

Høgskolen i Lillehammer



Masteroppgave

Stimulering til skriftspråkutvikling i barnehagen

En kvalitativ studie av skriftspråkstimuleringens
prioritet og kvalitet i barnehagen

av

Ingrid Haarseth

Master i Spesialpedagogikk

Avdeling for pedagogikk og sosialfag

Høgskolen i Lillehammer

Våren 2013



Sammendrag

Tittel

Stimulering til skriftspråkutvikling i barnehagen. En kvalitativ studie av skriftspråkstimuleringens prioritet og kvalitet i barnehagen.

Bakgrunn og formål

Barnehagen har blitt en del av utdanningssystemet, og ble underlagt Kunnskapsdepartementet fra 1.1.2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Med bakgrunn i dette, og fordi språk er et av fagområdene i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver fra 2006, har det blitt et tydeligere og sterkere fokus på barnehagen som læringsarena. Den grunnleggende holdningen har vært at barnehagen utvikler barnas muntlige språk, mens skolen utvikler deres skriftspråk (Helland, 2006). Det kan sies å ha blitt en endring i dette synet på barnehagens innhold, da barnehagen ikke lenger kun har ansvar for utvikling av det muntlige språket. Rammeplanen fra 2006 sier blant annet at man skal «*La barn møte symboler som bokstaver og siffer i daglige sammenhenger, og støtte barns initiativ når det gjelder å telle, sortere, lese, lekeskrive eller til å diktere tekst*» (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 35). Vi ser her at barnehagen har fått ansvar for å legge til rette et skriftspråkstimulerende miljø, som videre støtter barnas utvikling av skriftspråklige ferdigheter (Lorentzen, 1991). På bakgrunn av dette ønsker jeg med denne oppgaven å se nærmere på i hvilken grad de pedagogiske lederne i barnehagen gjennomfører det forskning viser styrker skriftspråkutviklingen. Holder skriftspråkstimuleringen i dagens barnehager en god nok kvalitet, og blir den prioritert?

Problemstilling

Denne masteravhandlingen har følgende problemstilling:

I hvilken grad gjennomfører pedagogene i barnehagen det forskning viser styrker skriftspråkutviklingen?

Metode

Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling valgte jeg å benytte en kvalitativ forskningsmetode. Dette fordi målet mitt var å utvikle en dypere forståelse av menneskers personlige erfaringer og hvordan de forholder seg til sin virkelighet, noe som kjennetegner kvalitativ metode (Dalen, 2011). Sett ut fra tid til rådighet, intervjuet jeg 4 pedagogiske ledere i forskjellige barnehager i én kommune i Oppland. Dette ble gjort ved hjelp av et semistrukturert intervju. Denne typen intervju innebærer at spørsmålene er gjennomtenkt på forhånd, men ikke detaljert nedskrevet. Jeg valgte videre å analysere datamaterialet på bakgrunn av en hermeneutisk tilnærmingmåte hvor fokus var på fortolkning.

Resultater og konklusjon

Datamaterialet viste at alle pedagogene stimulerer til skriftspråkutvikling i barnehagen, men type aktiviteter og mengde varierte noe. Høytlesing blir gjennomført daglig hos alle unntatt én. Én pedagog stimulerer barnas situasjonsuavhengige språk. Alle pedagogene forsøker å utvikle barnas begrepsforståelse gjennom høytlesing, men kun i liten grad. Både fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap blir stimulert av alle pedagogene daglig, i tillegg til at de synliggjør bokstavene. Alle pedagogene gjennomfører lekeskriving, der to gjør det relativt ofte, mens de to resterende gjennomfører det i mindre grad.

Det ser ut til at pedagogene i nokså stor grad gjennomfører det forskning viser styrker skriftspråkutviklingen. Sett bort fra situasjonsuavhengig språk, blir det hos alle pedagogene gjennomført skriftspråkstimulerende aktiviteter innenfor alle områdene som har blitt tatt opp i undersøkelsen. Pedagogene gjør som forskningen anbefaler både med tanke på hvilke ferdigheter de skal stimulere, og hvilke aktiviteter de skal benytte. Skriftspråkstimuleringen foregår likevel i noe varierende grad. Det kan virke som det skriftspråkstimulerende arbeidet

på enkelte områder er preget av mangelfull kunnskap hos noen av pedagogene, og har derfor noen mangler. På tross av dette, vil jeg alt sett under ett likevel si at kvaliteten på deres arbeid virker relativt god. Det ser også ut til at skriftspråkstimuleringen i nokså stor grad er prioritert.

Det kan se ut til at pedagogenes kunnskaper om skriftspråkstimulering påvirker deres gjennomføring av dette. Kunnskapene påvirker dermed også i hvilken grad de gjennomfører det forskning viser styrker skriftspråkutviklingen, både hvilke aktiviteter de gjennomfører og hyppighet. På områder det virket som pedagogene ikke hadde komplett kunnskap, så det ut til at det som regel ble gjennomført færre skriftspråkstimulerende aktiviteter, og i mindre grad. På områder det virket som pedagogene hadde mye kunnskap, så det ut til at stimuleringen foregikk på flere måter, og i større grad. Unntak finnes selvfølgelig hos de fire pedagogene.

Forord

Arbeidet med denne masteravhandlingen har vært både spennende og lærerik, men også utfordrende og krevende. Jeg har tilegnet meg mye kunnskap om skriftspråkstimulering i barnehagen, og fått inspirasjon til å fordype meg i dette temaet også i fremtiden.

Jeg vil først og fremst takke intervjupersonene som har gitt av sin tid og delt sine tanker og erfaringer med meg. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave.

Jeg vil videre takke min veileder Gunnar Fodstad som har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger og gode innspill gjennom denne skriveprosessen.

En takk går også til min samboer Thomas som har vært der for meg gjennom hele prosessen og gitt meg tid, støtte og oppmuntring gjennom arbeidet med denne avhandlingen.

Lillehammer, Mai 2013.

Ingrid Haarseth

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	5
1. INNLEDNING	10
1.1 BAKGRUNN OG FORMÅL	10
1.2 PROBLEMSTILLING	11
1.3 BEGREPSAVKLARING	12
1.3.1 Stimulering til skriftspråkutvikling i barnehagen	12
1.3.2 Høytlesing	12
1.3.3 Lyd- og bokstavutforskning	13
1.4 OPPGAVENS AVGRENSNING OG OPPBYGNING	13
2. TEORETISK FORANKRING	15
2.1 BARNEHAGENS RAMMEPLAN	15
2.2 VYGOTSKY OG SKRIFTSPRÅKSTIMULERING I ET SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV.....	16
2.3 TALE- OG SKRIFTSPRÅKLIG UTVIKLING I BARNEHAGEN OG TIDLIG INNSATS	17
2.4 GJENNOMFØRING AV SKRIFTSPRÅKSTIMULERINGEN	19
2.5 HØYTLESING	20
2.5.1 Situasjon-suavhengig språk	20
2.5.2 Begrepsutvikling	22
2.6 LYD- OG BOKSTAVUTFORSKING	24

2.6.1 Fonologisk bevissthet	25
2.6.2 Bokstavkunnskap	26
2.6.3 Lekeskriving	28
3. METODE	31
3.1 VALG AV FORSKNINGSMETODE	31
3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju	32
3.2 VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV	33
3.2.1 Hermeneutisk tilnærming	33
3.2.2 Egen forforståelse	34
3.3 VALG AV INFORMANTER	35
3.3.1 Beskrivelse av intervjupersonene	36
3.4 INTERVJUENE	37
3.4.1 Utarbeidelse av intervjuguide	37
3.4.2 Prøveintervju	39
3.4.3 Gjennomføring av intervjuene	39
3.5 BEARBEIDING OG ANALYSE AV DATA	41
3.5.1 Transkribering	41
3.5.2 Analyse	42
3.6 FORSKNINGENS KVALITET	43
3.6.1 Validitet	43
3.6.2 Reliabilitet	45
3.6.3 Generaliserbarhet	46
3.7 FORSKNINGSETISKE HENSYN	47
4. PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATER	49
4.1 PEDAGOGENES GJENNOMFØRING AV SKRIFTSPRÅKSTIMULERINGEN	49

4.2 HØYTLESING	55
4.2.1 <i>Situasjonsuavhengig språk</i>	57
4.2.2 <i>Begrepsutvikling</i>	59
4.3 LYD- OG BOKSTAVUTFORSKING	61
4.3.1 <i>Fonologisk bevissthet</i>	61
4.3.2 <i>Bokstavkunnskap</i>	64
4.3.3 <i>Lekeskriving</i>	68
4.4 PÅVIRKER PEDAGOGENES KUNNSKAPER OM SKRIFTSPRÅKSTIMULERING DERES GJENNOMFØRING AV DETTE?	71
4.4.1 <i>Intervjuperson 1</i>	71
4.4.2 <i>Intervjuperson 2</i>	73
4.4.3 <i>Intervjuperson 3</i>	74
4.4.4 <i>Intervjuperson 4</i>	75
5. AVSLUTNING	78
5.1 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	78
5.2 REFLEKSJONER RUNDT PROSESSEN OG TANKER OM VEIEN VIDERE	80
LITTERATURLISTE	83
Vedlegg nr. 1: Intervjuguide	89
Vedlegg nr. 2: Godkjenning fra NSD	92
Vedlegg nr. 3: Informasjonsbrev til pedagogene	94
Vedlegg nr. 4: Samtykkeerklæring	95

1. INNLEDNING

Med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ble det i skolen lagt sterkere vekt på skriftspråket, der det å kunne lese og skrive er blitt løftet frem som to av fem grunnleggende ferdigheter i alle fag på alle trinn (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Elevene må lese i alle fag, og vi kan derfor betrakte lesing som et viktig redskap for læring og utvikling.

PISA (Programme for International Student Assessment) er en internasjonal leseundersøkelsen for 15-åringer. I 2000 var det norske gjennomsnittet på 505 poeng, litt over OECD gjennomsnittet (Roe & Solheim, 2007). I 2003 fikk Norge 500 poeng, mens i 2006 var det norske gjennomsnittet på 484 poeng, noe som er godt under gjennomsnittet til OECD-landene. Fra 2000 til 2006 var det dermed en betydelig nedgang. I denne perioden økte andelen elever som skåret på nivå 1 eller under nivå 1 fra 17 til 22 %, og på de to høyeste nivåene sank andelen elever fra 35 til 28 % (Roe & Solheim, 2007). Ut fra dette ser vi at elevene har svake leseferdigheter. I 2009 steg imidlertid poengene opp igjen til 503. I følge en annen internasjonal leseundersøkelse, PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), av fjerde- og femteklassinger fra 2001 og 2006, skårer Norge svakest av de nordiske landene (Roe & Solheim, 2007). Dette resultatet er bekymringsverdig:

Resultatene fra både PIRLS og PISA viser at norske elever leser dårligere enn det er grunn til å forvente i et land med så god økonomi og så høyt utdanningsnivå i befolkningen. Lesing er et nødvendig grunnlag for læring i alle fag og for å kunne fungere i et moderne samfunn. Derfor må både begynneropplæringen og den viderekomne leseopplæringen styrkes (Roe & Solheim, 2007, s. 13).

God lesekompetanse er med andre ord vesentlig. Det er derfor god grunn til å stimulere skriftspråket allerede i barnehagen, for å styrke barnas utvikling av lese- og skriveferdigheter.

1.1 Bakgrunn og formål

Det er ikke uten grunn at dagens samfunn kalles et «skriftspråksamfunn» (Skjelbred, 2012).

Det kreves hele tiden bedre skriftspråklige kommunikasjonsferdigheter i samfunnet, spesielt fordi stadig mer av kommunikasjonen foregår over avstander og dermed gjennom skrift (Lyster, 2011). Uten skriftspråklige ferdigheter kan man få problemer både personlig og i forhold til utdanning, yrke og på andre sosiale områder. Dette fordi vi omgis av skriftspråk hvor enn vi er og hva enn vi gjør. Å kunne lese og skrive er derfor en nødvendighet for å mestre hverdagen og forstå omgivelsene (Espenakk et al., 2007). Stimulering av skriftspråklige ferdigheter bør derfor være et viktig mål for arbeidet i barnehagen, også for å forebygge skriftspråklige vansker (Høigård, 2006). Det vil i tillegg være ressurs sparende for samfunnet å stimulere barnas skriftspråk som forebyggende arbeid i barnehagen, i motsetning til å sette inn tiltak på et senere tidspunkt når vanskene har festet seg.

Et større fokus på barnehagen som læringsarena har økt min interesse for skriftspråkstimulering i barnehagen, spesielt ettersom språkferdigheter i denne alderen danner et viktig grunnlag for videre språkutvikling. I tillegg er jeg utdannet pedagog og har arbeidet som tilkallingsvikar i barnehager. I løpet av tiden med innblikk i barnehagene ble jeg enda mer opptatt av skriftspråkstimulering, spesielt fordi jeg i liten grad opplevde gjennomføring av dette i disse barnehagene. På bakgrunn av dette ønsker jeg med denne studien å få et innblikk i gjennomføringen av skriftspråkstimulering i barnehagen. Barns ferdigheter i og kunnskaper om skriftspråket stimuleres i hovedsak gjennom høytlesing og tekstsaking, altså ved å lese og skrive for barnet og se sammenhengen mellom tale og skrift (Lorentzen, 1991). Ferdigheter og aktiviteter innenfor høytlesing og lyd- og bokstavutforskning kommer derfor til å bli utgangspunktet i oppgaven. Verdien i skriftspråkstimulerende aktiviteter avhenger både av kvalitet og kvantitet (Hagtvet, 2009). I denne oppgaven vil jeg derfor undersøke både kvaliteten og kvantiteten av pedagogenes stimulering. I tillegg vil jeg se om pedagogenes kunnskaper om skriftspråkstimulering i barnehagen kan ha innvirkning på hvordan og hvor ofte de gjennomfører den. For at pedagogene skal kunne gjennomføre stimuleringen på en god måte må de vite hva som er viktig og hvorfor, og hvordan de skal gjennomføre den.

1.2 Problemstilling

Denne masteravhandlingen har følgende problemstilling:

I hvilken grad gjennomfører pedagogene i barnehagen det forskning viser styrker skriftspråkutviklingen?

Jeg har utarbeidet to forskningsspørsmål som jeg håper kan gi svar på problemstillingen:

På hvilke måter og i hvilken grad gjennomfører pedagogene skriftspråkstimulerende aktiviteter i barnehagen?

Påvirker pedagogenes kunnskaper om skriftspråkstimulering deres gjennomføring av dette?

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1 Stimulering til skriftspråkutvikling i barnehagen

Med stimulering av skriftspråklige ferdigheter mener jeg ikke formell trening eller undervisning. Jeg tenker i stedet på aktiviteter med preg av lek som kan øke barnas interesse for og kunnskaper om bokstaver og skrift, som igjen kan føre til utvikling av ferdigheter i skriftspråket. Skriftspråket består videre både av lesing og skriving (Bråten, 1996). Å inneha skriftspråklige ferdigheter innebærer dermed både å kunne lese noe som står skrevet og å kunne skrive noe selv, og er en måte å kommunisere på. Lesing og skriving påvirker hverandre gjensidig, og sammen driver de skriftspråkutviklingen videre. Derfor er det viktig at man stimulerer både lese- og skriveferdighetene (Høigård, 2006).

1.3.2 Høytlesing

Med høytlesing mener jeg at pedagogene leser bøker høyt for barna. Jeg har først tatt utgangspunkt i utvikling av et situasjonsuavhengig språk gjennom høytlesing. Dette er språk som ikke er forankret i en konkret situasjon eller hendelse her-og-nå (Hagtvet, 1996a). Til slutt har jeg tatt utgangspunkt i begrepsutvikling, som innebærer at pedagogene utvikler

barnas begrepsforståelse ved å forklare begreper gjennom høytlesingen.

1.3.3 Lyd- og bokstavutforskning

Lyd- og bokstavutforskning innebærer først stimulering av fonologisk bevissthet, som er kunnskap om språklydene. Jeg vil deretter ta utgangspunkt i utvikling av bokstavkunnskap, som vil si at barna til en viss grad har kjennskap til bokstavenes utseende og deres tilhørende lyd. Til slutt har jeg tatt for meg lekeskriving, som innebærer at barna rabler ned linjer, kruseduller og bokstavlignende tegn.

1.4 Oppgavens avgrensning og oppbygning

Som nevnt ovenfor vil jeg gjennomgå høytlesing, situasjonsuavhengig språk, begrepsutvikling, fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og lekeskriving. Barn må også bli språklig bevisst på flere områder enn disse for å utvikle gode skriftspråklige ferdigheter. Dette er områder som blant annet morfologi (ords oppbygning og bøyning), syntaks (setninger) og pragmatikk (bruk) (Hagtvatn, 2004). Disse områdene har jeg bevisst utelatt i oppgaven grunnet mangel på tid til å undersøke temaet i så bred grad, i tillegg til et ønske om en bedre fordypning på valgte områder. Dette kan medføre at jeg kanskje ikke fanger temaet i hele dets bredde. Men jeg føler likevel at jeg har fått med en stor og vesentlig del av temaet ved å avgrense oppgaven som jeg har gjort.

Oppgaven er delt inn i 5 kapitler. Kapittel 1 gir en innledning og en presentasjon av oppgavens innhold, formål og bakgrunn, problemstilling, begrepsavklaring, og avgrensning og oppbygning. Kapittel 2 gir en oversikt over det teoretiske grunnlaget i oppgaven. Her vil jeg redegjøre for hvordan litteratur og forskning anbefaler å gjennomføre skriftspråkstimuleringen på valgte områder. Kapittel 3 beskriver oppgavens metode og det vitenskapsteoretiske perspektivet som ligger til grunn for undersøkelsen. I tillegg blir det gjort rede for informanter og egen undersøkelse, databearbeiding og analyse, forskningens kvalitet,

og forskningsetiske hensyn. Kapittel 4 gir en presentasjon av funnene som er kommet fram i undersøkelsen, og disse blir drøftet opp mot oppgavens teoretiske grunnlag. Kapittel 5 gir en oppsummering av undersøkelsens funn, og en konklusjon på oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling. I tillegg vil jeg redegjøre for egne refleksjoner knyttet til oppgaven, og komme med noen tanker angående veien videre.

2. TEORETISK FORANKRING

I det følgende vil jeg presentere aktuell teori som kan gi en forståelse av mitt tema om skriftspråklig utvikling og -stimulering i barnehagen. Denne teoridelen er bakgrunnen for intervjuguiden, og vil sammen med innhentet empiri danne grunnlaget for analyse og drøfting senere i avhandlingen.

2.1 Barnehagens rammeplan

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, R06, skal gi styrere, pedagogiske ledere og annet personale en forpliktende ramme for hvordan de skal planlegge, gjennomføre og vurdere barnehagens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Den bygger på et sosiokulturelt syn på læring, der samspill med andre er avgjørende for barnas utvikling og læring. Rammeplanen deler barnehagens innhold i syv deler. Jeg vil kun ta for meg den ene delen i denne oppgaven, som er «*kommunikasjon, språk og tekst*» i kapittel 3.1. Her sies det at man i barnehagen blant annet skal stimulere barnas begrepsutvikling og -forståelse (ibid.). Man skal også stimulere barnas lese- og skriveutvikling gjennom å lytte, samtale og leke med blant annet rim, rytmer, lyder og sanger. I tillegg skal barna få kjennskap til tall og bokstaver i daglige sammenhenger, for eksempel gjennom lekeskriving, tekstskaping og høytlesing (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Men «*personalet skal ikke drive bokstav- og talloppplæring med barna i formelle læringssituasjoner. I stedet må de skape situasjoner i hverdagen der barn og voksne kan samtale om bokstaver og tall*» (Høigård, Mjør & Hoel, 2009, s. 47). Barna må også bli kjent med og få et positivt forhold til bøker, sanger og tekster gjennom daglig høytlesing, sang og samtale (Kunnskapsdepartementet, 2006a). I R06 står det spesifikt at pedagogene skal lese høyt for barna *daglig*, noe som viser at høytlesing er av stor betydning for barnas skriftspråklige utvikling (Solstad, 2008). Alt det ovennevnte fra barnehagens rammeplan skal skape et grunnlag for barnas senere lese- og skriveutvikling. Disse aktivitetene må derfor gjennomføres for å styrke barnas lese- og skriveutvikling, sånn at barna har mulighet til å kunne knekke skriftkoden allerede i førskolealderen (Høigård et al., 2009). Men det er da viktig at man tilrettelegger aktivitetene til barnas forutsetninger og behov (Kunnskapsdepartementet, 2006a).

2.2 Vygotsky og skriftspråkstimulering i et sosiokulturelt perspektiv

Å forstå hvordan barn utvikles og tilegner seg skriftspråket handler mye om hvilken teori man legger til grunn for sin forståelse. Jean Piaget's kognitive teori omhandler barns aktive konstruksjon av kunnskap gjennom adaptasjonsprosessen, og denne teorien kunne muligens ha tilført oppgaven en del momenter. En annen teori som kunne vært relevant for denne avhandlingen, er Dewey's «learning by doing», som betyr læring gjennom handling. Men på bakgrunn av egen interesse og sett i forhold til min problemstilling, har jeg valgt å la avhandlingen bygge på Lev S. Vygotsky og hans sosiokulturelle teori angående læring.

Vygotsky var en av de største innenfor pedagogikken og psykologien (Bråten, 2008). Han og det sosiokulturelle perspektivet mente at barn lærer gjennom handling og i samtaler og samspill med miljøet og andre mer kompetente mennesker (Hagtvet, 2004). Barnet er aktivt med på å konstruere kunnskapen eller ferdigheten selv, i stedet for å bli utsatt for direkte undervisning. Jeg velger å bruke dette perspektivet som ser på læring som sosialt betinget, og avhandlingen vil derfor bygge på et sosiokulturelt perspektiv på læring.

Vygotsky mente at barns utvikling og læring av skriftspråket først skjer i samhandling med miljøet, de voksne og andre mer kompetente barn, kalt interpsykisk, som betyr mellom mennesker (Olaussen, 1996a). Etterhvert som barnet utvikler seg blir skriftspråket lært individuelt og intrapsykisk, som betyr innad i individet. Ut fra Vygotskys teori vil det å beherske skriftspråket innebære at barna internaliserer kunnskaper, ferdigheter og strategier omkring skriftspråket som barnet tidligere lærte i samhandling med andre (Hagtvet, 1988). Samarbeid og samspill er med andre ord helt avgjørende for at barna skal utvikle seg og lære strategier for læring, ved at kunnskap og ferdigheter blir overført mellom mennesker (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

En annen teori Vygotsky hadde som kan relateres til barns språkutvikling, omhandler «den nærmeste utviklingssonen», på engelsk kalt «The zone of proximal development» (Vygotsky, 1978). Denne sonen er i følge Vygotsky: *«the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of the potential*

development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers» (Vygotsky, 1978, s. 86). Barnets faktiske utviklingsnivå innebærer det barnet kan gjøre selvstendig, mens dets potensielle utviklingsnivå innebærer det barnet mestrer med hjelp av en voksen eller mer kompetent jevnaldrende. Avstanden mellom disse to utviklingsnivåene kalles da sonen for barnets nærmeste utvikling. Gjennom samarbeid og dialog med en voksen i denne sonen kan barnet utvikle kunnskaper og ferdigheter som det ikke ville klart å tilegne seg på egenhånd (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette fordi denne sonen innebærer det nivået som læringen bør konsentrere seg om, og er derfor tilpasset opplæring (Wittek, 2012). Veiledning og hjelp i denne sonen må tilpasses barnets behov for støtte, sånn at barnet finner ut det meste selv (Lyster, 2010). Jo mer barnet forstår, jo mindre bidrag må den voksne gi (Bråten, 2008). Dette inngår i sonen for nærmeste utvikling, og kalles i følge Bruner for «scaffolding», også kjent som «stillasbygging» (Øzerk, 2008). Stillasbygging øker barnets utviklingsmuligheter, og er dermed en forutsetning for læring.

2.3 Tale- og skriftspråklig utvikling i barnehagen og tidlig innsats

Det har vært en økende tendens til å betrakte den skriftspråklige utviklingen som en del av den talespråklige utviklingen (Hagtvet, 1996a). Dette fordi barns talespråk i førskolealderen har stor betydning for barnas utvikling av lese- og skriveferdigheter senere i livet (Høigård, 2006; Wold, 1996). Dette ser vi også i rammeplanen, der det sies at et godt muntlig språk «... er en grunnleggende forutsetning for den videre språklige utviklingen, også når det gjelder skriftspråk» (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 29). Språkforståelse er viktig både for avkoding og for leseforståelse (Melby-Lervåg, 2011; Olaussen, 1996a). Det muntlige språket er videre viktig både for staving og skriving (Lyster, 2011). Talespråket brukes blant annet til å navngi og gjenfortelle det barnet «skriver» og til egen hjelp i skriveprosessen (Hagtvet, 1996b). Men det skriftlige språket er også med på å videreutvikle talespråket. Muntlig og skriftlig språk påvirker dermed hverandre gjensidig og parallelt, og det finnes likheter i tilegnelsen av det muntlige og skriftlige språket (Høigård, 2006). For å sikre en god utvikling av førskolebarns skriftlige språk, er det derfor viktig med en tidlig og god språkstimulering av både tale og skrift i barnehagen (Aukrust, 2005).

Lesing og skriving inngår begge i det skriftspråklige systemet, og de henger sammen og utvikles i samsvar med hverandre (Bråten, 1996). Dette ser vi ved at lesing består av avkoding og forståelse (Høien, 1991). Avkoding er den tekniske siden av lesingen, som vil si at barnet klarer å gjøre bokstaver om til lyder, som til slutt gir en mening. Forståelse innebærer at barnet kan få en mening ut av teksten, og her er begrepsforståelsen viktig. Hvis barnet ikke mestrer avkoding klarer det ikke å forstå meningen i teksten, men det hjelper heller ikke å kunne avkode hvis det ikke har leseforståelse. Både avkoding og forståelse er derfor helt nødvendig for å utvikle leseferdigheter (ibid.). Skriving består på den annen side av staving og meningsformidling (Bråten, 1996). Også for staveferdighetene er kodingen mellom lyder og bokstaver sentralt, og begreper er viktig for å formidle den meningen man vil. Vi ser dermed at det er en nær sammenheng mellom lesing og skriving, men likevel innebærer de to ferdighetene ulike prosesser og strategier. Barna må derfor ha ulik stimulering for å utvikle henholdsvis lese- og skriveferdigheter (ibid.). Men fordi utviklingen av lese- og skriveferdigheter som regel går hånd i hånd og påvirker hverandre, bør man stimulere utviklingen av både lesing og skriving samtidig (Lorentzen, 1991). Dette fordi barn lærer å lese ved å skrive, og de lærer å skrive ved å lese (Skjelbred, 2012). Nettopp derfor bør barna tidlig bli oppfordret til å skrive, i tillegg til at det bør leses mye høyt for dem.

Tidlig innsats knyttes til språkstimulering, og må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og som tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes (Kunnskapsdepartementet 2006b). I St.meld. nr. 16 (2006-2007) sies det at tidlig innsats allerede i førskolealderen er viktig for senere læring: «*Grunnlaget for læring legges tidlig, og oppmerksomheten må derfor rettes mot tiden før skolealder og mot læring i grunnskolen. (...) Læringsmulighetene bygger blant annet på de ferdigheter og erfaringer individet har tilegnet seg tidligere i livet*». (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 10-11). Her ser vi at grunnlaget som legges i barnehagen er sentralt for barnas senere læring. Tidlig og god skriftspråkstimulering i barnehagen er med andre ord viktig for utvikling av senere lese- og skriveferdigheter (Helland, 2006). Dette spesielt fordi barn ikke begynner å lese og skrive av seg selv (Espenakk et al., 2007). Men også fordi barnehagen har en sterk innflytelse på barnas utvikling ettersom de fleste barn i stor grad oppholder seg i barnehagen de første årene i livet (Kvelling, 2010). Skriftspråkstimuleringen bør videre skje før eventuelle språkvansker oppstår,

sånn at den virker forebyggende framfor intervensjoner for å hindre eventuelle språkvansker (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Jo tidligere man setter inn tiltak, desto større er muligheten for at store problemer avverges (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Dette fordi barnas hjerne er ung og plastisk i førskolealderen, de er læringsmottakelige og utviklingstempoet er høyt, noe som skaper et godt grunnlag for en god utvikling (Hagtvet, 2004). I tillegg er det ressursparende med forebygging sett i forhold til tiltak som «reparerer» barnet i ettertid (Hagtvet & Horn, 2008).

2.4 Gjennomføring av skriftspråkstimuleringen

Når det gjelder hvordan stimuleringen av skriftspråket bør foregå, er det viktig og ikke tvinge barna til å involvere seg i skriftspråket, men *«legge til rette for aktiviteter som gjør det lettere for barnet å oppdage det alfabetiske systemet»* (Hagtvet, 2004, s. 307). Pedagogene bør derfor trekke skriftspråket inn i mange og ulike situasjoner i barnehagen, sånn at barna lærer at skrift formidler en mening og har en funksjon (Hagtvet, 1996b). Man bør stimulere barnas interesse og nysgjerrighet for skriftspråket, og rette deres oppmerksomhet mot det for å skape motivasjon for å lære skriftspråket (Hagtvet, 1988). Pedagogen kan for eksempel samtale med barna om skriftspråket, og inspirere de til lesing og skriving (Høigård et al., 2009).

Skriftspråkstimuleringen i barnehagen bør videre kombineres med lek, ettersom lek er en egnet måte å lære gjennom (Lorentzen, 1991). Også Hagtvet (2004) mener at pedagogen må legge til rette for aktiviteter som kan virke skriftspråkstimulerende gjennom blant annet lek. Dette fordi lek skaper trygghet og en sone for nærmeste utvikling der barnet kan utføre ferdigheter det enda ikke mestrer på egen hånd (Vygotsky, 1978). Men barnets lek med språket innebærer også støtte fra kompetente voksne, men da på lekens og barnets premisser (Hagtvet, 1988). Ved innlæring av skriftspråket bør man ut fra dette legge fokus på stimulering, lek og interesse hos barna, i stedet for læring gjennom en obligatorisk, formell undervisning (Hagtvet, 2004). Barna må få oppdage skriftspråket uten press om å prestere, for målet er ikke at barna skal lære å lese og skrive (Lorentzen, 1991). Målet bør være å starte deres interesse og forståelse for skrift, sånn at lese- og skriveopplæringen i skolen blir lettere. Pedagogen må videre støtte og legge til rette stimuleringen med utgangspunkt i det enkelte barn og dets nærmeste utviklingssone for å skape en skriftspråklig utvikling (Hagtvet, 2004).

Her er det viktig at pedagogen bygger stillas og er en samarbeidspartner i barnets utvikling (ibid.), som beskrevet i kapittel 2.2 tidligere i oppgaven. Pedagogen må rettlede, oppmuntre, stimulere og gi støtte, og være et godt forbilde som barnet kan gjenta etter (Hagtvet & Pálsdóttir, 1992). Dette fordi barna gjennom imitasjon kan strekke ferdighetene sine over det nivået de kan klare på egen hånd (Vygotsky, 1978).

2.5 Høytlesing

Barn har sitt første møte med skriftspråket gjennom høytlesing (Hagtvet & Pálsdóttir, 1992), og utvikling av leseferdigheter skjer først og fremst gjennom høytlesing i førskolealderen (Solstad, 2008). Rammeplanen for barnehagen sier at personalet i barnehagen må «*skape et miljø hvor barn og voksne daglig opplever (...) høytlesing*» (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 35). Dette fordi høytlesing er sentralt for deres skriftspråklige utvikling (Espenakk et al., 2007; Hagtvet, 2004). Ulike studier viser at barn som jevnlig har blitt lest høyt for i førskolealderen gjør det bedre i lesing enn barn uten denne type stimulering, både når det gjelder avkodning og forståelse (Olaussen, 1996a). Disse barna får i tillegg sjeldent problemer med lese- og skriveferdighetene i skolen. En meta-analyse av Bus, van Ijzendoorn og Pellegrini (1995) viser også sammenhengen mellom høytlesing i førskolealder og barnas språkforståelse og leseferdigheter (Melby- Lervåg, 2011). Leseferdigheter innebærer her både avkodning og leseforståelse. Høytlesing gir også mange andre positive følger med tanke på førskolebarns utvikling av skriftspråklige ferdigheter. Gjennom høytlesing og en dialog rundt innholdet i boken får barnet erfaringer med forskjellige sider av skriftspråket (Hagtvet & Horn, 2008). Hvis barna får se teksten i boken under høytlesing kan barna blant annet lettere se sammenhengen mellom språklidene og deres tilhørende bokstaver (Frost, 1999). Videre er høytlesing viktig for at barna skal bli motivert og selv få lyst til å bli en leser og skriver (Høigård et al., 2009). De får også kjennskap til hvordan man skal bygge opp fortellinger gjennom høytlesing (Olaussen, 1996a). I tillegg erfarer de at lesing formidler et meningsfylt og spennende innhold (Høigård, 2006).

2.5.1 Situasjonuavhengig språk

Situasjonsavhengig språk vil si at språket er forankret i en konkret situasjon eller hendelse her-og-nå, og dette språket preger talespråket (Høigård, 2006). Situasjonuavhengig språk er motsatt et der-og-da-språk, som vil si et språk som ikke er forankret i en konkret situasjon eller hendelse her-og-nå (Hagtvet, 1996a). Det er et situasjonuavhengig språk i både lesing og skriving (Lyster, 2011). Det ser vi ettersom lesing og skriving er preget av avstand både i tid og rom, og det blir en monolog uten mulighet til å kommunisere med motsatt part (Lorentzen, 1991). Ved bruk av skriftspråket kan man ikke bruke situasjonen her og nå i kommunikasjonen, ei heller forstå eller formidle mening gjennom ikke-verbalt språk (Espenakk et al., 2007). Mestring av skriftspråket forutsetter dermed en frigjøring fra talespråkets binding til her-og-nå situasjoner (Løge, Lye, Lygren & Nedrebø, 1997). Dette innebærer at man i lesing må kunne forstå et situasjonuavhengig språk for å forstå hva vedkommende vil formidle. I skriving må man kunne formidle mening og beskrive den bakenforliggende situasjonen gjennom skriften for at den som leser skal forstå hva du mener (Espenakk et al., 2007). Barnet må da mestre å ta hensyn til den andres forutsetninger og bakgrunnskunnskaper i formidlingen (Høigård, 2006). Å kunne formidle og forstå et situasjonuavhengig språk er som vi nå har sett viktig for å utvikle skriftspråklige ferdigheter (Hagtvet, 1988). Også Snow (1983) viser til at mestring av et situasjonuavhengig språk ser ut til å være betydningsfullt for utvikling av lese- og skriveferdigheter (Olaussen, 1996a).

Ferdigheter i å bruke et situasjonuavhengig språk kan utvikles gjennom blant annet høytlesing (Høigård, 2006). Dette fordi det brukes et situasjonuavhengig språk i bøker, noe som kan føre til at barna utvikler en forståelse for dette språket og kopierer den skriftspråklige normen (Solstad, 2008). I tillegg kan barna i høytlesing kun høre på det skrevne ord som foregår der-og-da og ikke her-og-nå, og de kan ikke kommunisere med motparten (Lorentzen, 1991). Gjennom høytlesing kan barna også få erfaring med hvilken type informasjon som er inkludert i formidlingen, noe som kan forbedre deres evne til å bruke et situasjonuavhengig språk (Wold, 1996).

Man kan også stimulere barnas situasjonuavhengige språk gjennom høytlesing på mer spesifikke måter. Ettersom et situasjonuavhengig språk innebærer noe som ikke er her-og-nå, kan barna snakke om hva som har skjedd og hva de tror kommer til å skje i bøkene for å lære

dette språket og dermed utvikle skriftspråklige ferdigheter (Solstad, 2008). Ved å snakke om framtid kan barna lære å planlegge og forestille seg noe som ikke skjer her-og-nå, noe som er en viktig egenskap for å mestre et situasjonsuavhengig språk (Høigård, 2006). Å snakke om fortid handler også om å snakke om noe som ikke skjer her-og-nå, og er grunnleggende for å kunne fortelle noe (ibid.). Den voksne kan derfor snakke om hva barna tror kommer til å skje i boken og hva som allerede har skjedd for å stimulere til et situasjonsuavhengig språk.

2.5.2 Begrepsutvikling

Som vi så tidligere, innebærer lesing at barnet både mestrer teknisk avkoding og innehar leseforståelse (Wold, 1996). Avkoding forutsetter å kjenne til bokstavene og kunne tyde det som står skrevet. Barnehagens oppgave er først og fremst å arbeide med forståelsen (Høigård, et al., 2009). Forståelse forutsetter å forstå ordene som står skrevet på et dypere plan enn kun å avkode de. Det er her begreper kommer inn. Begreper innebærer de forestillingene vi har dannet oss inne i hodet (Høigård, 2006). Videre er begreper sentrale redskaper i språket som gir mening til ting og muliggjør videre læring og utvikling (Øzerk, 2008). Begrepsforståelse er viktig i skriftspråket fordi barnet må forstå hva det leser, og det må kunne gjøre seg forstått gjennom skriften ved hjelp av begreper (Skjelbred, 2012). Begreper har dermed direkte betydning for barnas lese- og skriveutvikling (Høigård, 2006; Lyster & Frost, 2008). Dette innebærer at man allerede i barnehagen bør stimulere barnas begrepsutvikling for å utvikle deres skriftspråklige ferdigheter og -forståelse (Lyster & Frost, 2008).

Barnas begrepsutvikling og -forståelse kan blant annet stimuleres gjennom samtaler i forbindelse med bøker og høytlesing (Lyster & Frost, 2008). Aukrust (2005) viser til nettopp dette:

Barns vokabular i barnehagealder fremmes når barnet eksponeres for et rikt vokabular i kontekster med mye fortolkningsstøtte og inviteres til å delta i kognitivt utvidede samtaler om tema som interesserer barnet, inkludert samtaler over bøker og andre tekster. Slike språklige erfaringer utvikler de sidene ved barnets talespråk som er viktige for tekstforståelse på senere utviklingstrinn (Aukrust, 2005, s. 4).

Gjennom høytlesing og samtaler om bøkens innhold kan pedagogen utvikle barnas ordforråd og forståelse ved å definere nye ord og begreper, eller ved å gi barna en dypere forståelse for begreper de allerede kjenner til (Lyster, 2011). Barnet kan gjennom teksten og bildene i boken få fortolkningsstøtte i innlæringen av nye ord, noe som kan være en fordel for forståelsen av begrepene (Aukrust, 2005). Hvis det ikke er bilder i boken bør pedagogen om mulig vise barnet fysisk hva ordene betyr, eller bruke konkrete eller bilder for å gjøre begrepsforståelsen bedre og for å sette ordene inn i en kontekst (Lyster, 2010). Avslutningsvis er det viktig å snakke mye om de nye begrepene og sette de inn i mange og ulike kontekster for å gi barna dybdekunnskap om dem (ibid.).

Når det gjelder hvilke ord og begreper pedagogen bør fokusere på å lære bort til barna, er det spesielt viktig med ord som barna nesten kan eller som de i det minste har mulighet til å forstå (Lyster, 2010). Dette kan ses i forhold til Vygotsky og barnets nærmeste utviklingssone. I tillegg bør det være ord som barna sannsynligvis vil møte i skolen og generelt i skriftspråket, og som gir de et mer «modent» språk (ibid.). Sånne type begreper preger skriftspråket, og pedagogene kan derfor bruke høytlesing og samtaler omkring disse ordene i boken som en inngang til læring av disse begrepene (Hagtvet, 2009).

I skriftspråket har man ikke mulighet til å spørre motparten om hva ord betyr på samme måte som man kan i talespråket. Derfor er det viktig at barn kan mange begreper og har god forståelse for deres innhold. God begrepsforståelse er også viktig for mestring av skriftspråket fordi et og samme begrep kan ha ulik betydning avhengig av konteksten det brukes i (Hagtvet, 2004). Gjennom bøker kan barna lære og forstå begrepers mening i ulike situasjoner, og ikke kun i en konkret situasjon som de kanskje forbinder begrepet med (ibid.). Høytlesing kan på denne måten brukes til å stimulere barnas begrepsutvikling og -forståelse.

Det er en sterk sammenheng mellom barnas begrepsforståelse i førskolealderen og senere skriftspråklige ferdigheter og -forståelse (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011; Solstad, 2008). Det ser vi også hos Aukrust (2005):

Barn som har et lite vokabular når de begynner på skolen, også med sannsynlighet har det ved avslutningen av sin skolegang, og motsatt; barn som har et godt utviklet vokabular i tidlig alder, ser ut til å fortsette å videreutvikle det slik at de går ut av skolen med et stort vokabular

og leseforståelse (Aukrust, 2005, s. 4).

Grunnen til dette er fordi få begreper og dårlig begrepsforståelse kan påvirke barnas evne til både å avkode ordene og forstå teksten i negativ retning (Lyster, 2009). Dette kan føre til at barna leser mindre, som igjen kan føre til at de ikke utvikler gode nok evner verken i ordavkodning eller i leseforståelse. I tillegg lærer de heller ikke nye begreper i samme grad som gode lesere (ibid.). Vi ser dermed at begrepsforståelse er grunnleggende viktig i utviklingen av skriftspråklige ferdigheter, og vi må derfor stimulere barnas begrepsutvikling og -forståelse allerede i barnehagen.

2.6 Lyd- og bokstavutforskning

Jeg har valgt å fokusere på tre områder jeg synes er viktig innenfor lyd- og bokstavutforskning og som videre er viktig i utviklingen av skriftspråklige ferdigheter; fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og lekeskriving (Hoel et al., 2011). Dette fordi inngangsporten til skriftspråket i hovedsak går gjennom trening i lyd og staving og koblingen mellom disse (Frost, 1999), det jeg i denne oppgaven har kalt fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap. For å mestre skriving må barnet inneha ferdigheter i og kunnskaper om at ords lydstruktur kan omkodes til bokstavsekvenser som representerer det talte ordet, kalt innkoding (Lyster, 2011). For å mestre lesing må barnet ha ferdigheter i og kunnskaper om at en bokstavsekvens kan omkodes til en lydstruktur som ordet representerer, kalt avkoding (ibid.). Barnet må med andre ord forstå at det til hver språklyd hører til en bokstav for å kunne mestre både lesing og skriving (Hagtvatn & Pálsdóttir, 1992). Å kunne *både* bokstavene og deres tilhørende lyder er derfor helt sentralt. Det ser vi også i en longitudinell studie av Storch og Whitehurst (2002) der de følger førskolebarn fra 4 år til ut 4. klasse. Den viste at fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap i førskolealderen er den sterkeste prediksjonen både for senere leseforståelse og ordavkodningsferdighet (Melby-Lervåg, 2011). Selv om jeg benytter meg av begrepet «bokstavkunnskap» i denne oppgaven, mener jeg ikke at barna nødvendigvis skal *kunne* bokstavene i barnehagen, men istedet ha en viss kjennskap til dem.

2.6.1 Fonologisk bevissthet

Fonologisk bevissthet er kunnskap om at språket ikke kun har en innholdsside med mening, men at det også har en formside som for eksempel rimord (Hagtvat, 2004). Fonologi er læren om språklyder, og handler om å skille språklyder fra hverandre og forstå at ulike lyder skaper ulike språklige meninger (Espenakk et al., 2007). Fonologisk bevissthet innebærer også å forstå at ord deles opp i enkeltlyder, og at disse enkeltlydene igjen kan settes sammen til ord (Løge et al., 1997). Å inneha en fonologisk bevissthet vil dermed si å ha en bevissthet om lydene i språket (Olaussen, 1996b). Fonemer er selve språklydene som skaper ulike betydninger i ord, og er den minste byggesteinen i talespråket (Høigård, 2006). /K/ og /t/ er eksempler på fonemer, da disse er den minste enheten i språket som skiller en mening fra en annen, som i «katt» / «tatt» (Espenakk et al., 2007).

Det er en positiv sammenheng mellom stimulering av fonologisk bevissthet i barnehagen og senere lese- og skriveutvikling (Hagtvat & Pálsdóttir, 1992). Også i følge Frost (1999), Løge et al. (1997), Skjelbred (2012) og Wold (1996) er det en sterk sammenheng mellom fonologisk bevissthet og leseferdigheter. Dette fordi kunnskap om fonemer er viktig for å kunne skille ut språklyder (Hagtvat, 2004). I tillegg er denne kunnskapen viktig for å forstå sammenhengen mellom lydene og bokstavene og dermed for å kunne avkode skriften (Hagtvat, 1996b). Stimulering av barnas fonologiske bevissthet er derfor sentralt, da dette vil kunne virke positivt på lese- og skriveutviklingen i senere alder (Hagtvat, 1988). Man kan starte stimulering av fonologisk bevissthet allerede i barnehagen. Dette kan vi se av ulik forskning, blant annet av Ehri, 1979; Lundberg, 1982; de Villiers & de Villiers, 1981. Deres forskning har vist at barn på 3-5 år kan utvikle fonologisk bevissthet, ved at de begynner å rette oppmerksomheten fra ordenes innhold til ordenens form som rim, regler og fonemer (Løge et al., 1997).

Lek med språklyder som blant annet rim, regler, rytmer, stavelser og enkeltlyder er sentralt i stimuleringen av fonologisk bevissthet (Lyster & Frost, 2008). Barna blir da kjent med ordenes lydside. Utviklingen av fonologisk bevissthet synes å gå fra å analysere tale i hele ord, deretter å rime, til å analysere ord i stavelser og stavelsesdeler, og til slutt til å analysere enkeltlydene, altså fonemene (Hagtvat, 2004; Olaussen, 1996b). I stimuleringen av barnas

fonologiske bevissthet gjennom arbeid med rim, stavelser og fonemer kan det være en fordel å skrive bokstavene eller ordene samtidig (Hagtvatn & Pálsdóttir, 1992). Bokstaver kan konkretisere og visualisere språklyder, noe som kan gjøre det lettere for barna å se sammenhengen mellom språklyden og tilhørende bokstav eller ord (ibid.). Og både høre lydene og se deres tilhørende bokstaver kan dermed stimulere barnas skriftspråklige forståelse (Lyster, 2011).

Lek med rim kan utvikle barnas fonologiske bevissthet, og evnen til å rime henger sammen med leseferdigheter (Lorentzen, 1991). Gjennom rim kan barna lære å finne kjernen i en staving og enkeltlyder i språket (ibid.). Det kan være en fordel å skrive ned ordene som rimer, så barnet ser mer konkret at lyder som ligner også har bokstaver som ligner (Hagtvatn, 1988). Dette kan gjøre barn mer fonologisk bevisste. Å snakke om stavelser og dele opp ord i stavelser kan også være gode aktiviteter for å stimulere barns fonologiske bevissthet (Olaussen, 1996b). Man kan videre gjøre oppgavene litt vanskeligere ved å arbeide med fonemer, som innebærer å kunne dele opp ord i enkeltlyder (ibid.). Ett eksempel på aktiviteter med fonemer er «mitt skip er lastet med», hvor barna skal finne flest mulig ord som begynner på en bestemt lyd (Høigård, 2006). Aktiviteter hvor barna skal finne ut hvilken lyd ulike ord begynner på er også gode (Løge et al., 1997).

Barn kan i tillegg utvikle fonologisk bevissthet ved å utforske bokstaver (Høigård, 2006). Dette ser vi også hos Melby-Lervåg (2011, s. 45): «...var ren fonologisk bevissthetstrening uten bokstaver mindre effektiv enn trening som også inkluderte bokstaver». Grunnen til dette kan være at mange barn lettere forstår hva et fonem er hvis de først går via bokstavene. Den skriftspråklige utviklingen kan dermed bli enda bedre hvis barna holder på med bokstavene samtidig som deres fonologiske bevissthet blir stimulert (Hagtvatn, 1996b). De kan da oppdage at bokstaver har et eget navn og en egen lyd, noe som kan føre til at de forstår sammenhengen mellom fonem og bokstav lettere (Høigård, 2006).

2.6.2 Bokstavkunnskap

Bokstavene i alfabetet kalles grafemer, og de representerer en språklyd (fonem) (Høigård,

2006). Grafemet er en skriftspråklig parallell til fonemet, ved at dette er den minste betydningsskillende enheten i skriftspråket, mens fonemet er den minste betydningsskillende enheten i talespråket. Å lære bokstavene er en selvfølge i utviklingen av skriftspråklige ferdigheter, ettersom lesing og skriving jo består av bokstaver og skrift. Forskning viser at tidlig bokstavkunnskap er en god prediksjon på senere leseferdighet (ibid.). Videre sies det at *«For å mestre leseprosessen må barn forstå at det er en korrespondanse mellom lyden (fonemet) og bokstaven (grafemet) som representerer lyden»* (Olaussen, 1996b, s. 174). Både bokstavkjennskap og fonologisk bevissthet er dermed viktig for leseutvikling (Frost, 1999). Kjennetegnet på at et barn har knekket skriftkoden er da at det forstår sammenhengen mellom lydene i vår tale og bokstavene i ord (Høigård, 2006). Derfor er det en fordel å stimulere både barnas fonologiske bevissthet og bokstavkunnskap parallelt i barnehagen for å få best mulig effekt for senere avkodingsferdigheter (Melby- Lervåg, 2011). Barna må også vite hvordan de ulike bokstavene uttales i ulike ord (Høigård, 2006). En og samme bokstav kan ha ulik uttalelse avhengig av ordet, ordlyder kan ha en stum bokstav, og en lyd kan representere ulike eller flere bokstaver.

Ved stimulering av bokstavkunnskap i barnehagen er det viktig at det ikke blir direkte undervisning, men at bokstaver er en del av hverdagen i barnehagen, for eksempel i samtaler og lek. For å stimulere barnas interesse for og kjennskap til bokstaver og skrift er det også viktig at barna omgir seg med dette i barnehagen, og utforsker bokstaver, navn og logoer (Høigård, 2006). Hvis barna har mye skrift rundt seg kan de bli stimulert til og selv bruke skriftspråket, og de kan forstå at skrift har en informativ funksjon (Lorentzen, 1991). Å skrive ord på ulike ting i barnehagen kan derfor være et godt skriftspråkstimulerende tiltak, blant annet gjennom navneskilt, merking av hyller, skuffer og andre lekeobjekter i barnehagen (Høigård, 2006). Dette kan også føre til at barna starter å lese ordene logografisk, som vil si som hukommelsesbilder (Hagtvatn, 2009). I tillegg blir bokstaver da en naturlig del av deres hverdag, noe som kan skape samtaler, nysgjerrighet og interesse for skriftspråket. Denne erfaringen med og interessen for bokstaver og skriftspråket allerede i førskolealderen kan være av avgjørende betydning for senere innlæring av skriftspråklige ferdigheter (Lorentzen, 1991).

Når barna skal lære bokstaver og sammenhengen mellom bokstavene og deres lyder, kan

dikteringsoppgaver være gode skriftspråkstimulerende aktiviteter (Elsness, 1991). Her forteller barna noe, og pedagogen skriver det som blir sagt samtidig som hun sier hva hun skriver. Da kan barna se hvordan tale blir til skrift og hvilke bokstaver som hører til lydene, noe som kan føre til at barna lettere forstår sammenhengen mellom fonem og grafem (Hagtvet, 1988; Høigård et al., 2009). Barna kan i tillegg få innblikk i hvordan skriftspråket fungerer, og de kan blant annet lære skriveretningen, hvor man begynner å skrive når en linje er ferdigskrevet, og at man har mellomrom mellom ordene (Hagtvet, 1988). Til slutt leses teksten sammen av pedagogen og barna. Pedagogen kan videre bruke teksten til å snakke om ordene, og barna kan gå på oppdagelsesferd i teksten etter ord og navn (Lorentzen, 1991).

Andre alternativer som kan stimulere barnas skriftspråklige interesse og -ferdigheter, er for eksempel en alfabetplakat med tegninger knyttet til hver bokstav (Høigård et al., 2009). Også lekemateriell med bokstaver og bokstaver i tre og lignende kan stimulere barns interesse for bokstaver og skriftspråket (Høigård, 2006). Spesielt fysiske bokstaver som barna kan utforske med hendene er viktig, da dette gir førstehåndserfaringer med bokstaver, noe som igjen kan føre til at barna lettere husker deres form (Høigård et al., 2009).

Vanligvis lærer barn først lydene i ordene (fonemet) før de lærer bokstavene (grafemet). Men hvis barn lærer bokstavene gjennom eksemplene gitt ovenfor, kan læringen gå motsatt vei (Høigård, 2006). Dette fordi det for mange barn er lettere å forstå sammenhengen mellom fonem og grafem hvis de tar utgangspunkt i konkrete bokstaver i stedet for abstrakte lyder i usynlige ord. Nettopp derfor er det viktig å integrere både bokstaver og lyder i hverdagen til barna i barnehagen.

2.6.3 Lekeskriving

I førskolealderen er det viktig at lesing og skriving er preget av lek og ikke av formell undervisning (Hagtvet, 1988). Dette kan også knyttes til Vygotsky og hans oppfordring om at barna må få utforske skriftspråket på en lekbetont måte (ibid.). Å nærme seg skriving gjennom lekeskriving er derfor en bedre måte å stimulere skriftspråklige ferdigheter på, med mindre barnet selv ønsker undervisning i bokstaver. Dette kan vi også se gjennom forskning.

Den viser at lekeskriving er viktig for innlæring av skriftspråket (Frost, 1999). Gjennom lekeskriving kan barna etterhvert forstå sammenhengen mellom skrift og tale, noe som kan føre til at de knekker skriftkoden (Espenakk et al., 2007). Betydningen av å oppmuntre barn til å lekeskrive bokstaver og ord er derfor sterkt påpekt for å stimulere deres skriftspråklige ferdigheter, blant annet av Clay 1975, Ferreiro 1984, Ferreiro og Teberosky 1983, Sulzby 1982 (Hagtvet, 1988). Gjennom lekeskriving møter barna skriftspråket på egne premisser, noe som er en fordel (Hagtvet & Pálsdóttir, 1992). Barna kan da utforske skriftspråket og feile uten at det får konsekvenser- nettopp fordi dette er en lek og ikke «på ordentlig» (Hagtvet, 2004). Lekeskriving foregår innenfor trygge rammer, og kan dermed gjøre skriving mindre farlig og mer motiverende, så lenge barna gjør det frivillig (ibid.). Ut fra dette ser vi at lekeskriving kan være en god skriftspråkstimulerende aktivitet, og det er derfor viktig å motivere barna til å lekeskrive i barnehagen (Hagtvet, 1996b).

Målet med lekeskriving er ikke å lære barna å skrive og lese bokstavene, men å gi de erfaring med skriftlig kommunikasjon (Hagtvet, 2004). Barns lekeskriving kan likevel være fordelaktig for deres skriftspråklige utvikling på flere områder (Høigård, 2006). Lekeskriving kan blant annet gi barna erfaring med at skriftspråket har en funksjon, og vise at lesing og skriving både er nyttig og viktig i vår kommunikasjon (Høigård et al., 2009). Barna kan da utforske skriftegnene og forholdet mellom talt og skrevet språk gjennom lek, i eget tempo, på egne premisser, og uten press om å lære, noe som er viktig i førskolealderen (Espenakk et al., 2007). Lekeskriving kan visualisere lydbildet, og skape interesse for skriftspråket og motivere barna til å ville lære å lese og skrive (Hagtvet, 1996b). Barna kan også få erfaring med hva skriftspråket kan brukes til, og med selve innkodingen av skriften (Høigård, 2006). I tillegg kan de lære skriveretningen, bokstavenes form og at man kombinerer flere bokstaver til ord (Hagtvet, 1988). Bokstaver og ord kommer også ofte raskere og lettere hos barn som lekeskriver, spesielt hvis de i tillegg får oppmuntring og støtte fra voksne (Hagtvet, 1996b). Vi ser her at det er mange fordeler ved at barna benytter seg av lekeskriving. Dette kan føre til at barna kan skrive seg inn i lesingen og dermed knekke skiftkoden, ved at de etterhvert klarer å koble lydene til bokstavene (Hagtvet & Pálsdóttir, 1992; Lyster & Frost, 2008). Hvis man i tillegg stimulerer barnas fonologiske bevissthet samtidig som barnet oppmuntres til å lekeskrive, har dette ofte klare fordeler i skriftspråkutviklingen (Lyster & Frost, 2008).

En aktivitet som kan stimulere barnas skriftspråkutvikling, er å motivere dem til å lekeskrive egne bøker, fortellinger, sanger eller vitser, ettersom de da får erfaring med hva skriftspråket kan brukes til (Hoel et al., 2011). Man kan også oppmuntre barna til å skrive huskelapp til turer, kort, dagbok og tekst til bilder (Hagtvet & Pálsdóttir, 1992). Deretter kan barna lese dette for pedagogen og de andre barna i barnehagen, noe som gir barna mulighet til å se sammenhengen mellom tale, skriving og lesing (Lyster, 2011). Pedagogen kan også skrive ned det barnet har skrevet på ordentlig. Her kan barnet følge med på de enkelte ordene og uttale de mens de blir skrevet ned av den voksne, og dermed se forbindelsen mellom lyd og bokstav (Høigård et al., 2009). Barnas lekeskriving kan videre skape mange gode og viktige metaspråklige samtaler om ord og bokstaver mellom barn og voksne, noe som kan stimulere barnas interesse for skriftspråket ytterligere (Høigård, 2006).

3. METODE

Metode betyr opprinnelig «veien til målet» (Kvale og Brinkmann, 2009). Dette metodekapittelet kommer til å inneholde undersøkelsens *hvordan*, *hvilken* og *hvorfor*, for å beskrive hvordan jeg har kommet frem til målet. Jeg kommer inn på hvilken forskningsmetode jeg har valgt å benytte meg av i forskningen, hvilken vitenskapsteoretisk tilnærming jeg har brukt, samt egen forforståelse. I tillegg vil jeg beskrive og reflektere rundt min egen undersøkelse, både rundt utvalget, intervjuene og analysen og bearbeidingen av datamaterialet. Til slutt vil jeg ta for meg metodens og undersøkelsens kvalitet, samt hvilke forskningsetiske hensyn jeg har tatt i denne undersøkelsen.

3.1 Valg av forskningsmetode

Det finnes to ulike forskningsmetoder; kvalitativ og kvantitativ (Ryen, 2002). Hvilken forskningsmetode man bør velge må sees i forhold til problemstilling og formål, og man må velge den metoden som best klargjør forskningsspørsmålene i undersøkelsen (Dalen, 2011). Kvantitativ metode søker kvantifisering og generalisering, mens kvalitativ metode søker dypere forståelse (Ryen, 2002). Jeg var ikke ute etter generalisering i denne undersøkelsen. Ved bruk av en kvantitativ metode måtte jeg ha stilt litt ledende spørsmål for at pedagogene skulle kunne krysse av i spørreskjemaene, noe som er uheldig i en forskning. Jeg valgte derfor en kvalitativ metode for å belyse undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål. Grunnen er fordi målet mitt var å utvikle en dypere forståelse av menneskers personlige erfaringer og hvordan de forholder seg til sin virkelighet, noe som kjennetegner kvalitativ metode (Dalen, 2011).

Ved en kvalitativ forskningsmetode finnes det ulike måter å samle inn data på. Dette kan være gjennom intervju, observasjon, analyse av tekst eller bruk av visuelle medier (Ryen, 2002). For meg var det allerede tidlig i prosessen kun aktuelt å benytte meg av enten intervju eller observasjon. Jeg var usikker på hvilken av disse metodene som var best egnet til å finne svar på min problemstilling, ettersom jeg både ville ha innsikt i pedagogenes praksis og i deres

kunnskaper. Jeg tenkte derfor at en kombinasjon av intervju og observasjon kanskje kunne gi størst innsikt i dette. En slik kombinasjon av flere metoder blir kalt for triangulering, og kan styrke reliabiliteten til datamaterialet (Ryen, 2002). Jeg kunne da fått innblikk i deres handlinger gjennom observasjon, og i deres kunnskaper gjennom intervju. Men å benytte seg av to ulike metoder kan være veldig ressurs- og tidkrevende, og Dalland (2007) viser til at det er viktig og blant annet ta hensyn til faktorer som tid. For å observere mange og ulike måter skriftspråket ble stimulert på gjennom høytlesing og lyd- og bokstavutforsking, måtte jeg ha brukt veldig mye tid på observasjon, sett ut fra tiden jeg hadde til rådighet. I tillegg kunne ikke en observasjon gi meg innblikk i pedagogenes kunnskaper. Ut fra en vurdering av at det ville være for ressurs- og tidkrevende og at det ikke ville ha dekket begge mine forskningsspørsmål, valgte jeg derfor vekk observasjon som metode. Jeg sto da igjen med kvalitativt intervju, selv om enkelte mener at denne metoden ikke er vitenskapelig. Dette fordi den er for personavhengig og reflekterer bare sunn fornuft (Kvale & Brinkmann, 2009). Andre innvendinger mot denne metoden er blant annet mangel på objektivitet, mulighet for påvirkning og ulempen ved og ikke kunne generalisere (ibid.).

3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju

Intervju kan sies å være «en utveksling av synspunkter mellom to personer i en samtale om et tema som opptar dem begge» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22). Dalen (2011) sier videre at

Formålet med et intervju er å fremskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser» (Dalen, 2011, s. 13).

Med et kvalitativt intervju forsøker man å innhente dype, dekkende og detaljerte beskrivelser av det aktuelle temaet, og utvikle en dyp forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (ibid.). Videre bruker vi intervju når vi vil få en dypere innsikt i intervjupersonenes meninger, holdninger, opplevelser og erfaringer (Tjora, 2012). Det var nettopp dette jeg ville oppnå i min forskning; jeg ville utvikle en dypere

forståelse for hvordan skriftspråkstimuleringen foregår i barnehagen, i tillegg til at jeg ønsket å få et innblikk i pedagogenes meninger, holdninger, opplevelser og erfaringer i forbindelse med stimulering av skriftspråket. Et kvalitativt intervju var derfor et naturlig valg for meg og min forskningsoppgave.

3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Innenfor den kvalitative metoden finnes det ulike vitenskapsteoretiske tilnærminger til det empiriske datamaterialet, som grounded theory, fenomenologi og hermeneutikk (Dalen, 2011). I min undersøkelse har jeg valgt å legge vekt på et hermeneutisk vitenskapsteoretisk perspektiv.

3.2.1 *Hermeneutisk tilnærming*

Hermeneutikk betyr fortolkningslære (Dalland, 2007). Tolkning og forståelse er sentrale stikkord i hermeneutikken. Når vi benytter en hermeneutisk tolkning prøver vi å finne mening og forståelse ved fenomener vi undersøker ved å tolke disse (ibid.). I søken etter å nå en så fullstendig forståelse av fenomenet som mulig, må forskeren fortolke delene ut fra helheten og omvendt for å kunne se helheten i forskningsfenomenet (Dalland, 2007). Dette innebærer at man tolker hvert enkelt utsagn i intervjuet, og disse må videre settes inn i en sammenheng og forstås i lys av en helhet (Dalen, 2011). Forskeren, vedkommendes forforståelse og vekslingen mellom del og helhet i tolkningen skaper en kontinuerlig utvikling av forskerens forståelse og perspektiver, og kalles den hermeneutiske spiralen (Dalland, 2007). Denne prosessen med tolkning og ny forståelse er som en spiral og utvikles hele tiden, og har ikke et sluttpunkt. Hermeneutikken tillater videre et fortolkningsmangfold der forskeren kan tolke utsagn på ulike måter og dermed finne ulike meninger i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Her ser ikke forskeren kun bevis som støtter hans egen mening, men han ser i stedet ulike perspektiver og tolkninger. Ved å ta utgangspunkt i en hermeneutisk meningsfortolkning håpet jeg å oppnå en bedre forståelse gjennom åpenhet for intervjuutsagnene.

3.2.2 Egen forforståelse

Forforståelse dannes av tidligere erfaringer og kunnskaper, og innebærer meninger og oppfatninger vi allerede har til det fenomenet vi skal studere (Dalen, 2011). Som forsker bringer vi alltid med oss en viss forforståelse inn i forskningsprosjektet (Dalland, 2007). Derfor er det viktig og på forhånd gjøre rede for hvordan egen forforståelse kan komme til å prege forskningsarbeidet (Tjora, 2012). Min forforståelse har sannsynligvis påvirket både opplegget og gjennomføringen av forskningen. Den kan også ha gjort at jeg har sett noen forhold, samtidig som jeg har blitt blind for andre forhold (ibid.). I tillegg kan min forforståelse ha påvirket hvilke spørsmål jeg stilte i intervjuet, og hvordan jeg stilte dem. Videre kan forforståelsen ha påvirket min tolkning og forståelse av fenomener. For å nøytralisere min forforståelse i størst mulig grad har jeg forsøkt og alltid være oppmerksom på den. Dette førte forhåpentligvis til at jeg ble mer åpen under intervjuene sånn at jeg fikk en bedre forståelse av uttalelsene uten å trekke forhastede slutninger (Dalen, 2011). Ved å være ydmyk og åpen for egen fortolkning av materialet håpet jeg å oppnå endring av egen forforståelse, og at det åpnet seg nye sider ved mitt datamateriale.

Min egen forforståelse av temaet ble utgangspunktet for denne undersøkelsen. Barns skriftspråk engasjerer og fascinerer meg, men jeg har ikke særlig erfaring med det. I løpet av de gangene jeg har vært vikar i barnehagen, har jeg knapt sett skriftspråkstimulering bli gjennomført, annet enn høytlesing i noen få situasjoner. Basert på tidligere erfaringer hadde jeg derfor en forforståelse om at stimulering av skriftspråket i barnehagen ble gjennomført i liten grad, og at det kanskje heller ikke ble gjennomført på en sånn måte som forskning anbefaler. Min oppfatning av dette kunne selvfølgelig være feil, spesielt ettersom jeg ikke hadde så mye kunnskap om temaet. I tillegg har jeg kun vært tilkallingsvikar og har dermed vært i barnehagen i et begrenset tidsrom og uregelmessig. Nettopp fordi min oppfatning kunne være misvisende, syntes jeg det både var viktig og spennende og undersøke hvordan barnehager gjennomfører skriftspråkstimuleringen.

Det kunne trekke både i positiv og negativ retning at jeg ikke hadde så mye erfaring fra barnehagearbeid og skriftspråkstimulering. Det negative kunne være at det kanskje ble

vanskeligere for meg og sette meg inn i intervjupersonenes sted og forstå dem og deres uttalelser på en presis måte. Til gjengjeld kunne det kanskje være lettere for meg å være åpen og betrakte dette fra utsiden ettersom jeg ikke hadde en spesiell forforståelse eller erfaring med skriftspråkstimulering i barnehagen. Fordi jeg ikke hadde noen tilknytning til dette kunne jeg sannsynligvis lettere holde meg objektiv og kritisk til området sett i forhold til noen som selv er pedagogiske ledere og jobber i barnehagen.

3.3 Valg av informanter

På bakgrunn av problemstillingen var det naturlig å intervju de som har ansvaret for den pedagogiske tilretteleggingen i barnehagen, og valget falt da på de pedagogiske lederne. Det er disse som legger opp barnehagens oppgaver og innhold, og som i hovedsak har ansvaret for hvordan en eventuell skriftspråkstimulering blir gjennomført (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Jeg valgte derfor å intervju 4 pedagogiske ledere for de eldste barna i barnehagen, der alle var førskolelærere i bunnen. Ved å velge pedagogiske ledere hadde intervjupersonene mest sannsynlig erfaring med stimulering av skriftspråket i barnehagen. Når man velger ut et sånt hensiktsmessig utvalg til intervjuene kalles det et strategisk utvalg, noe som er med på å sikre kvaliteten på datamaterialet (Dalland, 2007).

Det finnes ikke et fasitsvar på hvor mange intervjupersoner man trenger i et kvalitativt forskningsintervju, dette avhenger av formålet med undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er ofte anbefalt å *«intervjue så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite»* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 129). Dette kalles metning, og oppstår når nye intervjupersoner har lite nytt å bidra med (Ryen, 2002). Det er med andre ord innholdet i intervjuene og ikke antall intervjupersoner som er viktig i kvalitative intervju (ibid.). Jeg valgte kun 4 intervjupersoner, da både forberedelsene, gjennomføringen av intervjuene og bearbeidingen av dem i ettertid er tidkrevende (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg opplevde et metningspunkt etter mine 4 intervjuer. Derfor mener jeg at intervju av 4 personer var nok til å gi meg et godt, dypt og rikt empirisk datamateriale som grunnlag for analyse og tolkning.

Jeg fant en oversikt over alle barnehagene i én valgt kommune i Oppland, som sa 31

barnehager. For å få et mest mulig tilfeldig utvalg i forskningen, skrev jeg opp alle barnehagene i denne kommunen på lapper, og brukte loddtrekning som utvalgsmetode. Hvis noen barnehager sa nei, fortsatte jeg loddtrekningen. Utvalget ble da tilfeldig, og jeg prioriterte ikke barnehager som hadde skriftspråkstimulering som et satsningsområde. Dette kan ha ført til at noen av mine intervjupersoner kanskje ikke gjennomfører skriftspråkstimulering i stor grad, og derfor heller ikke er så godt egnet til å uttale seg om det. Selv om utvalget var pedagogiske ledere er det ikke dermed sagt at de er opptatt av skriftspråkstimulering og har innsikt og kompetanse i gjennomføringen av dette. Jeg søkte med andre ord ikke et utvalg som dekket den heterogeniteten som kan finnes i en populasjon som kjennetegnes av en viss homogenitet (Ryen, 2002). I stedet valgte jeg kun stillingsbetegnelse som kriterium for utvalget mitt, uten å søke etter heterogenitet innenfor denne variabelen igjen. At jeg har trukket tilfeldig med tanke på om intervjupersonene vektla skriftspråkstimulering i barnehagen, kan imidlertid ha ført til at variasjonsbredden i forskningen ble større og at representativiteten ble bedre. At utvalget på dette området ikke var strategisk kan på denne måten både ha vært positivt og negativt.

Jeg kontaktet én pedagogisk leder på storbarnsavdelingen i de fire utvalgte barnehagene per telefon for å presentere prosjektet. I etterkant av telefonsamtalen sendte jeg pedagogene en mail med utdypende informasjon om intervjuet og ulike forhold som blant annet anonymitet, konfidensialitet og rett til å trekke seg fra forskningen (vedlegg nr 3). I tillegg sendte jeg med en samtykkeerklæring som de skulle underskrive (vedlegg 4). Både informasjonsbrevet og samtykkeerklæringen har imidlertid blitt godkjent av NSD.

3.3.1 Beskrivelse av intervjupersonene

Intervjupersonene varierte i alder, fra 40 til 60 år, og alle var kvinner. Jeg har anonymisert intervjupersonene ved å kalle de 1, 2, 3 og 4. Intervjuperson 1 er 40 år, ble utdannet som førskolelærer for 13 år siden, og har arbeidet som pedagogisk leder siden da. Intervjuperson 2 er 60 år, ble utdannet førskolelærer for 25 år siden, og har arbeidet som pedagogisk leder i 19 år. I tillegg var hun styrer i noen av disse årene, men ikke nå lenger. Intervjuperson 3 er 57 år, utdannet seg til førskolelærer for 32 år siden, og har arbeidet som pedagogisk leder like lenge.

Intervjuperson 4 er 54 år gammel, ble utdannet førskolelærer for 21 år siden, og har arbeidet som pedagogisk leder i hele denne perioden.

3.4 Intervjuene

I denne delen av metodekapittelet vil jeg ta for meg forberedelsene jeg gjorde i forkant av intervjuene, prøveintervjuet, selve gjennomføringen av intervjuene, og erfaringer med bruk av denne metoden.

3.4.1 Utarbeidelse av intervjuguide

En intervjuguide består av sentrale temaer og spørsmål som forskeren ønsker å få et innblikk i gjennom intervjuet (Dalen, 2011). Intervjuguiden er derfor bygget på forskningens problemstilling og forskningsspørsmål. Dette for å sikre at intervjupersonene skulle fortelle om ting som omhandlet forskningens problemstilling og formål.

Jeg valgte å benytte meg av et semistrukturert intervju. Det vil si at intervjuguiden er halvstrukturert, der jeg som forsker kun har satt opp temaer og stikkord for hva samtalen skal dreie seg om fremfor faste spørsmål (Dalen, 2011). Denne typen intervju preges derfor av en uformell samtale, og den gir i større grad mulighet for spontanitet, fleksibilitet, initiativ og egne formuleringer av intervjupersonen (Ryen, 2002). Dette kan være en fordel, da en for strukturert intervjuguide kan låse samtalen sånn at jeg går glipp av mye viktig informasjon. Jeg valgte likevel å formulere noen litt mer detaljerte spørsmål for å være forberedt og få struktur og oversikt, og for å sikre meg at vi snakket om alt som kunne belyse problemstillingen. I tillegg kan det være en fare å skrive ned stikkord fremfor ferdig formulerte spørsmål, ved at det kan føre til at man ubevisst stiller spørsmålene på en ledende måte (Ryen, 2002). Fordi intervjuet var semistrukturert hadde jeg også mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål hvis det trengtes å gå dypere inn på noen tema. Dette var en fordel, da jeg oppnådde både mer og viktig, utdypende kunnskap gjennom disse spørsmålene.

Jeg leste og skrev mye teori før jeg begynte på utarbeidelsen av intervjuguiden. Dette for å sikre at spørsmålene samsvarte med teorien, som igjen førte til at jeg fikk svar på det jeg ønsket. Intervjuguiden ble utarbeidet som en trakt, beskrevet hos Dalen (2011). Jeg startet med noen uformelle innledningsspørsmål om alder, utdanning og arbeidserfaring. Etterhvert smalnet trakten, ved at jeg stilte spørsmål som gikk mer direkte på undersøkelsens tema. Først stilte jeg noen generelle spørsmål om skriftspråkstimulering og om pedagogenes gjennomføring av dette. Deretter valgte jeg å dele opp temaene og spørsmålene etter forskningsspørsmålene. Under forskningsspørsmålet om på hvilke måter og i hvilken grad pedagogene gjennomfører skriftspråkstimulerende aktiviteter, valgte jeg å dele opp etter kapitlene i teoridelen; høytlesing, situasjonsuavhengig språk og begrepsutvikling, og lyd- og bokstavutforskning med fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og lekeskriving. I tillegg valgte jeg på bakgrunn av mitt andre forskningsspørsmål enda et tema i intervjuguiden; pedagogenes kunnskaper om skriftspråkstimulering. Disse spørsmålene håpet jeg kunne gi svar på om pedagogenes kunnskaper påvirket deres gjennomføring av skriftspråkstimuleringen. Til slutt åpnet trakten seg igjen ved at jeg spurte om det var noe mer de ville tilføye, og takket for intervjudeltakelsen.

Åpne spørsmål gir intervjupersonen mulighet til å snakke fritt og gå i dybden på sine svar (Tjora, 2012). Jeg forsøkte derfor å formulere mine spørsmål åpent, for å få best mulig utdypende og brede svar. Men det var vanskelig å formulere åpne spørsmål, ettersom jeg ønsket å vite hvordan pedagogene gjennomfører skriftspråkstimuleringen på spesifikke områder. Jeg følte derfor at åpne spørsmål ikke ga pedagogene noen retning på hva jeg ønsket å vite, og de åpne spørsmålene ble grunnet dette noe begrenset. Jeg forsøkte i stedet å formulere spørsmålene som delvis åpne innenfor hvert enkelt område jeg ønsket svar på, for eksempel innenfor situasjonsuavhengig språk. I tillegg stilte jeg noen oppfølgingsspørsmål, for eksempel hvordan pedagogene gjennomførte stimuleringen. Der det var naturlig spurte jeg også hvorfor de mente eller gjorde ting for å få frem deres beskrivelser og forklaringer.

Jeg syntes også det var noe vanskelig å stille spørsmål som ikke virket vurderende eller ledende ettersom jeg ville finne ut hvordan pedagogene gjennomførte stimuleringen av skriftspråket på spesifikke områder. Noen av spørsmålene ble derfor sannsynligvis noe

ledende. I tillegg var det vanskelig å vite om jeg formulerte spørsmålene på en sånn måte at pedagogene tolket dem på «riktig» måte og svarte det jeg var ute etter. Det var vanskelig å se objektivt på spørsmålene når jeg selv oppfattet de på en spesiell måte og visste hvilke svar jeg var ute etter.

3.4.2 Prøveintervju

Når man skal benytte seg av intervju som forskningsmetode, bør man alltid gjennomføre et prøveintervju på forhånd, både for å teste intervjuguiden og seg selv som intervjuer (Dalen, 2011). Jeg gjennomførte prøveintervjuet på en god studievenninne som er utdannet førskolelærer og som har en deltidsstilling som pedagogisk leder. Det var en klar fordel å gjennomføre et prøveintervju på forhånd, og det var lærerikt og nyttig for meg siden jeg ikke har gjennomført noen intervju tidligere. Jeg fikk da mulighet til å teste ut hvordan spørsmålene i intervjuguiden fungerte, noe som resulterte i at jeg måtte kutte ut noen spørsmål. Dette fordi intervjuguiden viste seg å være omfattende, og etter prøveintervjuet oppfattet jeg noen av spørsmålene som mindre relevante for min problemstilling. I tillegg måtte jeg omformulere noen spørsmål og gjøre de mer tydelige og konkrete. Dette fordi intervjupersonen iblant var litt usikker på hva jeg ville frem til, og syntes noen formuleringer var litt vel lange. Jeg erfarte også at jeg med fordel kunne ha fulgt opp enkelte utsagn i større grad ved å spørre om nærmere utdypelse. I tillegg merket jeg hvor lett det var å bli litt for ivrig og ikke gi intervjupersonen lang nok tenkepause i intervjuet, noe som førte til at jeg iblant avbrøt hennes setninger. Dette var en uvane jeg forsøkte å legge fra meg i de påfølgende intervjuene.

3.4.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i løpet av to uker. Jeg møtte intervjupersonene i barnehagen de jobbet i, og vi satt på et eget rom. Ved intervju er det viktig å skape tillit og en avslappet stemning hvor intervjupersonene kan være åpne og ærlige (Tjora, 2012). Jeg valgte derfor å starte intervjuene med å fortelle litt om meg selv og masteravhandlingen. I tillegg informerte

jeg de om at de når som helst kunne trekke seg eller la være å svare på spørsmål, og at alt ble anonymisert. At jeg ikke var ute etter å dømme dem eller kritisere deres praksis syntes jeg også var viktig å få frem, noe jeg presiserte før intervjuene startet. De forsto at jeg kun ville ha en forståelse for hvordan skriftspråkstimuleringen ble gjennomført og hvilken prioritet den hadde i barnehagen, noe de var positive til. Overganger mellom de ulike temaene ble lagd ved at jeg fortalte hva vi nå skulle snakke om. Intervjuguiden fungerte bra, og jeg fikk «riktig» svar på nesten alle spørsmålene. Spørsmålene om situasjonsuavhengig språk var likevel noe vanskelige for de fleste intervjupersonene. De forsto ikke helt hva jeg la i dette, spesielt ikke i forbindelse med skriftspråk og høytlesing. Intervjupersonene snakket en del, men jeg stilte likevel noen oppfølgingsspørsmål, noe som sørget for mer utdypende svar på ønskede områder. Disse spørsmålene hjalp meg også med å styre intervjuet til en viss grad, noe som er viktig for å kunne innhente ny og nyttig informasjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette sikret at jeg fikk frem flere tanker og erfaringer hos intervjupersonene, og at deres svar kunne belyse mine forskningsspørsmål og problemstillingen. Men en fare med oppfølgingsspørsmål er at de lett kan bli ledende. De kan antyde retninger og sammenhenger og føre til at intervjupersonen aksepterer forskerens syn (Ryen, 2002). Dette kan ha vært med på å påvirke de svarene intervjupersonene ga og dermed grunnlaget for analysen. Men ledende spørsmål er samtidig viktig for å sjekke intervjuvarenes reliabilitet og verifisere intervjuerens fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2009). Derfor stilte jeg bevisst noen sånne spørsmål for å få en bekreftelse på at jeg hadde forstått deres utsagn på rett måte, som igjen styrker gyldigheten. Et eksempel på dette kan være der intervjupersonen sier følgende: «Det er viktig å jobbe på barnet sitt nivå», og hvor jeg stiller følgende spørsmål for å få en bekreftelse på hva hun mener: «Så dere prøver å tilrettelegge?»

Under intervjuene forsøkte jeg å vise respekt og anerkjennelse ovenfor intervjupersonene, og lytte og vise interesse for det de hadde å si. Jeg forsøkte også å ha en åpen, nøytral og ikke-dømmende holdning ved å vise forståelse og toleranse for deres synspunkter. På bakgrunn av erfaringene fra prøveintervjuet forsøkte jeg å unngå og avbryte intervjupersonene, men la vedkommende få tid til å fortelle alt før neste spørsmål. Ved stillhet i intervjuene forsøkte jeg å vente litt for å høre om intervjupersonene hadde mer å fortelle etterhvert. Noen ganger resulterte det i at de fortsatte sine uttalelser. Pauser kan føre til at vedkommende rekker å reflektere mer over spørsmålet (Dalen, 2011). Det var ikke alltid jeg klarte å vente lenge nok.

Når det virket som intervjupersonene ikke hadde mer å si, hendte det jeg stilte oppfølgingsspørsmål eller bekreftende spørsmål akkurat når de skulle si noe mer. Dette kan ha ført til at jeg mistet viktig informasjon som vedkommende kanskje hadde fortalt om jeg ikke hadde avbrutt hennes tankegang. Likevel rakk jeg som regel å stoppe mine spørsmål så tidlig at intervjupersonen klarte å fullføre sine uttalelser.

Jeg valgte å benytte en lydopptaker under intervjuene. Dette for å få best mulig utbytte av intervjuene med tanke på ordrette gjengivelser av uttalelser, i tillegg til at tonefall og eventuell usikkerhet og lignende ble registrert. Jeg slapp da å notere alt som ble sagt, og kunne i stedet konsentrere meg om å lytte til intervjupersonene og registrere ikke-verbal atferd som gester og ansiktsuttrykk. Lydopptakeren virket ikke til å skape nervøsitet eller usikkerhet hos intervjupersonene.

3.5 Bearbeiding og analyse av data

Analyseprosessen innebærer transkribering og utvikling av intervjupersonens mening (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg vil her beskrive transkriberings- og analyseprosessen.

3.5.1 Transkribering

Transkribering innebærer å omkode muntlig språk til skriftlig språk, noe som gjør intervjuet mer oversiktlig og lettere å analysere (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg gjennomførte intervjuene på ulike dager, og startet transkriberingen av det innsamlede materialet umiddelbart etter at jeg hadde gjennomført hvert enkelt intervju. Jeg ville gjerne få det ned i skrift mens det enda var ferskt i minnet. I tillegg var det da lettere å notere det ikke-verbale språket som jeg observerte under intervjuene, og egne refleksjoner rundt intervjuene og utsagnene. Transkribering og egne notater er begge en begynnelse på analysearbeidet, og innebærer fortolkninger underveis i prosessen (Ryen, 2002).

Jeg valgte å transkribere på bokmål, da det kan bidra til en anonymisering (Tjora, 2012). Jeg

var likevel observant på spesielle dialektord som kan ha en særegen betydning, og ivaretok disse ordene på dialekt. I oversettingen fra muntlig dialekt til skriftlig bokmål har jeg forsøkt å beholde betydningen av utsagnene og ikke forvrengte mening. Videre har jeg skrevet flere punktum der intervjupersonene har hatt pauser. I transkriberingen skrev jeg ned både hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål, der oppfølgingsspørsmålene står i parentes.

3.5.2 Analyse

Etter transkriberingen startet organisering, bearbeiding og analyse av det transkriberte arbeidet. En analyse av kvalitative data innebærer alltid å redusere datamengden og lage en mer systematisk analyse (Ryen, 2002). Jeg startet derfor med å gjennomgå og kode dataene. Dette innebærer å gjennomgå alt materialet og sette merkelapper på hva de omhandler, for deretter å kategorisere de reduserte intervjuutsagnene i ulike kategorier (Dalen, 2011). Til hjelp i dette arbeidet benyttet jeg meg av et dataprogram som heter Weft QDA. I analysearbeidet ble det naturlig for meg å kategorisere materialet etter oppdelingen av kapitlene i teoridelen og i intervjuguiden; høytlesing, situasjonsuavhengig språk, begrepsutvikling, fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og lekeskriving, i tillegg til en kategori for pedagogenes kunnskaper om skriftspråkstimulering. I tillegg lagde jeg underkategorier og en «diverse»-kategori. Målet med dette var å få en bedre oversikt over og forståelse for materialet. Jeg kategoriserte, analyserte og tolket hvert enkelt utsagn før jeg trakk en konklusjon. Underveis i analysearbeidet sammenlignet jeg dataene for å se om jeg fant likheter og forskjeller mellom intervjupersonenes svar.

Jeg oppdaget at enkelte intervjupersoner noen ganger kom med motstridende uttalelser. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) kan det kvalitative intervjuet være flertydig, noe som kan skyldes kommunikasjonsvansker eller motsetninger i intervjupersonenes livsverden. Derfor var det noen ganger litt vanskelig å forstå hva intervjupersonene egentlig mente. I tillegg er intervju sosiale hendelser basert på gjensidig interaksjon (Ryen, 2002). I en intervjusamtale er begge parter derfor med på å forme virkeligheten og samtalen, noe som kan føre til at intervjupersonene gir ulike versjoner avhengig av tid, sted og samtalepartner (ibid.). Man må derfor se datamaterialet i lys av konteksten det har oppstått i. Dette er viktig å tenke på når

man skal analysere og tolke materialet, og man kan derfor ikke ukritisk se på resultatene som sanne (Ryen, 2002). Samtidig vil et datamateriale kunne tolkes og analyseres på ulike måter. Dette innebærer at tolkning og drøfting av resultatene vil være preget av mitt virkelighetsbilde (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har forsøkt å være bevisst på dette ved å vise forsiktighet i tolkningen av det empiriske materialet.

I analysearbeidet benyttet jeg meg av en fremstillingsform av datamaterialet som heter «teori og modell» (Dalen, 2011). Denne fremstillingsformen tar utgangspunkt i eksisterende teori om fenomenet jeg vil undersøke, og teorien anvendes deretter på eget datamateriale (ibid.). Dette innebar at jeg først gikk inn i litteraturen og fant teorier om hvordan skriftspråkstimuleringen i barnehagen bør foregå som en målestokk, beskrevet i kapittel 2. Disse teoriene anvendte jeg deretter på datamaterialet fra intervjuene om hvordan pedagogene faktisk gjennomfører skriftspråkstimuleringen, for å se om pedagogene gjennomfører stimuleringen som forskningen anbefaler. Men det var ikke alltid pedagogenes uttalelser var ordrett like de jeg fant i litteraturen. Man må derfor tolke deres utsagn og finne tilsvarende «definisjoner» eller budskap i litteraturen for å kunne knytte disse opp mot hverandre (Dalen, 2011). I analysearbeidet er tolkning dermed viktig, og man må se intervjupersonenes utsagn og egne kunnskaper på området opp mot teorien for å få fram det intervjupersonene mener eller prøver å formidle (ibid.). Det ble dermed benyttet en teoretisk ramme rundt fortolkningen av en uttalelse (Kvale og Brinkmann, 2009).

3.6 Forskningens kvalitet

Forskningens kvalitet blir som regel definert av de tre kriteriene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet (Tjora, 2012). Jeg vil her gjøre rede for disse begrepene. I tillegg vil jeg beskrive hva jeg selv har gjort for å sikre undersøkelsens kvalitet, og hvorvidt min undersøkelse kan generaliseres.

3.6.1 Validitet

Validitet dreier seg om gyldighet, og innebærer i hvilken grad metoden undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). Har datamaterialet gitt svar på i hvilken grad pedagogene gjennomfører det forskning viser styrker skriftspråkutviklingen?

For at prosjektet skal inneha validitet, må forskeren være bevisst på og gjøre rede for egen forforståelse og tilknytning til fenomenet som studeres (Dalen, 2011). Dette for at utenforstående skal kunne vurdere om forforståelsen og tilknytningen kan ha påvirket forskerens tolkning av resultatene (ibid.). Jeg har tidligere gjort rede for min egen forforståelse. Jeg har under hele forskningen forholdt meg bevisst og kritisk til den, spesielt i intervjusituasjonen og i tolkning- og drøftingsfasen. I tillegg har jeg forsøkt å være tydelig på hva som er intervjupersonenes utsagn og mine egne refleksjoner og fortolkninger for å styrke validiteten. Dette gjør at jeg vil betrakte min rolle som forsker som valid.

For at metoden skal være valid, må den være tilpasset formålet med undersøkelsen og problemstillingen (Dalen, 2011). Validiteten i min forskning har kanskje blitt noe svekket, ettersom jeg har brukt intervju fremfor observasjon for å studere noens *praksis*. Men jeg mener likevel at denne metoden er valid både med tanke på formål og problemstilling. Ved intervju fikk jeg blant annet begrunnelser for hva pedagogene syntes var viktig i stimuleringen, og *hvorfor* de gjennomførte skriftspråkstimuleringen som de gjorde, noe jeg ikke ville fått gjennom observasjon. Og når det gjaldt å få innblikk i pedagogenes kunnskaper var intervju som metode mer relevant enn observasjon. For å validitetssikre den metodiske tilnærmingen er det også viktig å redegjøre for hele forskningsprosessen. Dette har jeg forsøkt, og jeg mener derfor validiteten på den metodiske tilnærmingen er god.

Teoretisk validitet omhandler i hvilken grad litteraturen forskeren bruker gir en teoretisk forståelse av fenomenene forskningen studerer (Dalen, 2011). Jeg mener litteraturen jeg har benyttet meg av i forskningen gir en teoretisk forståelse for hvordan stimulering av skriftspråket i barnehagen bør foregå. Jeg har videre satt intervjupersonenes utsagn opp mot teorien og forsøkt å vise samsvar mellom empiri og teori. Dette har gitt et godt grunnlag for å bedømme om pedagogene stimulerer det forskning viser styrker skriftspråkutviklingen. Ut fra dette mener jeg den teoretiske validiteten i oppgaven er ivarettatt.

Tolkningsvaliditet innebærer samsvar mellom meningen bak intervjupersonenes uttalelser og min tolkning og gjengivelse av disse uttalelsene, altså om jeg som intervjuer tolker utsagnene riktig (Dalen, 2011). For å ivareta dette har jeg forsøkt å være grundig og nøyaktig i transkriberingene og analyseringene for å sikre riktige utsagn. For at tolkningene skal være valide, er det videre viktig at det foreligger rike og fyldige beskrivelser fra intervjupersonene (ibid.). Da kan andre selv bedømme om tolkningene stemmer og er gjort på basis av intervjuutsagnene eller ikke. Jeg velger å være ydmyk på dette området, og ser at jeg ubevisst kan ha tolket intervjupersonene feil. Man kan aldri være helt sikker på dette området.

For å sikre enda større grad av validitet kunne jeg latt intervjupersonene se over de ferdige transkriberingene og tolkningene for å kontrollere at det de har sagt har kommet riktig frem i oppgaven (Ryen, 2002). De kunne da ha korrigert og eventuelt tilføyet ting de mente var nødvendig. Men samtidig vil det ved en hermeneutisk tilnærming til datamaterialet være mine egne fortolkninger av intervjupersonenes utsagn som vil prege resultatet.

3.6.2 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet omhandler hvor troverdige resultatene er; om de er pålitelige og nøyaktige (Dalen, 2011). Reliabilitet er mindre egnet i en kvalitativ undersøkelse enn i en kvantitativ. Grunnen er fordi reliabilitet refererer til reproduksjon av forskningsresultater i nye studier (Ryen, 2002). Dette innebærer at fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves på nøyaktig samme måte av andre forskere på et senere tidspunkt, og få samme resultat (Dalen, 2011). I en kvalitativ studie blir det vanskelig å etterprøve resultatene, ettersom både forskeren, intervjupersonene, relasjonen og omstendighetene endrer seg (ibid.). For og likevel sikre en viss reliabilitet i kvalitativ forskning, må forskeren derfor være åpen, detaljert og nøyaktig ved beskrivelser av de enkelte leddene i forskningsprosessen. Dette for at andre forskere skal kunne ta på seg de samme «forskerbrillene» ved en senere gjennomføring av en lignende forskning (Dalen, 2011). Forskeren må detaljert beskrive forhold ved seg selv, intervjupersonene og intervjusituasjonen, i tillegg til hvilke analysemetoder vedkommende har brukt under bearbeidingen av datamaterialet (ibid.). Dette styrker undersøkelsens reliabilitet. Jeg har forsøkt å beskrive forskningsprosessen åpent,

detaljert og nøyaktig, og mener derfor at forskningen har en høy grad av reliabilitet.

Det kan ligge feilkilder i selve kommunikasjonsprosessen mellom intervjuer og intervjuperson. Dette kan være misforståelser omkring spørsmål og svar, og endring av mening ved transkribering og tolkning. Disse feilkildene har jeg forsøkt å redusere ved at jeg har forsøkt å stille spørsmålene på en god og forståelig måte, og vært nøyaktig i transkriberingen og tolkningen av resultatene (Tjora, 2012). Dette for å styrke prosjektets reliabilitet. Videre er det viktig å redegjøre for hva som er mine egne analyser, og hva som er uttalelser fra intervjupersonene for å skape reliabilitet (ibid.). Dette føler jeg at jeg har mestret. Jeg har i tillegg brukt lydopptaker for å styrke reliabiliteten.

3.6.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om forskningens gyldighetsområde utover de enhetene jeg har undersøkt (Tjora, 2012). Intensjonen med kvalitative intervju er ikke å sammenligne og generalisere, men å få en dypere innsikt i handlinger og hendelser som er viktig for undersøkelsens problemstilling (Ryen, 2002). Hvordan den enkelte intervjupersonen oppfatter og gjennomfører ting og kvaliteten på informasjonen de gir er det viktige, ikke hvor mange som oppfatter det samme (ibid.).

Resultatene i denne undersøkelsen kan ikke generaliseres grunnet for få intervjupersoner (Kvale & Brinkmann, 2009), og på grunn av deres geografiske tilhørighet i én kommune. Utvalget er da ikke representativt, og man kan derfor ikke trekke generaliseringer fra det fire pedagogiske ledere i én kommune gjør, til å gjelde hele landets pedagogiske ledere. En kan likevel spørre om den produserte kunnskapen kan overføres til andre relevante personer og situasjoner (ibid.). Funnene kan dermed ha en viss overføringsverdi til andre pedagogiske ledere som oppfatter innholdet i oppgaven som parallell til egen praksis og egne erfaringer. Fordi jeg har beskrevet forskningsprosessen og egne fortolkninger så åpent og detaljert som mulig, kan andre vurdere om resultatet har relevans for andre barnehager og pedagogiske ledere (Dalen, 2011). Målet mitt med denne forskningen var likevel ikke å generalisere resultatet til en større populasjon. Jeg ønsket å gå i *dybden* på gjennomføringen av

skriftspråkstimuleringen hos enkelte pedagoger, i tillegg til å få et innblikk i deres kunnskaper om skriftspråkstimulering i barnehagen.

3.7 Forskningsetiske hensyn

Ved innsamling og behandling av data stilles det blant annet krav om fritt og informert samtykke (Ryen, 2002). Dette betyr at informantene deltar frivillig og at de får informasjon om prosjektet. Jeg sendte ut informasjonsbrev til intervjupersonene i forkant av intervjuet. Her informerte jeg om problemstilling, formålet med undersøkelsen, metode, anonymitet, konfidensialitet, taushetsplikt, frivillighet, retten til å avbryte deltagelsen, bruk av lydopptaker og sletting av datamaterialet ved prosjektets slutt (Vedlegg 3). Intervjupersonene ble i tillegg gjort oppmerksomme på dette ved intervjuet. Jeg sendte også ut en samtykkeerklæring som intervjupersonene skrev under på i forkant av intervjuene (Vedlegg 4). Det er meldeplikt for prosjekter som omfatter personopplysninger og som behandles med elektroniske hjelpemidler. Undersøkelsen er derfor meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), og er godkjent (Vedlegg 2).

Et etisk aspekt ved kvalitativt intervju er at jeg som forsker må gjengi intervjupersonenes uttalelser på en lojal måte og ikke utelate viktige aspekt ved uttalelsene i rapporten (Ryen, 2002). Videre kan feilaktig tolkning hos forskeren ofte bli et etisk problem ved intervju (Dalen, 2011). I tillegg blir utsagnene sett opp mot relevant teori, noe som kan føre til at framstillingen av temaet kan bli annerledes enn det intervjupersonene mente under intervjuet (ibid.). Dette kan dermed gi feilaktige resultater.

Et annet etisk hensyn som må tas i en forskningsprosess, er mulige konsekvenser for intervjupersonene som kan oppstå ved deltakelse i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009). I Kvale og Brinkmann (2009) presiseres det at man må vurdere om intervjupersonene kan få endret selvbilde eller oppleve stress i forbindelse med intervjuene, og om rapporten kan få konsekvenser for den gruppen de representerer. Dette tror jeg ikke hendte med tanke på min problemstilling. Problemstillingen var muligens noe ømfintlig med tanke på at jeg ville se i hvilken grad pedagogene gjennomfører skriftspråkstimuleringen på den måten forskning

anbefaler. Den eneste konsekvensen dette kan ha hatt for pedagogene i mine øyne, er at det kan ha skapt en frykt for å svare «feil» angående deres praksis. Det kan også ha skapt en redsel for at jeg skulle dømme eller kritisere dem hvis de ikke gjorde som forskningen anbefalte. Derfor presiserte jeg i forkant av intervjuene at jeg ikke ville vurdere eller dømme deres praksis. Jeg ønsket i stedet å få et innblikk i hvordan skriftspråkstimuleringen blir gjennomført og dens prioritet og kvalitet i barnehagen, noe de forsto og var positive til. Jeg vil derfor påstå at min forskning mest sannsynlig ikke hadde negative konsekvenser for pedagogene. Når det gjelder positive konsekvenser av å delta i undersøkelsen, håper jeg pedagogene har blitt mer bevisst på egen gjennomføring av skriftspråkstimulering i barnehagen, og hvilke kunnskaper de har om det. Dette kan igjen føre til at de blir mer oppmerksomme og motivert for å prioritere gjennomføringen av dette, hvis de ikke allerede prioriterer det.

4. PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATER

Jeg vil i dette kapittelet gi en presentasjon av undersøkelsens mest sentrale funn som kan belyse forskningsspørsmålene og problemstillingen. Dette vil bli gjort både i form av sitater og gjengivelse av hva pedagogene sa. Resultatene vil bli fremstilt på samme måte som intervjuguiden er oppbygd. All litteratur som blir tatt opp her finnes i oppgavens teoridel. I første del av kapittelet vil jeg forsøke å få svar på forskningsspørsmålet angående på hvilke måter og i hvilken grad pedagogene gjennomfører skriftspråkstimulerende aktiviteter i barnehagen. Jeg vil tolke og drøfte pedagogenes utsagn opp mot teorien som ligger til grunn for denne oppgaven, jamfør framstillingsmåten «teori og modell» presentert tidligere i oppgaven. På denne måten kan jeg se om det er samsvar mellom hvordan teoriene vil at skriftspråkstimuleringen skal foregå, og hvordan pedagogenes faktisk gjennomfører den. Dette vil igjen belyse problemstillingen om i hvilken grad pedagogene i barnehagen gjennomfører det forskning viser styrker skriftspråkutviklingen.

I siste del av kapittelet vil jeg forsøke å avdekke om pedagogenes kunnskaper eller mangel på kunnskap om skriftspråkstimulering kan være med å påvirke på hvilke måter og i hvilken grad de gjennomfører stimuleringen. Dette for å få svar på mitt andre forskningsspørsmål. Jeg vil da ta for meg én og én pedagog. For å få en helhetlig forståelse for hvilke kunnskaper hver enkelt pedagog har, vil jeg se del og helhet i intervjuet i sammenheng, som hermeneutikken anbefaler (Dalen, 2011). Jeg fikk lite ut av spørsmålene jeg stilte angående pedagogenes kunnskaper i intervjuene. Derfor vil jeg bruke utsagn fra hovedspørsmålene for å belyse pedagogenes kunnskaper om skriftspråkstimulering.

Jeg vil belyse både likheter og forskjeller mellom intervjupersonene og deres gjennomføring av skriftspråkstimuleringen, og spesifisere hvor mange som mener det samme. Ved sitater vil jeg bevare ufullstendige ordlegginger, pauser og lignende for å bevare sitatenes opprinnelige form, noe som kan vise eventuell usikkerhet og ubevissthet hos intervjupersonene.

4.1 Pedagogenes gjennomføring av skriftspråkstimuleringen

Jeg startet intervjuene med å spørre hva intervjupersonene la i begrepet skriftspråkstimulering i barnehagen. Det som gikk igjen i to av intervjuene var bokstaver. Intervjuperson 1 er veldig opptatt av synliggjøring av bokstavene: *«I barnehagen så tenker jeg at det, at vi kan, bokstaver er tyd... Altså synlig for ungene gjennom ulike ting»*. Intervjuperson 3 legger mer vekt på utforsking av bokstaver og ord: *«Det jeg tenker på er at ungene får utforske og leke med ord, bilder og bokstaver»*. Disse to utsagnene samsvarer med rammeplanen, som sier at barna i daglige situasjoner må få kjennskap til bokstaver (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Også litteraturen sier at synliggjøring og utforsking av bokstaver er viktig i skriftspråkstimuleringen (Høigård, 2006). I tillegg ble erfaring med lydbilder og kobling mellom lyd og bokstav nevnt i forbindelse med hva intervjupersonene legger i begrepet skriftspråkstimulering. I følge forskning er dette sentralt, da det å forstå sammenhengen mellom lydene og bokstavene er avgjørende for å mestre skriftspråket (Høigård, 2006). En annen pedagog sa at bevissthet om språket som system er sentralt i skriftspråkstimuleringen. Alt dette viser at alle intervjupersonene har et «riktig» forhold til hva skriftspråkstimulering i barnehagen bør gå ut på, sett i forhold til teorien.

På spørsmål om hvilke rutiner pedagogene har med tanke på aktiviteter og hyppighet av skriftspråkstimuleringen, svarte tre av fire intervjupersoner at de har førskole én gang i uken. De presiserte videre at skriftspråkstimulerende aktiviteter i tillegg blir trukket inn i naturlige situasjoner i dagliglivet, ofte hver dag. Den siste intervjupersonen har førskole to ganger i uken, i tillegg til at hun trekker frem samlingsstunden som en fast rutine hvor de nesten daglig setter av tid til språkstimulering:

Nesten hver dag så har vi samlingsstund, og da har du jo fokus på språkstimulering. Jeg vet ikke om vi skal kalle det bare skriftspråkstimulering, men generell språkstimulering. Vi synger, og vi tar rim og regler hver dag. Da er det en sang og et vers, dikt eller rim som blir gjentatt hver dag. (Intervjuperson 2)

Her ser vi at skriftspråkstimulering gjennom enten sang, rim, regler, vers og dikt blir gjennomført hver dag, noe som er en fin rutine både med tanke på aktiviteter og hyppighet. Også intervjuperson 4 trakk frem aktiviteter med språklyder som rim, regler og rytmer. Sånne aktiviteter er i følge Lyster & Frost (2008) viktig for utvikling av fonologisk bevissthet og

dermed for skriftspråklige ferdigheter. Videre ble tekstskaping trukket frem hos to intervjupersoner, noe som er en viktig aktivitet i skriftspråkutviklingen. Dette kan vi se både i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006a), og i forskning hos blant annet Elsness (1991). Tekstskaping kan gi barna mange fordeler i utviklingen av skriftspråklige ferdigheter, blant annet kunnskap om koblingen mellom fonem og grafem (Hagtvet, 1988). Barna kan i tillegg få innblikk i hvordan skriftspråket fungerer (ibid.). To intervjupersoner trakk frem arbeid med bokstaver og skriving av eget navn med tanke på hvilke skriftspråkstimulerende aktiviteter de gjennomfører. Disse aktivitetene er viktig for utvikling av skriftspråklige ferdigheter, ettersom barna jo må lære bokstavene for å kunne lese og skrive. I tillegg er skriving av eget navn ofte første steg for mange barn med tanke på utvikling av interesse og kunnskap om bokstaver, og er på denne måten viktig i utviklingen. Men det er her viktig at det ikke blir en formell skriveopplæring med press om å lære, da dette ikke bør foregå i barnehagen. Vi kan ut fra dette trekke en konklusjon om at alle pedagogene har gode rutiner for skriftspråkstimuleringen. De har fast, avsatt tid minst én gang i uken hvor de har ulike aktiviteter, i tillegg til at de trekker inn aktiviteter ellers i hverdagen. Alle de ovennevnte aktivitetene er også i følge forskning skriftspråkstimulerende. Pedagogene nevnte på dette spørsmålet kun én eller to type aktiviteter de gjennomfører, noe som selvfølgelig ikke er tilstrekkelig for en kvalitetsmessig god og variert skriftspråklig stimulering. Men jeg spurte etter *eksempler* på hvilke aktiviteter de gjennomfører, og pedagogene kan derfor gjennomføre flere aktiviteter enn de som ble nevnt her.

Jeg ønsket å vite hva pedagogene ville oppnå med skriftspråkstimuleringen i barnehagen, og spurte derfor hvilket mål de hadde med den. Alle pedagogene presiserte at deres mål er å gi barna en kjennskap til bokstavene:

Vi jobber jo ikke for at, vi tenker ikke at vi skal lære dem bokstaver, men for å gi barna en kjennskap til dem på en naturlig måte. Og jeg vet jo og det at i skolen er det ikke forventet at de skal kunne alle bokstavene, men de skal... Men de skal vite hva en bokstav er. (Intervjuperson 1).

Vi ser her at målet til denne pedagogen ikke er at barna skal lære alle bokstavene. Dette kan sees i forhold til teorien, som sier at målet med skriftspråkstimuleringen i barnehagen ikke

skal være at barna skal lære å lese og skrive (Lorentzen, 1991). Målet bør være å starte deres forståelse for bokstaver og skrift, sånn at lese- og skriveopplæringen i skolen blir lettere (ibid). Dette ble også presisert av en annen intervjuperson: «*Når de kommer til skolen, hvis de er kjent med bokstavene fra før, så går innlæringen lettere der*». (Intervjuperson 4). På bakgrunn av dette kan det se ut til at pedagogene betrakter barnehagen som en forberedelse til skolen, noe også rammeplanen har gitt uttrykk for ved å ha større fokus på skrift og læring. Å vekke barnas interesse for skriftspråket kom i tillegg frem som et mål med skriftspråkstimuleringen hos en av pedagogene. Dette sammenfaller med teorien, som sier at man i barnehagen bør stimulere barnas interesse og nysgjerrighet for skriftspråket (Hagtvet, 1988). Man bør iallefall ikke presse barna til å lære skriftspråket (Lorentzen, 1991). Alle pedagogene er opptatt av å stimulere barnas interesse for og kjennskap til skriftspråket, og ikke lære de å lese og skrive, noe også litteraturen vektlegger. Alle pedagogene gjør dermed som forskningen sier på dette området.

På spørsmål om skriftspråkstimuleringen blir gjennomført i naturlige situasjoner gjennom samtaler og lek eller gjennom «opplæring», sa intervjuperson 1 dette:

Vi er nok veldig opptatt av at det skal være i en naturlig form og lek og at det ikke blir en slags konstruert situasjon, og det, når vi har... Vi har noe språktrening, men da prøver vi å legge det i en sånn form at det blir lek for ungene. Så det skal være... Det skal ikke være sånn at de blir tatt ut og at du må sitte å terpe på noe.

Denne intervjupersonen er opptatt av at stimuleringen skal foregå i naturlige former og gjennom lek, selv om den likevel bærer preg av språktrening noen ganger. Også litteraturen ønsker at stimuleringen skal foregå gjennom lek. Dette ser vi blant annet hos Hagtvet (2004), som legger vekt på at skriftspråkstimuleringen i barnehagen bør kombineres med lek, og ikke foregå gjennom en formell undervisning i barnehagen. Grunnen er i følge Vygotsky (1978) at lek skaper trygghet og en sone for nærmeste utvikling der barnet kan utføre ferdigheter som det enda ikke mestrer på egenhånd. Ved å nærme seg skriftspråket gjennom utforskning og lek, kan barna i tillegg lære uten krav om hva de skal lære, noe som kan åpne opp for flere muligheter. Enda to av intervjupersonene mener deres skriftspråkstimulering i hovedsak foregår gjennom lekpregede aktiviteter. Intervjuperson 2 synes derimot å ha et litt annet syn

som tipper mer over mot opplæring fremfor lek: *«Altså... Vi tenker jo ikke... Jo vi tenker for såvidt opplæring når vi har samlingsstund, alle samlingsstunder har jo et mål, og at det på en måte er læring»*. Hun legger med andre ord vekt på opplæring, men jeg tolker det ikke som at hun mener barna skal sitte og terpe på ting. Hun sier at all stimulering har et mål om læring, noe som ikke er ensbetydende med terping eller formell opplæring. Også aktiviteter som er preget av lek har som regel et mål om at barna skal lære, og opplæring kan dermed også foregå gjennom en lekende ramme. Derfor kan vi ikke trekke en konklusjon om at intervjupersonen er opptatt av terping og ikke av lekpregede aktiviteter. At hun ikke er så opptatt av terping kom også frem i et senere utsagn:

Men vi er ikke opptatt av, vi er ikke veldig opptatt av å bruke mye slike ark og slike... At de skal på en måte gjøre veldig slike leksepregede ting hver gang når vi har gruppe, det er vi ikke så opptatt av. Men vi har en plan, fordi vi lager skriftlige planer for førskolegruppene. (Intervjuperson 2).

Her kommer det tydeligere frem at det hun sannsynligvis mener med «opplæring», er at de har et mål og en plan med det de holder på med, og at alt ikke er tilfeldig gjennom lek. At hun ikke gjennomfører mye leksepregede ting understreker at også denne intervjupersonen, iallefall i noen grad, er opptatt av en lekpreget form fremfor terping. Om denne intervjupersonen er mer bevisst på at alle aktiviteter bør ha en plan og et mål enn de andre intervjupersonene som kun trakk fram lekpregede aktiviteter, er likevel uvisst. Også aktiviteter som foregår gjennom lek kan ha en plan og et bevisst mål. Vi kan dermed konkludere med at alle pedagogene, eller iallefall tre av fire, gjennomfører aktivitetene i en lekpreget form, noe også forskningen anbefaler.

Jeg ønsket å vite hvilke ferdigheter og aktiviteter intervjupersonene vektlegger i skriftspråkstimuleringen, før jeg spurte mer spesifikt om deres stimulering på utvalgte områder senere i intervjuet. Dette for å få frem hva de synes er de viktigste ferdighetene og aktivitetene, uavhengig av spørsmålene jeg kom til å stille senere. Det virket til å være mye fokus på lyder, deriblant rim, regler, sanger og dikt, da to av intervjupersonene nevnte dette. Også bokstaver var det en del fokus på, både synliggjøring og utforskning, da de to resterende intervjupersonene kom inn på dette området. Viktigheten av disse områdene for

skriftspråklige ferdigheter har blitt klargjort tidligere i drøftingen. Intervjuperson 2 kom også med et annet punkt angående hva hun mener er viktig å vektlegge i skriftspråkstimuleringen:

Jeg tenker jo først og fremst på å snakke ordentlig med ungene, som jeg bruker å si. Det er liksom første betingelsen, å sette ord på alt som vi gjør. (så det muntlige?). Ja absolutt, i barnehagen, det muntlige. Jeg setter samtalen som absolutt øverst på listen som består av mange ting. Å snakke ordentlig med ungene bruker jeg å si er kjempeviktig. Sette ord på alt vi gjør, sette ord på både handlinger og følelser, sette ord på følelser er kjempe viktig. Så jeg setter samtale som nummer én.

Denne pedagogen legger vekt på å snakke med barna og sette ord på alt som skjer, inkludert følelser. Hun ser barnas muntlige og skriftlige språk i sammenheng, og har dermed et helhetlig syn på skriftspråkstimuleringen. Dette er i samsvar med teorien, som sier at barns talespråk i førskolealderen har stor betydning for senere utvikling av lese- og skriveferdigheter (Høigård, 2006; Wold, 1996). Også rammeplanen viser til at det muntlige språket er en forutsetning for skriftspråklig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Dette fordi språkforståelse er viktig både for avkoding og leseforståelse (Melby-Lervåg, 2011; Olaussen, 1996a). Man må derfor ha et helhetlig syn i skriftspråkstimuleringen og stimulere alle språklige områder, og ikke kun ferdigheter som har direkte betydning for skriftspråket. Det intervjupersonen sier om å styrke barnas muntlige språk er derfor et viktig moment i barnas lese- og skriveutvikling. Oppsummert sett ser vi at alle pedagogene vektlegger aktiviteter som også forskning viser er gode for utviklingen av skriftspråklige ferdigheter.

Jeg spurte hva pedagogene tenkte om tilpasning av de skriftspråkstimulerende aktivitetene til barnas forutsetninger og behov. Dette er i følge forskning viktig for utvikling (Hagtvet, 2004). Også rammeplanen presiserer at man må tilrettelegge aktivitetene til barnas forutsetninger og behov (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Vygotsky var i tillegg opptatt av dette, noe vi kan se ut fra hans teori om den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky, 1978). Som vi så tidligere, er læring i denne sonen tilpasset opplæring. Også begrepet «stillasbygging» kan relateres til tilpasning, og innebærer at veiledning og hjelp må tilpasses barnets behov for støtte (Lyster, 2010). I intervjuene viste det seg at to av intervjupersonene er opptatt av at aktivitetene må foregå på barnas nivå. En annen intervjuperson sier det sånn: «Tilpasning... Nei det blir nok

mer som gruppe, altså. For det... Det er nok noe av det som «skorter på» å ha rom for, tid til, når vi ikke har noen ekstra ressurser i barnehagen». (Intervjuperson 2). Vi ser her at det blir lite tilpasning til det enkelte barnet hos denne pedagogen. I følge henne er årsaken for lite ressurser, og ikke nødvendigvis fordi hun ikke vil eller klarer. Også intervjuperson 3 trekker frem mangel på ressurser: *«Hvis vi er fullt bemannet så går det... Så får du holdt på med ungene. Men når det er sykdom, og vi får jo ikke satt inn vikar».* Tilpasning av aktivitetene til barnas forutsetninger og behov foregår dermed i hovedsak kun hos to av intervjupersonene, og i noen grad hos den tredje hvis de er fullt bemannet. På dette området gjør derfor ikke alle pedagogene som forskningen sier.

4.2 Høytlesing

Høytlesing er en viktig skriftspråkstimulerende aktivitet i følge rammeplanen for barnehagen, og den bør foregå daglig (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Også forskning vektlegger høytlesing i utviklingen av skriftspråklige ferdigheter (Espenakk et al., 2007; Hagtvatn, 2004). Forskning har blant annet vist at høytlesing gir barna bedre språkforståelse og leseferdighet, der sistnevnte innebærer både avkoding og leseforståelse (Melby-Lervåg, 2011). Alle pedagogene oppfatter høytlesing som en skriftspråkstimulerende aktivitet, og alle er enige i at dette er veldig viktig for utviklingen av skriftspråklige ferdigheter. Av årsaker til hvorfor de mener høytlesing er en sentral aktivitet, ble det blant annet trukket frem at barna får kjennskap til skriften, bokstavene og de tilhørende lydene. Også forskning mener høytlesing kan hjelpe barna å se sammenhengen mellom bokstavene og deres tilhørende språklyder hvis barnet får se teksten i boken (Frost, 1999). I tillegg trakk én av intervjupersonene frem at barna gjennom høytlesing får kjennskap til hvordan en historie blir bygd opp, noe også Olaussen (1996a) viser til og synes er viktig. En annen intervjuperson kom inn på at barna blir interesserte og nysgjerrige på å lære og lese og skrive som en konsekvens av høytlesing, noe også Høigård et al. (2009) mener. At barna får en forståelse for at skriften kan brukes til noe gjennom høytlesing ble også nevnt, og det samme finner vi hos Høigård (2006). Alt som ble nevnt av intervjupersonene om hva barna kan lære om skriftspråket gjennom høytlesing er dermed viktige momenter som også blir trukket frem i teorien. Videre svarte alle ja på om høytlesing inngår som en skriftspråkstimulerende aktivitet hos dem. Tre av fire intervjupersoner sa at det

er noe som foregår minst hver dag: «*Vi leser og prater ved bordet når vi spiser. Også har vi... Leser høyt gjør vi jo hver dag*». (Intervjuperson 3). Også intervjuperson 4 er veldig sikker på hvor ofte høytlesingen foregår: «*Vi leser høyt hver dag*». Intervjuperson 1 er imidlertid noe mer usikker på hvor ofte høytlesingen foregår:

Vi leser ofte bøker når vi spiser og sånne ting... Så jeg vil jo si at... Så gjør vi jo det kanskje.... Om vi ikke gjør det hver dag da, la oss si 4 ganger i uka hvor det er på en måte... Og det kan jo enten være i en samlingsstund... Eller det er kanskje mer og... Den der når vi sitter i sofaen... Men da... Sånn sett kan man jo si mellom 5 og 10 ganger og.

Til slutt kommer hun frem til at det blir lest høyt minst én gang daglig på hennes avdeling. Men om denne høytlesingen bærer preg av et bevisst fokus på språkstimulering eller om det kun er en ordrett, tilfeldig høytlesing uten mål om å lære barna noe, er imidlertid uvisst. Intervjuperson 2 synes å ha et mer bevisst og planlagt opplegg for høytlesingen, selv om den ikke foregår hver dag:

Vi har prøvd et nytt prosjekt nå etter jul i forhold til det med høytlesing. For jeg maser jo litt om det i barnehagen; å, vi må lese mer, vi må lese mer. Og... Så nå har vi prøvd å ha lese- og hvilestund, hver, nei ikke hver dag, men tre ganger i uka. Nå skal vi avsette tid til høytlesing. Så da har vi vært på hver vår avdeling aldersinndelt, og så har vi lest høyt eller hørt på lyd-cd.

Det er ikke lett å si om kvaliteten på høytlesingen til de ulike intervjupersonene «holder mål». Men kvantiteten kan sies å være god, iallefall hos de tre intervjupersonene hvor høytlesing foregår daglig. Dette fordi rammeplanen sier at høytlesing skal foregå daglig i barnehagen. Men det er naturligvis nødvendig med en viss kvalitet over denne høytlesingen i tillegg. Det bør også nevnes at selv om intervjuperson 2 sier de har høytlesing kun tre dager i uken, kan det likevel hende det gjennomføres oftere, men da ikke som en planlagt aktivitet med fast, avsatt tid. Vi kan her konkludere med at alle pedagogene leser høyt for barna, i tillegg til at det skjer ofte. De gjør dermed som forskningen anbefaler.

4.2.1 Situasjonsuavhengig språk

Som vi så i teoridelen, er det å kunne forstå og formidle et situasjonsuavhengig språk viktig for å kunne lese og skrive (Hagtvatn, 1988; Olaussen, 1996a). Dette fordi man da må forstå og uttrykke en kontekst gjennom skriften. Jeg stilte derfor noen spørsmål om stimulering av et situasjonsuavhengig språk gjennom høytlesing. Alle intervjupersonene visste hva begrepet innebar; at det ikke trengte å ha direkte med situasjonen å gjøre. Likevel klarte ingen helt å knytte det til skriftspråket. Dette kan imidlertid være fordi jeg spurte i hvilken grad vedkommende synes situasjonsuavhengig språk og evne til å ta andres perspektiv er viktig for skriftspråklige ferdigheter. Det kan virke som de fleste intervjupersonene fokuserte mest på evne til å ta andres perspektiv, og videre knyttet dette til andre ting enn skriftspråket. Det kan vi se av dette sitatet:

Det er jo viktig for å kunne sette seg inn i andres situasjon. Og dette med følelser, liksom å snakke om... Noe som ikke er konkret, for det er jo ikke konkret. Og å bli et godt menneske rett og slett. Sosialt sett. (Intervjuperson 2).

Hun trekker inn å snakke om noe som ikke er konkret, og dette kan i og for seg være en riktig tolkning av at noe er situasjonsuavhengig. Likevel er ikke denne tolkningen det jeg er ute etter i oppgaven, og jeg velger derfor og ikke kommentere utsagnet ytterligere. Også en annen intervjuperson har feil oppfatning av spørsmålet om situasjonsuavhengig språk og evne til å ta andres perspektiv i skriftspråket:

Når de kommer på skolen så skal de jo starte... Etterhvert da, å ha framlegg. Og hvis de da kjenner språket, skriftlig og tenker jeg, så lærer de bedre å lytte, altså høre etter hva andre har å si, tenker jeg da. (Intervjuperson 4).

Det jeg ønsket å få frem med spørsmålet om situasjonsuavhengig språk og evne til å ta andres perspektiv i skriftspråket, var at barna ved lesing må forstå tekster som ikke har med en konkret situasjon å gjøre. I forbindelse med skriving ønsket jeg å få frem at barna må kunne ta andres perspektiv med tanke på hva de må formidle gjennom skriften for at andre skal forstå,

og på denne måten klare å formidle et situasjonsuavhengig språk. Det var imidlertid én av intervjupersonene som nærmet seg det jeg var ute etter, selv om hun virket noe usikker på svaret sitt:

Jo, det kan jo være viktig for det at... At... Da må ungene tenke litt mer for å hente frem hele konteksten i det man snakker om. Det... At man må tenke gjennom... At du må på en måte stoppe opp å tenke etter hva var det egentlig... Hva var det egentlig som ble sagt nå, fordi at de ikke nå har andre ting som på en måte gir en naturlig forklaring på det. (Intervjuperson 1)

Her kommer hun frem til at barna ved bruk av situasjonsuavhengig språk må tenke litt mer og hente frem hele konteksten rundt kommunikasjonen for å forstå hva som egentlig blir sagt. Dette fordi barna da ikke kan bruke situasjonen for å forstå meningen i utsagnet, noe som også samsvarer med teorien (Espenakk et al., 2007). Selv om kun én av pedagogene nevnte dette, kan det likevel hende at også de resterende pedagogene har kunnskap om situasjonsuavhengig språk, men at de misforsto spørsmålet. Jeg kunne kanskje ha utdypet spørsmålet når det viste seg at intervjupersonene ikke svarte som jeg håpet. Likevel valgte jeg og ikke gjøre det, fordi jeg mener at jeg da nærmest hadde gitt de svaret på spørsmålet, noe som hadde ført til at jeg ikke kunne ha brukt datamaterialet i oppgaven.

I teoridelen så vi at den voksne kan snakke om hva barna tror kommer til å skje i boken, og hva som allerede har skjedd for å stimulere til et situasjonsuavhengig språk (Solstad, 2008). Da kan barna lære å planlegge og forestille seg noe som ikke skjer her-og-nå, og de lærer å fortelle noe som har skjedd (Høigård, 2006). På spørsmål om pedagogene stimulerer til et situasjonsuavhengig språk gjennom høytlesing, valgte jeg å spørre om de snakket om fortid og framtid. Dette for å tydeliggjøre hva jeg mente med spørsmålet. Intervjuperson 2 svarte følgende:

Vi gjør, vi tenker nok mer på det i den forbindelse, at vi snakker om hva som skjedde hjemme i går, og at de skal fortelle ting som har skjedd i barnehagen til foreldrene. Prøver å gi ungene stikkord og at de skal prøve å huske og snakke om ting som ikke er der.

Her ser vi at hun forsøker å lære barna å snakke om ting som ikke er relatert til situasjonen her-og-nå, selv om dette ikke er i forbindelse med høytlesing som jeg etterspør i spørsmålet. Den typen kommunikasjon vi ser i utsagnet er med på å øve opp barnas evne til å formidle et situasjonsuavhengig språk. Barnet må i tillegg ta andres perspektiv med tanke på hvilken informasjon det må formidle for at motparten skal forstå meningen (Espenakk et al., 2007). Barnet må blant annet ta hensyn til den andres forutsetninger og bakgrunnskunnskaper i formidlingen (Høigård, 2006). Når jeg spurte intervjuperson 4 om hun snakker om fortid og framtid for å stimulere til et situasjonsuavhengig språk gjennom høytlesing, svarte hun: *«Noe er det jo. Men det er veldig situasjonsbetinget her. For de er så små at du må holde fokus, det var annerledes når vi hadde 7 åringene. Det er stor forskjell på en 6 åring og 7 åring»*. Hun er med andre ord ikke spesielt opptatt av å lære barna et situasjonsuavhengig språk, fordi hun mener barna er for små og dermed ikke mestrer det. De to resterende intervjupersonene svarte at å stimulere barnas situasjonsuavhengige språk gjennom høytlesing ikke er noe de fokuserer på. Kun én av intervjupersonene forsøker dermed å stimulere til dette. Vi kan derfor konkludere med at flertallet av pedagogene ikke gjør som forskning ønsker med tanke på å stimulere barnas situasjonsuavhengige språk gjennom høytlesing. Det kan likevel hende at pedagogene stimulerer til dette på andre måter enn gjennom høytlesing.

4.2.2 Begrepsutvikling

Rammeplanen presiserer at barna må få utvikle sine begreper i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Dette fordi begrepsforståelse er viktig i skriftspråkutviklingen (Høigård, 2006; Lyster & Frost, 2008). I denne oppgaven har jeg kun hatt fokus på begrepsutvikling og -læring gjennom høytlesing. Dette kan medføre feilaktige resultater med tanke på kvalitet og kvantitet av begrepsstimuleringen, da pedagogene kan gjennomføre det på andre måter enn gjennom høytlesing.

På spørsmål om hvilken betydning pedagogene mener begrepsutvikling- og forståelse har for skriftspråklige ferdigheter, var det enstemmighet om at det er veldig viktig. Den ene pedagogen gir en klargjøring av hvorfor: *«Fordi at hvis ikke ungene skjønner betydningen av*

de ulike begrepene blir det jo vanskelig i forhold til skriftspråket, og hente fram de bildene, for man må ha en knagg å henge det på». (Intervjuperson 1). Også intervjuperson 2 mener begreper er viktig: «Det er jo en del av hele språket. Også hvis du, hvis du ikke forstår... Så forstår du jo ikke språket. Og mangler du begrep så, så... Mangler du jo det meste, da er det jo noe som blir borte». Dette kan sees i forhold til teorien, som sier at begrepsforståelse er viktig for at barnet skal forstå hva det leser, og for at barnet skal kunne gjøre seg forstått ved hjelp av begreper gjennom skriften (Skjelbred, 2012). Begreper er dermed grunnleggende for å mestre lesing og skriving.

Alle pedagogene forsøker å stimulere barnas begrepsutvikling og -forståelse gjennom høytlesing, selv om det ikke virker til å være et veldig vektlagt område. Dette ser vi blant annet av dette utsagnet: «Ja, nja. Jo vi må jo gjøre det, men det er ikke alltid at det er så lett å få til det altså». (Intervjuperson 2). En annen intervjuperson mener også at hun stimulerer barnas begrepsforståelse gjennom høytlesing, selv om hun til å begynne med var noe usikker: «Jaa, gjør vi ikke det da? Jo det tror jeg da. Ja vi gjør jo det». (Intervjuperson 4). Det som ble nevnt av måter begrepsutviklingen foregikk på, var å velge bøker med spesielle tema for at barna skulle lære bestemte begreper, og forklare rundt bilder og ord og ikke kun lese teksten.

Mengden av begrepsstimulering var noe nedslående. Intervjuperson 2 mener stimulering av begrepsutvikling gjennom høytlesing blir gjort for lite:

Vi burde gjøre det mer, men da er det dette her med små grupper og at du har anledning til å dele de i små grupper... Som jeg tenker, for å forklare mer. Vi burde hatt mer ressurser til å jobbe med det.

Hos denne intervjupersonen kommer det frem at det er mangel på ressurser som hemmer hennes arbeid med begrepsutvikling, og ikke egen lyst. Intervjuperson 1 ser heller ikke ut til å ha et særlig stort fokus på begrepsutvikling gjennom høytlesing. Men hos henne virker det ikke som det er ressursene det står på, men heller prioriteringene: «Jeg vil ikke påstå at vi, at vi har satt oss ned og sagt at det skal vi jobbe bevisst med» (Intervjuperson 1). Denne pedagogen jobber ikke bevisst med begrepsutvikling gjennom høytlesing. Likevel kan det godt være at hun stimulerer barnas begrepsforståelse, men at det foregår ubevisst ved at det

ikke er et konkret mål. Å lære barna begreper kan være en så innebygd del av intervjupersonen at det skjer naturlig og ubevisst, men dette er uvisst. Hos de to resterende intervjupersonene kom det ikke frem i hvilken grad de gjennomfører begrepsutvikling gjennom høytlesing. Vi ser at alle pedagogene til en viss grad forsøker å utvikle barnas begrepsforståelse gjennom høytlesing, men at dette kanskje skjer i liten grad og noe tilfeldig. Det virker iallefall ikke til at dette er et bevisst mål hos noen av pedagogene. Men som tidligere nevnt kan begrepsutvikling stimuleres på andre måter enn gjennom høytlesing. I tillegg kan mye begrepsutvikling foregå ubevisst og naturlig gjennom høytlesing. På dette området er det derfor vanskelig å gi en konklusjon på i hvilken grad pedagogene gjør det forskning viser styrker skriftspråkutviklingen. De gjør det iallefall i noen grad.

4.3 Lyd- og bokstavutforskning

4.3.1 Fonologisk bevissthet

Kunnskap om fonemer er sentralt for å forstå sammenhengen mellom lyder og bokstaver, og dermed for å kunne avkode skrift (Hagtvet, 1996b). Stimulering av fonologisk bevissthet bør starte allerede i barnehagen. Det ser vi blant annet i rammeplanen, som sier at barna skal lytte, samtale og leke med blant annet rim, rytmer, lyder og sanger (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Under intervjuet stilte jeg først spørsmål om hva pedagogene legger i begrepet fonologisk bevissthet, for å se om de har rett forståelse. Intervjuperson 1 var noe usikker, men trodde det var lyden på ordet. Når jeg videre spurte i hvilken grad hun synes utvikling av fonologisk bevissthet er viktig for skriftspråklige ferdigheter, svarte hun dette:

Jeg tenker jo at... Du kan jo lære et godt skriftspråk selv om det du har en talefeil eller... Altså at du ikke på en måte har... Min tydelighet er jo viktig for ungene... Men om en unge har en talefeil eller noe så vil han jo ha mulighet til å lære seg et godt skriftspråk for det. (Intervjuperson 1)

Dette utsagnet viser at hun har feil forståelse av hva fonologisk bevissthet er, ved at hun viser

til muntlig tale. Å være fonologisk bevisst innebærer blant annet å kunne skille språklyder fra hverandre og forstå at ulike lyder skaper ulike språklige meninger (Espenakk et al., 2007).

De tre resterende intervjupersonene svarte at fonologisk bevissthet har med lyder å gjøre, og alle disse tre mener fonologisk bevissthet er viktig i skriftspråkutviklingen. På spørsmål om, og eventuelt hvordan, pedagogene stimulerer barnas fonologiske bevissthet, kom det igjen frem at intervjuperson 1 har misforstått betydningen av fonologisk bevissthet:

Ja. Gjenta ordet riktig, ikke rette på det, men gjenta riktig. Og det at man... I forhold til det som er dialog, i forhold til det å sette ord på ting sammen med dem. At man er tydelig på det, sånn at man på en måte lager gode språkrammer.

Ettersom hun ikke var på rett spor, spurte jeg derfor direkte om hun gjennomfører språkleker med rim, regler og lignende. Da svarte hun at de gjennomfører dette i samlingsstund, og at de har spill med rim og regler. Dette viser at hun likevel, iallefall til en viss grad, stimulerer barnas fonologiske bevissthet. Men hun vet verken hva det er, eller at man stimulerer den gjennom lek med språket. De resterende intervjupersonene var imidlertid på rett spor med tanke på hvordan man bør stimulere barnas fonologiske bevissthet. En av dem sier dette:

Dette her med rim og regler og som vi tenker er veldig viktig. Det gjør vi hver dag i samlingsstund. Vi har en sånn lek som vi har nesten hver dag. Og da har vi en frosk som har et lydkort i munnen sin, så trekker ordensbarnet et lydkort hver dag. Og så sier vi den lyden og den bokstaven, og sier at bokstaven heter «be», men har lyden «b». Og bevisstgjøre det, at den har både et navn og en lyd. Også finner vi på navn eller ting som begynner på den bokstaven eller som har den bokstaven i seg.
(Intervjuperson 2).

Her nevner intervjuperson 2 både rim og regler, i tillegg til at hun et annet sted i intervjuet også sier hun arbeider med rytmer. Disse tre språklekene er viktig i utviklingen av fonologisk bevissthet, ettersom barna da blir kjent med ordenes lydside (Lyster & Frost, 2008). Videre sier hun at de har en lek med lydkort hver dag, hvor barna skal si både bokstavenes lyd og navn. Disse type oppgaver der man arbeider både med bokstavenes lyd (fonem), navn og

utseende er i følge forskning gode for å stimulere barnas fonologiske bevissthet (Hagtvatn & Pálsdóttir, 1992). Dette fordi bokstavene kan konkretisere og visualisere språklydene, noe som kan gjøre det lettere for barna å se sammenhengen mellom språklydene og deres tilhørende bokstaver (ibid.). Og både høre lydene og se deres tilhørende bokstaver kan dermed stimulere barnas fonologiske bevissthet, som videre utvikler deres skriftspråklige forståelse. Også en annen intervjuperson sier at de noen ganger bruker kort med bilde av bokstaver på, hvor de skal uttale den tilhørende lyden. I tillegg klapper hun lydene i barnas navn, sånn at barna får høre de ulike lydene. I tillegg kan barna da forstå at ord eller navn deles opp i enkeltlyder, og at disse enkeltlydene igjen kan settes sammen til ord eller navn. Denne kunnskapen er viktig for å utvikle fonologisk bevissthet (Løge et al., 1997). Videre peker en annen intervjuperson på bruk av språkleker som «mitt skip er lastet med». Her skal barna finne flest mulig ord som begynner på en bestemt lyd, og er i følge forskning en god aktivitet for å stimulere til fonologisk bevissthet (Høigård, 2006). Samme intervjuperson trekker i tillegg frem en annen variant hvor barna skal finne den første lyden i ulike ord. Også denne aktiviteten er god for å utvikle fonologisk bevissthet (Løge et al., 1997).

På spørsmål om hvor ofte pedagogene stimulerer barnas fonologiske bevissthet, kom det frem at alle har sånne type aktiviteter i forbindelse med daglige samlingsstunder. Alle gjennomfører det dermed ofte, noe som kan tyde på at de er bevisst hvilken betydning fonologisk bevissthet har for skriftspråklige ferdigheter.

Selv om intervjuperson 1 ikke svarte korrekt på hva fonologisk bevissthet er og hvordan man kan stimulere til det, ser vi likevel at alle, inkludert intervjuperson 1, stimulerer barnas fonologiske bevissthet. Dette er i samsvar med hva både rammeplanen og litteraturen ønsker. I tillegg gjøres det på måter forskning viser er gode. Det ser også ut til at de gjennomfører det hyppig. Både kvaliteten og kvantiteten på pedagogenes stimulering av fonologisk bevissthet ser dermed ut til å være god. Det kan virke som arbeid med språklyder, og dermed stimulering av fonologisk bevissthet, er et viktig og vektlagt område hos pedagogene i barnehagen. Dette vises spesielt godt hos intervjuperson 4, som etter endt intervju kom med denne uttalelsen:

Jeg kommer igjen tilbake til det med sanger og rim og regler, på hvor viktig det er for språkstimuleringen. Det kan ikke understrekes nok. Det å kjenne rytmen i språket. Det

er jo fortrinnet til å, altså forberedelsen til alt. Talespråk og det med lyder.

4.3.2 Bokstavkunnskap

I følge rammeplanen skal barna få kjennskap til bokstaver i daglige sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Bokstavkunnskap er grunnleggende for utviklingen av lese- og skriveferdigheter, ettersom skrift består av bokstaver. På spørsmål om i hvilken grad pedagogene oppfatter bokstavkunnskap som viktig i skriftspråkutviklingen, svarte tre av fire at det er veldig viktig. Intervjuperson 2 har imidlertid en noe avvikende oppfatning av dette:

Jeg vet ikke om det er kjempeviktig, om det er det som er det viktigste. Jeg tror forståelsen er det viktigste... Og språklig bevissthet. Selv om du ikke kan en eneste bokstav når du er seks år, så kan du lære dem. Hvis vi har mye rim, regler, sanger, sangleker, høytlesing... Altså, så får de også bokstavkunnskap.

Jeg mener dette utsagnet kan tolkes på ulike måter, jamfør hermeneutikken og fortolkningsmangfold, som innebærer at forskeren kan tolke utsagn på ulike måter og dermed finne ulike meninger (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne intervjupersonen sier at bokstavkunnskap ikke er det viktigste i utviklingen av skriftspråklige ferdigheter. Dette kan selvfølgelig tolkes ordrett, ved at hun rett og slett mener at bokstaver ikke er spesielt viktig. Det er likevel noe betenkelig at en fagperson har en slik mening, ettersom skriftspråket består av bokstaver. Selv om hun sier dette om bokstavkunnskapens viktighet, mener jeg utsagnet kan tolkes dit hen at hun mener man ikke nødvendigvis trenger å lære bokstavene *først*. Forståelse og språklig bevissthet er for henne det grunnleggende, og det kan virke som hun mener bokstavkunnskap kommer som en konsekvens av dette. Jeg tror derfor hun mener at bokstavkunnskap er viktig i barnas skriftspråkutvikling, men at det ikke nødvendigvis er dette som er grunnleggende i startfasen og må læres først. Andre utsagn hun kommer med i intervjuet understøtter denne tolkningen, noe vi skal se på nedenfor. Først skal vi se på Dalland (2007), som mener forskeren må tolke delene ut fra helheten og omvendt for å se helheten i forskningsfenomenet, og for å nå en så fullstendig forståelse av fenomenet som mulig. Dette innebærer at hvert enkelt utsagn i intervjuet må settes inn i en sammenheng og

forstås i lys av en helhet (Dalen, 2011). For å få et sikrere svar på om intervjuperson 2 egentlig mener bokstavkunnskap er viktig eller ikke, forsøkte jeg derfor å se det aktuelle utsagnet i sammenheng med resten av intervjuet. Flere utsagn i intervjuet viser at hun fokuserer mye på bokstaver og at barna skal få kjennskap til og kunnskap om det, selv om hun tidligere sa at bokstavkunnskap ikke er spesielt viktig. Dette kan sees i sammenheng med Kvale og Brinkmann (2009), som sier at intervjupersoner noen ganger kan komme med motstridende uttalelser. Dette kan skyldes både kommunikasjonsvansker eller motsetninger i intervjupersonenes livsverden og meninger. Jeg vil i det følgende komme med eksempler på utsagn som kan tyde på at intervjuperson 2 synes bokstaver er viktig og at hun vektlegger det: *«Å skrive navnet sitt, det, det øver vi på». «Men vi prøver jo å skrive, vi skriver for dem hvis de ikke gjør det». «Og da har vi en frosk som har et lydkort i munnen sin, så trekker ordensbarnet et lydkort hver dag. Og så sier vi den lyden og den bokstaven, og sier at bokstaven heter «Be», men har lyden «b». Å bevisstgjøre det, at den har både et navn og en lyd. Også finner vi da på navn eller ting som begynner på den bokstaven eller som har den bokstaven i seg, og så skriver vi det». «Vi lager en oversikt med alle dagene i en måned, og skriver et ord for hver dag». Og på spørsmål om hun stimulerer barnas bokstavkunnskap, svarer hun dette: «Ja vi gjør det i forhold til det med tekstskaping... Og dette med å skrive navnet sitt, skrive tittel og sånn på bilder, hva har du tegnet nå, da skriver de det på». Vi ser her at intervjuperson 2 tydeliggjør bokstaver og skrift for barna og stimulerer deres bokstavkunnskap, selv om hun kanskje ikke synes dette er det viktigste i skriftspråkstimuleringen.*

Også de andre pedagogene er opptatt av å stimulere barnas kjennskap til og kunnskap om bokstaver. Tekstskaping ble trukket frem som en stimulerende aktivitet hos to av intervjupersonene. Her kan barna se hvordan tale blir til skrift og hvilke bokstaver som hører til lydene, noe som kan føre til at barna lettere forstår sammenhengen mellom fonem og grafem (Hagtvet, 1988; Høigård et al., 2009). Barna kan i tillegg få innblikk i hvordan skriftspråket fungerer (Hagtvet, 1988). Tekstskaping er med andre ord en god aktivitet for å stimulere barnas bokstavkunnskap og for å utvikle kunnskap om skrift generelt. Aktiviteter hvor barna skal finne hvilken bokstav ulike ord begynner på, og finne ord som begynner på ulike bokstaver ble også nevnt. Disse aktivitetene ble nevnt tidligere i drøftingen i forbindelse med stimulering av fonologisk bevissthet, men disse aktivitetene kan også stimulere barnas

bokstavkunnskap. At barna øver på å skrive navnet sitt ble i tillegg trukket frem. Barnas utforsking av eget navn kan stimulere til videre utforsking av bokstaver og skrift, og kan dermed føre til at barna utvikler bokstavkunnskap. Videre er synliggjøring av bokstaver og skrift vektlagt hos alle pedagogene, noe som kan stimulere barnas interesse for og kjennskap til bokstaver og skrift (Høigård, 2006). Hvis barna har mye skrift rundt seg kan de bli motivert til og selv bruke skriftspråket, og de kan forstå at skrift har en informativ funksjon (Lorentzen, 1991). Synliggjøringen blir blant annet gjort i form av navnelapper på ulike ting, plakater med alfabetet på, og synliggjøring av skriftlige planer og lignende. I tillegg ble magneter med bokstaver på tørkeskapet og treklosser med bokstaver nevnt. Sånt lekemateriell med bokstaver kan stimulere barnas interesse for bokstaver og skriftspråket (Høigård, 2006). Spesielt fysiske bokstaver som barna kan utforske med hendene er gode, da dette gir førstehåndserfaringer med bokstavene, som igjen gjør at barna lettere husker deres form (Høigård et al., 2009).

Når det gjelder i hvilken grad pedagogene forsøker å stimulere barnas bokstavkunnskap, sa tre av fire at de gjør det daglig i en eller annen form, blant annet i forbindelse med samlingsstund. Den siste intervjupersonen er imidlertid noe mer usikker på i hvilken grad stimulering av bokstavkunnskap foregår:

Ikke noe kjempe... Altså... Jeg vil ikke påstå at vi driver... Altså... Driver veldig masse planlagt virksomhet, litt i førskole- sammenheng. Men det er på en måte i de naturlige situasjonene, vi er ikke ute etter noen skolsk virksomhet. Så det blir i naturlige settinger, både med... Og gjerne... Med de ungene som er nysgjerrig på det. (så hver dag kanskje, at dere drar det inn naturlig?) Ja hvis du tenker at de skriver navnene sine selv eller... Eller at de lurar på noe så er det alltid noen unger som får noe, det tror jeg. (Intervjuperson 1).

Her ser vi likevel at også denne pedagogen stimulerer barnas bokstavkunnskap daglig i en eller annen form. Hun presiserer at bokstavstimuleringen sjeldent foregår i planlagte termer med preg av skolsk virksomhet, men i naturlige situasjoner. Dette samsvarer med teorien, som sier at personalet ikke skal drive bokstavopplæring med barna i formelle læringssituasjoner (Høigård et al., 2009). Pedagogen bør i stedet samtale med barna om skriftspråket (ibid.). Dette ser vi også at pedagogen gjør, ved at hun svarer på spørsmål fra barna angående

bokstaver og skrift. Likevel kunne det kanskje vært noe mer variert og strukturert opplegg for stimulering av bokstavkunnskap. Det kan virke som stimuleringen i hovedsak dreier seg om skriving av navn og svar på spørsmål om bokstaver og skrift. Dette ser vi også hos intervjuperson 3:

Hvis de har tegnet blomster spør de «hva heter den blomsten her». Og da må vi skrive. Eller... Hvis det er de største spør de da etter bokstav. Hva er første bokstaven, og andre bokstaven. Og så må vi si bokstavene. Så det er bokstaver hver dag. De tegner hver dag også skriver de navnet sitt.

At aktivitetene med bokstaver i hovedsak dreier seg om dette, kan føre til at kun de barna som er nysgjerrige på språket og tegner mye får denne type stimulering, da det er disse som tar initiativ til å bruke og spørre om skriftspråket. Hva så med de barna som ikke har samme interesse og nysgjerrighet for skriftspråket, og som ikke selv tar initiativ? Blir de glemt med tanke på å få lære og kjenne bokstavene?

Ovennevnte utsagn av intervjuperson 3 kan forøvrig trekkes til Vygotsky, som mener læring først foregår i samspill med andre, før det foregår individuelt. Ut fra Vygotskys teori vil det å beherske skriftspråket innebære at barna internaliserer kunnskaper, ferdigheter og strategier omkring skriftspråket som de tidligere lærte i samhandling med andre (Hagtvet, 1988). I utsagnet ser vi at de største barna spør etter bokstavene. Det skjer da et samspill mellom barn og voksen, der den voksne lærer bort de ulike bokstavene til barnet. Etterhvert blir disse ferdighetene og kunnskapene om skriftspråket lært individuelt og intrapsykisk, som betyr innad i individet (Olaussen, 1996a). Denne framgangsmåten for læring hvor kunnskaper og ferdigheter blir overført mellom mennesker gjennom samspill gjelder også for innlæring av andre type ferdigheter og kunnskaper enn bokstavkunnskap. Pedagogene bygger da i tillegg et «stillas» rundt barnet. Dette sammenfaller også med Vygotsky (1978), som legger vekt på at den voksne skal støtte og hjelpe barna innenfor deres sone for nærmeste utvikling, som igjen skal føre til utvikling. Dette er spesielt viktig ettersom barna ikke kan lære bokstavene selv.

I forbindelse med bokstavkunnskap vil jeg konkludere med at alle pedagogene stimulerer til dette, og gjør dermed det forskning viser styrker skriftspråkutviklingen. Det ble nevnt mange

og gode stimulerende aktiviteter. Det kan likevel se ut til at hovedfokus hos noen av pedagogene er på skriving av navn og svar på spørsmål om bokstaver og skrift. Hvis dette er tilfelle, er ikke det tilstrekkelig. Også andre aktiviteter med bokstaver bør trekkes inn ofte for å stimulere barnas bokstavkunnskap i tilstrekkelig grad, mener jeg. Hyppigheten er det likevel ikke noe å si på, da alle pedagogene gjennomfører det daglig i en eller annen form.

4.3.3 Lekeskriving

Også lekeskriving er vist å ha en positiv innvirkning på utvikling av lese- og skriveferdigheter (Frost, 1999). Dette fordi det i førskolealderen er viktig at lesing og skriving er preget av lek og ikke av formell undervisning (Hagtvet, 1988). I tillegg lærer barna mye om skriftspråket gjennom lekeskriving. At lekeskriving er viktig kan også sees i rammeplanen, som sier at barna må få lekeskrive (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Det viser at de voksne er forpliktet til å gi barna erfaringer med lekeskriving, og støtte opp under deres initiativ til dette. På spørsmål om hvilken betydning pedagogene mener lekeskriving har for ferdigheter i skriftspråket, var pedagogene uenige. En av intervjupersonene sier det sånn:

Det er litt varierende, altså... For mange unger så er det naturlig med lekeskriving for de blir nysgjerrige på de andre, men jeg har også opplevd at unger hopper over det og begynner rett på bokstavene... Men jeg vet jo at det er en naturlig del av skriftspråkutviklingen. Men... Men det at de får lov til det og får lage og skape historier og får mulighet til å sitte med penn og papir og lage sin historie, det er veldig viktig. (Intervjuperson 1)

Denne pedagogens uttalelser er noe motstridene, da hun først sier at lekeskriving er av varierende betydning, for deretter å avslutte med at det er veldig viktig at barna får lekeskrive. Dette kan sees i forhold til Kvale og Brinkmann (2009), som sier at det kan skyldes kommunikasjonsvansker eller motsetninger i intervjupersonens livsverden. Utsagnet kan derfor tolkes på ulike måter, jamfør hermeneutikken og tolkningsmangfold. Jeg velger å tolke utsagnet på denne måten: Intervjupersonen mener ikke lekeskriving er en grunnleggende del i skriftspråkutviklingen, i og med at hun har opplevd barn som har begynt rett på bokstavene

uten å lekeskrive først. Men fordi hun også sier at det er naturlig med lekeskriving og at det er viktig at barna får gjøre det, tror jeg hun mener lekeskriving er sentralt for utviklingen av skriftspråklige ferdigheter, men ikke nødvendig. Hun sier hun gjennomfører lekeskriving, noe som sannsynligvis tyder på at hun iallefall ser betydningen av det. Også en annen intervjuperson er noe usikker på hvor viktig lekeskrivingen egentlig er for lese- og skriveferdigheter:

Jeg vet ikke, jo jeg tror sikkert at det er viktig at de lekeskriver... Men jeg føler vel kanskje at det skal komme litt ut fra ungene selv, at når vi sitter og tegner eller skriver... At vi da begynner å skrive. Og det gjør jeg nok iblant. (Intervjuperson 2).

Dette utsagnet kan tyde på at pedagogen ikke har et veldig bevisst forhold til lekeskriving, ettersom hun ikke vet hvilken betydning den har for skriftspråklige ferdigheter. Hun lekeskriver med barna, men påpeker at det da må komme ut fra barna selv. At hun ikke motiverer barna til å lekeskrive men venter på at de selv skal ta initiativet, kan ha både positive og negative sider. Det positive er at barna da kan lekeskrive ut fra egen vilje og motivasjon, og de kan møte og utforske skriftspråket i eget tempo og på ønsket måte. Man skal ikke tvinge barna til å involvere seg i skriftspråket (Hagtvet, 2004). Likevel kan det å vente på at barna selv skal ta initiativ til lekeskriving også ha ulemper. Det kan blant annet medføre at det kun er de barna som tar initiativ som får utbytte av lekeskrivingen. Fordi lekeskriving er viktig i skriftspråkutviklingen, kan vi da stille spørsmål om hvilke konsekvenser det kan få for de barna som i liten grad tar initiativ til lekeskriving. Resultatet kan i verste fall bli at disse barna ikke utvikler seg tilstrekkelig. Alle barn har krav på å utvikle sine ferdigheter og kunnskaper, og støtte av barns skriveprosess skal ikke kun forbeholdes de barna som selv tar initiativ. Man må derfor stimulere og motivere *alle* barna til å lekeskrive i naturlige situasjoner, for at alle skal få like utviklingsmuligheter og et godt læringsgrunnlag. Ikke alle barn ser hvilken betydning skriftspråket har. Det kan derfor være nyttig at en voksen «dytter» i gang lekeskrivingen, og på denne måten gir barna erfaringer med at skriftspråket er meningsfullt og har en funksjon (Høigård et al., 2009). Og selv om man motiverer barna til å lekeskrive og ikke venter på deres initiativ, kan lekeskrivingen likevel foregå på barnas premisser og ut fra deres interesser, nivå og tempo. At den voksne venter på barnas eget initiativ kan også være en ulempe om vi ser det i forhold til Vygotsky. Han mener læring

foregår i en sosial sammenheng, der barna lærer av og sammen med blant annet voksne (Olaussen, 1996a). Den voksne er derfor en viktig støtte for barna i deres læring. At den voksne viser interesse og engasjement for lekeskriving og tar med barna på dette, kan dermed øke barnas egen interesse og motivasjon for å utforske skriften gjennom lekeskriving. Det er i tillegg viktig å være et godt forbilde som barna kan gjenta etter (Hagtvet & Pálsdóttir, 1992). Dette innebærer at den voksne må skrive først, sånn at barna kan gjenta etter den voksne.

De to siste intervjupersonene er imidlertid veldig sikre på at lekeskriving er av stor betydning for skriftspråket, der begge sier at det er veldig viktig. Dette gjenspeiles også i deres svar på om de motiverer barna til å lekeskrive, noe begge er positivt innstilt til, og dermed gjør. De legger til rette for lekeskriving ved at papir og blyanter ligger fremme, i tillegg til at de motiverer barna til å skrive selv, blant annet på egne tegninger. Hos den ene intervjupersonen foregår lekeskrivingen også ved at barna blant annet skriver på konvolutter til foreldrene, og skriver bursdagskort til hverandre. Denne type lekeskriving er i følge teorien viktig for utviklingen av skriftspråklige ferdigheter, ettersom barna da får erfaring med hva skriftspråket kan brukes til (Hoel et al., 2011). Ved spørsmål fra barna om hvordan noe skrives, pleier intervjuperson 4 noen ganger å skrive ned det barnet lurte på, og kopiere det til barnet. Dette mener hun er viktig: *«Og det å kopierer tekst, det er viktig for da lærer de fortene, tror jeg altså. Da hermer de teksten»*. Samme intervjuperson sier også noe annet lignende: *«Også ser de jo at vi skriver, ikke sant. Så hermer de etter oss»*. (Intervjuperson 4). Dette kan sees i sammenheng med Vygotsky, som mener at barna gjennom imitasjon kan strekke ferdighetene sine ut over det nivået de kan klare på egenhånd (Vygotsky, 1978). At barna har mulighet til å imitere tekst er derfor viktig for barnas skriftspråkutvikling.

Det virket som pedagogene var ganske bevisst på hva barna kunne lære om bokstaver og skrift gjennom lekeskrivingen. Av ting som ble nevnt, ble særlig grep og føring av blyanten vektlagt. Dette kommer også frem som et punkt i teorien (Høigård, 2006). Videre ble tankeprosessen ved lekeskriving nevnt, og at barna gjennom lekeskrivingen blir språklig bevisste. Pedagogene mente også at barna lærer at bokstavene og den skrevne teksten har en betydning, noe også teorien fremhever (Høigård, et al., 2009). At barna lærer hvordan de skal forme bokstavene ble videre nevnt som en konsekvens av lekeskriving. Dette samsvarer med teorien (Hagtvet, 1988).

Det var noe varierende i hvilken grad pedagogene mener lekeskrivingen foregår.

Intervjuperson 1 sier at *«det er ikke noe jeg sitter og gjør hele tiden»*. I hvor stor grad dette innebærer, er noe uvisst. Men jeg tolker det dit hen at det er tilfeldig og ustrukturert. Heller ikke intervjuperson 2 har noen rutine på lekeskrivingen: *«Det gjør jeg noen ganger, men det er ikke sånn jevnt hver dag og ikke hver uke heller, det blir mer tilfeldig»*. De to resterende intervjupersonene viser til en større hyppighet av lekeskriving. Intervjuperson 3 sier følgende: *«Jeg synes de driver med det hele tiden jeg. De vil skrive»*. Det kan imidlertid se ut til at intervjuperson 1 og 2 henviser til lekeskriving der de selv er «med på» å lekeskrive, mens intervjuperson 3 og 4 kanskje i større grad tenker på barnas egen lekeskriving uten voksne som deltakere. Det kan dermed hende barna til intervjuperson 1 og 2 lekeskriver mer enn det de viser til her, men da uten innblanding fra voksne. Det er derfor vanskelig å si noe om i hvilken grad det blir gjennomført lekeskriving hos pedagogene, ettersom lekeskriving i stor grad kan være selvinitiert. Vi kan likevel konkludere med at alle pedagogene til en viss grad gjennomfører lekeskriving, som forskning sier er viktig for utviklingen av skriftspråklige ferdigheter. Men både kvaliteten og kvantiteten av disse aktivitetene er noe uvisst, og kan kanskje avhenge av pedagogenes egen interesse for skriving.

4.4 Påvirker pedagogenes kunnskaper om skriftspråkstimulering deres gjennomføring av dette?

4.4.1 Intervjuperson 1

Denne intervjupersonen svarte noenlunde riktig på alle hovedspørsmålene. Dette viser at hun har relativt gode kunnskaper om skriftspråkstimulering og hvilke ferdigheter og aktiviteter som er viktig her. Det var imidlertid et område hun hadde dårlig kunnskap om. Når vi snakket om fonologisk bevissthet, snakket hun om talefeil:

Jeg tenker jo at... Du kan jo lære et godt skriftspråk selv om det du har en talefeil eller... Altså at du ikke på en måte har... Min tydelighet er jo viktig for ungene... Men

om en unge har en talefeil eller noe så vil han jo ha mulighet til å lære seg et godt skriftspråk for det.

Her skinner det i gjennom at denne pedagogen ikke vet hva fonologisk bevissthet dreier seg om. Jeg spurte likevel om hun forsøker å stimulere barnas fonologiske bevissthet, og dette svaret viser også at hun ikke har kunnskap om fonologien:

Ja. Gjenta ordet riktig, ikke rette på det, men gjenta riktig. Og det at man... I forhold til det som er dialog, i forhold til det å sette ord på ting sammen med dem. At man er tydelig på det, sånn at man på en måte lager gode språkrammer.

Fordi hun ikke nevnte språkleker som rim, regler, lyder og lignende, spurte jeg henne direkte om dette blir gjennomført. Da svarte hun følgende. «Ja vi har jo, du har samlingsstund eller sånne ting da, så kan du jo bruke både rim, regler og sanger og alt mulig sånt». Vi ser her at hun sannsynligvis gjennomfører det. Men fordi dette er alt hun sier om disse aktivitetene i løpet av hele intervjuet, og jeg i tillegg måtte spørre om det blir gjennomført, kan det se ut til at hun i liten grad gjennomfører sånne type språkleker. Implisitt kan dette kanskje tolkes dit hen at hun ikke har kunnskap om hvor stor betydning det har for skriftspråkutviklingen, og dermed heller ikke ser på det som viktig. Min tolkning av dette styrkes av et sitat hun har: «At hvis man vet at det har betydning så vil det jo være fokus på det i alle sånne små situasjoner». Hun virker ikke til å ha fokus på fonologisk bevissthet og språkleker, noe som kan tyde på at hun ikke vet at det har betydning, i følge hennes egne refleksjoner. Denne antagelsen styrkes ettersom hun ikke vet hva fonologisk bevissthet er.

Videre kom det frem at hun stimulerer lekeskriving kun i liten grad: «Det er ikke noe jeg sitter og gjør hele tiden». Dette kan ha sammenheng med at hun ikke synes lekeskriving har så veldig stor betydning i skriftspråkutviklingen: «Det er litt varierende, altså... For mange unger så er det naturlig med lekeskriving for de blir nysgjerrige på de andre, men jeg har også opplevd at unger hopper over det og begynner rett på bokstavene». Det virker imidlertid til at bokstavutforskning foregår i nokså stor grad. Dette vises gjennom hele intervjuet, ved at hun stadig kommer tilbake til aktiviteter med bokstaver, og kommer med eksempler på aktiviteter hun gjennomfører. Det kan dermed tyde på at hun er opptatt av bokstavkunnskap.

Hvis vi igjen bruker hennes ovennevnte sitat («*At hvis man vet at det har betydning så vil det jo være fokus på det i alle sånne små situasjoner*»), så kan det tyde på at hun har kunnskap om hvilken betydning bokstaver har for skriftspråklig utvikling, ettersom hun har mye fokus på bokstaver.

Det kan se ut til at intervjuperson 1 har mye kunnskap om bokstaver og deres betydning for skriftspråkutviklingen, noe som fører til at hun i stor grad gjennomfører aktiviteter med bokstaver. Det kan imidlertid virke som hun har mindre kunnskap om hvilken betydning fonologisk bevissthet og lekeskriving har for skriftspråket, noe som fører til at hun i mindre grad gjennomfører sånne aktiviteter. Det kan dermed se ut til at pedagogens kunnskaper påvirker hennes gjennomføring av skriftspråkstimuleringen. Dette ved at hun i nokså stor grad gjennomfører aktiviteter hun har god kunnskap om, mens hun i mindre grad gjennomfører aktiviteter hun har mindre kunnskap om.

4.4.2 Intervjuperson 2

Intervjuperson 2 hadde også mange riktig svar på hovedspørsmålene i intervjuet, noe som viser at hun har god kunnskap om skriftspråkstimulering og hvilke ferdigheter og aktiviteter som er viktig her. Det eneste området hun kanskje mangler litt kunnskap på, er i forbindelse med situasjonsuavhengig språk og evne til å ta andres perspektiv i skriftspråket. Det kan vi se av dette utsagnet, hvor jeg spør i hvilken grad hun synes situasjonsuavhengig språk og evne til å ta andres perspektiv er viktig for utviklingen av skriftspråklige ferdigheter:

Det er jo viktig for å kunne sette seg inn i andres situasjon. Og dette med følelser, liksom å snakke om... Noe som ikke er konkret, for det er jo ikke konkret. Og å bli et godt menneske rett og slett. Sosialt sett.

Her svarer hun feil på hva situasjonsuavhengig språk handler om. Senere kom det likevel frem at hun forsøker å snakke om ting som har skjedd sammen med barna, selv om det ikke foregår i forbindelse med høytlesing. Hun stimulerer dermed barnas situasjonsuavhengige språk i noen grad, selv om hun ikke vet hvilken betydning det har for skriftspråklig utvikling.

Videre kan det virke som denne pedagogen ikke har så mye kunnskap om lekeskriving. På spørsmål om hun synes lekeskriving er viktig for utviklingen av skriftspråklige ferdigheter, svarer hun følgende: *«Jeg vet ikke, jo jeg tror sikkert at det er viktig at de lekeskriver»*. Dette utsagnet kan tyde på at hun ikke er klar over hvilken betydning lekeskriving har for utvikling av lese- og skriveferdigheter. Videre kom det frem at hun gjennomfører lekeskriving sjeldent og tilfeldig: *«Det gjør jeg noen ganger, men det er ikke sånn jevnt hver dag og ikke hver uke heller, det blir mer tilfeldig»*.

Det ser ut til at denne intervjupersonen ikke har optimale kunnskaper om betydningen av situasjonsuavhengig språk og lekeskriving. Videre blir lekeskriving gjennomført noe sjeldent. Dette styrker min antagelse om at kunnskaper har betydning for om man gjennomfører aktiviteter, og i hvilken grad det skjer. Men samtidig ser vi at hun har lite kunnskap om situasjonsuavhengig språk, men at hun likevel stimulerer til det. Ut fra dette blir det vanskelig å gi en konklusjon på om pedagogens kunnskaper påvirker hennes gjennomføring av skriftspråkstimuleringen. I forbindelse med lekeskriving ser det ut til at hennes mangel på kunnskap fører til at hun gjennomfører det sjeldent, men ikke med tanke på situasjonsuavhengig språk.

4.4.3 Intervjuperson 3

Når det gjelder denne pedagogens kunnskaper om skriftspråkstimulering og hvilke ferdigheter og aktiviteter som er viktig her, så var alle svarene riktig. Før jeg begynte å spørre om de spesifikke områdene innenfor skriftspråkstimuleringen, hadde hun allerede nevnt arbeid med bokstaver, sanger, skriving, høytlesing og begreper som eksempler på aktiviteter hun gjennomfører. Dette kan tyde på at hun har gode kunnskaper om hvilke aktiviteter som er viktig i skriftspråkstimuleringen. Senere i intervjuet kom det også frem at hun gjennomfører alle de ovennevnte aktivitetene relativt hyppig. Av de områdene jeg tok for meg senere i intervjuet, var det kun situasjonsuavhengig språk og fonologisk bevissthet med språkleker hun ikke nevnte på forhånd. Likevel svarte hun følgende på et senere spørsmål om i hvilken grad stimulering av fonologisk bevissthet skjer: *«Det skjer hele tiden det. Iallefall bruker vi en del*

lyder og sånn i samlingsstund». Det kan dermed se ut til at også fonologisk bevissthet blir gjennomført ofte hos denne intervjupersonen.

Det kan virke som denne pedagogen har en noe snever oppfatning av hva «begreper» er. På spørsmål om i hvilken grad begreper er viktig for skriftspråklig utvikling, svarte hun dette:

Det er viktig. Foran og bak... Og den bokstaven kommer foran og den kommer bak, den står i midten. Under og over. Ved siden av. Det er jo noe vi har øvd mye på. Legg boka på bordet. Alle sånne.

Dette er preposisjoner, og ikke begreper i rett forstand. Det er selvfølgelig viktig at barna lærer preposisjoner, men det er også vesentlig at barna lærer andre ord og begreper, både i utviklingen av muntlig og skriftlig språk. Det er likevel mulig at pedagogen i tillegg lærer barna vanlige begreper, men dette er uvisst. At hun nevner preposisjoner og ikke vanlige begreper på dette spørsmålet, synes jeg kanskje tyder på litt lite kunnskap på dette området. Det kan likevel være en tilfeldighet.

Det kan virke som intervjuperson 3 har gode kunnskaper på alle områdene som har blitt tatt opp i intervjuet, kanskje med unntak av begreper, da hun i stedet snakket om preposisjoner. Det virker også til at hun gjennomfører alle de aktuelle aktivitetene i god grad. Det er likevel vanskelig å si noe om i hvilken grad hun stimulerer begreper, da hun snakker om preposisjoner og ikke begreper. Men på de resterende områdene kan det se ut til at pedagogens kunnskaper om skriftspråkstimulering påvirker hennes gjennomføring av dette i positiv retning. Det virker som hun gjennomfører gode aktiviteter, og i relativt stor grad.

4.4.4 Intervjuperson 4

Heller ikke hos intervjuperson 4 var det mye å utsette på angående kunnskaper om skriftspråkstimuleringen. Hun svarte riktig på alle spørsmålene angående både ferdigheter og aktiviteter i forbindelse med stimuleringen. Det som gikk igjen på de generelle spørsmålene i forkant av hovedspørsmålene, var at hun gjennomfører språkleker med rim, regler, rytmer og

lyder, og hun synliggjør og gjennomfører aktiviteter med bokstaver. Også aktiviteter der man kobler lyd og bokstav sammen ble nevnt, i tillegg til høytlesing. Alle disse aktivitetene er som vi så i teoridelen sentrale for å lære skriftspråklige ferdigheter. Det kan dermed tyde på at hun har mye kunnskap om hva som er viktig å stimulere i skriftspråkutviklingen. Senere i intervjuet kom det også frem at alle disse aktivitetene blir gjennomført i relativt stor grad. I tillegg blir lekeskriving og stimulering av begreper i følge henne selv gjennomført i nokså stor grad.

Det var imidlertid et område denne pedagogen ikke hadde så mye kunnskap om, og det var situasjonsuavhengig språk. På spørsmål om i hvilken grad hun synes situasjonsuavhengig språk og evne til å ta andres perspektiv er viktig for skriftspråklige ferdigheter, svarte hun følgende:

Når de kommer på skolen så skal de jo starte... Etterhvert da, ha framlegg. Og hvis de da kjenner språket, skriftlig og tenker jeg, så lærer de bedre å lytte, altså høre etter hva andre har å si, tenker jeg da.

At hun svarte noe annet enn det jeg håpet på kan være fordi jeg i spørsmålet inkluderte «evne til å ta andres perspektiv». Likevel synes jeg dette utsagnet viser at hun ikke er helt bevisst på hva situasjonsuavhengig språk i forbindelse med skriftspråket innebærer. Jeg spurte derfor mer spesifikt om hun snakker om fortid og framtid i forbindelse med høytlesing for å stimulere til situasjonsuavhengig språk. Hennes svar viser at dette ikke er vektlagt: «Noe er det jo. Men det er veldig situasjonsbetinget her. For de er så små at du må holde fokus, det var annerledes når vi hadde 7 åringene. Det er stor forskjell på en 6 åring og 7 åring». Her kommer det frem at hun synes barna er for små til å lære et situasjonsuavhengig språk. Men fordi hun ikke vet hvorfor dette er viktig i skriftspråket, kan årsaken til at hun ikke gjennomfører det kanskje også være fordi hun ikke vet hvilken betydning det har for lese- og skriveferdighetene. Men dette blir selvfølgelig bare gjetting.

Det kan se ut til at intervjuperson 4 har gode kunnskaper om alle ferdighetene og aktivitetene som ble tatt opp i intervjuet, bortsett fra situasjonsuavhengig språk. Videre ser det ut til at hun gjennomfører alle aktivitetene i relativt stor grad, sett bort fra situasjonsuavhengig språk som

hun sjeldent stimulerer. Dette forsterker min antagelse om at pedagogens kunnskaper påvirker hennes gjennomføring av skriftspråkstimuleringen. Det man har mye kunnskap om gjennomfører man ofte i større grad enn det man har lite kunnskap om.

5. AVSLUTNING

Målet med denne undersøkelsen har vært å nå en dypere forståelse for hvordan og i hvilken grad skriftspråkstimuleringen blir gjennomført i barnehagen, for videre å finne ut av dens kvalitet og prioritet. Jeg benyttet meg av et kvalitativt, semistrukturert intervju for å få svar på følgende problemstilling: *I hvilken grad gjennomfører pedagogene i barnehagen det forskning viser styrker skriftspråkutviklingen?* Dette for å få en forståelse for om pedagogene gjennomfører stimuleringen på en sånn måte som forskningen anbefaler. Jeg har da hatt fokus på ferdigheter og aktiviteter innenfor høytlesing og lyd- og bokstavutforskning.

I dette kapittelet vil jeg først oppsummere resultatene som kom frem i undersøkelsen. Deretter vil jeg komme med en konklusjon på oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling. Til slutt vil jeg ta for meg tanker omkring forskningsprosessen og veien videre.

5.1 Oppsummering og konklusjon

Når det gjelder de generelle spørsmålene om skriftspråkstimulering i intervjuene, viste samtlige intervjupersoner stor interesse for dette i barnehagen. De var positive til det, og mente det var viktig å starte allerede i barnehagen. Alle pedagogene har førskolegruppe hvor barna får mer spesifikk stimulering av skriftspråket, spesielt med tanke på bokstaver og skrift. Dette kan tendere i retning av en mer formell opplæringssituasjon, men likevel svarte tre av fire pedagoger at de er opptatt av at aktivitetene skal bære preg av lek. Dette gjenspeiles også i deres svar på hva deres mål med skriftspråkstimuleringen i barnehagen er, der alle svarte at det er å gi barna en interesse for og kjennskap til bokstaver og skrift, og ikke at barna skal lære dette. Alle pedagogene ser ut til å ha gode rutiner på skriftspråkstimuleringen, ved at de har fast, avsatt tid hver uke med førskole, i tillegg til at de trekker inn stimulerende aktiviteter ellers i hverdagen. Videre gjennomføres kun aktiviteter som i følge forskning er gode. Til slutt kan det se ut til at tilpasning av aktivitetene til barnas forutsetninger og behov ikke er spesielt vektlagt hos to av pedagogene, hvor mangel på ressurser blir trukket frem som årsak.

I forbindelse med det første forskningsspørsmålet, viste datamaterialet at alle pedagogene

gjennomfører skriftspråkstimulerende aktiviteter i barnehagen, men type aktiviteter og mengde varierte noe. Alle pedagogene leser høyt for barna. Dette foregår ofte; daglig hos alle unntatt én, som har fast, avsatt tid tre ganger i uken. Angående stimulering av barnas situasjonsuavhengige språk gjennom høytlesing, er det kun én av pedagogene som snakker om fortid og fremtid for å stimulere til dette, og det blir gjort utenom høytlesing. Alle pedagogene forsøker å utvikle barnas begrepsforståelse gjennom høytlesing. Det virker likevel til at dette skjer i liten grad og kanskje noe tilfeldig hos de fleste. Det må her tas i betraktning at begrepsutvikling også kan foregå på andre måter enn gjennom høytlesing. Selv om én av pedagogene svarte feil på hva fonologisk bevissthet er, viste det seg likevel at både hun og resten av pedagogene stimulerer til dette. Det virker også til å skje i stor grad, da alle gjennomfører aktiviteter med språkleker i daglige samlingsstunder. Alle pedagogene stimulerer barnas bokstavkunnskap i en eller annen form daglig, spesielt gjennom skriving av eget navn og svar på spørsmål om bokstaver. I tillegg blir bokstaver synliggjort hos alle pedagogene. Aktiviteter med bokstaver blir dermed gjennomført i stor grad. Alle pedagogene gjennomfører lekeskriving. Hos to av pedagogene blir dette kun gjennomført ved initiativ hos barna, noe som resulterer i at det ikke foregår så ofte. De to resterende pedagogene motiverer barna til å lekeskrive i litt større grad, noe som også medfører at lekeskrivingen foregår oftere.

På bakgrunn av dette vil jeg konkludere med at det ser ut til at pedagogene i barnehagen i nokså stor grad gjennomfører det forskning viser styrker skriftspråkutviklingen. Sett bort fra situasjonsuavhengig språk, blir det hos alle pedagogene gjennomført skriftspråkstimulerende aktiviteter innenfor alle områdene som har blitt tatt opp i undersøkelsen. Pedagogene gjør som forskningen og rammeplanen anbefaler både med tanke på hvilke ferdigheter de skal stimulere, og hvilke aktiviteter de skal benytte i stimuleringen. Det er noe varierende i hvilken grad skriftspråkstimuleringen foregår. På noen områder ser det ut til at stimuleringen foregår i litt liten grad, mens den på andre områder foregår daglig. Det kan virke som det skriftspråkstimulerende arbeidet på enkelte områder er noe ureflektert og preget av mangelfull kunnskap hos noen av intervjupersonene, og innebærer derfor noen mangler. På tross av dette, vil jeg alt sett under ett likevel si at kvaliteten på pedagogenes arbeid virker relativt god. Det ser også ut til at skriftspråkstimulering i nokså stor grad er prioritert i de utvalgte barnehagene, sett opp mot tiden de har til rådighet. Pedagogene har ikke alltid tid eller mulighet til å gjennomføre alle aktivitetene som er viktig i skriftspråkutviklingen, og dette må

til tider skje i begrenset grad. I tillegg er det som intervjuperson 1 sier: *«Det er mange andre ting som også er viktig i barnehagen»*.

Det kan se ut til at pedagogenes kunnskaper om skriftspråkstimulering påvirker deres gjennomføring av dette. Kunnskapene påvirker dermed også i hvilken grad de gjennomfører det forskning viser styrker skriftspråkutviklingen. Dette gjelder spesielt hyppigheten av gjennomføringen, men også hvilke aktiviteter de gjennomfører. På områder det virket som pedagogene ikke hadde komplett kunnskap, så det ut til at det som regel ble gjennomført færre skriftspråkstimulerende aktiviteter, og i mindre grad. På områder det virket som pedagogene hadde mye kunnskap, så det ut til at stimuleringen foregikk på flere måter, og i større grad. Pedagogenes kunnskaper ser dermed ut til å ha betydning for deres pedagogiske arbeid med skriftspråkstimuleringen. Unntak finnes selvfølgelig hos de fire pedagogene.

5.2 Refleksjoner rundt prosessen og tanker om veien videre

Denne masteravhandlingen har som tidligere nevnt vært av begrenset tid og omfang. Dette har påvirket valg av metode, antall intervjupersoner, og mulighet til fordypning av temaet. Jeg ser i ettertid at jeg kanskje avgrenset oppgaven noe vidt. At jeg valgte å fokusere både på situasjonsuavhengig språk, begrepsutvikling, fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap, lekeskriving, og i noen grad høytlesing, har gjort at muligheten til å fordype meg i temaet ble begrenset. Ut fra dette burde jeg kanskje ha fordypet meg i færre aspekter ved skriftspråkstimuleringen og ikke søke så bredt som jeg gjorde. Men samtidig er det nødvendig å stimulere mange ulike aspekter og ferdigheter for å kunne utvikle skriftspråklig kompetanse, noe jeg har forsøkt å belyse i denne oppgaven. Man må ha en helhetlig tilnærming til skriftspråkstimuleringen i barnehagen.

Jeg føler jeg har fått svar på problemstillingen min gjennom denne forskningen. Det var likevel noe vanskelig å komme frem til en konklusjon på problemstillingen, ettersom den omhandlet «i hvilken grad». Dette gjelder også mitt første forskningsspørsmål. Om noe foregår i stor eller liten grad er avhengig av den enkelte person og hva vedkommende legger i det, og det finnes derfor ikke noe fasitsvar. Konklusjonen er derfor noe preget av min egen

oppfatning av hva «i stor eller liten grad» innebærer, men er også gjort på bakgrunn av pedagogenes egne uttalelser om i hvilken grad de selv føler at aktivitetene gjennomføres. På grunn av vanskelighetene med en problemstilling som innebærer «i hvilken grad», ser jeg i ettertid at jeg muligens burde valgt en annen problemstilling og tilnærningsmåte til stoffet. Også når det gjelder mitt andre forskningsspørsmål ser jeg at dette ikke var ideelt. For å finne ut om pedagogenes kunnskaper påvirker deres gjennomføring av skriftspråkstimuleringen, ble det mange vurderinger av god og dårlig kunnskap, og av mye og lite stimulering. Denne type vurdering er ikke ideell i en forskning, da jeg ikke har fasitsvar på hva som er mye og lite kunnskap og stimulering. I ettertid ser jeg også at jeg kanskje burde lagt større vekt på å finne litteratur fra andre land, i tillegg til å vektlegge litteratur som kunne gitt rom for flere nyanser.

Jeg håper min forskning har bidratt til å gi andre innblikk i hvilke ferdigheter man bør stimulere for å utvikle skriftspråket i barnehagen, i tillegg til hvilke aktiviteter man bør gjennomføre og hvordan. I tillegg håper jeg den har gitt en forståelse for hvor viktig stimulering av skriftspråket i barnehagen er for senere utvikling av lese- og skriveferdigheter, og at dette bør prioriteres. Til slutt håper jeg undersøkelsen har vist at kunnskaper er av avgjørende betydning for gjennomføringen av skriftspråkstimuleringen. Dette håper jeg kan inspirere pedagoger i barnehagen til å videreutvikle sine kunnskaper på dette området.

Underveis i forskningen har det dukket opp flere områder i forbindelse med skriftspråkstimulering som kunne vært spennende å se nærmere på, og som kan være innfallsvinkler til videre forskning. Dette er blant annet:

- Hvilken plass bør skriftspråkstimuleringen ha i barnehagen?
- Er utdannelsen til førskolelærerne god nok med tanke på å gi kunnskap om gjennomføring av skriftspråkstimulering i barnehagen? Bør det gis faglig påfyll?
- Er det samsvar mellom hva barnehagen og skolen forventer at barna skal kunne om skriftspråket ved skolestart?
- Hvordan bør man stimulere til skriftspråkutvikling hos barn med språkvansker i barnehagen?
- Hvordan kan barn påvirke hverandres skriftspråklige interesse og utvikling, blant annet gjennom rollelek?

- Hvilken betydning har barnas hjemmemiljø for deres skriftspråklige utvikling?
- I hvilken grad blir Rammeplanen brukt som et aktivt arbeidsdokument i barnehagen?

Litteraturliste

Man må trykke på nederste linje i linken for å få åpnet kilder hentet fra nettsider.

Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring- en kunnskapsoversikt.*

Hentet 12.02.2013 fra

http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf (må trykke på nederste linje)

Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats i en kultur for læring. I: Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (red.): *Tidlig innsats- bedre læring for alle?* (s. 11-20). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Bråten, I. (1996). Om forholdet mellom lesing og skriving. I: Wold, A. H. (red.): *Skriftspråkutvikling: om hvordan barn lærer å lese og skrive* (s. 191- 220). Oslo: Cappelen akademiske forlag AS.

Bråten, I. (2008). Om Vygotskys liv og lære. I: Bråten, I. (red.): *Vygotsky i pedagogikken* (s. 13-42). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag AS.

Buli- Holmberg, J. (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I: Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (red.): *Tidlig innsats- bedre læring for alle?* (s. 71-86). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming.* Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2007), *Metode og oppgaveskriving for studenter.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Elsness, T. F. (1991). «Meningsfylte tekster» og den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. I: Austad, I. (red.): *Mening i tekst: Teorier og metoder i*

- grunnleggende lese- og skriveopplæring* (s. 15-51). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Espenakk, U., Frost, J., Høigaard, B., Klem, M., Monsrud, M.-B., Ottem, E.,... Utgård, T. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Frost, J. (1999). *Lesepraksis: på teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelens Akademiske Forlag AS.
- Hagtvat, B. E. (1988). *Skriftspråkstimulering gjennom lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvat, B. E. (1996a). Talespråklige ferdigheter og skriftspråklig utvikling. I: Wold, A. H. (red.): *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive* (s. 23-57). Oslo: Cappelen akademiske forlag AS.
- Hagtvat, B. E. (1996b). Skrivelyst og språklig bevissthet. Om tidlig skriveutvikling og skrivingens betydning for den skriftspråklige utviklingen. I: Wold, A. H. (red.): *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive* (s. 127-144). Oslo: Cappelen Akademiske forlag AS.
- Hagtvat, B. E. (2004). *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hagtvat, B. E. (2009). Målrettet klasseromspraksis og intensivert språkstimulering i skolens begynneropplæring. I: Frost, J. (red.): *Språk- og leseveiledning: i teori og praksis* (s. 205-229). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hagtvat, B. E. & Horn, E. (2008). Forebyggende satsing med vekt på styrking av barns språk. I: Befring, E. & Tangen, R. (red.): *Spesialpedagogikk* (s. 433-457). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hagtvat, B. E. & Pálsdóttir, H. (1992). *Lek med språket!* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Helland, S. (2006). Å leike seg inn i skriftspråket. I: Befring, E. & Helland, S. (red.):

Barnehagepedagogikk (s. 9-24). Oslo: Det Norske Samlaget.

Hoel, T., Oxborough, G. H. O. & Wagner, Å. K. H. (2011). *Lesefrø: språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Høien, T. (1991). Avkodingsstrategier og leseutvikling. I: Austad, I. (red.): *Mening i tekst: Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (s. 223-233). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.

Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.

Høigård, A., Mjør, I., & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Hentet 11.02.2013 fra:

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/temahefte/Temahefte%20om_spr%C3%A5kmilj%C3%B8_og_spr%C3%A5kstimulering_i_barnehagen_bokm%C3%A5l_web.pdf

Kunnskapsdepartementet (2006a). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet 11.02.2013 fra:

<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/prm/2006/0005/ddd/pdfv/282009-rammeplanen.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2006b). *Og ingen sto igjen... Tidlig innsats for livslang læring*. St.meld. nr. 16 (2006-2007). Hentet 11.03.2013 fra:

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFS.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvello, Ø. (2010). Som ansatt i barnehagen setter man spor i barna. I: Kvello, Ø. (red.): *Barn i utvikling* (s. 15-26). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lorentzen, R. T. (1991). Skriftspråkstimulering i førskolealder. I: Austad, I. (red.): *Mening i tekst: Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (s. 52- 93). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Lyster, S-A. H. (2009). Ordforråd og leseutvikling. I: Frost, J. (red.): *Språk- og leseveiledning- i teori og praksis* (s. 231-251). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lyster, S-A. H. (2010). Barns språkutvikling. I: Kvellø, Ø. (red.): *Barn i utvikling* (s. 65-97). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive: individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S-A. H. & Frost, J. (2008). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker. I: Befring, E. & Tangen, R. (red.): *Spesialpedagogikk* (s. 250-277). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Løge, I. K., Lye, T. F., Lygren, I., & Nedrebø, T. H. (1997). *Språkleker: som kan stimulere og utvikle førskolebarns språklige bevissthet*. Hentet fra <http://bokhylla.no>
- Melby-Lervåg, M. (2011). Effekten av språkstimulering i førskolealder på senere leseforståelse: hva kan forskning fortelle oss? *Spesialpedagogikk*. 76(2), s 41- 51. Hentet 20.02.2013 fra <http://www.spesialpedagogikk.no/Fagtidsskrift/Spesialpedagogikk/Arkiv/20101/052009132/>
- Olaussen, B. S. (1996a). «Les for meg du!» Å lese for barna- en kosestund som kan hjelpe barn å bli gode lesere. I: Wold, A. H. (red.): *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive* (s. 95-126). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Olaussen, B. S. (1996b). Fonologisk bevissthet. Et sentralt begrep i senere års leseforskning. I: Wold, A. H. (red.): *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive* (s.

169-189). Oslo: Cappelen Akademiske forlag AS.

Roe, A. & Solheim, R. G. (2007). PISA og PIRLS. *Om norske elevers leseresultater*. Hentet 11.03.2013 fra:

http://www.udir.no/Upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/5/Leseresultater_PISA_og_PIRLS.pdf

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skjelbred, D. (2012). Lese- og skriveopplæring og tidlig innsats. I: Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (red.): *Tidlig innsats- bedre læring for alle?* (s. 89-103). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Solstad, T. (2008). *Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker: en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Wold, A. H. (1996). Dekontekstualisering og forholdet mellom muntlig og skriftlig språk. I: Wold, A. H. (red.): *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive* (s. 59-93). Oslo: Cappelen akademiske forlag AS.

Øzerk, K. Z. (2008). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I: Bråten, I. (red.): *Vygotsky i pedagogikken* (s. 97-122). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag AS.

Vedlegg nr. 1: Intervjuguide

«I hvilken grad gjennomfører pedagogene i barnehagen det forskning viser styrker skriftspråkutviklingen?»

Innledning

- Forklar hensikten med intervjuet.
- Anonymitet
- Taushetsplikt
- Rettigheter

Åpningsspørsmål

- Alder?
- Utdannelse?
- Hvor lenge har du arbeidet i barnehagen? Og som pedagogisk leder?

Generelt om skriftspråkstimulering

- Hva legger du i begrepet skriftspråkstimulering i barnehagen?
- Hva vektlegger du i skriftspråkstimuleringen? (ferdigheter/ aktiviteter).
- Har du rutiner for skriftspråkstimuleringen eller skjer det tilfeldig? Beskriv rutinene (hyppighet og aktiviteter?) Kun planlagt og avsatt tid eller trekkes skriftspråket inn i flest mulige situasjoner spontant?
- Under fagområdet kommunikasjon, språk og tekst i rammeplanen står det at barna skal bli lest høyt for, utvikle begreper, leke med språklyder, få kjennskap til bokstaver, og lekeskrive. I hvilken grad føler du at du får gjennomført det?
- Hva tenker du om tilpasning av de skriftspråkstimulerende aktivitetene til det enkelte barns forutsetninger og behov?
- Hva er ditt mål med skriftspråkstimuleringen? (at de skal lære skriftspråket, eller å gi

de kjennskap til skriftspråket og stimulere interesse, motivasjon og forståelse?)

For resten av spørsmålene gjelder generelle oppfølgingsspørsmål som «på hvilke måter» og «hvordan».

Høytlesing

- I hvilken grad oppfatter du høytlesing som en skriftspråkstimulerende aktivitet?
- Inngår høytlesing som en skriftspråkstimulerende aktivitet hos deg? Ca hvor ofte?

Situasjonsuavhengig språk

- Hva legger du i ordet «situasjonsuavhengig språk»?
- I hvilken grad synes du et situasjonsuavhengig språk og evne til å ta andres perspektiv er viktig for skriftspråklige ferdigheter?
- Stimulerer du barnas situasjonsuavhengige språk og evne til å ta andres perspektiv gjennom høytlesning? I hvilken grad?

Begrepsutvikling

- I hvilken grad synes du begrepsforståelse er viktig for skriftspråklige ferdigheter?
- Stimulerer du barnas begrepsutvikling og -forståelse gjennom høytlesing? I hvilken grad?

Lyd- og bokstavutforsking

Fonologisk bevissthet

- Hva legger du i ordet «fonologisk bevissthet»?
- I hvilken grad synes du utvikling av fonologisk bevissthet er viktig for skriftspråklige ferdigheter?
- Prøver du å stimulere barnas fonologiske bevissthet? I hvilken grad? Naturlige

situasjoner med samtaler/lek eller «opplæring»?

Bokstavkunnskap/ kjennskap

- I hvilken grad synes du bokstavkunnskap er viktig for utvikling av skriftspråklige ferdigheter?
- Forsøker du å stimulerer barnas bokstavkunnskap? I hvilken grad? Naturlige situasjoner med samtaler/ lek eller «opplæring»?
- Synliggjør dere skrift for barna på din avdeling?
- Gjennomføres det aktiviteter der barna kan høre og se koblingen mellom lyd/ bokstav?

Lekeskriving

- I hvilken grad synes du lekeskriving er viktig for utviklingen av skriftspråklige ferdigheter? (hva kan barn lære om bokstaver og skriving ut fra lekeskriving?)
- Motiverer du barna til å lekeskrive? I hvilken grad?

Pedagogenes kunnskaper om skriftspråkstimulering:

- Hvilken betydning vil du si at skriftspråkstimulering i barnehagen har for senere lese- og skriveferdigheter?
- Mener du skriftspråket bør stimuleres i barnehagen, eller er det skolens ansvar?
- Synes du dine kunnskaper/ mangel på kunnskap om skriftspråkstimulering påvirker hvordan og hvor ofte du gjennomfører dette?

Avslutning

- Noen tema du vil si mer om?
- Noen tema du vil si noe om som ikke har vært tatt opp i intervjuet?

Vedlegg nr. 2: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Jenny Steinnes
Avdeling for pedagogikk og sosialfag
Høgskolen i Lillehammer
Postboks 952
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 07.01.2013

Vår ref:32587 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32587	<i>Skriftspråkestimulering i førskolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Jenny Steinnes</i>
Student	<i>Ingrid Haarseth</i>

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

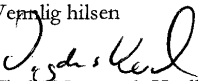
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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 <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Lis Tenold

Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

✓ Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ingrid Haarseth, Øverbygdsvegen 745, 2625 FÅBERG

Avdelingskontorer / District Offices:

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



Formålet med prosjektet er å kartlegge på hvilke måter og i hvilken grad det gjennomføres høytlesning og bokstavtrening som skriftspråkstimulerende tiltak i førskolen.

Opplysningene samles inn gjennom intervju. Intervjuene tas opp på lydbånd og behandles elektronisk.

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner skrivet godt utformet.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc og minnepenn. Personvernombudet minner om at mobile lagringsenheter er mindre sikre og at personopplysninger kan komme på avveie, og anbefaler derfor at det benyttes kryptert minnepenn. Personvernombudet forutsetter at bruk av minnepenn og privat pc er i tråd med Høgskolen i Lillehammer sine interne retningslinjer for informasjonssikkerhet.

Innsamlede opplysninger anonymiseres og lydbåndopptak makuleres ved prosjektslutt, senest 01.06.2013. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Ved publisering vil ingen enkeltpersoner kunne gjenkjennes

Vedlegg nr. 3: Informasjonsbrev til pedagogene

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg studerer master i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer, med fordypning i språk, lesing og skriving. I den forbindelse skal jeg skrive en masteravhandling som forventes avsluttet mai 2013, under veiledning av Gunnar Fodstad.

Problemstillingen jeg har valgt for denne oppgaven er: «I hvilken grad gjennomfører pedagogene i barnehagen det forskning viser styrker skriftspråkutviklingen?». Jeg vil da ha fokus på ferdigheter og aktiviteter innenfor høytlesing og lyd- og bokstavutforskning. Jeg ønsker å få et innblikk i skriftspråkets prioritet og kvalitet i barnehagen, i tillegg til disse pedagogenes kunnskaper om skriftspråkstimulering.

Det vil bli brukt et semistrukturert intervju, som kjennetegnes av en samtale rundt emnet der jeg på forhånd har laget noen spørsmål. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd. Datamaterialet fra undersøkelsen blir anonymisert i oppgaven, og ingen personer vil dermed bli gjenkjent. Jeg er videre pålagt taushetsplikt. Lydopptakene og annet materiale som kan knyttes til vedkommende blir oppbevart konfidensielt og vil bli slettet ved prosjektets avslutning i mai 2013. Deltakelse i denne undersøkelsen er frivillig, og man kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen uten å oppgi årsak, eller man kan velge og ikke svare på noen av spørsmålene i intervjuet. Dette prosjektet er også meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og er godkjent.

Ta gjerne kontakt med meg på telefon 480 27 682 eller på e-post: ingrid.haa@hotmail.com. Min veileder Gunnar Fodstad kan kontaktes på e-post: gunnaar.fodstad@statped.no og telefon: 957 82 532.

Vennlig hilsen
Ingrid Haarseth
Øverbygdsvegen 745
2625 Fåberg

Vedlegg nr. 4: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

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

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

På bakgrunn av dette, samtykker jeg i at Ingrid Haarseth og hennes veileder Gunnar Fodstad får tillatelse til å bruke opplysninger som jeg gir i intervjuet til masteroppgaven om skriftspråkstimulering i barnehagen.

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien:

Dato:

Signatur:

Telefonnummer: