei vaksne i barnehagen kring dette. Eit relevant spørsmål er *om*, og eventuelt i kva grad, informantane ser på barnehagen som ein del av eit utdanningsløp, ein skuleførebuande arena, og korleis haldningane til dei vaksne påverkar literacypraksisen i barnehagen.

Alle dei fem barnehagane i studien har eigne samlingar for dei eldste borna i barnehagen, med ei blanding av praktiske aktivitetar, leik, spel, bruk av aktivitetsbok, formidling og dialog. Ingen av barnehagane kallar gruppa for «førskule», men brukar heller «femårsklubb», «seksårsklubb», «femåringane» eller andre nemningar på gruppa. Det å vere i ei slik gruppe markerer starten på slutten på barnehagetida og er ei førebuing til at borna skal ta til på skulen. På spørsmålet om kva pedagogen synest er det aller viktigaste å førebu borna på før skulestart, seier alle dei fem pedagogane at det er å bli trygge på seg sjølve og å kunne samhandle på ein god måte med andre. Dette samsvarer med barnehagen sitt samfunnsmandat om omsorg og samhandling med andre. Eg snevra inn spørsmålsformuleringa til å gjelde skuleførebuing og innhald i «femårsklubben», for å få eit klarare bilete av kva oppgåver informantane meiner barnehagen har når det gjeld literacy og overgangen til skule. Eg ønskte særleg å sjå om eg kunne finne ut noko om nynorskstimulering i førskulegruppene, refleksjonar rundt skriveutvikling, utfordringar for

born med nynorsk som hovudmål eller haldningar til det å utforske skriftspråket i barnehagen.

Alle dei ti informantane svarer at dei veit kva hovudmål som er mest vanleg på skulen borna skal ta til på, og at det er nynorsk. Alle har eigne samlingar med borna som skal ta til på skulen, som «femårsklubb». Det er pedagogen som har desse gruppene, og dei fem informantane i B-gruppa seier at dei ikkje har noko med «femårsklubben» å gjere. Dei fem pedagogane seier at dei i denne gruppa trenar på omgrep og former som borna vil møte i skulen, og knyter det til den munnlege omgrepslæringa. Som informant 2A seier det: «Former, det er viktig. Det er heilt greitt å vite kva ein sirkel og eit kvadrat er» (2A). Informant 4A seier også at dei er bevisste på å bruke omgrep som dei veit borna møter i skulen:

(...) slike omgrep som vi veit dei møter i skulekvardagen, at vi begynner allereie i barnehagen. At ikkje vi har våre nemningar på ting, og så kjem dei i skulen utan å kunne dei omgrepa. (4A)

Felles for alle barnehagane er at dei legg vekt på varierte aktivitetar i desse samlingane, men at dei også brukar aktivitetsark eller hefte. I barnehage nr. 3 seier pedagogen at dei brukar mykje *Trampoline* (Hals, 2018), men at «det er ikkje nødvendigvis å setje seg ned og jobbe og lese og skrive og teikne og slikt» som er målet (3A). Informant 5A fortel om «femårsklubben» deira:

Å vere der er veldig kjekt. Vi har leik, jobbar med omgrep, å vere bevisste på korleis vi snakkar, bruke preposisjonar, jobbar med fargar og det å fortelje. Vi har ikkje fokus på at det skal vere ein læringsarena, men at dei skal få leike. (...) Og så brukar vi veldig mykje ei bok som heiter *Trampoline*, som er utvikla for barnehage. (...) Det skal vere leik og vere kjekt, gje motivasjon og glede. (5A)

Alle pedagogane seier at dei er varsame med å drive bokstavopplæring på «skulemåten», samstundes opplever dei at somme born forventar å lære bokstavar, lesing og skriving. I barnehage nr. 2 seier pedagogen det slik: «No er det litt snakk om det at ein ikkje skal gjere slikt i barnehagen, men eg veit ikkje (...) Ungane forventar det eigentleg. Dei vil ha det. Og då tenkjer eg at dei skal få det» (2A). Informant 1A seier at det før var mykje snakk om lesing og skriving, men at ho opplever det som mindre viktig no. Samstundes ser ho stadig vekk at nokon lærer å lese i barnehagen:

Dei har vore opptekne av det, har spurt meir og har gjerne storesøsken som dei ser gjere lekser. Vi har aldri noko mål om at dei skal lære seg å lese, men vi prøver å gje dei det dei etterspør, det dei søker. (1A)

Ein av barnehagane merkar seg ut med å ha samarbeid mellom førskulegruppa og 1. og 2. klasse. I barnehage nr. 4 seier pedagogen at dette «språkleik»-samarbeidet er gjensidig positivt for elevane og barnehageborna. Dei eldste bidreg med skrivning og skriveinspirasjon til dei yngste, og får rolleleikinspirasjon tilbake. Ho seier det slik:

Eg tok til å jobbe akkurat då seksåringane forsvann inn i skulen. Då var det ein del diskusjonar og debattar om kva førsteklasse skulle vere. Ein skulle ta med seg det beste frå barnehagen inn i skulen. Det skulle bli mykje leik. (...) Det viser seg at det blir meir og meir undervisning og at leiken blir meir og meir vekke. Dette hadde vi lyst til å gjere noko med. (4A)

I dette dømet vert skriveutforsking knytt til leik. Elles er det eit mønster at alle dei ti informantane knyter «skriftspråkstimulering» til den praktiske skrivehandlinga. Til dømes seier pedagogane 4A og 1A at det er viktig at borna kan å skrive namnet sitt når dei tek til på skulen.

Informant 2A seier at ho legg vekt på at borna får bruke digitale verktøy som iPad i ein pedagogisk samanheng: «Dei må faktisk kunne det i dag» (2A). Ho fortel at dei har laga animasjonsfilmar om eventyr i iStopMotion og iMovie, og at ho også vurderer ulike leseappar: «Poio (...) som faktisk skal vere veldig bra» (2A). Ho tematiserer ikkje målform i samband med digitale verktøy eller læremiddel.

Oppsummerande kan vi seie at alle pedagogane i studien førebur og gjennomfører aktivitetar med dei eldste i barnehagen. Ingen av pedagogane tematiserer målform direkte i spørsmålet om skuleførebuing, men dei veit at borna skal ha nynorsk som hovudmål på skulen. Eg er usikker på om barnehagane har valt nynorsk eller bokmål som målform på aktivitetshäftet *Trampoline*, og tilsvarande hefte, og skulle gjerne studert «femårsklubbane» meir for å sjå nærare på literacyhendingane der.

4.5 Foreldremedverknad

I denne oppgåva er det relevant å spørje pedagogane om dei opplever at foreldra i barnehagen etterspør skriftspråkstimulering eller tematiserer målform i barnehagen på noko vis. Foreldre har høve til å ta opp ting dei lurar på i hente- og leveringssituasjonen, på

foreldresamtalar og foreldremøte, og kan ringje og sende e-post til styrar og pedagog når dei ønskjer. Eg spurde ikkje fagarbeidarane om dette, sidan innspel som dette oftast truleg vert tekne opp med pedagogen eller styraren. Informant 2B, som er styrar i barnehagen, seier ikkje noko om at foreldre tek opp målform som tema i barnehagen.

Hovudmønsteret er at pedagogane seier det er relativt få spørsmål frå foreldre om målform, men at det hender. Informant 1A seier det slik:

Det er relativt lite. Vi har hatt spørsmål om det, til dømes kvifor vi syng Santa Lucia på bokmål når det finst ein versjon på nynorsk. Det kjem ikkje spørsmål kvart år, men det har skjedd. (1A)

Informant 3A og 5A seier at foreldra berre tek opp «språk» som tema dersom det er ein talevanske eller dersom foreldra har andre språk. Begge seier dessutan at «språk» er eit eige punkt på foreldresamtalen, men seier ikkje noko om at foreldre tek opp skriftspråkstimulering eller målform. Også i barnehage nr. 4 er det lite spørsmål etter målform:

Det kjem litt an på foreldra. Nokre foreldre spør, og det er gjerne dei som er mest opptekne av nynorsken. Dei andre bryr seg ikkje. Det er likegyldig, og dei tenkjer meir på innhaldet og kva vi driv med. (4A)

Informant 2A er den einaste av informantane som seier noko om dysleksi. Dette er ikkje eit spørsmål i intervjuguiden, men det er eit relevant funn i literacysamanheng, det pedagogen seier her. Ho seier at ho sjølv lærte bokmål som sidemål frå 9. trinn, men at det er større valfridom no:

Og vi hadde vel egentleg ikkje noko val heller, trur eg. Ikkje slik som no at foreldra er meir bevisste, viss ungane er dyslektikarar. Då er det jo lettare med bokmål enn nynorsk, for eksempel. (2A)

5 Drøfting

I dette kapitlet vil eg drøfte funna som er presenterte i kapittel 4 i lys av teori og forskning på dette området. Som nemnt innleiingsvis kjem problemstillinga til der tre forskingsfelt møtest: literacyforskning, forskning på barnehagen som didaktisk arena og forskning på språkpolitikk. Desse felta er til ei viss grad overlappende, men det er likevel ulikt kor mykje kvart fagfelt viser att i kvart av underkapitla. Eg har valt å diskutere nynorskperspektivet i kvart av underkapitla. I diskusjonane nedanfor håpar eg å finne svar på den todelte problemstillinga for denne undersøkinga: «Kva legg vaksne i barnehagar som soknar til skular med nynorsk opplæringsmål, vekt på når dei legg til rette for skriftspråkstimulering? Korleis kan desse vala forståast i lys av teoriar om tidleg literacy?».

5.1 Kva er literacy i barnehagen?

Problemstillinga for undersøkinga tek utgangspunkt i at born vert sosialiserte inn i ein lese- og skrivekultur, og at dei vaksne legg til rette for literacy i barnehagen gjennom literacyhendingar. Literacypraksisen er summen av desse hendingane, og heng også saman med dei vaksne si oppfatning og forståing av literacy, og utøvinga av denne forståinga (Barton, 1994; Heath, 1988; Karlsson, 2012). I barnehagen er det den vaksne sitt ansvar å leggje til rette for at borna får bestemte typar språklege erfaringar, at dei vert ofte eksponerte for språket og får delta i aktivitetar dei finn meningsfulle og lystprega (Selås & Gujord, 2017). I denne studien har eg sett nærare på nokre literacyhendingar, der det er ein interaksjon mellom tekstar og vaksne og born i barnehagen. Med utgangspunkt i litteratur om born og skriftspråkutvikling har eg valt ut literacyhendingane i denne studien: høgtlesing, song, rim og regler, teikning og oppdagande skiving og tekst i det fysiske rommet (Høigård, 2013a; Hagtvatn, 2015).

I barnehagane i denne undersøkinga står talespråkstimulering sterkt både blant barnehagelærarar og fagarbeidarar, noko som samsvarer med litteratur om norsk barnehagetradisjon i ei sosialpedagogisk forståingsramme. På oppmoding fortel informantane utfyllande om literacyhendingar, men utan å seie noko om at dette også handlar om å introdusere borna for ein skriftkultur. Kanskje heng dette saman med at dei hausten 2017, då eg samla inn empiri, enno var i ein overgangsfase frå gammal rammeplan til ny. Skriftspråkstimulering og utforsking av skrift er med i større grad i rammeplanen frå

2017, enn i tidlegare rammeplanar. Dette kan også vere grunnen til at informantane i stor grad knyter skriftspråkstimulering til det å skrive, og ikkje ser på til dømes det å syngje som skriftspråkstimulering.

Forskinga denne studien byggjer på, viser at barnehagen spelar ei viktig rolle for at born skal utvikle literacykompetanse, og at dette legg grunnlaget for seinare lese- og skriveopplæring. Ein kan spørje seg om den sosialpedagogiske tradisjonen enno står sterkt i norske barnehagar, og om dette i så fall gjer at dei vaksne vegrar seg for å oppmuntre og leggje til rette for aktivitetar knytte til lesing og skriving. Fire av dei fem barnehagane i denne undersøkinga tilbyr literacyhendingar til born som etterspør det, medan born som ikkje har ein indre driv til slike aktivitetar, ikkje får denne stimuleringa. Unntaket er barnehage nr. 3 som har rutinar for at alle til dømes skal bli lesne høgt for kvar dag. Ulik lesemengd i barnehagen gjev svært ulike utgangspunkt for elevane før den formelle opplæringa i skulen, jamfør Hoel, Oxborough og Wagner (2011). Her ligg det eit potensial for forbetring av praksis, noko som vil vere til nytte for også dei borna som har få literacyerfaringar med seg heimanfrå (Bourdieu & Champagne, 1996; Gee, 2011). Å utjamne ulike føresetnader og leggje til rette for at alle born skal ha like rettar, er viktige oppgåver for skule og barnehage. Rammeplanen slår fast at personalet i barnehagen skal «inkludere alle barna i språkstimulerande aktivitetar» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 49). I første omgang vurderer eg det slik at personalet skal leggje til rette for at alle borna i den aktuelle barnehagen får delta i språkstimulerande aktivitetar. I tillegg meiner eg ein kan diskutere om utjamningsperspektivet også har ein nasjonal, språkpolitisk funksjon. Det kan tenkjast at det er svært ulike føresetnader for lese- og skriveopplæring i skulen. I eine enden av skalaen finn vi dei borna som sjølve ikkje vel å halde på med literacyaktivitetar, og som i tillegg ikkje får literacykompetanse på det språket dei skal lære først på skulen. I andre enden av skalaen har vi dei borna som oppsøker literacyaktivitetar, og som i tillegg får rikeleg språkstimuli frå dei vaksne, på sitt eige hovudmål.

For borna i barnehagane i denne studien er nynorsk det skriftspråket dei skal lære først på skulen. Dette er dei vaksne i barnehagen klare over, og dei gjev også uttrykk for at dei *ønskjer* å bruke nynorske bøker og songar. Pedagogane har altså eit medvit kring dette, men eg finn likevel sterk overvekt av bokmålsongar og bokmålsbøker, noko som tyder på at det er andre faktorar som spelar inn på praksisen. Informantane fortel at dei først og fremst vel

songar og bøker ut frå temaet dei arbeider med, og dei har ein sterk lojalitet til rammeplanen, noko eg går nærare inn på i kapittel 5.4. Det kan sjå ut som om dei viktigaste faktorane for val og tilrettelegging av literacyhendingar nettopp er rammeplanen, temaet i årsplanen og dei personlege preferansane til pedagogane.

Bjørhusdal og Budal hevdar at rammeplanen fungerer som eit språkideologisk mønster, og at mange barnehagar tek over formuleringar derifrå til eigne årsplanar (Bjørhusdal & Budal, 2017, s. 61). Når målform ikkje er tematisert i rammeplanen, er det svært tilfeldig i kva grad born i nynorskområde faktisk møter nynorsk i barnehagen. Så lenge det ikkje står i klartekst noko om dei utfordringane det er å skulle tileigne seg mindretalsskriftspråket nynorsk, er det opp til dei personlege haldningane til dei tilsette å leggje til rette for slik stimulering. Skaftun, Solheim og Uppstad meiner at literacy handlar om tilgangskompetanse til teksten, skrifta og skriftkulturen (Skaftun, Solheim & Uppstad, 2005). Dersom born som tek til i første klasse med nynorsk som hovudmål, manglar denne tilgangskompetansen, kan det òg tenkjast at det får innverknad på den språklege identiteten deira.

I denne studien ser eg at dei vaksne knyter det å drive språkstimulering til dialektbruk og munnleg formidling, i større grad enn til å møte tekstar og bli eksponerte for skriftspråket. Informantane i denne studien omset også nynorske tekstar heilt eller delvis til dialekt når dei presenterer dei for borna, med unntak av ein pedagog (1A). Ønsket om å drive levande formidling som borna forstår, veg sterkare enn ønsket eller medvitet om å eksponere borna for skriftspråket. Det trengst meir forskning for å få undersøkt større og fleire delar av praksisen i barnehagane. I tillegg ser eg at det finst mykje meir litteratur knytt til munnleg språkstimulering enn til skriftspråkstimulering.

Det er rimeleg i ei slik oppgåve å peike på lite tenleg praksis i eit literacyperspektiv. Eg vil også gjerne løfte fram praksisdøme som kan vere med på å vise kva god og utbytterik literacy i barnehagen kan vere. Å auke medvitet kring skriftspråkstimulering og barnehagen som literacyarena er ikkje berre ei teoretisk utfordring, men også ei didaktisk, knytt til korleis ein kan gjennomføre denne typen språkstimulering på barnehagen sine premisser. Vi ser i rammeplanen at personalet skal skape eit variert språkmiljø og invitere til utforsking av skriftspråket (sjå kapittel 1.5.1. i denne oppgåva). Informantane i denne studien fortel om ulike literacyhendingar og i kva grad dei legg til rette for desse i barnehagen. Eg meiner å sjå at det er ein literacykultur i barnehagane som går ut på å stimulere det munnlege språket i

barnehagen, men å vente med skriftspråkstimulering til skulen. Dette kjem fram når pedagogane poengterer at dei ikkje driv med skriftspråklæring, men at dei hjelper dei borna som etterspør det.

Eg vil hevde at rammeplanen kunne vore tydelegare på at born tileignar seg literacykompetanse tidleg, og at høgtlesing, song, rim og regler, teikning og skrift i det fysiske miljøet stimulerer skriftspråkutviklinga. Denne studien viser at pedagogane i stor grad legg ei «skulsk» forståing av skrift til grunn og dermed utviser ein viss motstand mot å drive skriftspråkstimulering, slik dei tolkar omgrepet. Denne studien viser at det trengst ei tydelegare presisering av kva skriftspråkstimulering i barnehagen kan vere, og den fornyinga kan sosiokulturell og kognitiv literacyforskning bidra til. Forskinga som denne studien byggjer på, viser at born i barnehagealder lærer skrift tidleg og gjennom mange ulike tekstendingar (Hagtvét, 2015; Høigård, 2013a; Lorentzen, 2009; Lonigan, 2006). Denne forskinga viser tydeleg at ein ikkje bør vente med å stimulere skriftspråket til borna tek til på skulen, men heller leggje til rette for varierte literacyendingar også i barnehagen. Det er stor forskjell mellom barnehagane i denne undersøkinga, dersom vi ser på kva for literacyendingar borna får delta i. Høgtlesing dominerer, og i andre enden av skalaen finn vi rim og regler, som er nesten fråverande.

5.2 Literacyendingane i denne studien

Eg valde å sjå nærare på desse literacyendingane: Høgtlesing, song, rim og regler, teikning og utforskande skriving og skrift i det fysiske miljøet. I barnehagesamanheng er det viktig, poengterer mellom andre Solstad og Hagtvét, at den vaksne skaper nysgjerrigheit for skriftspråk og stimulerer til lese- og skriveutvikling, framfor å drive systematisk drill (Solstad, 2012, s. 22; Hagtvét, 2015). Den vaksne bør leggje til rette for at borna får utforske språket på ein slik måte at det gjev meistringserfaringar. Kompetente vaksne bør modellere aktiviteten og byggje bru mellom tale- og skriftspråk (Hagtvét, 2015, s. 198). Den vaksne si rolle er ein nøkkelfaktor, og eg vil i kvart av underkapitla drøfte dei observerte literacyendingane i lys av faglitteraturen. Eg ser også nærare på særlege utfordringar knytte til det å leggje til rette for god nynorsk språkstimulering i barnehagen.

5.2.1 Høgtlesing og tilrettelegging for bokaktivitetar

I denne studien har eg spurt pedagogane og fagarbeidarane om høgtlesingspraksisen i barnehagen, og om bakgrunnen for praksisen. Begge informantgruppene seier at dei les høgt kvar dag i barnehagen. Dette er det tradisjon for å gjere, og dei ser på det som ein positiv og sosial aktivitet. I intervjuet i denne undersøkinga formidlar både pedagogane og fagarbeidarane at dei likar å lese for borna. Svarene viser at informantane har eit medvit om at høgtlesing er ein språkstimulerande aktivitet, og at det er viktig å lese for borna. Eg skulle likevel gjerne sett at eg hadde stilt meir tydelege spørsmål som gjekk på *kvifor* dei meiner at høgtlesing er viktig, for å få eit bilete av det faglege grunnlaget for svaret.

Vi ser nærare på funna. Eg observerte assistentar eller fagarbeidarar som sat i lesestolen i to av observasjonsøkta. I dei fem samlingsstundene i denne studien var det berre ein pedagog (4A) som las høgt for barnegruppa. Ingen av pedagogane la til rette for bokaktivitetar i frileiken. I intervjuet svarer både fagarbeidarar og pedagogar at dei les ofte, så her burde eg nok hatt fleire observasjonsøker og på andre tidspunkt på dagen for å få djupare innsikt i lesepraksisane. Det kan sjå ut som om høgtlesinga vert gjort tidleg og seint på dag, og at grunngjevinga er storleik på barnegruppa og engerginivået til borna. Dette samsvarer med anna forskning om høgtlesing i barnehagen (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011). Dermed kan det tenkjast at borna som kjem seint og vert henta tidleg, ikkje får delta i dei same literacyhendingane som dei borna som er der i starten og slutten på dagen. Det kan også diskuterast om borna er mottakelege for å delta i samtalar rundt boka eller bli inspirerte til å leike, teikne eller bruke boka på annan måte, seint på dag. I barnehage nr. 3 viser pedagogen eit tydeleg medvit rundt dette. Her er det lesegrupper midt på dag, etter at borna har ete og dermed har gode føresetnader for å få utbytte av høgtlesinga og å kunne ta med boka vidare i leik og skriftspråkforskning, jamfør arbeida til Hagtvatn (2015) og Hofslundsengen (2017b).

På nærare spørsmål om korleis dei les, viser det seg at berre ein av dei ti informantane (1A) seier at ho føretrekkjer å lese boka slik ho står skriven, og grunngjev det med at borna då får møte skriftspråket. Dei ni andre informantane føretrekkjer å *fortelje* bøker og eventyr dei kjenner godt, framfor å lese dei slik dei står. Eg vurderer det som å vere ei anna form for literacyhending, ein munnleg forteljartradisjon som legg vekt på innhaldet framfor forma, men at det kan diskuterast om dette er skriftspråkstimulering. Kanskje kan det heller kallast

talespråkstimulering, men at det har element av literacy fordi det handlar om eventyr eller forteljingar som er ein del av skriftkulturen vår. Solstad og Hagtvvet peikar på nokre kjennemerke som skil tekstane som blir lesne høgt, frå den munnlege forteljinga. Gjennom høgtlesing møter born eit dekontekstualisert språk, noko ein også kan møte i munnleg forteljing. Det som skil dei to frå kvarandre, er at skriftspråket inneheld andre grammatiske strukturar og har eit større ordforråd enn talespråket (Solstad, 2012, s. 24; Hagtvvet, 2015). For at borna skal kunne gjere seg nytte av skriftspråkstimuleringa boka tilbyr, kan det argumenterast for at den vaksne bør lese boka mest mogleg som ho er skriven. På den andre sida kan vi seie at born også bør møte ei leikande tilnærming til bøker, der også forteljing, rolleleik og samtalar spelar ei viktig rolle for literacytileigninga (Lindqvist, 1997, s. 164).

Det er relevant å sjå nærare på kva bøker som vert brukte, og korleis dei vaksne les bøkene. Eg har ikkje talt bøkene i bokhyllene eller bokkassene i barnehagen, fordi det seier lite om kva bøker som faktisk vert brukte. I og med at det berre var ein pedagog som las høgt i samlingsstunda, var det eit lite utval bøker å registrere i denne studien. Når det gjeld høgtlesing, er hovudtendensen at både pedagogar og fagarbeidarar føretrekkjer å lese boka på dialekt eller å tilpasse det dei les til talemålet sitt, med unnatak av informant 1A. Interessant nok er det den same pedagogen (1A) som seier at ho les boka slik ho er skriven, som også fortel at ho helst les klassikarar av Egner og Lindgren. Ein kan spørje seg om skriftspråkstimuleringa her i realiteten vert bokmålsstimulering.

Eit relevant funn i intervjuet er at både fagarbeidarar og pedagogar tenderer til å sjå på dialekta si som nynorsk, eller omvent. Dei fortel også at dei tolkar «det å lese på skriftspråket» som å lese bokmål. Det å lese på nynorsk blir å fortelje boka eller å byte ut mindre kjende nynorske ord med dialektord på sparket, seier dei. Andre fortel at dei hallar meir mot å fortelje munnleg bøker som er skrivne på bokmål, og andre igjen varierer lesepraksisen sin. Denne store variasjonen gjer det vanskeleg å generalisere, men det er heller ikkje målet med denne oppgåva. For å finne ut kva som låg til grunn for høgtlesingspraksisen, spurde eg i intervjuet om informantane sin personlege språkbakgrunn og haldningane deira til nynorsk. Alle pedagogane er frå den same staden som der dei no bur og arbeider, og alle har hatt nynorsk som hovudmål i grunnskulen og ønskjer å bruke nynorske bøker i barnehagen, fortel dei. Det er likevel interessant at pedagogen i barnehage nr. 4 på den eine sida er særskilt oppteken av nynorsk barnelitteratur, brukar nynorskboka

Jakob og Neikob i samlingsstunda, har bibliotekutlån i garderoben og fleire interessante leseprosjekt i barnehagen, og på den andre sida seier «Eg vil ikkje påleggje dei som snakkar bokmål å snakke eller lese rein nynorsk» (4A). Her kunne eg godt tenkt meg å stille fleire spørsmål til pedagogen, til dømes om dei i barnehagen har diskutert dette, og kva dei ser på som viktigast i høgtlesinga: omsynet til språkidentiteten til den vaksne eller til borna. Her kan det sjå ut som om literacypraksisen både er solid og gjennomarbeidd, men at det likevel er utfordringar knytte til målform i barnehagen.

Hofslundsengen peikar på at høgtlesing, i forståinga å bli lese høgt for, kan påverke borna sitt skriftspråk (Hofslundsengen, 2017b, s. 47). Også Bjørhusdal argumenterer for at språklæring skjer gjennom eksponering for det aktuelle språket (Bjørhusdal, 2017, s. 17). Eksponering for nynorsk i høgtlesingssituasjonen skjer gjennom at borna høyrer teksten bli lesen for dei, i tillegg til at borna etter kvart kan kjenne att ordbilete i bøkene. Dette er argument for at dei vaksne bør lese nynorske bøker slik som dei er skrivne, og at dette er særleg viktig for born som skal lære nynorsk som det første skriftspråket. Det er meir rom for diskusjon om korleis dei vaksne skal lese bokmålsbøkene, sidan born i nynorske skulekrinsar også skal møte denne sida av den norske barnelitteraturen. Ein kan spørje seg om skriftspråkstimuleringa også gjeld her, at ein også bør lese bokmålsbøkene som dei står. Truleg trengst det meir forskingsbasert kunnskap om kva særskilde utfordringar den vesle nynorskbrukaren står overfor her, kunnskap som truleg må koplast til internasjonal forskning om det å vere brukar av eit mindretalsspråk. Det kan tenkjast at det er rett å rå barnehagetilsette til å omsetje bokmålsbøkene til dialekt medan dei les, men å lese nynorskbøkene som dei er skrivne. Det kan i alle fall sjå ut til at høgtlesingspraksisane som er identifiserte i denne studien, er baserte på personlege haldningar om kva dei vaksne likar, framfor refleksjonar om kva type språkstimulering borna treng.

Tilgjengelege bøker spelar inn på høgtlesingspraksisane i barnehagen. Det er til dømes stor forskjell på kor ofte barnehagane er på biblioteket, og kor tilgjengelege bøkene er for borna i barnehagen. Barnehage nr. 3 merker seg også i denne samanhengen ut i positiv lei. Dei er på biblioteket ein gong i månaden, både born og vaksne, og låner med seg bøker som dei også tilbyr heimane å låne frå eit miniutlån i garderoben. Motsatsen er barnehage nr. 1, der bøkene er lite, eller ikkje, synlege i opphaldsrommet, og dei er på biblioteket mindre enn ein gong i året, sjølv om dei har gåavstand til biblioteket. Kanskje er det ein samheng mellom

dei bøkene pedagogen i barnehage nr. 1 løftar fram, «klassikarane» Emil i Lønneberget og Kardemomme by, og det at dei sjeldan er på biblioteket og låner nye bøker. I intervjuet viser det seg i alle fall at ho har større emosjonell tilknytning til dei bøkene ho brukte då hennar eigne born var små, og at ho i mindre grad vel bøker frå dagens barnekultur. Dette spelar inn på literacyferingane borna i denne barnehagen får.

Undersøkinga til Läsrørelsen i Sverige viste at om lag 35 % av borna vert lesne høgt for kvar dag. Dette tyder at dagleg høgtlesing er om lag halvert sidan 2002, både når det gjeld frekvensen og lengda på høgtlesinga (Läsrørelsen, 2012). Det er ikkje grunn til å tru at tendensen er heilt ulik her til lands. Når born vert lesne mindre for heime, er det endå viktigare at det vert lese mykje høgt for borna medan dei er i barnehagen. Å sikre seg at borna ikkje kan velje vekk leseaktivitetar, kan gjerast på ulike måtar. Systematiske lesegrupper midt på dag, og ikkje berre tilfeldige leseøktar tidleg og seint på dag, er ein måte. Loggføring med avkryssing for om barnet sjølv tok initiativ til høgtlesing, eller om den vaksne tok initiativet, er ein annan. Rammeplanen er tydeleg på at høgtlesing er viktig, og at det er personalet sitt ansvar at alle skal få god språkstimulering kvar dag. Det er den vaksne si oppgåve å ikkje berre gje meir av dette til dei borna som allereie har ei litterær interesse, men også å leggje til rette for at alle born får skriftspråkstimulering gjennom høgtlesing. Berre ein av fem barnehagar i denne studien registrerer kven som vert lesne høgt for, og har systematiske leseøktar midt på dag (barnehage nr. 3). Dette er ein barnehage som satsar på språk og som arbeider med kompetanseheving gjennom Språkløyper. Miniutlån i garderoben er også utjamnande på sosiale forskjellar mellom heimane, og kan auke lesinga i heimen, særleg i heimar som biblioteka vanlegvis ikkje når ut til (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011, s. 72).

Generelt sett ser det ut til at det er potensial for meir varierte leseaktivitetar, meir systematisk høgtlesing og bruk av nynorsk barnelitteratur i barnehagane som denne studien har undersøkt.

5.2.2 Song

Musiske aktivitetar stimulerer talespråket og er også møte med skrift (Høigård, 2013a, s. 232). Som med høgtlesing er det gjerne ein vaksen som formidlar teksten og som modellerer songaktiviteten for og med borna.

Lindqvist åtvare mot å berre sjå på dei estetiske fagområda som verktøy i anna og meir formalisert læring (Lindqvist, 1997, s. 164). Den vaksne i barnehagen bør leggje til rette for musiske aktivitetar for musikken og den estetiske opplevinga sin eigen del, seier ho. Eg støttar dette, men eg meiner også at det er pedagogen si oppgåve å leggje til rette for språkstimulering gjennom song og musiske aktivitetar.

Det er relevant å sjå på kva songar som vert brukte i barnehagane i denne studien, korleis den vaksne legg til rette for synging. I observasjonsøktene vert det sunge 22 ulike songar fordelt på fire av barnehagane. Fire av desse songane er på nynorsk, men to av desse er julesongar som kyrkja har sendt ut for at barnehagane skal øve på, så det er ikkje pedagogane som har valt ut desse songane. I intervju seier alle pedagogane at dei ønskjer å bruke nynorske songar, men fleire av dei seier at det er vanskeleg å finne. Eg tolkar svara slik at det også handlar om at dei ønskjer å velje songar dei kjenner frå før, som dei kan syngje utanåt. Det viser igjen i repertoarlista (Vedlegg nr. 7).

Skjerdal seier at song og musikk er kulturelle ressursar som stimulerer språket og gjev kulturell tilhøyrse, sidan både borna og dei vaksne kan delta i literacyendingane (Skjerdal, 2017, s. 178). I intervju reflekterte ein av dei fire pedagogane (4A) rundt repertoaret og fortalde at ho gjerne ville ha variasjon mellom nye og gamle songar, lokale songar og songar frå andre land. Ho tematiserte også det digitale perspektivet, og sa at sjølv om dei ønskjer å omsetje songar til nynorsk eller dialekt, seier borna at «det er ikkje slik på CD-en» (4A). Dette er også ein del av barnekulturen, og kunne vore interessant å sjå nærare på, gjerne frå borna sin ståstad og ved å intervju borna. Det kan tenkjast at det også er ein verdidimensjon når det gjeld val av songar. Kva songar har status blant dei vaksne og blant ungene, og korleis spelar dette inn på repertoar og språkstimulering?

Ser vi nærare på val av målform på songane, finn vi samsvar mellom svara her og når det gjeld val av bøker. Pedagogane ønskjer å syngje på nynorsk. Men i motsetnad til når dei les høgt og simultanomset til dialekt, fortalde informantane i denne studien at dei syntest språket vart dårleg når dei prøvde å omsetje songane. Dette heng truleg saman med at songar har ein tydelegare tekststruktur med rim og rytme, og at ikkje alle ord kan omsetjast direkte. Barnehage nr. 3 har gjort eit metodisk grep for å gjere dette enklare i kvardagen: Dei omset songar til nynorsk og lagar eigne songkort. På denne måten kan barnehagen få ein felles versjon av songane, og dette kan gjere det enklare å bruke nynorske songar. På den

andre sida kan det diskuterast om dette er rett, både når det gjeld opphavsrettar og når det gjeld språkkulturen i barnehagen. Born i nynorskområde bør jo også lære bokmålssongar, men slik stoda er no, er ikkje problemet at dei får lære for få songar på bokmål.

I den eine barnehagen problematiserer pedagogen innhaldet i nynorske barnesongar og seier dei handlar om det rurale og er «gammaldagse» (4A). Dette er eit kjent, men kanskje ikkje heilt oppdatert, synspunkt. Den digitale revolusjonen det siste tiåret har gjort musikk meir tilgjengeleg via strøymetenester som Spotify og Tidal, noko som gjer det enklare å leite fram musikk. Dessutan er det mange lokale songbøker med nynorske songar. Truleg er den mest tenlege vegen å gå for å sikre eit variert repertoar både språkleg, kulturelt og tematisk, at personalet arbeider med dette over tid og gjer bevisste val. Skjerdal poengterer at det å høyre og syngje sitt eige språk er identitetsbyggande og utviklar sjølvkjensla (Skjerdal, 2017, s. 176). Slik er song ei viktig sosiokulturell literacyhending.

Eg prøver ikkje å bagatellisere det at det finst fleire barnesongar på bokmål enn nynorsk, og ser mange av problemstillingane som dei vaksne i barnehagen fortel om. Likevel er det overraskande at berre to av 22 pedagog-initierte songar i studien er på nynorsk. Barnehagen sine tradisjonar når det gjeld munnleg språkstimulering spelar truleg også inn, sidan åtte av songane var på ei blanding av dialekt, bokmål og nynorsk. Pedagogane uttrykkjer eit ønske og eit medvit om å bruke varierte songar, men observasjonane viser stor skilnad mellom desse ønska og praksis. Barnehage nr. 3 merker seg likevel ut i denne studien, då dei tilsette her har reflektert rundt språk og songval nok til å omsetje songar til nynorsk, og repeterer desse mange nok gongar til at borna lærer dei, jamfør Hagtvvet si forskning om språklæring gjennom meistring (Hagtvvet, 2015, s. 25). Både pedagogen og fagarbeidaren uttrykkjer at dei ser på dialekta si som nynorsk.

Songane og intervjusvara i denne studien fortel samla sett at den musiske literacypraksisen i stor grad er basert på tilfeldigheiter, temaet i årsplanen og pedagogen sine haldningar og songbakgrunn. Eg har funne eit mykje sterkare medvit rundt høgtlesing som ein literacyaktivitet enn rundt song og musikk.

5.2.3 Rim og regler

Barnekulturen har mange sjangrar som er baserte på rim, til dømes ellingar og regler av alle slag. Slik leik tek utgangspunkt i formsida av språket (Høigård, 2013b, s. 113). Rim og regler har mange fellestrekk med song, men har særleg tydeleg rytme, noko som stimulerer det språklege medvitet (Sæther, 2008, s. 121; Høigård, 2013a, s. 113). Rammeplanen slår fast at personalet skal leggje til rette for språkleik gjennom rim og regler, og knyter dette til barnekultur og humor.

Det var overraskande å ikkje observere noka form for leik med rim eller regler i observasjonsøktene i denne studien. Dette kan sjølvstundt vere tilfeldig og kan kome av for få og for korte observasjonsøktar. På den andre sida seier også intervjuvara at det er potensial for meir rim- og regleleik i dei fem barnehagane, og at pedagogane sjølv fortel at dei legg for lite til rette for slike aktivitetar.

Pedagogane knyter «rim og regler» mellom anna til det å spele rimelotto eller andre liknande spel i førskulegruppa. Ingen av pedagogane tematiserte at desse spela er på bokmål. På den eine sida kan ein nok kritisere barnehagen for å bruke spela på bokmål, men på den andre sida er det eit uttrykk for kva som finst på marknaden, og ei tydeleggjering av behovet for pedagogiske spel på begge målformer.

Andre aktivitetar med riming er spørsmål av typen «Kva rimar på hatt?» og å finne ord som rimar på namna til borna i barnehagen. Pedagogen i barnehage nr. 3 fortel at dei har månadens regle. Denne barnehagen viser igjen at dei har ein meir systematisk literacypraksis enn dei andre barnehagane. Dei fire andre pedagogane fortel at dei tenkjer at dei burde bruke meir rim og regler i barnehagen.

5.2.4 Teikning og oppdagande skriving

Litteraturen fortel at born lærer skriftspråksystemet ved å delta i samspel med andre, og at dei utforskar bruk og system gjensidig (Høigård, 2013a, s. 113). Skriftutforsking startar ofte i teiknesituasjonen, fordi borna ser skrift i bruk, eller fordi dei vil formidle noko. Den leikande utforskinga av skriftspråket i barnehagen er noko som kan alminneleggjere eit kunnskapsområde som tradisjonelt har vore sett på som «skulsk», hevdar Hagtvatn (Hagtvatn, 2015, s. 267). Dette tradisjonelle synet ser eg att i denne studien. Alle dei fem pedagogane

fortel i intervjuet at dei svarer på spørsmål om bokstavar og skriving når borna etterspør det. Dei seier at mange av borna får god kontroll på både å lydere og å skrive bokstavar i løpet av barnehagetida, men at det er viktig for dei å ikkje påleggje nokon å øve på skriving. Unntaket er det å skrive namnet sitt. Faglitteraturen støttar opp under at det å skrive namnet sitt er «brua til skriftspråket» (Høigård, 2013a, s. 258). Det er likevel ikkje sikkert at det er dette som er grunnen for at pedagogane vil at borna skal kunne det før skulestart. Etter å ha analysert materialet forstår eg det like mykje slik at dei synest det er viktig fordi borna skal oppleve meistring i møte med skulen og ikkje skilje seg ut med å vere den som ikkje kan å skrive namnet sitt. Styraren i barnehage nr. 2 (2B) og pedagogen, som også er styrar, i barnehage nr. 4 (4A) fortel begge at dei legg vekt på at det ikkje skal vere formell skriveopplæring i barnehagen. Seinare i intervjuet seier dei at dei legg vekt på at alle skal kunne å skrive namnet sitt før skulestart, og øver ekstra på det før borna sluttar i barnehagen.

Hofslundsengen sine studiar synleggjer kor viktig det er at den vaksne i barnehagen legg til rette for oppdagande skriving, då dette bidreg til auka fonologisk medvit, betre skriveferdigheiter og begynnande lesing (Hofslundsengen, 2017b). Også internasjonal forskning viser at emergent literacy og oppdagande skriving er vovne saman og heng saman med talespråkutviklinga (Teale & Sulzby, 1986; Clay, 1977; Chomsky, 1971). Alle barnehagane i denne studien hadde tilgjengeleg teikne- og skriveutstyr, men som med høgtlesinga var det fagarbeidarane eller assistentane som la til rette for teikning og skriving i frileiken, med eitt unntak (barnehage nr. 4). Pedagogen prioriterer altså stort sett den munnlege språkstimuleringa, og overlet dei andre aktivitetane til fagarbeidarane. Dette kan ein kanskje stille spørsmål ved. Det kan òg vere grunn til å stoppe litt opp og reflektere over kva slag oppdagande skriving som det vert lagt til rette for. I intervjuet viser det seg at fagarbeidarane har eit endå meir «skulsk» syn på skriving enn pedagogane, og ei seier til og med at dei vaksne hjelper borna «for at dei skal kunne skrive rett» (3B). Eg forstår det slik på pedagogane at det er skulen si skriveopplæring dei legg til grunn når dei seier at dei hjelper borna med bokstavar når dei sjølve etterspør det.

I denne studien er det særleg relevant å sjå i kva grad den vaksne legg til rette for nynorsk literacy i barnehagen. Informantane fortel at borna ofte kjem for å få hjelp til å skrive om noko som opptek dei, som til dømes bursdagskort (3B). Born vil skrive når dei opplever det

meningsfullt (Hagtvatn, 2015, s. 267), noko som er eit argument for meir av skrivesaker også andre stader enn ved teiknebordet. Litteraturen legg vekt på leikprega skriveutforsking, i mykje større grad enn eg finn i denne undersøkinga. Eit unntak er barnehage nr 4, der barnehagen, 1. og 2. trinn samarbeider om aktiviteten *språkleik*. I desse øktene ser barnehageborna skrift i bruk i meningsfulle samanhengar og vert inspirerte til å skrive sjølve. Denne literacyaktiviteten opnar opp for oppdagande skrivning på barnehagen sine premisser, med vaksne som tilfører nye leiketema for språkstimulering, både verbalt og knytte til skriftspråket.

5.2.5 Skrift i det fysiske miljøet – for borna og for dei vaksne

Tabors, Snow og Dickinson løfter fram skrift i det fysiske miljøet som ein viktig faktor for at born skal tileigne seg literacykompetanse (Tabors, Snow & Dickinson, 2001, s. 315). Det er stor forskjell på kor mykje skrift som er i det fysiske rommet i dei fem barnehagane i denne studien, og kor mykje som er meint for borna og for dei vaksne. Alle barnehagane hadde talrekkja frå 0 til 9 og bokstavane i alfabetet på vegg. Dette tyder på at dei tilsette har reflektert over at borna brukar slike oppslag som modellar når dei sjølve utforskar bokstavar og tal. I to av barnehagane var dette alt som var av skrift på vegg, i kontrast til barnehage nr. 3. Der var det illustrasjonar frå bøker, dokumentasjonsplakatar laga av både vaksne og born, merkelappar og ordbilete i rik mon på vegg, hyller og skap, og illustrasjonar frå bøker hengande ned frå taket. Også intervjuvara viser at pedagogen i denne barnehagen vil nytte det fysiske rommet til å gje språkleg innputt. Ho seier mellom anna at dei har arbeidd med at borna skal lage plakatar som skal henge i barnehøgda på vegg. Dette stimulerer til samtale og viser at skriftuttrykk har eit føremål og ein verdi. Alt av skrift på vegg i denne barnehagen var på nynorsk, noko som støttar ei nynorsk språkstimulering (Mjør, 2017).

Ein kan sjå på det fysiske miljøet i barnehagen som ein multimodal tekst, hevdar Maagerø og Granly (Maagerø & Granly, 2012). Slik kan det tenkjast at også bilete frå bøker, eller pappfigurar frå biletbøker, er ein del av literacykulturen i barnehagen. Slike bilete stimulerer til literacyaktivitetar og samtale kring bøkene (Hofslundsengen, 2017b, s. 153). I barnehage nr. 2 er det eit veggbilete frå ei *Jakob og Neikob*-bok (nynorsk), og i barnehage nr. 3 heng *Den lille larven Aldrimett* (bokmål) og *Unni og Gunni* (nynorsk) ned frå taket. Dette kan fungere som utgangspunkt for at borna vil lese boka, for samtale om boka, og for andre

literacyaktivitetar, og vil dermed også støtte borna si literacyutvikling (Tabors, Snow & Dickinson, 2001; Maagerø & Granly, 2012).

Dei to barnehagane med relativt tomme veggar grunngjev det med flytting og omorganisering, så dette kan vere ei medverkande årsak til at det er så lite tekst og bilete i det fysiske miljøet. Det er likevel eit relevant poeng at undersøkinga mi vart gjort 3–4 månader ut i barnehageåret, og at det er nokså lang tid i eit barneperspektiv. Eg ser også i ettertid at eg burde spurt pedagogane om refleksjonane deira kring tekst på veggene, og kva dei meiner borna oppfattar av det som står skrive eller som er dokumentert ved hjelp av bilete.

Eg har også sett nærare på tekst i det fysiske miljøet som er retta mot dei vaksne. Den teksten kan seie noko om den vaksne skrivaren, som igjen er modell for borna (Mjør, 2017). Dessutan deler born og vaksne det fysiske miljøet, så tekstane er synlege for både store og små. Informantane fortel at dei byter på å skrive ting som skal på veggane, men at det hovudsakleg er pedagogane som gjer det. Alle dei fem pedagogane fortel at dei skriv nynorsk privat og er medvitne om å skrive nynorsk også på jobb. Dette samsvarer med observasjonane, som går ut på at eigenproduserte tekstar på veggane i stor grad er på nynorsk. Dette stimulerer eit nynorsk tekstmiljø (Hofslundsengen, 2017b, s. 153).

5.3 Den vaksne si rolle som språkmodell

Alle dei ti informantane svarer at dei ser på seg sjølve som språkmodellar i barnehagen, når det gjeld det munnlege språket. Både pedagogar og fagarbeidarar viser eit medvit om rolla si som igangsetjar og motor for språkstimulerande samtalar. Dette er eit viktig utgangspunkt, meiner eg. Det samsvarer med studiane til mellom andre Vygotsky og Bruner, som viser at den vaksne si rolle som støttespelar og modell er avgjerande for læring og utvikling (Vygotsky, 1971). Penne og Hertzberg peikar på skilnaden mellom «læring» og «tileigning» når det gjeld språkleg sosialisering (Penne & Hertzberg, 2015, s. 56). Eg vil hevde at barnehagen er ein arena der born tileignar seg literacykompetanse, og at dette heng saman med verdiane, kjenslene og preferansane som den vaksne språkmodellen har.

I denne studien tek berre ein av dei fem pedagogane initiativ til, eller deltek i, ei literacyhending i løpet av den observerte frileiken. Pedagogane samtalar med borna i alle dei

fem leikesekvensane, medan andre tilsette i fire av fem barnehagar er deltakande i praktiske aktivitetar som teikning, utprøvande skriving og høgtlesing. Det har truleg ikkje noko å seie for *borna* kven det er som hjelper dei ved teiknebordet, syng eller les for dei, så lenge dei har ein god relasjon. Det kan likevel vere eit poeng at pedagogen også er ein modell for dei andre tilsette i barnehagen, og signaliserer noko om kva som er viktig å prioritere, med det dei gjer. I undersøkinga mi seier altså ein av pedagogane, som har arbeidd med språkstimulering lenge og har ein tydeleg nynorskidentitet, likevel at ho ikkje vil bestemme at tilsette med bokmål som hovudmål skal «lese rein nynorsk» (4A). Ho fortalde at dei hadde snakka om dette i personalgruppa, og at dei vurderte det som viktigast at dei vaksne var trygge og kunne sleppe seg lause i formidlinga og høgtlesinga.

Kven som er den vaksne «stillasbyggjaren», har truleg også noko å seie for det faglege. Hagtvet peikar på at det er behov for meir kunnskap om skriftspråkstimulering i barnehagen, fordi dette er eit relativt nytt fagfelt i barnehagesamanheng (Hagtvet, 2015, s. 22). I denne studien uttrykkjer fagarbeidarane i mindre grad enn pedagogane eit medvit kring dei ulike literacyhendingane som er føresetnader for skriftspråktileigning. Denne undersøkinga viser at både fagarbeidarane og pedagogane kan leggje til rette for teksthendingar, men at dei har ulike refleksjonar og faglege grunnar for praksisen.

Medan det i frileiken berre vart observert ei pedagog-initiert literacyhending, tok alle pedagogane rolla som «lærer» i samlingsstunda og hadde regien på det som skulle skje. Alle fem pedagogane legg her til rette for ei eller anna form for literacyhending: I fire samlingsstunder er det innslag av song, medan det i den femte barnehagen er høgtlesing.

Den tredje aktiviteten i observasjonsøkta er måltidet. Pedagogen tok ei tydeleg leiroll også her, og var den som instruerte i handvask og som sette i gang bordsongen eller sa «ver så god». I alle barnehagane gjekk dei direkte over frå samling til måltid, og den vaksne leia overgangen. Eg går ikkje nærare inn i samtalan under måltida, sjølv om dei også var tydeleg vaksenstyrte. I presentasjonen av funna viser eg til ein episode der ein assistent gav ein lapp med påskrifta «Vi skal være rolig» før måltidet. Det hadde vore svært interessant å intervjuje denne assistenten om bakgrunnen for lappen og om refleksjonane til den vaksne, då det var ein uventa (og uheldig, etter mi meining) bruk av tekst i barnehagen.

Den gradvis framveksande lese- og skrivekunna, der tale- og skriftspråkmeistringa skjer langsamt og i gjensidig avhengigheit med talespråket (Barton, 2007, s. 140), er på mange måtar ei rettesnor for korleis den vaksne kan leggje til rette for heilskapleg språkstimulering. Denne heilskaplege tenkinga finn vi att også i studiane til Tabors, Snow og Dickinson, som ser på samanhengen mellom literacykompetansen til fireåringar i barnehagen og seinare leseforståing og ordforråd (Tabors, Snow & Dickinson, 2001, s. 334). Tidleg skriveutforsking, bokstavgjenkjenning, forteljedugleik, lydering og mykje skrift i det fysiske miljøet er viktige faktorar, hevdar dei. Dette ikkje motsetnader til hovupoenga for å utvikle literacykompetanse: fonologisk medvit, bokstavkjennskap og munnleg språkstimulering (Lonigan, 2006), men heller ei utdjuping, slik eg tolkar det. Uansett er den vaksne si rolle som tilretteleggar i barnehagen (og heime) avgjerande for at born skal kunne tileigne seg literacykompetanse (Teale & Sulzby, 1986, s. ix).

Vi har sett at pedagogane legg vekt på at borna sjølve skal ta initiativ til å be om støtte i skriftspråkutforskinga. Dette kallar Teale og Sulzby «reading readiness», der den vaksne gjer ei vurdering om barnet er «leseklart», før han/ho startar med skriftspråkstimulering. Dette heng saman med den sterke munnlege tradisjonen, og kan vere ein av grunnane til at informantane i denne studien (med unntak av pedagog 1A) vel å lese på dialekta si, framfor å lese på skriftspråket. I materialet mitt finn eg eit merkbart sterkare medvit knytt til munnleg språkstimulering enn til skriftspråkstimulering, og eg vil hevde at dette ikkje samsvarer med nyare forsking på tidleg literacy.

5.4 Rammeplanen og forståing av han

I rammeplanen er ikkje målform i det daglege arbeidet med borna tematisert. Det næraste ein kjem, er formuleringa «I barnehagen skal barna møte ulike språk, språkformer og dialekter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Denne setninga kan seiast å vere grunnlaget for heile denne masteroppgåva, der eg ser på kva som ligg til grunn for literacypraksisen i barnehagen når rammeplanen ikkje tematierer at vi har to skriftspråk eller målformer.

Når det gjeld årsplanane, er kommunale barnehagar regulerte av mållova, medan skriftspråk i private barnehagar ikkje er regulert (Bjørhusdal & Budal, 2017, s. 43). Bjørhusdal og Budal si

forskning viser at rammeplanen i stor grad fungerer som eit språkideologisk mønster når barnehagane skriv årsplanen sin, fordi pedagogane og styrarane i stor grad tek over formuleringar frå rammeplanen til sine egne planar (Bjørhusdal & Budal, 2017). Årsplanen kan dermed vere formulert på nynorsk, men utan å innehalde føringar for målform i barnehagepraksisen. Dette er eit dokument for dei vaksne, i barnehagen og i heimane.

Først vil eg diskutere kva rolle rammeplanen har for praksisen i barnehagane i denne studien. Alle dei ti informantane seier at dei har arbeidd med den nye rammeplanen i personalgruppa, og at dei er innforståtte med at det er eit bindande styringsdokument for personalet i barnehagen. Som nemnt i kapittel 1.5.1, har språkarbeid stor legitimitet i rammeplanen. I denne undersøkinga fortel både pedagogar og fagarbeidarar at dei ser på seg sjølve som språklege modellar, og at dei brukar rammeplanen i arbeidet med språkstimulering i barnehagen.

I rammeplanen frå 2017 har også skriftspråkstimulering fått større plass enn i tidlegare planar. Dette aktualiserer spørsmålet om *kva for eit skriftspråk* som det skal leggjast til rette for. På den eine sida er det forståeleg at dei tilsette i barnehagane ikkje legg særskild til rette for nynorsk literacypåverknad, sidan dette ikkje er tematisert i rammeplanen. Når det likevel kan argumenterast for at dei bør gjere det, er det fordi barnehagen ikkje er isolert frå resten av utdanningsløpet, og at literacypraksisen kan sjåast som ei førebuing til lese- og skriveopplæringa i skulen. Rammeplanen er dessutan delt inn i fagområde, som i stor grad er dei same som borna seinare møter som fag i skulen.

Mangfaldsperspektivet er løfta fram i mange ulike fagområde i rammeplanen. I fagområdet kommunikasjon, språk og tekst er det mellom anna lagt vekt på at born skal møte ulike «språk, språkformer og dialektar», og at dei tilsette skal «synleggjere språkleg og kulturelt mangfald» og «støtte barna i leiken med og utforskinga av skriftspråket» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Men så lenge ikkje det er tematisert at dette også gjeld nynorsk eller bokmål, er det tilfeldig om barnehagetilsette kjem på dette av seg sjølve. Undersøkinga mi viser då òg at ingen av dei ti informantane nyttar omgrepa «nynorsk», «bokmål» eller «målformer» når eg spør dei kva dei legg i formuleringa «språk og språkformer» i rammeplanen.

For ein elev som tek til i første klasse på Sandane, i Hægebostad eller i Lom, handlar det ikkje om å lære nynorsk «for å ta i vare mangfaldet». Det er hovudmålet deira, førstespråket. Samiske born har lovfesta rett til å møte den samiske kulturen og språket i barnehagen. Born i nynorskområde har ikkje same rettane, og det kan tenkjast at det handlar om at nynorsk ikkje er definert som eit språk i dei relevante styringsdokumenta (Bjørhusdal, 2017, s. 25). Når eg hevdar at den vesle nynorskbrukaren bør få lovfesta rett til å møte skriftspråket sitt i barnehagen, er det med grunnlag i faglitteraturen om emergent literacy, den gradvis framveksande lese- og skrivekunna. Bjørhusdal peikar på at identitetsomgrepet til rammeplanen tek utgangspunkt i *individet* og er nært knytt til *kompetanse* (Bjørhusdal, 2017, s. 64). Ho hevdar at det i tillegg er viktig å ikkje misse av syne den rolla som språk kan spele i og for ei gruppe. Å gje meir rom for samfunns- og kulturoverføringsargument i rammeplanen kunne kanskje opne tydelegare opp for barnehagestadens skriftspråk og talemål som eit fagfelt (Bjørhusdal, 2017, s. 65). Eg vil også hevde at om det var tydelegare at dei ulike literacyaktivitetane også handla om skriftspråkstimulering, ville det vere enklare for tilsette i barnehagane å sjå samanhengen mellom skriftspråket og barnehagekvardagen. Rammeplanen gjeld for heile personalet, uansett utdanningsnivå, og bør derfor både vere svært tydeleg og ikkje ta for gjeve at alle ser dei uuttala samanhengane sjølve.

5.5 Barnehagen og skuleførebuing

Eit viktig prinsipp i norske barnehagar er at tida i barnehagen har ein eigenverdi. Det er ein del av samfunnsmandatet til barnehagen å leggje eit grunnlag for leik og læring, ei allsidig og heilskapleg utvikling. Barnehagen skal også leggje til rette for at dei eldste borna har med seg erfaringar, kunnskapar og ferdigheiter som kan gje dei eit godt grunnlag for å begynne på skulen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33).

Born er ulike og utviklar seg i ujamt tempo. Som nemnt i kapittel 5.3.4 *Teikning og oppdagande skrivning*, viste det seg i intervjuet at pedagogane var svært varsame med å drive opplæring. Dei ønskte å tilby det borna etterspurde. Samstundes fortel alle dei fem pedagogane at dei har førskuleklubb. Innhaldet i desse øktene skal vere variert, men dei jobbar mellom anna med aktivitetshäfte tilpassa barnehagealderen. Den eine informant (2A) legg også vekt på at borna bør prøve digitale verktøy, og seier mellom anna at ho ønskjer å prøve ut leseappen Poio (på bokmål). Dette sjølv om både ho og dei andre

pedagogane seier at dei veit at borna mest truleg kjem til å ha nynorsk som hovudmål i første klasse. Ingen av pedagogane tematiserer målform direkte i spørsmålet om skuleførebuing.

Eg meiner å sjå at pedagogane uttrykkjer ein ambivalens mellom det å ville bevare leiken og barnehagens særpreg, og å skulle førebu borna til skulen. Det treng likevel ikkje vere nokon motsetnad, viser både nasjonal og internasjonal literacyforsking (Hagtvet, 2015, s. 22; Sandvik & Valvatne, 2007; Saracho & Spodek, 2006). Det er mogleg å leggje til rette for skrift i alle sider av barnehagekvardagen på ein leikprega og utforskande måte.

5.6 Foreldremedverknad

Rammeplan for barnehagen fortel at barnehagen skal ha eit nært samarbeid med heimane (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29). Denne studien har teke sikte på å finne ut kva dei vaksne i barnehagen legg vekt på når dei skal leggje til rette for skriftspråkstimulering, og då er det relevant å drøfte i kva grad heimane kjem med innspel som handlar om talespråk, skriftspråk, skriftkultur eller liknande. Dei fem pedagogane i undersøkinga fortel at dei får få spørsmål frå heimane om målform på songar og bøker, men at det hender. Det er då gjerne dei foreldra som er mest opptekne av språk, som tek kontakt. Hovudsakleg er foreldra glade om leverings- og hentesituasjonen går fint, og tek berre kontakt dersom barnet har talespråkvanskar, fortel pedagogane. Eg tolkar det slik at foreldre har stor tiltru til at det pedagogiske innhaldet i barnehagen er godt, og at dei kjenner seg trygge på at barnehagen held seg til lovverket og rammeplanen. Når også barnehagane tradisjonelt har lagt mest vekt på munnleg språkstimulering, kan det vere ein av grunnane til at få foreldre stiller krav til skriftspråkstimulering.

6 Oppsummering av funn og avsluttande refleksjonar

Eg har hatt eit overordna empirisk føremål med denne undersøkinga: Gjennom å analysere og kategorisere det innsamla datamaterialet har eg undersøkt kva fem pedagogar, fire fagarbeidarar og ein styrar i fem barnehagar legg vekt på når dei legg til rette for skriftspråkstimulering. Ved å sjå på materialet i lys av faglitteraturen, har eg arbeidd for å få auka innsikt i skriftspråkstimulering i barnehagen. Eg har såleis prøvd å svare på denne todelte problemstillinga:

Kva legg vaksne i barnehagar som soknar til skular med nynorsk opplæringsmål, vekt på når dei legg til rette for skriftspråkstimulering? Korleis kan desse vala forståast i lys av teoriar om tidleg literacy?

Eg håpar at denne undersøkinga har gjeve innsikt i det å drive nynorsk skriftspråkstimulering i barnehagen, synleggjort utfordringar og manglar, og løfta fram gode døme som kan vere til nytte for andre.

6.1 Oppsummering av funn

Nærare 97 % av alle 3–5-åringar i Noreg går i barnehagen (SSB, 2017), og barnehagen er ein sentral arena for overføring av verdiar og for kulturell påverknad. I det daglege er det dei pedagogiske leiarane, fagarbeidarane og assistentane som er saman med borna i barnehagen, og som skal gje «god språkstimulering gjennom barnehagekvardagen» og leggje til rette for aktivitetar som «fremjar kommunikasjon og ei heilskapleg språkutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23). Rammepleanen skil ikkje mellom pedagogar og andre tilsette, men seier «personalet i barnehagen skal ...». Personalet i barnehagen er forplikta til å følgje barnehagelova og rammeplanen, og den empiriske granskinga mi viser at dette veit informantane godt og har i den profesjonelle ryggmargen sin.

Denne oppgåva byggjer hovudsakleg på ei sosiokulturell forståing av literacy, i tradisjonen til mellom andre Barton, som definerer literacy som sosiale praksisar der lesing, skriving og teksttar inngår (Barton, 2007, s. 34). Literacypraksisen er knytt til kulturen i barnehagen, men heng også saman med haldningane og kunnskapane til dei vaksne som legg til rette for literacyhendingar. Ved å sjå nærare på dei ulike literacyhendingane har eg ønskt å

konkretisere kva skriftspråkstimulering kan vere. Høgtlesing, song, rim og regler, teikning og oppdagande skriving og skrift i det fysiske miljøet er alle sosiale praksisar der lesing, skriving og tekstar inngår. I tillegg til det sosiokulturelle perspektivet har eg også lånt innsikter frå kognitiv literacyforskning, som handlar om at den tidlege literacykompetansen kan predikere seinare lese- og skrivekunne. Barnehagen er ikkje isolert, men bør sjåast i samanheng med resten av utdanningsløpet.

Når det gjeld geografisk plassering av barnehagane, alder og kjønn på informantane, finn eg overraskande få variasjonar i svara som kan knytast til dette. Det kan einast sjå ut som at det er ein tendens til at dei yngre informantane legg større vekt på dialekt og personleg språkbakgrunn enn dei eldre informantane, som reflekterer meir kring «skriftspråk». Dette kan også henge saman med at dei yngste informantane er fagarbeidarar og ikkje utdanna barnehagelærarar. Felles for alle dei ti informantane er at dei ikkje ser på omgrepet «språkformer» i rammeplanen som synonym til «målformer». Pedagogane i denne studien fortel at dei veit at borna truleg kjem til å ha nynorsk som hovudmål, og seier også at dei *ønskjer* å bruke nynorske songar og bøker. Likevel er til dømes berre fire av dei 22 songane i denne studien på nynorsk.

Gruppestorleiken gjev heller ingen målbare variasjonar knytte til literacypraksisen i denne studien. Derimot kan avstanden til biblioteket vere med på å påverke kor ofte barnehagen kan ta turen dit. Litteraturen viser at jamleg kontakt med biblioteket påverkar lesepraksisen i barnehagen (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011). Det er synleg i denne studien at den barnehagen som oftast tek borna med til biblioteket (barnehage nr. 3), også har den mest systematiske literacypraksisen. Før eg samla inn empirien, ønskte eg å få gjort avtalar med både kommunale og private barnehagar for å kunne samanlikne praksisen. Når eg berre fekk besøkje kommunale barnehagar, fall dessverre denne samanlikninga ut. Det kunne likevel vore interessant å sjå nærare på dette ved eit seinare høve.

Går vi tilbake til funna, ser vi at pedagogar og fagarbeidarar viser ulik forståing av omgrepet «skriftspråkstimulering». Fagarbeidarane knyter det tettare til det å skrive, medan pedagogane også nemner skriftspråket når vi snakkar om høgtlesing og skilt i leikekroken. I observasjonane mine er det assistentane og fagarbeidarane som for det meste sit attmed teiknebordet eller les høgt for borna, medan pedagogen leikar og samtalar med borna på golvet eller på kjøkenet. I samlingsstunda er det pedagogen som leiar aktiviteten. Det er

også overraskende lite høgtlesing i samlingsstunda, samanlikna med det pedagogane sjølve seier er vanleg praksis. På den andre sida fortel dei også at det er mest høgtlesing tidleg og seint på dagen. Det kan tenkjast at det då er dei same borna som vert lesne for kvar dag. At rim og regler er så lite brukt, er også noko som overraskar meg, sidan faglitteraturen viser til at dette er ein viktig del av den tidlege lydleiken, at born ofte likar regler som spelar på humor, og at rim og regler fremjar språkutviklinga.

I intervjusituasjonen formidlar pedagogane ein trygg språkleg identitet og at dei sjølve har nynorsk som føretrekt skriftspråk. Likevel viser denne undersøkinga at dette likevel ikkje automatisk fører til at borna får møte nynorsk i det daglege: Dei granska barnehagane driv relativt lite nynorsk språkstimulering. Samanliknar vi dei ulike literacyhendingane i denne studien når det gjeld målform, ser vi til dømes at det er meir nynorskbruk i tekstane på veggene enn i songane og bøkene som vert brukte. Det er freistande å spørje seg om dette kan tyde på at den vaksne har ein avklart personleg skriftspråkidentitet i det han eller ho vil produsere eller formidle, men er mindre medviten om alle dei ulike literacyaktivitetane borna deltek i og som fremjar emergent literacy.

Pedagogane legg som sagt stor vekt på talespråkstimulering, og uttrykkjer at dei er skeptiske til «skulsk» læring i barnehagen, noko som samsvarer med norsk barnehagetradisjon (Hagtvet, 2015, s. 267). Faglitteraturen strekar likevel under at skriftspråkstimulering *ikkje* treng å vere ein motsetnad til leik og utforsking, men tvert imot vil gje borna noko ekstra å leike med. Eg etterlyser auka merksemd på at literacy handlar om tilgangskompetanse til skrifa og til kulturen, og at det dermed handlar om skriftspråkstimulering i ulike fagområde og i smått og stort i kvardagen. Slik eg tolkar det, ligg alt godt til rette for at barnehagen kan drive ein god literacypraksis med varierte literacyhendingar, på barnehagen sine premisser.

Rammeplanen legg stor vekt på mangfald og variasjon, noko som gjeld alle born, uansett språkleg bakgrunn. I denne oppgåva har eg sett spørsmålsteikn ved mangfaldsomgrepet i rammeplanen. Planen tematiserer ikkje at det kan vere andre utfordringar knytte til det å vere brukarar av eit mindre brukt språk som nynorsk, i høve til å vere brukar av majoritetsspråket bokmål. Etter mi meining er det viktig at alle born i barnehagar, uansett stad, møter tekstar og songar på både bokmål og nynorsk. Likevel er det viktig, både for einskildindividet og i eit større perspektiv, at desse borna får god språkstimulering på hovudmålet sitt allereie i barnehagealder. For born i nynorskområde er ikkje problemet at

dei ikkje møter «det andre» skriftspråket, for det møter dei likevel dagleg, i bøker, songar og i media. Eg vil hevde at dersom desse borna skal stille med same literacybagasje som born i bokmålsområde kjem til skulen med, må dei vaksne i barnehagen vere særleg merksame på å leggje til rette for nynorsk språkstimulering.

Eg vil presisere at pedagogane i denne studien ikkje bryt lova eller gjer noko formelt gale når dei legg til rette for literacyhendingar på bokmål, sidan dei arbeider innanfor rammer som ikkje legg føringar for kva for eit skriftspråk borna skal møte. Vala er, slik eg tolkar det, styrte av pedagogen sine personlege haldningar, rammeplanen og temaet i barnehagen sin årsplan. Med bakgrunn i faglitteraturen vil eg dermed hevde at det trengst ei presisering av dei språklege rettane til barnehageborna, på linje med dei rettane skuleelevar har.

Rammeplanen er ein viktig arbeidsreiskap til både pedagogar og anna personale i barnehagen, og denne studien viser at der rammeplanen ikkje legg særskilde språlege føringar, vert praksisen ulik frå barnehage til barnehage.

6.2 Veggen vidare

Eg håpar denne oppgåva har vore med på å setje farge på eit lite område på eit kart med til dels store, kvite felt. Likevel ser eg at ho berre er ein start, og at mykje står att å forske på. Sjølv har eg bakgrunn som lærar og barnehagelærerutdannar i praktisk-estetiske fag, og ser at desse fagområda godt kan kombinerast med forskning på literacy i barnehagen. Språk og kommunikasjon er viktige føresetnader for utvikling på alle område, og kan stimulerast på så mange måtar. Det trengst derfor meir forskning på didaktikk og metodar for leikande skriftspråkstimulering innan ulike fagområde i rammeplanen. Literacy handlar om meir enn å lære å lese og skrive, og eg ønskjer å bidra med forskning som gjer at fleire born har litt meir i literacysekken sin når dei tek til på skulen. Ikkje minst håpar eg på ei tematisering av målform i rammeplanen, fordi eg trur det er heilt naudsynt for den vesle nynorskbrukaren å bli kjent med skriftkulturen sin også i barnehagen.

7 Referansar

- Aalberg, E. A., & Semundseth, M. (2006). Sprusikk – språkstimulering gjennom fagene norsk og musikk. *Barnehagefolk nr. 4*, 52-57.
- Askland, L. (1997). *På veg mot førskulelæreryrket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ball, J. (2011). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years*. Paris: UNESCO. Henta frå <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002122/212270e.pdf>
- Barnehageloven. (2005, 6 17). *Lov om barnehager*. Henta frå Lovdata: <https://lovdata.no/sok?q=barnehageloven>
- Barton, D. (1994). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language* (2. utg.). Malden: Blackwell publishing.
- Berge, K.-L. (2005). Fagleg og tverrfagleg skriveopplæring. I A. S. Nordal, *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæring* (3. utg.). Volda: Nynorsksenteret.
- Bjørhusdal, E. (2017). Nynorsk språkstimulering i barnehagen: Framlegg til eit fagleg grunnlag. I E. Bjørhusdal, & I. B. Budal, *Nynorsk med dei minste* (11–31). Oslo: Samlaget.
- Bjørhusdal, E., & Budal, I. B. (2017). *Nynorsk med dei minste*. (E. Bjørhusdal, & I. Brügger-Budal, Red.) Oslo: Samlaget.
- Bjørhusdal, E., & Budal, I. B. (2017). Språk og nynorsk – kva er planen? Ein analyse av årsplanar i barnehagar på Vestlandet. I E. Bjørhusdal, & I. B. Budal, *Nynorsk med dei minste* (41-66). Oslo: Samlaget.
- Bjørndal, C. R. (2011). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1996). "Skoletaperne": Stengt ute og stengt inne. I P. Bourdieu, *Symbolisk makt*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Chomsky, C. (1971). Invented spelling in the open classroom. *WORD*, 499–528. doi:10.1080/00437956.1971.11435643
- Clay, M. (1966). Emergent reading behaviour. University of Auckland, New Zealand. Henta frå <http://library.adoption.com/Teaching-and-Training-Children/Understanding-Literacy-Development-in-Young-Children/article/3380/1.html>
- Clay, M. (1977). Exploring with a pencil. *Theory Into Practice*, 334-341. doi:10.1080/00405847709542722

- DeSeCo. (2005, 05 05). The definition and selection of key competencies. Henta frå <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning Literacy with Language*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Gadamer, H.-G. (2010). Språket som medium for den hermeneutiske erfaringen. I H.-G. Gadamer, *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (423–445). Pax.
- Gee, J. P. (2011). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and method* (3. utg.). New York: Routledge.
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet på barns vilkår*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Grepstad, O. (2012). *Draumen om målet. Tilstandsrapportar frå Norge og Noreg*. Oslo: Samlaget.
- Grepstad, O. (2015). *Språkfakta 2015*. Hovdebygda: Nynorsk kultursentrum.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- GSI. (2017). Grunnskolens informasjonssystem. Udir. Henta frå GSI: <https://gsi.udir.no/informasjon/>
- GSI. (2018, 1 31). *Grunnskolens informasjonssystem*. Henta frå <https://gsi.udir.no/>
- Hagtvet, B. E. (1988). *Skriftspråkutvikling gjennom lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B. E. (2015). *Språkestimulering. Tale og skrift i førskolealderen* (6. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hals, J. (2018). *Trampoline*. Oslo: Gyldendal.
- Heath, S. B. (1988). Protean Shapes in Literacy Events. Ever-Shifting Oral and Literate Traditions. I E. B. Kintgen, B. M. Kroll, & M. Rose, *Perspectives on Literacy* (348–352). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Hoel, T., Oxborough, G., & Wagner, Å. (2011). *Lesefrø. Språkestimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hofslundsengen, H. (2017a). Mediering av oppdagande skiving i barnehagen. I E. Bjørhusdal, & I. B. Budal, *Nynorsk med dei minste* (151–167). Oslo: Samlaget.
- Hofslundsengen, H. (2017b). *Betydningen av barns oppdagande skiving i barnehagen. En kvasi-eksperimentell intervensjonsstudie*. Avhandling (ph.d). Oslo: Det utdanningsvitenskaplege fakultetet, Universitetet i Oslo.
- Høigård, A. (2013a). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Høigård, A. (2013b). Frå barnehage til skole. I H. Traavik, & B. K. Jansson, *Norsk boka 1* (5–37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Håberg, L. I. (2016). *Kvardagslivets didaktikk i barnehagen. Ansvar og arbeidsfordeling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Juuhl, G. K. (2017). Nynorsk i skriftkvardagen til Matias, fire og eit halvt. I E. Bjørhusdal, & I. Brügger-Budal, *Nynorsk med dei minste*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Karlsson, A.-M. (2012). *En arbeidsdag i skriftsamhället: ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Språkrådet.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og metode. Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lamb, S. J., & Gregory, A. H. (1993). The Relationship between Music and Reading in Beginning Readers. *Educational Psychology*.
- Lesesenteret. (u.d.). *Språkløyper*. Henta frå www.sprakloyper.no
- Lillemyr, O. F. (2012). *Lek på alvor* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindqvist, G. (1997). *Lekens muligheter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal 1997.
- LNK. (2016). *Barnehageundersøkinga*. Henta frå Pirion, kulturavis for skule og barnehage: <http://pirion.info/images/barnehageunderskinga.pdf>
- Lonigan, C. J. (2006). Development, Assessment, and Promotion of Preliterary Skills. *Early Education and Development*(17:1), 91–114.
- Lorentzen, R. T. (2009). Dei minste skolebarna og vegen inn i skrifta. I J. Smidt, *Norskdidaktikk, ei grunnbok* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Läsrørelsen. (2012). *Läsrørelsen*. Henta frå Årsredovisning 2012: <http://www.lasrorelsen.nu/wp-content/uploads/2013/08/%C3%85rsredovisning-2012.pdf>
- Maagerø, E., & Granly, A. (2012, 9 1). Multimodal texts in kindergarten rooms. *Education Inquiry*, ss. 371-386. doi:10.3402/edui.v3i3.22041
- Matre, S. (2005). Dei yngste barna og nynorsken. I A. S. Nordal, *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæring* (3. utg.). Volda: Nynorsksenteret.

- Matre, S. (2009). Leik og språk. I J. Smidt, *Norskdidaktikk, ei grunnbok* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mjør, I. (2003). *Kulturbarnehagen* (2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Mjør, I. (2017). Åtte innspel for ei nynorsk språkstimulering i barnehagen. I E. Bjørhusdal, & I. Brügger-Budal, *Nynorsk med dei minste*. Oslo: Samlaget.
- Montgomery, A. P., & Smith, K. M. (2014). Together in Song: Building Literacy Relationshipw with Song-based picture Books. *Language and Literacy*.
- Mållova. (1980, 04 11). Lov om målbruk i offentleg teneste. Henta frå [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1980-04-11-5?q=lov om målform](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1980-04-11-5?q=lov%20om%20målform)
- Nynorsksenteret, & Mjør, I. (u.d.). *Nynorsksenteret.no*. Henta frå <http://www.nynorsksenteret.no/8innspel/>
- Nynorsksenteret.no. (u.d.). *Nynorsksenteret: barnehage*. Henta frå <http://www.nynorsksenteret.no/nyn/alderssteg/barnehage>
- Opplæringslova. (1998, 07 17). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Lovdata. Henta frå [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=lov om målform](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=lov%20om%20målform)
- Penne, S., & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2009). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvik, M. m., Garmann, N. G., & Tkachenko, E. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Sandvik, M., & Valvatne, H. (2007). *Barn, språk og kultur*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2006). Young children`s literacy-related play. *Early Child Development and Care* (176/7), 707–721.
- Selås, M., & Gujord, A.-K. H. (2017). *Språkmøte i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, A., Solheim, O. J., & Uppstad, P. H. (2005, September 23). Towards an Integrated View of Literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*. Henta frå <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/167/136>
- Skjerdal, L. (2017). Syng nynorsk i barnehagen! I E. Bjørhusdal, & I. Brügger-Budal, *Nynorsk med dei minste*. Oslo: Samlaget.
- Solstad, T. (2012). *Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Solstad, T., Jansen, T. T., & Øines, A. (2018). *Lesepraktiser i barnehagen. Inn i litteraturen på mange måter*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- SSB. (2017, 4 24). *Barnehagetall*. Henta frå Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/barnehager>
- Standley, J. M. (2008, November). Does Music Instruction help Children Learn to Read? *Update: Applications of Research in Music Education*.
- Sæther, M. (2008). Musikk og grunnleggende læring i et stimulerende miljø i barnehagen. I S. Kibsgaard, *Grunnleggende læring i et stimulerende miljø i barnehagen* (110–126). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tabors, P., Snow, C., & Dickinson, D. (2001). Homes and Schools Together. I D. K. Dickinson, & P. O. Tabors, *Beginning Literacy with Language* (313–334). Baltimore, Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy. Writing and reading*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Tysvær, A. (2017). Med nynorsk i skulesekken. I E. Bjørhusdal, & I. Brügger-Budal, *Nynorsk med dei minste*. Oslo: Samlaget.
- UNESCO. (2004). The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes. *Position Paper*. UNESCO. Henta frå <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Kunnskapsløftet*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/a-forsta-grunnleggende-ferdigheter/>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Oslo: Gyldendal Akademisk AS.
- Vygotsky, L. (1971). *Tænkning og sprog*. København: Reitzel.
- Wagner, Å. H., Strömqvist, S., & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket. En grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.

Vedlegg 1: Førespurnad om deltaking

Førespurnad om deltaking i forskningsprosjektet

«Språkstimulering i barnehagen»

Bakgrunn og føremål

Eg er masterstudent ved Høgskulen i Volda og vil i denne oppgåva sjå nærare på den vaksne i barnehagen si rolle som tilretteleggar for språkstimulering.

Til saman i heile studien ønskjer eg å observere og intervju 5-7 vaksne (pedagogar og assistentar), fordelt på fire barnehagar i to fylke.

Kva inneber det å delta i studien?

Observasjon: Eg ønskjer å observere ein vaksen i samhandling med borna. De vel sjølve kor mange born som er i gruppa der observasjonen finn stad, men det bør vere ei storbarnsgruppe, der dei fleste borna er over 3 år. Observasjonsøkta skal vere på maksimalt to timar og eg ønskjer å sjå på heile eller delar av ei samlingsstund, samt noko frileik. Resten av observasjonsøkta kan vere slik dagsplanen dykkar er, -måltid, påkledning og så vidare. Eg tek notatar for hand, og nyttar ikkje lyd- eller videopptak. Eg sender eit informasjonsskriv til dei føresette, til barnehagen, seinast to veker før besøket.

Intervju: Eg ønskjer å intervju han/henne eg observerte, i tillegg til ein vaksen til på gruppa, gjerne ein pedagog og ein assistent. De vel sjølve kven av dei to som skal observerast saman med borna. Eg ønskjer å gjere individuelle intervju, kvar av dei på om lag tre kvarter. Det blir gjort lydopptak av intervjuet.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Forskaren er underlagt teieplikt. Alle personopplysingar vil bli lagra på eit lukka område på serveren til Høgskulen i Volda og det vil bli laga ein koplingsnøkkel slik at all informasjon vert anonymisert. Namn på tilsett, barnehagenamn og kommunenamn vil vere anonymisert i den skriftlege oppgåva.

Prosjektet skal etter planen avsluttast juni 2019. Då vil personopplysningar og opptak bli sletta frå serveren. Anonymiserte funn frå studien kan brukast i seinare publikasjonar.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan trekkje deg frå studien kva tid som helst utan å oppgje nokon grunn. Dersom du trekkjer deg, vil alle opplysningar om deg bli anonymisert.

Dersom du ønskjer å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Anne Marta Vadstein, mobil 95 88 10 64, annemaviva@gmail.com.

Rettleiar for prosjektet er førsteamanuensis Eli Bjørhusdal ved Høgskulen på Vestlandet, mobil 95165510, Eli.Bjorhusdal@hvl.no

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltaking i studien

Eg har motteke informasjon om studien og vil delta:

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Kryss av for det som samtykket gjeld:

Eg samtykker i å bli observert.

Eg samtykker i å bli intervjuet, med lydopptak.

Eg samtykker i at funna kan bli brukte også i seinare publikasjonar i anonymisert form.

Vedlegg 2: Informasjon til føresette

Informasjon til føresette om forskning

Dag/dato/år kjem eg på besøk i barnehagen i samband med masteroppgåva mi om språkstimulering i barnehagen. Det inneber at eg observerer i to timar og deretter intervjuar ein eller to av dei vaksne. I observasjonstida ser eg kva gruppa held på med, og særleg korleis rolla til den vaksne er. Eg kjem ikkje til å ta film eller foto, men tek notatar for hand. Eg kjem ikkje til å innhente personopplysningar, og er elles underlagd teieplikt.

Til saman i heile studien ønskjer eg å observere og intervju 10 vaksne (pedagogar og assistentar), fordelt på fem barnehagar i to fylke. Prosjektet skal etter planen avsluttast juni 2019. Alle opplysningar vil vere anonymiserte i den skriftlege oppgåva. Studien er godkjend av NSD, Norsk senter for forskingsdata AS.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål om studien.

Vennleg helsing

Anne Marta Vadstein
Student ved Høgskulen i Volda
annemaviva@gmail.com, mobil 95 88 10 64

Vedlegg 3: Intervjuguide

Utkast til intervjuguide

Anne Marta Vadstein, hausten 2017

Førebels problemstilling for oppgåva:

«Kva legg vaksne i barnehagar i nynorske skulekrinsar vekt på når dei legg til rette for skriftspråkstimulering, og korleis kan dette forståast i lys av faglitteratur om tidleg literacy?»

Om informanten og personalgruppa

Kva er den faglege bakgrunnen til informantane?

Kva rolle har informantane i barnehagen?

Kan du fortelje om den språklege bakgrunnen din, kva dialekt snakkar du?

Lærte du nynorsk eller bokmål først på skulen og kva brukar du no?

Brukar du eit anna skriftspråk heime enn på jobb?

Kan du seie noko om kva du legg i omgrepa munnleg språkstimulering og skriftleg språkstimulering?

Kva tenkjer er barnehagen sine oppgåver knytt til det?

Likar du å lese og skrive med borna i barnehagen? Kvifor og kvifor ikkje.

Arbeider de med omgrepet språkstimulering i personalgruppa? På kva måte?

Kvifor trur informanten at barnehagen arbeider med språkstimulering?

Har de eit formelt samarbeid med biblioteket? –Kva går dette ut på? Viss nei, brukar de biblioteket likevel?

Opplever du det som at barnehagen har ein kultur og er medvitne på særskilde verdiar? I så fall, kva for nokre verdiar?

Språkaktivitetar i barnehagen

Likar du sjølv å lese, skrive og teikne?

Høgtlesing

Les du høgt for ungane i barnehagen, og kor tid gjer du det?

Korleis er det fysiske miljøet lagt til rette for høgtlesing?

Les du slik boka er skriven på bokmål eller nynorsk, eller på dialekt? Kvifor?

Song og musikk, rim og regler

Når syng de i barnehagen, og kven syng?

Kva songar syng de? Gje tre døme, eller fleire, frå siste veka.

Kven vel songar?

Likar du å syngje og å bruke rim og regler?

Teikning

Når er det du, informant, ser at ungane skriv og lagar bokstavar? (Og så spørje kva dei som vaksne gjer då, når ungane skriv. Hjelper de dei, skriv de i lag med dei?)

Likar du sjølv å teikne og å skrive?

Skrift

Kva tenkjer *du* det er viktigast å førebu ungane på før skulestart?

Har de femårsklubb, og kan du fortelje om aktivitetane de har der?

Kvifor gjer de som de gjer, og kven bestemmer innhaldet?

Opplever du at «språk» blir tematisert på foreldremøte, på foreldresamtalar og i den daglege hente-bringe-situasjonen? Då tenkjer eg både på fleire språk enn norsk, og på nynorsk/bokmål.

Er du komfortabel med å skrive noko som andre vaksne skal lese?

Tenkjer du over om du skriv på bokmål eller nynorsk til heimane?

Det som skal hengjast opp i barnehagen, er det skrive på dialekt, nynorsk eller bokmål, eller anna språk?

Rammeplan for barnehagen

(Både assistentar og ped. Det er dei vaksne si tolking som er viktig.)

Kva legg *du* i omgrepet Rammeplanen brukar: «I barnehagen skal barna møte ulike språk, språkformer og dialektar gjennom rim, regler, songar, litteratur og tekstar frå notid og fortid»? (R17, s 48).

Korleis opplever du at Rammeplanen påverkar det daglege arbeidet i barnehagen?

Tenkjer du at Rammeplanen er rådgivande, eller at ein skal gjere det som står der?

Kan du seie noko om kva du legg i omgrepet «språkleg mangfald» i barnehagen?

Målform og skriftspråkmedvit

Veit du kva målform borna skal lære i første klasse? Er val av målform på songar, rim, regler og bøker noko som du ser på som relevant for barnehagen, eller høyrer det heime i skulen, synest du?

Opplever du at foreldre er opptekne av språkstimulering i barnehagen, og kva målform bøker og songar er på?

Kva legg du vekt på, om det er du som skal velje songar, rim og regler? (Eit bestemt tema, at det skal vere enkelt å finne bøker og songar osv?)

Likar du å velje *nye* songar og bøker, eller likar du best å bruke dei du kjenner frå før?

Kan du vurdere denne påstanden: Eg er ein språkmodell i barnehagen. (Legg du merke til at borna tek opp att det eg seier, gjer og skriv?)

Tillegg

Er det elles noko du vil seie om språkarbeidet i barnehagen?

Korleis opplevde du intervjusituasjonen?

Vedlegg 4: Observasjonsskjema

Observasjonsskjema, barnehage nr.

Tidspunkt	Situasjon	Kva skjer?

Observasjon, 2 timar

Alder på borna:

Tal på born i den observerte gruppa:

Pedagog:

Assistent:

Assistent:

Evt andre vaksne:

Skrift på vegg

Kva for eit rom:

Nynorsk (tal på tekstar):

Bokmål (tal på tekstar):

Titlar:

Songar (i observasjonstida)

Bøker (i observasjonstida)

Rim og regler (i observasjonstida)

Film og data (i observasjonstida)

Vedlegg 5: Kvittering frå NSD



Eli Bjørhusdal
Joplassvegen 1
6101 VOLDA

Vår dato: 04.10.2017

Vår ref: 55679 / 3 / EPA

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.09.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>55679</i>	<i>Den vaksne si rolle som tilretteleggar for språkstimulering i barnehagen i nynorske skulekrinsar</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Eli Bjørhusdal</i>
<i>Student</i>	<i>Anne Marta Vadstein</i>

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 meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og 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](#). 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](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2019, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 6: Utdrag frå analyseskjemaet

Dette viser eit skjermbilete med eit utdrag frå Excel-arket der eg samla stikkord og hovudpoeng frå kvart av dei transkriberte intervju og observasjonen. Kvart raude merke viser til eit merke i dei transkriberte intervju. Under utdraget ligg eit skjermbilete av heile skjemaet.

1	BARNEHAGE 1		9b, 3v	BARNEHAGE 2		7b, 2i	
2	A (Tid: 48:17)	B (Tid: 14:07)	Observasjon	A (Tid: 30:13)	B	Obsei	
3	Den vaksne som tilretteleggar for literacypraksisar og literacyhendingar i bhg.						
4	Bakgrunnen til den vaksne, språkidentitet	Ped.leiar. K45-50 år, frå same stad som bhg. NN på privat og jobb. "Dialekt det skriv vi ikkje." Likar veldig godt å lese og skrive, både for foreldre og med born.	Barne- og ungdomsarbeidar. M25-30 år. Kom til bygda frå Rogaland, så vurderer dialekta si som ei blanding, men mest frå bhg-bygda. Trur han lærte bm først p åskulen. No brukar han ungdomsspråket, dialekta. Og nynorsk og litt sånn. Ikkje så masse bm. No brukar han ungdomsspråket. Dialekta. og nn og litt sånn... Raud merking nr 10 Les mykje, mest på data. TV og dokumentarar.	IO	Barne- og ungdomsarbeidar, vikar for ped.leiar. K50-55 år. Frå same stad som bhg. NN privat og på jobb. Er veldig glad i data og synest det også er kjempeviktig for språk.	Styrar, vikar for ped.leiar ein dag i veka. K50, ca. Frå same stad som bhg. NN privat og på jobb. Er glad i å lese, skrive og teikne. Syng i kor og ser på seg sjølv som ein kreativ person. Tilleggsutdanning: Mentorutd., og om barn i risikosituasjonar. Ho er oppteken av rettskriving og gode formuleringar. - Nye og større lokale for dei	IO
5	Korleis den vaksne ser på seg sjølv som ein språkmodell	Ja. Har jobba med språkmiljø i heile personalet, mykje munnleg. "Det er personalet som er alfa og omega i forhold til kva stimulering dei får". Raud merking nr 3. - Eg tenkjer eg må passe på korleis eg ordlegg meg... og ikkje berre seier ja og ha.	Det er jo det der med å hjelpe dei og vere ein stor, stabil vaksen når det gjeld språk og sånn. - Ikkje seie at ein unge seier noko feil, men hjelpe dei til å seie det rette.	IO	Bhg skal stimulere, og snakke med ungane. Viktig å forklare omgrep. Viktig for leseforståinga. Vi jobbar heile tida med språkstimulering. - Ungane kopierer det vi seier.	Barnehagen si oppgåve er å leike seg med språket og å fange interessa til borna. Øve blyantgrep, men ikkje "lære dei" bokstavar, lesing og skrivning.	IO
6	Barnehagen som didaktisk arena						
	Høgtlesing	Lesing om morgonen og om ettermiddagen. Raud merking nr 4. Har hatt	Eg les masse. Likar å lage egne vriar og dikte litt i boka. Saknar eit rom eller	IO	Vi les bøker, brukar konkretar, vi er tydelege når vi snakkar, oppattaking. Vi har bøker litt	Dei har jobba ein del for å finne gode stader for høgtlesing. Tidleg	IO

Ark1



Vedlegg 7: Liste over songtitlar

Barnehage 1:

Ho Mari er her, og Oskar er her... (d/bl) Ukjent opphav

Tut-tut sier onkels bil. (bm) T: Rolf Nordal, M: Gjermund Hulaas. I *Folkeskolens sangbok*, J. W. Cappelens forlag (1961)

Å hopla, hopla hei. (bm) Ukjent opphav

Ro, ro, ro din båt. (bm) M: Eliphalet Oram Lyte. T: omsett frå amerikansk rundt år 1900. I *Folkeskolens sangbok*, J.W. Cappelens forlag (1961)

Jeg er en liten spillemann. (bm) I *Sangleker ved Andy Weydahl*, J.W. Cappelens forlag (1923)

Indianersangen. (bm) I *Barnas viser 3*, ved Jan Nielsen, Gyldendal Norsk Forlag (1978)

Tøffe, tøffe toget. (bm) Ukjent opphav.

Ormen lange. (d/bl) Ukjent opphav

Barnehage 2:

Med min hånd jeg klapper. (6x) (bm) I *Sangleker ved Andy Weydahl*, J.W. Cappelens forlag (1923).

Bake bake kake. (nn) Ukjent opphav

Med krøllet hale. (bm) Ukjent opphav

Først trekker vi skuffen ut. (bm) Ukjent opphav

Barnehage 3:

Namnet på barnehagen-songen. (nn) T: Barnehagen. M: «Duestien barnehage», frå Karsten og Petra-serien av NRK, frå ca år 2000.

Me rive av ein lapp. (d) Ukjent opphav

Jeger Bom-bom. (bm) T: Alf Prøysen M: Trad. I *Samlede viser og vers*, Tiden Norsk Forlag (1975)

Pluppe. (d/bl) Ukjent opphav

Tak over skapet. (d/bl) T og M: Trad. I *Syng og leik i solskin og sølevêr*. Ingebrigt Davik, Tiden Norsk Forlag (1983). Ein variant av songen er å finne i *Helgelandssang IV*, utgitt av Nesna lærerhøgskole (1993), som viser til at Arna Kjølås (f. 1958) lærte songen som liten.

Pulverheksa Abelone. (bm) T: Ukjent opphav. M: Indianarsongen (ukjent opphav)

Barnehage 5:

Mandag, tirsdag, klapp klapp klapp. (d/bl) Ukjent opphav

Eit barn er fødd i Betlehem. (nn) T: omsett av Bernt Støylen, 1905. M: Ludvig M. Lindemann 1871.

Eg er så glad kvar julekveld. (nn) T: omsett av Bernt Th. Anker, 1906. M: Peder Knudsen, 1859.

O jul med din glede. (2x) (bm) T: Gustava Kielland. M: Svensk folketone. Frå 1800-t.

Forkortingar: nn=nynorsk bm=bokmål d/bl=dialekt/blanding av nn og bm