

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Julie Jørgensen

Bacheloroppgave

Skriftspråkstimulering i barnehagen

To stimulate emergent literacy skills in kindergarten

Barnehagelærerutdanningen, BLU

Vår 2017

Innholdsfortegnelse

Norsk sammendrag	4
Engelsk sammendrag (abstract).....	5
Forord.....	6
1. Innledning	7
1.1 Valg av tema.....	7
1.2 Presentasjon av problemstilling.....	8
2 Teori.....	9
2.1 Sosiokulturelle teorier	9
2.2 Emergent literacy	10
2.3 Språklig bevissthet	11
2.4 Skriftspråkstimulering i barnehagen.....	13
3 Metode	16
3.1 Valg av metode.....	16
3.2 Deltakende observasjon.....	16
3.3 Intervju	17
3.4 Uformelle barnesamtaler	18
3.5 Etiske overveielser og personvern.....	18
3.6 Valg av informanter og reliabilitet.	19
4 Presentasjon av opplegget og intervjuene.	21
4.1 Økt 1	21
4.2 Økt 2.....	21
4.3 Økt 3.....	22
4.4 Økt 4.....	23
4.5 Barneintervjuene	23
4.6 Intervju med pedagogisk leder	24
5 Drøfting og konklusjon	25
6 Oppsummering	28
7 Litteraturliste.....	29
8 Vedlegg	32
8.1 Intervjuguide til barneintervju før opplegget.....	32
8.2 Intervjuguide til barneintervju etter opplegget	32
8.3 Intervjuguide til intervju med pedagogisk leder.....	33
8.4 Samtykkeskjema til opplegget.....	35
8.5 Observasjonspunkter	36
8.6 Aktivitetsopplegg	37
8.7 Barnas fortellinger og rim	39

Bildeliste

Figur 1: Et eksempel på tekstskaping, Julie Jørgensen, 2017	13
Figur 2: Konkreter fra snakkepakken, Julie Jørgensen, 2017.....	21
Figur 3: Barnas rimbok, Julie Jørgensen, 2017	22
Figur 4: Barnas egen bok, Julie Jørgensen, 2017	23
Figur 5: Barnas tekstproduksjon/ bokstavutforskning, Julie Jørgensen, 2017	23
Figur 6: Fonologisk skriving: GVEMAI= gravemaskin, Julie Jørgensen, 2017	23
Figur 7: Et eksempel på fonologisk skriving, Julie Jørgensen, 2017	24
Figur 8: Barnas fortelling om elgen, Julie Jørgensen, 2017	39

Norsk sammendrag

Tittel: Skriftspråkstimulering i barnehagen	
Forfatter: Julie Jørgensen	
År: 2017	Sider: 40
Emneord: Skriftspråkstimulering, barnehagen, lese- og skriveforberedende aktiviteter	
Sammendrag: I denne bacheloroppgaven tar jeg for meg skriftspråkstimulering i barnehagen. Jeg går blant annet inn på sosiokulturell teori, emergent literacy, teori om språklig bevissthet og generelt litt om skriftspråkstimulering i barnehagen, for å belyse dette temaet. Videre tar jeg for meg de metodene jeg har benyttet i denne oppgaven og redegjør for en utprøving jeg har lagd og prøvd ut i en barnehage. Målet har vært å besvare denne problemstillingen: <i>Hvordan kan man legge til rette for at barn i barnehagen utvikler interesse for og kompetanse i skriftspråk gjennom arbeid med lese- og skriveforberedende aktiviteter?</i> For å besvare denne problemstillingen har jeg gjennomført en utprøving. Underveis, før og etter har jeg benyttet metoder som barnesamtaler, intervjuer og observasjon for å undersøke hvordan det skriftspråkstimulerende opplegget fungerte for barnegruppen.	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: To stimulate emergent literacy skills in kindergarten	
Authors: Julie Jørgensen	
Year: 2017	Pages: 40
Keywords: Emergent literacy skills, kindergarten, writing,	
Summary: In this assignment I am writing about emergent literacy skills in kindergarten. To approach this, I am using sociocultural theory, and theory about emergent literacy, phonemic awareness and writing in kindergarten, to illuminate this theme. Later in the assignment I write about the methods I have used in this assignment, and the project I tried out in the kindergarten. My desire for this assignment has been to answer this issue: <i>How can the children develop an interest and competence in reading and writing through work with reading and writing preparatory activities?</i> In order to answer this issue, I made a writing stimulating program. Throughout, before and after this project, I used interviews and observations to investigate how this project worked for this group.	

Forord

Etter tre år på barnehagelærerutdanningen har jeg fått svar på mange spørsmål, men det har også oppstått mange nye. I denne oppgaven har jeg gått inn på noe av det jeg har tenkt på og interessert meg for. Det er så spennende å kunne fordype seg i noe nytt, og denne våren 2017 ønsket jeg å fordype meg i skriftspråkstimulering i barnehagen. Det har vært utrolig spennende og lærerikt å gå inn og lære mer om dette temaet.

Det er mange jeg vil takke for at jeg har fått skrevet denne bacheloroppgaven. Først vil jeg takke min fantastiske veileder, Tove Brit Haugstveit. Hun sitter inne med utrolig mye kunnskap, og har vært dyktig på å formidle den videre, og hjelpe meg i prosessen med å skrive min bacheloroppgave. Du har alltid vært tilgjengelig for spørsmål og har brukt mye av din tid for å hjelpe meg. Tusen hjertelig takk!

Jeg vil også takke barnehagen jeg har vært i, der jeg fikk prøve ut mitt opplegg, og intervjuer både barna og pedagogisk leder. Tusen takk for den tiden dere har satt av til dette. I tillegg vil jeg takke mine foreldre for korrekturlesing, tilbakemeldinger, oppmuntring og støtte. Dere har alltid vært der og hjulpet til med det som har trengtes. Til slutt vil jeg takke mine gode venninner på studiet, for oppmuntring og veiledning underveis.

Hamar, 26/05-17

1. Innledning

1.1 Valg av tema

I dagens barnehager er det store ulikheter i hvordan barnehager praktiserer lese- og skriveforberedende aktiviteter, og store forskjeller i barnas kompetanse i og interesse for dette. Erfaringer med store variasjoner i dette, både i skolen og i barnehage, gjorde meg interessert i nettopp dette temaet. Hvordan kan vi motivere og inspirere alle barna til å bli glad i skrift? Dette ønsket jeg å undersøke.

I den gjeldende rammeplanen fra 2011 (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 40-41) står det blant annet at vi skal støtte barnas initiativ til å lekeskrive eller diktere tekst. I den nye rammeplanen som trer i kraft 1. august 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.14) står det derimot at alle barna skal bli inkludert i skriftspråkstimulerende aktiviteter. Det å støtte barnas initiativ til å lekeskrive er ikke tilstrekkelig etter min mening. Det kan tvert imot være med på å øke forskjellene i skriftspråkkompetanse og interesse, siden noen av barna ikke tar initiativ til dette. Derfor ønsker jeg å prøve ut et opplegg som alle i en barnegruppe skal ta del i. Ved å gjennomføre opplegg for alle barna i en barnegruppe, så styrker man ikke bare de mest interesserte som allerede er motivert, men en vil også kunne stimulere de som ikke er interessert til å få et positivt forhold til lese- og skriveaktiviteter. Hvis barnehagen bare har opplegg med de barna som formidler et ønske om dette, vil man kun styrke kompetansen til de allerede interesserte. Det jeg ønsker, er å legge opp til at alle barna skal bli med på skriftspråkstimulerende aktiviteter.

Jeg opplevde i dette prosjektet at det var en gutt som ikke ville være med på opplegget. Det jeg da gjorde, var å fortelle i detalj hva vi skulle gjøre, og da ønsket han å bli med. Men når vi kom inn på rommet der vi holdt på, ville han ikke sette seg. Han satte seg ned i et hjørne, og jeg ville ikke presse han, så jeg lot han få lov til å sitte der. Deretter begynte jeg opplegget. Det hadde ikke gått mere enn 10 sekunder før han satte seg frivillig sammen med de andre, fordi opplegget vekte hans interesse. Da jeg i etterkant spurte hva han syntes om opplegget, sa han at alt hadde vært morsomt. Det er slike aktiviteter jeg ønsker å prøve ut i denne bacheloroppgaven. Jeg tror motivasjon, interesse og trivsel er en nøkkel til kunnskap, og dermed ønsket jeg å prøve ut et opplegg som kunne skape dette.

Jeg gjennomførte barneintervju i forkant, og oppdaget noe som ikke var veldig overraskende. De som var mest motiverte for skolestart, og mest glad i skrift og bokstaver, var de som var godt kjent med dette hjemmefra. Disse barna hadde fått bokstavopplæring hovedsakelig fra

mødrene, i form av aktivitetsbøker, små oppgaver, ordkort og liknende. De som derimot gruet seg til å begynne på skolen og som mislikte skift og bokstaver, hadde ingen erfaring med dette hjemmefra ifølge dem selv, og meget begrenset erfaring med dette fra barnehagen. Dette viser at det er viktig at de umotiverte får motivasjon og interesse for skrift i barnehagen, og her har vi barnehagelærere et stort ansvar.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Det jeg ønsker å undersøke i min bacheloroppgave er hvordan man kan styrke barnas interesse for skriftspråket gjennom lese- og skriveforberedende aktiviteter i barnehagen. Derfor ble min problemstilling slik:

Hvordan kan man legge til rette for at barn i barnehagen utvikler interesse for og kompetanse i skriftspråk gjennom arbeid med lese- og skriveforberedende aktiviteter?

Gjennom fonemanalyse, å lage fortellinger, leke med rim og bruke bøker ønsket jeg å styrke barnas interesse for skriftspråket. Jeg prøvde ut opplegget på en gruppe med 13 fem- og seksåringer. Et slikt lite utvalgt er ikke signifikant, og man kan man aldri si noe sikkert om det er opplegget som styrker interessen eller andre faktorer. Det kan ha blitt satt i gang aktiviteter i hjemmene, og barna modnes hurtig i denne alderen. Det er mange faktorer som spiller inn i barnas liv, og mitt opplegg er bare ett av mange. Dette opplegget kan derfor ikke gi grunnlag for å trekke generelle konklusjoner, men det viser hvordan det fungerte for denne gruppen.

Målet med denne bacheloroppgaven har vært å finne ut hvordan man kan gå fram i barnehagen for å få barna interessert i bokstaver og skrift. Jeg har undersøkt hvordan barna responderte på mitt opplegg, hva de likte og ikke likte, og hvilke tanker de hadde om opplegget. For meg ga dette prosjektet en dypere forståelse av hvorfor barna reagerer som de gjør på lese- og skriveforberedende aktiviteter, og hva de selv tenker om bokstaver, skriving, osv.

2 Teori

Jeg skal nå presentere teori som er relevant for å kunne svare på min problemstilling. Opplegget jeg har hatt i barnehagen har basert seg på ulike teorier og forskning, blant annet fra Hagtvét & Palsdóttir (1992) og Frost (1996). Jeg skal i denne teoridelen begrunne mye av opplegget gjennom sosiokulturell teori, emergent literacy, teori om språklig bevissthet og generelt litt om skriftspråkstimulerende aktiviteter.

2.1 Sosiokulturelle teorier

Det finnes flere teorier rundt barns tilegnelse av lesing og skriving, blant annet kognitive og sosiokulturelle teorier. Innenfor kognitive teorier fokuserer en på de indre, individuelle prosessene, forståelsen av tekst og bokstaver, og det mekaniske ved å sette sammen bokstaver, slik at man danner ord (Gjems, 2009, s. 18; Kulbrandstad, 2003, s. 56-58). Kunnskapstilegnelse er en individuell prosess, som de kognitive læringsteoriene tar for seg.

De sosiokulturelle teoriene legger vekt på at kunnskapstilegnelse er enda mer enn bare en individuell prosess. Kunnskapstilegnelsen foregår ikke minst gjennom sosialt samspill. Det er dette jeg skal ta opp først i denne oppgaven, læring gjennom sosialt samspill preget av den kulturelle konteksten den oppstår i, såkalt sosiokulturell læringsteori (Semundseth, 2013, S. 63-64; Gjems, 2009, s. 18).

I barnas læringsprosess blir de påvirket av miljøet, konteksten, formålet, kulturen og menneskene rundt dem. Alt dette er faktorer som påvirker deres gryende skriftkyndighet eller litterasitet (Gjems, 2009, s. 19; Kulbrandstad, 2003, s. 56-58). Teorien om disse faktorene som påvirker barnets læringsprosess, er det som kalles sosiokulturelle teorier. Det sentrale innenfor denne teorien er at kunnskap konstrueres i sosial samhandling, i bestemte kulturelle kontekster. Situasjonen kan ikke tas ut fra en kontekst med sosiale, fysiske, historiske og kulturelle forhold (Gjems, 2009, s. 19-20).

Når barna lærer seg skriftspråket, er det mer enn bare en kognitiv prosess. Barna er en del av et felleskap og en kontekst, som påvirker læringsprosessen. Begrepene litterasitet, skriftkyndighet, eller lesing som sosial praksis blir da aktuelle begreper (Kulbrandstad, 2003, s.34). Skriftkyndighet er oversatt fra det engelske begrepet literacy. I dette begrepet legges det vekt på situasjoner og ikke bare konkrete kunnskaper (Kulbrandstad, 2003, s.39-40). Barna påvirkes av omgivelsene og situasjonene, noe som gjør at det de mestrer kan variere fra situasjon til situasjon. Måten man spør barnet på, tryggheten eller utryggheten, og motivasjonen og interessen fra barnas side, kan være faktorer som spiller inn. Noen bruker

også begrepet litterasiteter eller literacies, som går ut på at skriftkyndighet ikke er det samme i ulike kontekster (Kulbrandstad, 2003, s. 40). Smidt (2013, s. 18) sier at literacy dreier seg om «deltagelse i sosiale sammenhenger der skriftspråket spiller en rolle.» Literacy er sosiale prosesser, og ikke bare tilegnelse av kunnskaper. Det er prosesser som foregår så lenge en lever, gryende prosesser i utvikling (Lonigan, Burgess & Anthony, 2000, s.596; Smidt, 2013, s.18).

2.2 Emergent literacy

I barnehagesammenheng kan det være aktuelt å snakke om emergent literacy. Som jeg nevnte betyr literacy skriftkyndighet eller litterasitet. I tillegg har vi da det engelske begrepet emergent, som betyr enten gryende eller framvoksende. Dermed kan vi bruke den norske oversettelsen gryende skriftkyndighet om emergent literacy (Kulbrandstad, 2003, s. 54). Begrepet emergent literacy tar ikke for seg punktvis ferdigheter som barn skal mestre, men det er derimot snakk om en prosess de er i (Lonigan et al., 2000 s. 596; Kulbrandstad, 2003, s. 54.) Prosessen begynner fra de kommer i barnehagen og fortsetter gjennom alle årene i barnehagen, og videre inn i skolen (Sandvik, Garmann & Tkachenko, 2014, 45-47; Lonigan et al., 2000, s. 596). Barna er aktivt deltakende i sin egen læringsprosess, de blir påvirket av andre og påvirker selv de rundt seg. De interesserer seg for bøker, legger merke til bokstaver, skribler, lekeleser og så videre. Alt dette er en del av deres gryende skriftkyndighet.

Palsdottir (2008, s. 14) er en av de som legger vekt på miljøet og emergent literacy. Hun mener at barna får den skriftspråkstimuleringen de trenger når de er i et stimulerende miljø, med kompetente andre, der de får utfolde seg og leke med språk, språklyder, skrift og lesing på egne premisser på det nivået de er på. Dette har jeg også troen på. I et slikt miljø tror jeg det kan være lettere å finne motivasjon og interesse. I tillegg kan det trolig bli mindre prestasjonskrav, og dermed kanskje mere frihet til å gå sin egen vei, og oppleve en gryende skriftkyndighet uten press, men på egne premisser. Hagtvvet har tidligere gjort et forskningsprosjekt over 3 år, der barn i 6års alderen skulle møte skriftspråket gjennom lek, uten tradisjonell opplæring. Barna fikk utfolde seg med skriving gjennom lek, og nesten 90% lærte å lese før de startet på skolen (Hagtvvet, 2009, s. 255; Rygh & Immerstein, 2007, s. 105; Hagtvvet & Palsdøttir, 1992). Her ble det da arbeidet ut fra emergent literacy tradisjonen, med vektlegging på omgivelser og utfoldelse i et spennende og lærerikt miljø.

2.3 Språklig bevissthet

Språklig bevissthet er et annet sentralt begrep i denne forbindelse. Hagtvet (2004, s. 235) sier at språklig bevissthet i bunn og grunn dreier seg om å være fonembevisst. Høigård, Mjør og Hoel (2009, s. 20) kaller barna språklige bevisste når de forstår at språket er noe man kan snakke om, vet at man skiller innholdssiden fra uttrykkssiden. Palsdottir (2008, s.108) har en annen definisjon på språklig bevissthet, og sier at når barna forstår at språket består av enkeltlyder, slik at det kan gjenkjenne rim og høre stavelser og vite at det er flere språklyder i en stavelse, da er barnet språklig bevisst. Uansett definisjon kan barnet kalles språklig bevisst når det kan lytte ut bokstavlyder i ord, og skrive tegnene som disse bokstavlydene representerer (Palsdottir, 2008, s. 108-109). Dette kan kalles fonologisk (Høigård, 2013, s. 291-296) eller fonetisk (Hagtvet, 2014, 336-342) skriving.

Veien dit kan være lang, og ifølge emergent literacy tradisjonen er denne skriftspråkutviklingen en prosess de er i fra de starter i barnehagen (Lonigan et al., 2000 s. 596; Kulbrandstad, 2003, s. 54). Barnas skriftspråkutforskning begynner ofte med skriverabling, eller såkalte fantasibokstaver (Høigård, 2013, s. 282-288). Deretter lærer de ofte noen bokstaver, og kan skrive disse om og om igjen og utforske disse. Dette kan ifølge Høigård (2013, 282-288) kalles skribling eller bokstavutforskning. Stadiet etter dette er kjent som logografisk eller helordsskriving, der en skriver ordbilder som en husker, slik som eget navn og mamma/pappa. (Hagtvet, 2004, s. 336; Høigård, 2013, s. 289-290). Det siste stadiet en bør være kjent med i barnehagen er det fonologiske, som jeg nevnte først. Altså når barna forstår sammenhengen mellom bokstav og lyd, og kan skrive S, SL, eller SOL, for å representere sol. Disse skrivestadiene er ikke noe alle barn går igjennom, for noen går rett til fonologisk skriving. Allikevel er dette en vanlig vei mange barn går.

Når de har kommet på det siste nivået jeg nevnte, fonologisk skriving, forstår de sammenhengen mellom grafem og fonem (Hagtvet & Palsdottir, 1992, s.144). «Fonemet er den minste betydningsskillende enheten i lydsystemet vårt, mens grafemet er den minste betydningsskillende enheten i skriftspråket vårt» (Hagtvet, 2004, s. 64). Grafem kan man oversette med bokstav, og fonem kan oversettes med språklyd (Høigård, 2013, s. 255). Hagtvet (2004, s. 235) sammenligner å knekke dette alfabetiske prinsippet med en kobling mellom tale og skrift. Høigård (2013, s. 257-258) sammenligner dette med at barna skal finne brua mellom skrift og tale. Finner de denne brua, har de oppdaget det alfabetiske prinsipp, og løst skriftkoden (Høigård, 2013, s. 257-258).

Å oppdage det alfabetiske prinsippet er ikke nødvendig for å kunne utforske skriftspråket, men etter hvert er det til stor hjelp for veien videre. Når barna skal utforske skriftspråket, kan de begynne med tegning, bokstavutforsking, rim, regler og «lese» bøker. Alt sammen bør være lystbetont, og gjort av fri vilje. Etter hvert kan det være de oppdager brua på egenhånd, og hvis de ikke finner den, så kan en kompetent annen være en god hjelper. I mitt opplegg oppdaget jeg plutselig en gutt som skilte ut fonemene, og skrev grafemene ovenfor tegningen sin (Figur 5, s. 23). Det virket som om at hadde knekt koden, sett sammenhengen, og var nå på stadiet med fonologisk skriving (Høigård, 2013, s. 291-295; Frost, 2001, s. 499). Denne gutten hadde ikke lært om bokstaver hjemme ifølge ham selv, og skriftspråkopplæringen i barnehagen hadde vært begrenset ifølge pedagogisk leder. Allikevel klarte han å oppdage forbindelsen fonem – grafem, i likhet med mange av de andre på gruppa.

For å etter hvert å knekke skriftkoden, slik at man kan se sammenhengen mellom lyd og skrift, så trenger man fonemanalyse. Det går ut på at barnet kan lytte og analysere hvilke lyder ordet består av (Hagtvet & Palsdottir, 1992, s.144). I mitt opplegg ønsket jeg å gjøre barna bevisste på disse språklidene som sammen danner ord. Jeg ønsket å legge det opp på en slik måte at alle kunne kjenne mestring, samtidig som det var noe nytt og litt utfordrende. Hagtvet og Palsdottir (1992, s. 144) sier at kan være en stor fordel at barna har et visst fonembevissthetsnivå før formell lese- og skriveopplæring begynner. Videre sier de at dette ikke går ut på å ha opplæring av bokstavnavn, men heller noe så grunnleggende og enkelt som at barna forstår hva lesingen innebærer og går ut på. Har man lystbetonte og motiverende aktiviteter som stimulerer denne bevisstheten, mener jeg det kan være gunstig. (Hagtvet & Palsdottir, 1992, s.144-145) Aktiviteten jeg hadde som gikk ut på dette, var å gi barna bildekort, som de kunne legge i en i- og a haug ettersom hvilken lyd som fantes i ordet. Etterpå gjorde vi det samme med noen plastdyr fra snakkepakken. Dette var ikke et problem for barna, noe som tyder på at de trolig allerede var ganske fonembevisste.

Mye forskning som er gjort opp gjennom årene, har vist viktigheten av å styrke barnas språklige bevissthet, siden det mang en gang viser seg å ha betydning for lese- og skriveferdigheter (Ecalte et al., 2015; Frost, 2001, s. 508-510; Lonigan et al., 2000; Palsdottir, 2008, s. 109). Derfor er det viktig å jobbe for å fremme fonembevissthet og språklig bevissthet. Det kan også ha en viktig forebyggende effekt for lese- og skrivevansker (Ecalte et al., 2015; Frost 2001, s. 507-510; Hagtvet, 2004, s. 67 og s. 237; Lonigan et al., 2000).

I barnehagen er det viktig å ha både et her-og-nå perspektiv og et framtidsperspektiv i språkstimuleringen, noe jeg tror blant annet kan gjøres ved å stimulere til språklig bevissthet på

lystbetonte måter (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 5). Vet man at språklig bevissthet er viktig for barnas lese- og skriveutvikling, er det noe som kan være viktig å ta med seg og fokusere på i hverdagssituasjoner blant annet. Bruk av rim og barneregler er eksempler på aktiviteter som har vist seg å ha betydning for fonologisk- og språklig bevissthet hos barn (Høigård et al., 2009, s. 29; Olvik & Valle, 2005, s. 21; Rygh & Immerstein, 2007, s. 99-100; Sandvik et al., 2014, s. 46-47). Dermed kan det være fint å ha med dette i hverdagen, for å kunne forebygge lese- og skrivevansker. Målet med regler og rim er da både å skape en god her-og-nå opplevelse, og å hjelpe barna i å oppdage språkets form og struktur og ikke bare innhold (Rygh & Immerstein, 2007, s. 99-100).

2.4 Skriftspråkstimulering i barnehagen

Utprøvingen som jeg utførte i barnehagen foregikk som en planlagt aktivitet i gruppe. Man kan også ha ikke-planlagte aktiviteter og trekke disse aktivitetene inn i hverdagssituasjoner. Har barna hatt en god rollelek, eller dramalek, så kan en voksen skrive denne ned og lage en fortelling av den sammen med barna. Senere kan barna illustrere fortellingen med bilder og lekeskriving. Eller så kan man plukke opp gode rim barna kommer med, og lage en rimebok eller rimfortelling ut av dette.

En annen aktivitet er at man kan ha et skrive- og tegnehjørne der barna kan lage sin egen bok når de føler seg inspirert. Clay og Durkin (referert i Kulbrandstad, 2003, s. 54) trekker fram skrivning som en vei til lesing. Gjennom sine studier fant de ut at det ofte var gjennom skribling, tegning og skrivning at barnehagebarnas interesse for lesing ble vekket. I den samme undersøkelsen fant de også sammenheng mellom tidlige skriftspråkerfaringer og leseferdighets-utviklingen på skolen (Kulbrandstad, 2003, s.54). Slik tekstskaping bør ikke utelukkende ha som mål at barna skal lære å lese. Jeg synes heller det bør være en spennende måte barna kan uttrykke seg på, som gir gode erfaringer og vekker interesse for skriftspråket (Høigård (2013, s. 269).

Tekstskaping kan foregå på mange måter. Blant annet ved at barnet dikterer og den voksne skriver (figur 4, s. 23), eller ved at barnet prøver seg fram med bokstaver eller skriblerier. På bildet til venstre (figur 1) ser du et eksempel på tekstskaping. I dette tilfellet foregikk det ved at barnet dikterte; «Drage, stort smil, største øyne». Etter at hun hadde diktert, skrev



Figur 1: Et eksempel på en multimodal tekst, Julie Jørgensen, 2017.

jeg det deretter ned på en lapp, som hun igjen hermet etter. Mulighetene for tekstsaking er mange.

Som jeg nevnte tidligere, kan det ha en stor effekt bare å skape et skriftspråkstimulerende miljø og ha et hjørne med papir, tusjer, tavler med kritt, stempler med bokstaver, en skrivemaskin osv. (Høigård, Mjør & Hoel, 2009, s. 47-48). Noe barna kan lage i en slik krok, er for eksempel en egen bok med tegninger og bokstaver i. Dette utførte også jeg i opplegget mitt i økt 4, noe jeg vil gå mere inn på senere. Barnas egen bok kan bestå av bare skrift, bare tegning, stempeltrykk, eller alt dette. Har man to eller flere modaliteter (uttrykksmåter), kalles produktet en multimodal tekst (Hopperstad, 2013, s. 31; Høigård, 2013, s. 264; Maagerø, 2013, s. 134-155). I tilfellet vårt, i økt 4, brukte vi modalitetene tegning og skrift. Dette ble gjort på barnas premisser, og de brukte så mye skrift og tegning som de selv ville. Ved bruk av flere modaliteter får barna trolig enda større rom og mulighet til å uttrykke seg, og kan gi enda mere utløp for kreativitet og fantasi, i tillegg til at det er skriftspråkstimulerende (Evensen, 2013, s. 48; Hopperstad, 2013, s. 31; Høigård, 2013, s. 264; Maagerø, 2013, s. 134-155). Som Høigård (2013, s. 266 og s. 269) skriver, så gir en slik multimodal tekst et rikere og mere nyansert innhold, i tillegg til at de får kommunisert noe som er meningsfullt for dem. Som Vygotsky selv understreker må skriving være en meningsfull aktivitet for dem, en aktivitet som ikke blir påført, men heller noe de kjenner de har behov for (referert i Evensen, 2013, s. 58).

I tillegg til dette tror jeg det er utrolig viktig at barna opplever en mestringsfølelse i et hvilket som helst opplegg i barnehagen. Det er en viktig forutsetning for videre motivasjon og suksess mener Palsdottir (2008, s. 115). Hvis barna opplever nederlag, har skriftspråkstimuleringen ingen forebyggende verdi, tvert imot det motsatte mener hun. Derfor må man kjenne til hvert enkelt barn, og legge det opp slik at alle lykkes (Palsdottir, 2008, s. 115). Dette kan være utfordrende, spesielt om nivået er svært ulikt. Palsdottir (2008, s. 115) mener det derfor kan være gunstig å dele inn i grupper etter interesse, utviklingsnivå og læringsstil. Det kan gjøre det enklere, og kanskje gi barna større mestringsfølelse innad i gruppen, og det kan gjøre det lettere å se hvert enkelt barn sitt behov (Palsdottir, 2008, s. 115). På den annen side kan barna oppleve en følelse av mislykkethet og nederlag om det blir plassert i en gruppe for de som ikke er så sterke. De kan føle de får en merkelapp, noe som videre kan ha negative ringvirkninger. Uansett hva en gjør, bør man tenke det nøye igjennom.

Prøver man å legge skriftspråkstimuleringen inn i hverdagssituasjoner, kan dette dilemmaet kanskje bli enklere. En trenger ikke lage planlagte økter slik jeg har gjort i min utprøving. Har man et godt skriftspråkstimulerende miljø der barna rimer, skribler og trives med skrift, så er

det ikke sikkert en trenger å legge opp detaljerte opplegg. Jeg tror det er viktig at en ser hvor gruppas interesser og kompetanse ligger, og deretter legge opp skriftspråkstimuleringen ettersom man ser hvordan behovet er. Har man en fin skrivekrok, kan man i frileken innby til spennende tegne- og skriveaktiviteter for de som sliter litt. Da unngår man kanskje å plassere barna i grupper etter nivåer, og kan heller støtte dem på en måte der de ikke opplever seg som dårligere enn resten.

3 Metode

I min bacheloroppgave har jeg brukt kvalitative metoder. Kvalitative metoder kjennetegnes gjerne av at en ønsker å gå i dybden av et tema, og at en vil finne sammenhenger og formidle en forståelse (Dalland, 2012, s.112-113). Det jeg ønsket å finne ut av var barnas tanker, opplevelser og meninger rundt et opplegg med tema skriftspråk. Dermed brukte jeg kvalitative metoder, og ikke kvantitative metoder.

3.1 Valg av metode

De kvalitative metodene jeg benyttet var deltakende observasjon, formelt intervju med intervjuguide og uformelle samtaler (Løkken og Søbstad, 2013, s. 108 og s. 55). Årsaken til at jeg valgte alle disse metodene, er blant annet at jeg følte de gav meg en helhetsforståelse av opplegget. Jeg synes metodene utfylte hverandre på en god måte, og hjalp meg med å få bedre innsikt i prosessen. Hadde jeg bare brukt en av metodene, ville jeg trolig fått mer begrenset innsikt. Hvis jeg bare hadde brukt deltakende observasjon, hadde det vært kun jeg som vurderte hvordan alt fungerte. Da hadde jeg risikert å gå glipp av mye informasjon fra barna selv, som jeg fikk tilgang til gjennom intervjuene og samtalene. Løkken og Søbstad (2013, s. 116) sier «Et barneintervju kan korrigere våre voksenantagelser om hva som rører seg inni barna». Jeg opplevde dette i intervjuene og samtalene, at mine antagelser ikke alltid var korrekte. Derfor er jeg derfor glad for at jeg valgte begge datainnhentingstrategiene, selv om det var utfordrende å gjennomføre barneintervjuene. Sammen gav disse en fin helhet og dybde.

3.2 Deltakende observasjon

Deltakende observasjon foregår ved at observatøren ikke er en tilskuer, men en deltaker i situasjonen som observeres (Løkken & Søbstad, 2013, s. 47-48). Det kan kort skiller mellom to typer deltakende observasjon, nemlig feltundersøkelser og laboratorieundersøkelser. Hadde jeg observert barna i fri lek i deres naturlige miljø, hadde det vært feltundersøkelse. Den formen for deltakende observasjon som jeg drev med, var en arrangert situasjon der jeg som observatør var en aktiv deltaker i opplegget. Dette er da det som kalles laboratorieundersøkelser. (Løkken & Søbstad, 2013, s. 55). Løkken og Søbstad (2013, s. 56) skriver at deltakende observasjon er en metode som kan gi nærhet til det man undersøker, man kan få en helhetsforståelse av temaet og en dypere innsikt i det.

Før jeg startet opplegget, hadde jeg lagd observasjonspunkter for at det skulle bli lettere for meg å ha et bevisst fokus (vedlegg 8.5, s. 36). Dette skjemaet med observasjonspunktene, brukte

jeg til å skrive observasjonslogger i etterkant av alle de fem øktene. Jeg så blant annet etter kroppsspråk, verbalspråk, tegn på kjedsomhet, interesse osv. Dalland (2012, s. 195) trekker fram at det kan være lurt å tenke igjennom hva en vil se etter før observasjonen. Han sier at det kan bli en overfladisk observasjon om man prøver å se etter alt, og ikke konkretiserer det en ønsker å observere. De punktene jeg satt opp ble til stor hjelp og hjalp meg med å skape god struktur i observasjonene.

3.3 Intervju

I tillegg til deltakende observasjon gjennomførte jeg også fire gruppeintervjuer med barna og et intervju med pedagogisk leder. Et intervju skiller seg fra en vanlig samtale, ved at det er planlagt, og en har gjerne noen spørsmål eller temaer som man har formulert på forhånd (Løkken & Søbstad, 2013, s. 108). Disse spørsmålene en forbereder i forkant kalles intervjuguide. Dalland (2012, s. 167) sier at intervjuguiden skal være som en hjelp til å huske temaene. Den kan være veldig strukturert og mindre strukturert, alt etter hva man ønsker å finne ut. Selv syns han det er best med en åpen intervjuguide, og tror en da kan få mere spontane og ekte svar (Dalland, 2012, s. 167). Jeg formulerte temaer og skrev ned en del spørsmål under hvert tema, og brukte noen av spørsmålene, men ikke alle. Under samtalen stilte jeg spontane oppfølgingsspørsmål, og de dekket mye av spørsmålene jeg hadde utarbeidet under andre temaer. Dermed ble det en ganske åpen intervjuguide, både i møte med pedagogisk leder og med barna. Intervjuguiden kan du se på vedlegg 8.1, 8.2 og 8.3 (s. 32-34).

I denne bacheloroppgaven har det vært viktig for meg å være lydhør for hva barna tenker og mener. Derfor syns jeg det var nødvendig og nyttig å velge barneintervju som metode. Intervjuene med barna ble gjennomført slik at det var et intervju i den første økta og et i den siste økta. Disse barneintervjuene ble utført i grupper med seks barn i den ene gruppen og syv barn i den andre. Intervjuet med pedagogisk leder ble gjennomført noen uker etter opplegget. I dette intervjuet var jeg interessert i å få vite hvilke erfaringer hun/han hadde med barnegruppen, og hva slags opplegg denne barnegruppa har drevet med i forkant.

Løkken og Søbstad (2013, s. 116) nevner at i et barneintervju er det ikke bare ordene en må se på, men også på barnets handlinger og kroppsspråk. Det er en helhet vi må få med oss. Barna kan si en ting, mens kroppen formidler noe annet, og sånn er det med voksne også. Et av barna sa i intervjuet at hun ikke likte bokstaver og skriving. Det jeg derimot så var at hun koste seg underveis i opplegget, og i uformelle barnesamtaler senere sa hun at hun ikke likte å jobbe med bokstaver hjemme, men når vi holdt på med det i barnehagen var det veldig gøy. Flere slike

samtaler viste meg at det kan ligge så mye bak et «ja» eller et «nei». I et øyeblikk kan barna si noe, og motsi seg selv et minutt etterpå. For å gjøre alternativene tydelige, stilte jeg flere enten-eller og ja-nei spørsmål til barna. Da hendte det at barna svarte først «ja» og etterpå «nei». Ikke alt er svart-hvitt, og da kan det være vanskelig å svare ja eller nei. Noen ganger mener vi også begge deler (Løkken og Søbstad, 2013, s. 118). Barna kan også være nysgjerrige og glad i bokstaver, men lei av det til tider, og så bli interesserte igjen. Dette trakk også pedagogisk leder frem i intervjuet, at interessen deres for bokstaver gikk i berg og dalbane. Derfor er det mye som kan ligge bak svarene, når barnet svarer at de liker eller ikke liker bokstaver. Å få fram barnas virkelige relasjon til skriftspråket, var en virkelig utfordring som jeg følte jeg slet med i intervjuene. Derfor var det godt jeg da også hadde uformelle samtaler og observasjon.

3.4 Uformelle barnesamtaler

Den siste metoden jeg benyttet var uformelle barnesamtaler. Uformelle samtaler ble gjennomført i forkant, underveis og etter hver av de fem øktene. Det var ganske frie samtaler som foregikk under påkledning i garderoben, i uteleken eller når opplegget foregikk (Løkken og Søbstad, 2013, s. 108).

Barnesamtaler gjerne kan få fram mere komplekse fortellinger fra barna og kanskje synliggjøre motstridende syn på blant annet skriftspråkutvikling (Løkken & Søbstad, 2013, s. 121). I en til en samtaler i påkledningen var de ikke lenger like påvirket av hva de andre barna sa og kunne da kanskje komme med et annet svar. Da kunne de også ha rukket å tenke over spørsmålet en tid, og komme et mer reflektert og gjennomtenkt svar. Gjennom barnesamtaler fikk jeg en bedre forståelse av hva barna egentlig mente. Da hadde jeg bedre tid til å lytte og samtale med dem. Dermed kunne de utdype svarene fra intervjuet og øktene.

Etter hver økt prøvde jeg å stille tre til åtte barn noen korte spørsmål knyttet til opplegget. (Løkken & Søbstad, 2013, s. 55). Jeg spurte hva de synes om dagens opplegg, om noe hadde vært kjedelig eller gøy og om noe hadde vært litt vanskelig. Dette var noe jeg syntes var nyttig og som ga interessant informasjon. Her kom ofte svar som var bedre begrunnet, og disse svarene stemte ofte mere overens med det jeg hadde observert enn intervjuene.

3.5 Etske overveielser og personvern

Både barnehagen og informantene som var med på opplegget og intervjuene har blitt anonymisert. Navnene jeg benytter i denne oppgaven er fiktive, og jeg har prøvd å unngå opplysninger som gjør det mulig å identifisere deltakerne og intervjupersonene. Dermed er

opplysningene blitt anonymisert (Dalland, 2012, s. 102). Dette er en viktig del av å ivareta deltakernes anonymitet.

I tillegg til å sikre anonymitet, er det viktig med et informert, frivillig samtykke (Dalland, 2012, s. 105). Det går ut på at deltakerne i observasjonene og intervjuene ha sagt ja til å være med, og at de vet hva opplegget går ut på. Dette har jeg prøvd å sikre ved å sende ut et samtykkeskjema (vedlegg 8.4, s.35). Svarene på samtykkeskjemaet fikk jeg ikke skriftlig av alle, siden den ansatte på avdelingen fortalte at flere av foreldrene hadde glemt skjemaene. Jeg ble allikevel forsikret om at alle hadde sagt ja muntlig. Skulle jeg ha ventet til jeg hadde fått skriftlig tilbakemelding fra alle, ville ikke alle fått bli med på opplegget. Derfor valgte jeg å la det gå med muntlig godkjenning.

3.6 Valg av informanter og reliabilitet.

Jeg valgte å bruke en barnegruppe med 13 fem- og seksåringer. Hadde dette vært en større oppgave, hadde det vært spennende å gjøre en større undersøkelse og ha flere grupper fra flere forskjellige barnehager. Da hadde jeg fått inn et større materiale, utvalget hadde blitt mere representativt, og det hadde blitt lettere å se generelle tendenser. Med en slik liten gruppe som jeg hadde, kan man ikke trekke noen generelle konklusjoner om hvordan opplegget fungerte. Til det er mitt utvalg for lite, og det er dessuten mange faktorer som kan påvirke barna og som jeg ikke har oversikt over. Allikevel lærte jeg mye av opplegget med denne gruppen, og det viser iallfall hva som var tendensen i denne barnegruppen.

Som jeg kort nevnte, kan det være flere faktorer som påvirker et slikt opplegg og resultatene en får. I et barneintervju blant annet fins det flere feilkilder (Løkken & Søbstad, 2013, s.116-118). For eksempel kan barna svare det de tror du ønsker å høre. I tillegg kan de bli påvirket av hverandre når de blir intervjuet som en gruppe. Denne tendensen synes jeg var veldig fremtredende. Stine på fem år for eksempel fortalte meg at hun lærte å lese da hun var fire år. Da brøt Kristin (5år) inn og sa at hun lærte det da hun var tre år. Jeg har ikke sett at hun kan lese, og stiller meg dermed tvilende til dette svaret. Svaret kan ha oppstått fordi barnet vil imponere, eller være bedre enn Stine. Dette er et eksempel på en feilkilde.

I tillegg kan svaret deres preges veldig av her og nå situasjonen, humøret, forholdet med den som intervjuer og barnas motivasjon for å bli intervjuet (Løkken & Søbstad, 2013, s. 117; Kvistad & Søbstad, 2005, s. 187). På sluttintervjuet var det fint vær, og flere av barna på den siste gruppa spurte om jeg ikke heller kunne intervjuer de en annen dag. Dessverre hadde jeg en stram timeplan, og slik var det også på avdelingen, noe som førte til at intervjuet måtte

gjennomføres, selv om flere av barna ønsket å leke ute. Et av barna var på grunn av dette sur under hele intervjuet og trakk flere andre med seg og svarte nei på det meste. Når jeg spurte om det var fordi hun ønsker å leke ute, svarte hun klart ja. Dette ble også en av flere feilkilder i intervjuet.

I tillegg til dette, så er det flere ting som påvirker mitt materiale. Under opplegget var det som regel bare jeg som observerte, såkalt deltakende observasjon. Det hadde vært gunstig å ha en annen til å observere i tillegg. Dette var målet mitt, men jeg fant ut at det var vanskelig å få det til. Siden mitt materiale fra observasjonene stort sett er mine egne logger, ser jeg at det kan bli preget av subjektivitet og egne holdninger. Dette var jeg veldig bevisst da jeg senere gikk igjennom materialet mitt. Løkken og Søbstad (2013, s. 55) sier at det er viktig at man er klar over sin egen subjektivitet når man driver med laboratorieundersøkelser og skal analysere ens eget materiale. Det er begrenset hva en selv får registrert, derfor er det en styrke å være flere observatører, men det er ikke alltid gjennomførbart.

4 Presentasjon av opplegget og intervjuene.

I denne oppgaven har jeg valgt å prøve ut et opplegg, for å finne svar på denne problemstillingen: *Hvordan kan man legge til rette for at barn i barnehagen utvikler interesse for og kompetanse i skriftspråk gjennom arbeid med lese- og skriveforberedende aktiviteter?*

Opplegget har vært mitt eget, inspirert av Hagtvet & Palsdottir (1992), Frost (1996) og Snakkepakken. Jeg valgte å gjennomføre 5 økter med 13 førskolebarn. Alle øktene ble gjennomført over tre uker til sammen (vedlegg 6, s. 37-38).

4.1 Økt 1

Opplegget denne dagen gikk ut på å skille ut lyder, altså fonemanalyse. Først snakket vi litt sammen om lydene, og deretter beskrev vi hvordan munnene våre så ut når vi sa de ulike lydene. Etter dette tok jeg fram billedkort og konkreter som barna skulle sortere. Konkretene var for eksempel en gris, kam, ispinne, katt og flere andre. Dette var en øvelse som ikke er for nybegynnere siden de skulle skille ut en midtlyd, og ikke lyden i starten av ordet. Selv om det var en avansert øvelse, fikk alle det til, og de skjønnte fort om det var I- eller A-posen konkretene skulle legges i. Jeg sa ordene sakte og la stor vekt på uttale av lyden.

4.2 Økt 2

Denne økten gikk ut på å lage rim, og en fortelling. Først lagde vi en fortelling ved hjelp av konkretene som du ser på figur 2 (se eventyret på vedlegg 7, s. 39-40). Jeg satt fram figurene, lagde første setning og gav dem i oppgave å lage resten av fortellingen. Å lage en fortelling for første gang var noe de var ganske ukjente med, og de trengte litt hjelp i starten. De som var mest usikre fikk lage setningen sin helt til slutt, og vi kunne også lage den i felleskap, men det ble ikke nødvendig. Jeg opplevde at barna syntes aktiviteten var veldig artig. De uttrykte glede, og sa selv at de synes det var veldig gøy. Hadde man hatt samme aktivitet senere, tror jeg det hadde vært enda enklere for dem, og de hadde nok vært tryggere. I tillegg kunne det kanskje vært enklere om det var et tema de hadde blitt kjent med på forhånd. Flere av barna var redde for å komme med forslag i starten, men når de forstod hva det gikk ut på, fikk de det til.



Figur 2: Konkreter fra snakkepakken, Julie Jørgensen, 2017.

Rimedelen foregikk slik at jeg hadde funnet fram noen plastdyr som de kunne velge. Deretter skulle de lage et rim om dyret sitt. Rimingen gikk bra for de fleste, men det var noen som syntes det var litt vanskelig. Da fant vi noen alternativer sammen i plenum, og barnet kunne da velge ett av dem, eller finne på noe selv. Dette så ut til å skape mestring hos alle. Lisa (5 år) syntes det var litt vanskelig å finne på noe selv, så jeg foreslo rimene «teit» og «feit» til geit. Da kom hun plutselig på «beit», og da ble det heller det. Etter at de hadde laget rimene, så tegnet de rimordene. Dette var populært. Tegning var noe alle likte, og når de fikk tegne til sine egne rimord, virket det som rimboken ble ekstra personlig for dem.

Hver for seg tror jeg aktivitetene var vellykkede, og skapte en interesse hos barna. I tillegg mestret de det, med litt hjelp. For at det ikke skulle bli for mange økter, tok jeg rim og fortelling sammen i økt 2. Det hadde nok vært bedre å ha dette over to økter, med fortelling som tema den ene gangen og rim som tema den andre gangen. Jeg så at det var vanskelig for barna når temaet skiftet, og etter økta husket de bare den siste aktiviteten de hadde gjort. Selv om dette ble litt forvirrende, virket det som de likte begge aktivitetene.

4.3 Økt 3

Økt 3 gikk ut på å oppdage ord og bokstaver i rimboka. På forhånd hadde jeg scannet inn barnas tegninger og satt dem sammen med barnets rim og stiftet det sammen til en bok (se figur 3). Det første jeg gjorde denne økta var å gi barna denne boka, og lese den sammen dem. Leste jeg sakte, kunne de bli med på flere av rimene, siden de forstod innholdet ut fra tegningen. Barna syntes det var utrolig stas å få denne boka. Den ble vist til mange etter at økta var ferdig. I tillegg så fremførte Lars (5 år) halvparten av rimene



Figur 3: Barnas rimbok, Julie Jørgensen, 2017

fra rimboka, i økt nr. 4, uten å ha boka tilgjengelig. Dette kan tyde på at han syntes det var gøy å ha produsert en rimbok, og at han har lest den på egenhånd etter den ble utdelt.

Med gruppe nr. 1 begynte vi å se etter ordet «elg» (se figur 3, s. 22). Jeg skrev ned ordet, og viste setningen den fantes i, men det var allikevel for vanskelig. Dermed begynte de kanskje med en følelse av mislykkethet, noe som er svært negativt for en gjeng som allerede var redde for å gjøre feil. Hos gruppe nr. 2 begynte vi med å se etter bokstaven T, som jeg hadde tegnet opp. Dette fikk de til, og mestringsfølelsen og motivasjonen var på topp fra første stund. Denne

oppgaven var nok mye enklere, noe som var gunstig å begynne med. Etter hvert økte jeg vanskelighetsnivået med denne gruppa, og de fulgte bra med. Jeg fikk virkelig sett at det er viktig å legge vanskelighetsgraden på et lavt nivå, for så å øke den.

4.4 Økt 4

Planen for denne økten var at de skulle lage bok om et spesielt tema, en såkalt multimodal tekst (se eksempel på figur 1, s. 13 og figur 4, 5 og 6 side 23). Alle begynte med å tegne, og deretter supplerte de tegningene sine med tekst. Noen skriblet, andre skrev logografisk, eller så dikterte de og jeg skrev (figur 4), eller så dikterte de en tekst som jeg skrev på en lapp, som de igjen

hermet etter (figur 1, s. 13). I denne økten ønsket jeg at barna også skulle prøve på å skrive bokstaver. Dette var noe jeg hadde sett svært få gjøre. Derfor ble jeg positivt overrasket da absolutt alle barna etter hvert begynte å skrive. Barna så støtt og stadig på hverandre, og ble nok inspirert av hverandre. Et barn begynte til og med å skrive semifonetisk (Hagtvet, 2004, s. 336-337). Han satt og stavet seg frem mens han skrev: «dragen spruter ild, dragen, dragen, d, dragen ...» Samtidig skrev han «DN». Deretter sa han: «Gravemaskin, gravemaskin...» og skrev «GVMAI». Han ba meg skrive noen av bokstavene og deretter kopierte han dem (figur 6).

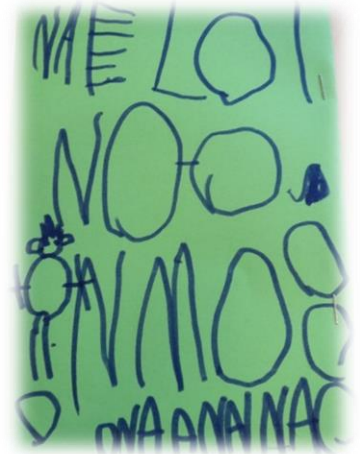
Generelt ble økt nr. 4 den aller mest vellykkede om man måler det i observert entusiasme og glede. Entusiasme og glede erfarte jeg i alle øktene, men det var spesielt mye av det i denne økten. De jublet når jeg presenterte dagens økt, og det virket som de koste seg underveis.

4.5 Barneintervjuene

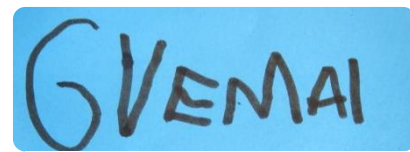
I gruppe nr. 1 svarte alle at de var interesserte og glade i skrift og bokstaver. I gruppe 2 svarte 4 av 7 at de var interesserte. Nils og Jesper viste minst interesse og kunnskaper under første intervju og under de første oppleggene. Under siste intervju svarte de at de syntes bokstaver kunne være gøy, og de svarte ja på at de gledet seg til å begynne på skolen. Andre igjen sa de likte det under intervju 1, men svarte negativt under intervju 2. Jeg så etter hvert at disse og de fleste andre hadde et ambivalent forhold til skrift og bokstaver, der de både syntes det kunne



Figur 4: Barnas egen bok, Julie Jørgensen, 2017



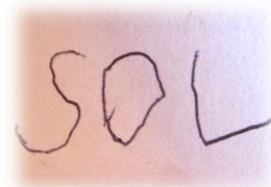
Figur 5: Barnas tekstproduksjon/bokstavutforskning, Julie Jørgensen, 2017



Figur 6: Semifonetisk skrivning: GVEMAI=gravemaskin, Julie Jørgensen, 2017

være både kjedelig, vanskelig, interessant og morsomt. Spørsmålet burde dermed trolig ha blitt utformet annerledes, og kanskje siktet til flere konkrete eksempler.

I det siste intervjuet var det noe interessant jeg oppdaget. Siden en av guttene skrev semifonetisk i økt 4, ville jeg undersøke hvor mange barn som kunne dette. Derfor spurte om de kunne skrive SOL, IS og noen andre enstavelsesord. Det var ca. 13 barn til stede, og jeg fikk nok spurt 11 av dem. Det interessante var at alle de jeg spurte fikk det til! Ikke bare skrev de semifonetisk, men de skrev korrekt fonetisk. Det hadde vært interessant å se om de også hadde kunnet det i forkant av utprøvingen. Det kan godt ha vært at de hadde stor språklig bevissthet før utprøvingen begynte, eller så kan de ha utviklet en begynnende språklig bevissthet underveis i utprøvingen.



Figur 7: Et eksempel på fonetisk skriving, Julie Jørgensen, 2017

4.6 Intervju med pedagogisk leder

I Intervjuet spurte jeg pedagogisk leder om hun hadde sett noe endring hos barna i motivasjon for skrift. Hun var ikke på barnas avdeling de tre ukene opplegget foregikk, men kom tilbake etter de tre ukene var over. Pedagogisk leder sa at hun ikke hadde tenkt noe særlig over det, men sa at barna hadde syntes det var veldig artig når jeg kom og hadde oppleggene. Barna hadde veldig lyst å være med på opplegget, og hennes inntrykk var at dette hadde engasjert dem.

I dette intervjuet kom det også fram at de hadde jobbet litt med å lytte ut lyder. Dette kan være en årsak til at de både fikk til aktiviteten med å legge konkreter i en I- og A-pose, og at omtrent alle klarte å skrive fonetisk. Ellers virket det ikke som barnehagen hadde hatt mye fokus på bokstaver og bokstavopplæring.

5 Drøfting og konklusjon

Jeg har lært mye gjennom å utføre utprøvingen i skriftspråkstimulering, og ved å skrive denne bacheloroppgaven. Noe av det jeg har erfart, er at barna i denne gruppen har påvirket hverandre. En av jentene i utprøvingen fortalte meg at når hun «jobbet» alene skrift så var det ikke noe gøy, men når vi «jobbet» sammen med det i barnehagen derimot, var det artig. Det sosiale felleskapet var en ekstra motivasjonsfaktor. I tillegg kan aktivitetene vi gjorde i dette felleskapet ha vært med på å skape denne interessen. Et annet eksempel på at barna påvirket hverandre, var at noen av barna holdt på med lekeskriving i økt 4. Etter en kort stund hadde dette smittet over til resten, slik at alle drev med det. Det virket som at barna ble påvirket av det sosiale, og av konteksten (Semundseth, 2013, S. 63-64; Gjems, 2009, s. 18). Omgivelsene er noe en ikke kan se bort fra, men noe jeg tror påvirker oss alle. Hagtvet & Pålssdøttir (1992) som har jobbet ut fra emergent literacy-tradisjonen, sier nettopp at det er i spennende og lærerike miljøer at barn lærer. I den siste økta spurte jeg de fleste barna om de kunne skrive noen enkle ord, og alle jeg spurte skrev fonetisk eller semifonetisk. De fleste fikk med seg alle de riktige grafemene og fonemene, så da kan en kalle det fonetisk skriving (se figur 7 s. 24), og ikke semifonetisk (se figur 6, s. 23) (Hagtvet, 2014, 336-342). Dette syns jeg viser noe av det Hagtvet fant ut i sin forskning, at i et skriftspråkstimulerende miljø, kan barna lære mye og kanskje knekke skriftkoden før de begynner på skolen (Hagtvet, 2009, s. 255; Rygh & Immerstein, 2007, s. 105; Hagtvet & Pålssdøttir, 1992).

Problemstillingen min var: *Hvordan kan man legge til rette for at barn i barnehagen utvikler interesse for og kompetanse i skriftspråk gjennom arbeid med lese- og skriveforberedende aktiviteter?* Etter intervjuet erfarte jeg at det var jobbet lite med bokstaver, noe barna også bekreftet i intervjuene. Det var ikke anlagt en skrivekrok i barnehagen, de hadde lite fokus på lesing, og skriftspråkstimulering generelt. Slik jeg oppfattet situasjonen, hadde det vært begrenset med skriftspråkstimulering for barna. Unntaket var at de hadde jobbet litt med barnas egen bokstav, fonemanalyse, og hadde i tillegg nettopp begynt å jobbe litt med riming, noe Olvik & Valle (2005, s. 21) og Sandvik et al. (2014, s. 46-47) sier er skriftspråkstimulerende. Gjennom min begrensede utprøving ble jeg overrasket over hvor lite som skal til for å styrke barnas interesse og kunnskaper om skrift.

Målet med oppgaven var også å finne ut hvordan man kan legge til rette for at barna skal utvikle interesse for skriftspråket. Gjennom intervjuene så jeg at det var vanskelig å få tydelig svar på dette, men gjennom observasjonene så jeg iallfall at noen aktiviteter kunne skape sterkt engasjement, interesse og glede der og da. Jeg har noen eksempler på dette. I økt 4 hoppet Lars

på stolen og ropte «Gøy, gøy, gøy!» når jeg fortalte hva dagens økt gikk ut på. Resten av barna var også engasjerte i øktens program. Et annet eksempel er fra økt 5. Jeg hadde lest og utdelt barnas fortelling om elgen (vedlegg 7. s.39-40). Senere når jeg intervjuet barna, hadde en gutt funnet fram boka og satt og leste eventyret omtrent korrekt under gruppeintervjuet. Det viste at denne egenproduserte teksten engasjerte. Mitt tredje eksempel er knyttet til økt nr. 2. Jeg spurte jeg en gutt som ikke ville være med på aktiviteten, hva han i etterkant syntes om det. Han forklarte meg at alt hadde vært gøy. Opprinnelig ville han ikke være med, men jeg gjorde opplegget obligatorisk. På grunn av dette, opplevde han læringsaktiviteter som han på forhånd ikke visste at han likte. Det viser viktigheten av å legge til rette for noen aktiviteter som ikke er valgbare og som fører til engasjement og læring.

Selv om det var mye glede og interesse for opplegget, hendte det også at barna var uinteresserte. I økt 3 med gruppe 1 virket det som barna mistet interessen etter at jeg hadde begynt med en for vanskelig oppgave. Som Palsdottir (2008, s. 115) trakk fram er mestringsfølelsen viktig. Derfor bør en legge opp til aktiviteter som er tilpasset barnas nivå. Skriftspråkstimulering kan fungere dårlig, og virke mere destruktivt enn konstruktivt om barna kjenner nederlag (Palsdottir, 2008, s. 115).

Gjennom opplegget jeg gjennomførte har jeg lært mye. Jeg erfarte blant annet at det er mange faktorer som spiller inn på barnas reaksjoner, og som kan ha påvirket resultatene. Det kan være barnas humør, tidligere opplevelser, opplegg de har hatt før den dagen, egne erfaringer hjemmefra, energinivå, motivasjon, gruppesammensetning, mestringsfølelse og mye annet. Fra første stund merket jeg store forskjeller på gruppe 1 og 2, der gruppe 1 var mye mere urolige. Selv om opplegget gikk bra, og gruppen var engasjert, var det også en del uro underveis. Dette kan man se på som et tegn på kjedsomhet, eller et tegn på at barna var slitne og lei.

Under alle øktene var gruppe 2 betydelig roligere enn gruppe 1. På grunn av denne observasjonen byttet jeg om på gruppene etter økt 3, slik at gruppe 1 som alltid begynte økta rett etter lunsj, bytta tidspunkt med de som hadde fått leke ute i 30 minutter. De som tidligere var de urolige, var da etter byttet i økt 4 og 5 de roligste. Barna som før hadde fått litt leketid først, og nå begynte rett etter lunsj, var nå blitt de urolige. Var dette fordi barna som kom rett fra lunsj var mer slitne og lei, eller fordi jeg utførte opplegget på en bedre måte med gruppe 2? Dette vet jeg ikke. Barna hadde hatt samlingsstund fra klokka 9 til 9.30, og deretter førskoleklubb eller temasamling fra 9.30 til 11.00, og deretter lunsj fra 11.00 til 12.00. Når jeg da begynte økta med gruppa klokka 12, hadde de sittet stille i tre timer, og jeg tror noe av rastløsheten kan skyldes dette. I tillegg ble jeg mere erfaren, og lærte en del fra første gruppa,

og gjorde noen små justeringer til gruppe nr. 2. Hadde jeg hatt bedre med tid kunne jeg ha gjennomført en pilotundersøkelse i forkant av hver økt, justert opplegget og dermed og kanskje forbedret eget opplegg. Det kan også være mange andre faktorer som kan ha spilt en rolle for barnas reaksjoner. Hadde jeg hatt tid og mulighet, ville jeg også gjennomført opplegget på andre tidspunkter, noe jeg tror kunne ha vært gunstig. Jeg var dessverre bundet til visse tidspunkter, noe som gjorde dette vanskelig å gjennomføre.

Problemstillingen min gikk i tillegg til å observere interesse, også ut på å se hvordan man kan legge til rette for at barna utvikler kompetanse i skriftspråket. Alle de barna som jeg spurte i den siste økta, viste seg å kunne skrive fonetisk eller semifonetisk (Frost, 2001, s. 499; Hagtvet, 2004, s. 336-342; Høigård, 2013, s. 291-296), de forstår dermed det alfabetiske prinsipp med sammenhengen mellom grafem og fonem, og har da en god begynnende språklig bevissthet (Hagtvet, 2004, s. 235; Hagtvet & Palsdottir, 1992, s.144; (Høigård, 2013, s. 257; Høigård, Mjør og Hoel, 2009, s. 20). To av barna kunne skrive og lese fra før av, og de hadde også hatt foreldre som hadde lagt til rette for dette gjennom skriftspråkstimulering hjemme. Det var også noen flere som hadde hatt skriftspråkstimulering hjemme, men ikke flere enn halvparten ifølge barna. Med tanke på at alle jeg spurte skrev tilnærmet fonetisk, syns jeg det da virker som at dette har skjedd uten mye involvering fra verken barnehage eller hjem, iallfall for den delen som ikke har erfaring med dette hjemmefra.

6 Oppsummering

I denne bacheloroppgaven har jeg skrevet om hvordan man kan legge til rette for at barn i barnehagen utvikler interesse for og kompetanse i skriftspråk gjennom arbeid med lese- og skriveforberedende aktiviteter. Jeg har tatt utgangspunkt i en utprøving på 5 øker, som jeg har gjennomført i en barnehage. Aktivitetene i denne utprøvingen var fonemanalyse, å jobbe med rim, å lage fortellinger, lage bøker sammen med barna, og å være på ord- og bokstavjakt i egenproduserte tekster. Disse aktivitetene har jeg begrunnet i teoridelen, der jeg har tatt for meg sosiokulturelle teorier, emergent literacy, teori om språklig bevissthet og litt om skriftspråkstimulering i barnehagen generelt.

I metoddelen har jeg skrevet om de kvalitative metodene jeg benyttet for å få en forståelse av hvordan utprøvingen kunne bidra til å skape interesse for og kompetanse i skriftspråket. Metodene som ble brukt var barnesamtaler, intervjuer og observasjoner. Gjennom intervjuene og barnesamtalene fant jeg ut at mange barn hadde et ambivalent forhold til skrift. De sa de likte skrift og bokstaver om de var i settinger med lystbetonte aktiviteter. I tillegg virket det som at felleskapet hadde en positiv effekt på interessen for skrift. Jeg fant også ut gjennom intervjuene og samtalene at de fleste hadde lite erfaring med skriftspråkstimulerende aktiviteter fra før. Gjennom observasjonen fikk jeg sett i praksis hvordan interessen for og kompetansen i skriftspråk var.

Denne observasjonen gikk jeg inn på i del 4 (presentasjon av opplegget og intervjuene), og del 5 (drøfting og konklusjon). Det som skapte mest interesse, glede og engasjement var å lage fortellinger sammen med barna, å lage rimbøker og multimodale tekster. I tillegg syntes halvparten at ordjakta var spennende. Kompetansen i skriftspråk var vanskeligere å observere enn interessen. Allikevel fikk jeg observert noe av barnas kompetanse. Barna hang godt med og fikk til aktivitetene som jeg la opp til i de ulike øktene, slik at jeg fikk sett at de hadde en god og grunnleggende kompetanse i skriftspråkstimulerende aktiviteter. Jeg fikk også sett i den siste økta at de fleste barna fikk til å skrive fonetisk og semifonetisk, noe som tyder på språklig bevissthet, og god kompetanse i skriving.

Gjennom denne utprøvingen har jeg observert en styrket interesse for og kompetanse i skriftspråkstimulerende aktiviteter i denne barnegruppen. Det kan skyldes flere faktorer, blant annet opplegget jeg gjennomførte. Det fins flere aktiviteter som er skriftspråkstimulerende, og i denne oppgaven har jeg vist noen, som her har virket til å skape interesse for og kompetanse i skriftspråket for denne barnegruppen.

7 Litteraturliste

- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ecalle, J., Labat, H., Le Cam, M., Rocher, T., Cros, L. & Magnan, A. (2015). Evidence-based practices to stimulate emergent literacy skills in kindergarten in France: A large-scale study. *Teaching and Teacher Education*, 50, 102-113. Hentet fra <http://www.sciencedirect.com.ezproxy.hihm.no/science/article/pii/S0742051X15000815>
- Evensen, L. S. Utvikling eller innvikling? Tidlig skriving før barn møter skolen. I Semundseth, M. & Hopperstad, M. H. (Red.). (2013) *Barn lager tekster. Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning*. (s. 47-59) Oslo: Cappelen Damm.
- Frost, J. (2001). Phonemic awareness, spontaneous writing, and reading and spelling development from a preventive perspective. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 487–513.
- Frost, J. (1996) *Språkleker: Praktisk del*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap: Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen* (2. utg.). Oslo. Cappelen akademisk.
- Hagtvet, B. E. & Palsdottir, H. (1992) *Lek med språket!* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hagtvet, B. E. (2009). Eksperimenterende skriving og skriftspråklig utvikling. I Frost, Jørgen (red.), *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Hopperstad, M. (2013). En toåring maler tekst. I M. Semundseth og M. H. Hopperstad (Red.), *Barn lager tekster* (s. 29-46). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård A., Mjør, I. & Hoel, T. (2009) *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/temahefte-om-sprakmiljo-og-sprakstimulering-i-barnehagen-bokmal-web.pdf>
- Kulbrandstad, L. I. (2003) *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagen - innhold og oppgaver*
Hentet fra
[http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf?
epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf?epslanguage=no)
- Kunnskapsdepartementet. (2017) *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://lovdata.no/static/lovtidend/ltavd1/2017/sf-20170424-0487.pdf>
- Kvistad, K. & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R. & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613. Hentet fra <http://psycnet.apa.org.ezproxy.hihm.no/journals/dev/36/5/596.pdf>
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013) *Observasjon og intervju i barnehagen*. (4.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. Tekster på vegger og gulv. Multimodal literacy i barnehagen. I Semundseth, M. & Hopperstad, M. H. (Red.). (2013) *Barn lager tekster. Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning*. (s. 134-155). Oslo: Cappelen Damm.
- Olvik, L. & Valle, A. M. (2005). *Språksprell i bhg og skolen. Metodisk og teoretisk veiledning om skriftspråkstimulering og leseopplæring*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Palsdottir, H. (2008). *Språkglede i barnehagen. Lek med språk, tekst og kommunikasjon*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Rygh, C. & Immerstein, T. (2007) *Forebygging av lese- og skrivevansker i barnehagen*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo.) Hentet fra [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31861/opp_gaven_15mai_ferdig4.pdf?
sequence=2&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31861/opp_gaven_15mai_ferdig4.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Sandvik, M., Garman, N. G. & Tkachenko, E. (2014) *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014*. Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/synteserapport-om-sprak-og-sprakmiljo.pdf>

- Semundseth, M. Baking og bokstaver i barnehagen. I Semundseth, M. & Hopperstad, M. H. (Red.). (2013) *Barn lager tekster. Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning*. (s. 60-74). Oslo: Cappelen Damm.
- Smidt, J. Barns vei til literacy. I Semundseth, M. & Hopperstad, M. H. (Red.). (2013) *Barn lager tekster. Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning*. (s. 15-28). Oslo: Cappelen Damm.

8 Vedlegg

8.1 Intervjuguide til barneintervju før opplegget

1.Kunnskaper

- Vet dere hva skrift er?
- Hva kan man bruke skrift til?

2.Interesse og motivasjon

- Syns dere det er gøy eller kjedelig med bokstaver og skrift? Og i så fall hvorfor?
- Hvordan tror dere det blir å begynne på skolen?

3.Barnehagen

- Har dere lært om bokstaver i barnehagen?
- Hvordan syns dere det har vært å lære om bokstaver i barnehagen?

4.Barnas hjem

- Hender det at dere bruker bokstaver og skrift og skribler hjemme?
- Nå var sist gang dere lekte eller jobbet med bokstaver hjemme?

8.2 Intervjuguide til barneintervju etter opplegget

1.Evaluering

- Husker dere noen av aktivitetene vi har gjort sammen på denne gruppa?
- Hva syns dere var gøyest å gjøre av alle aktivitetene vi har holdt på med?
- Hva syns dere har vært kjedeligst?
- Er det noen av aktivitetene dere ville ha gjort igjen hjemme, eller i barnehagen?

2. Barnas hjem

- Skriver dere bokstaver og snakker om bokstaver hjemme?
- Nå var sist gang dere lekte eller jobbet med bokstaver hjemme?

2. Kunnskaper

- Hvis jeg vil skrive SOL, hvordan kan jeg finne ut hvilke bokstaver som trengs?
 - De får papir og blyant. Vil noen prøve å skrive sol? Det er lov å prøve seg selv om man tror man ikke får det til. Og man trenger ikke få til alle bokstavene.

- Vet du hva denne bokstaven heter?
 - Ta med ordkort med IS, SOL, og noen bokstaver
 - Klarer du å finne et ord som begynner med: S, O, I, T.
 - IS, SOL, hvilke bokstaver ser dere her?
 - Hva tror du det står her?
3. Interesse og motivasjon
- Syns dere det er gøy eller kjedelig med bokstaver og skrift? Og hvorfor?
 - Hvordan tror dere det blir å begynne på skolen?
 - Gleder dere til å lære dere å lese og skrive?

8.3 Intervjuguide til intervju med pedagogisk leder

1. Åpning

- Tusen takk for at jeg får gjennomføre dette intervjuet!
- I dette prosjektarbeidet er målet mitt å finne ut hvordan man i barnehagen best kan arbeide med lese- og skriveforberedende aktiviteter som kan stimulere barnas interesse for og kompetanse i skriftspråk.
- Går det greit for deg om jeg bruker lydopptak under intervjuet? Og sletter det etterpå.

1. skriftspråk.

- Hvilke tanker har du om skriftspråk og de eldste barna? Synes du det er viktig, hvorfor, hvorfor ikke?
- Hva legger du i begrepet skriftspråkstimulering? Kan du nevne noen aktiviteter som du mener er typisk skriftspråkstimulerende aktiviteter? Hvilke erfaringer har du med disse aktivitetene selv?
- Når i forhold til barnas alder mener du det er riktig å starte med skriftspråkstimulerende aktiviteter i barnehagen?

2. Barna og hjemmene

- Hvilke inntrykk har du av barnas erfaringer med skrift hjemmefra? Har du inntrykk av at skriftspråkstimulering foregår i hjemmene?
- Er det store likheter her eller er det store forskjeller med hensyn til i hvilken grad barna har erfaringer med skrift hjemmefra?

- I hvor stor grad tror du skriftspråkstimuleringen i hjemmene er med på å styrke barnas skriftkompetanse? Har du noen erfaringer med dette? Kan du fortelle om disse erfaringene, gjerne gi eksempler på dette?
- Ser du store forskjeller i barnas skriftspråkkompetanse, hos skolestarterne? Hvilke tanker gjør du deg om dette?

3. Barnehagen

- Hvordan legger dere opp skriftspråkstimulering her i barnehagen? Er det formelle (planlagte) eller uformelle (ikke-planlagte) læringssituasjoner? Kan du gi eksempler?
- Bruker dere konkret materiale, som bøker, bokstavbrikker, spill eller annet? I så fall? Fortell om materialer dere bruker!
- Hva slags aktiviteter har du erfaring med i skriftspråkstimuleringen? Hva synes du er særlig viktig? Hva har du erfart at barna liker godt i disse oppleggene? Fortell!
- Hvor viktig opplever du at bokstaver og skrift har vært i førskolelubben og i barnehagen ellers? Kan du fortelle om hva dere gjør når dere har om bokstaver?
- Hvor viktig mener du det er med høytlesing og leseaktiviteter i skriftspråkstimuleringen?

4. Barna

- Hvordan er interessen og motivasjonen blant barna for skrift? (Og ser du noen endring i interessen fra før og etter mitt opplegg?)
- Hvor mange av barna kan lese, kan skrive, kan skrive navnet sitt, og lese andres navn.
- I hvor stor grad opplever du at barna interesserer seg for lesing, rim, og bokstaver?
- Hvordan opplever du barnas skriftspråk? Skriver de store eller små bokstaver? Liker de å holde på med skriving og lesing?
- Vet du på hvilket nivå barna ligger, altså helordsskriving, bokstavutforskning, fonologisk skriving etc.

5. Annet

Er det noe jeg ikke har spurt om, som jeg burde spurt om? Fortell! Er det noe du vil si til slutt? Tusen takk for intervjuet!

8.4 Samtykkeskjema til opplegget

Skjema for samtykke til deltagelse i et skriftspråkstimulerende opplegg	
Til Foreldrene Martodden barnehage	
<p>I forbindelse med min bacheloroppgave i 3. studieår i barnehagelærerutdanningen ved Høgskolen i Innlandet skal jeg gjennomføre et skriftspråkstimulerende opplegg med førskolebarna i Martodden barnehage i tiden 27.2 - 15.3. Opplegget har 5 økter sammenlagt, på en halvtime hver.</p> <p>Jeg kommer til å ta notater underveis og ta lydopptak av gruppeintervju i siste økt. Lydopptaket vil ikke være internett-tilkoblet, og blir slettet med en gang etter at det er transkribert. Notatene fra intervju og fra øktene vil bli fullstendig anonymisert.</p> <p>Oppleggets hensikt er å vekke barnas interesse for skriftspråk. Det blir ingen direkte opplæring i bokstaver, men jeg skal blant annet lage fortellinger, rim og bøker sammen med barna. Jeg håper opplegget vil være morsomt, interessant og lærerikt for barna!</p> <p>All deltagelse er frivillig, og barnet kan trekke seg når som helst. Jeg håper dere kan gi tillatelse til at barnet kan være med på opplegget!</p> <p>Har dere spørsmål, så kan dere kontakte meg her:</p> <p>Mobiltelefon: 98083725 E-post: juljor19@gmail.com</p> <p>Hamar 27.02.2017</p> <p>Vennlig hilsen Julie Jørgensen</p>	
Samtykke:	
Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til at barnet kan delta.	
Navn på barnet	
Dato	Underskrift

8.5 Observasjonspunkter

Observasjonspunkter	Hva observerte jeg?	Refleksjon rundt observasjonen
Så jeg verbalt, eller kroppslig uttrykk for engasjement, interesse og glede over opplegget? I så fall hva da, og hvor mye? Hvor mange?		
Så jeg verbalt, eller kroppslig uttrykk for kjedsomhet, eller liten interesse for opplegget? I så fall hva da, og hvor mye?		
Var noen av barna kjent med aktivitetene fra før?		
Var det noen som hadde vansker med å forstå aktivitetene? Hvorfor?		
Var det noen som ikke fikk til aktivitetene? Hvorfor?		
Hvordan greide jeg å forklare hva de skulle gjøre? Hvordan greide jeg å få gjennomført opplegget?		
Hva burde jeg ha gjort annerledes?		
Hva gikk bra? Hvorfor?		
Hva gikk mindre bra? Hvorfor		
Annet		

8.6 Aktivitetsopplegg

Når?	Selve aktiviteten	Mål:
<p>27. Februar Mandag</p>	<p><u>Bli kjent med fonemer</u></p> <p>Jeg har fokus på to bokstaver, A og I f.eks. Målet er å skille ut lyder.</p> <p>1. Først begynner vi med lyden a. Vi undersøker hvordan lyden lages i munnen, og finner noen ord sammen med denne lyden. Deretter gjør vi det samme med i. Finner vi lyden a i is? Finner vi lyden i, i is?</p> <p>2. Jeg sier to ord, Ape og Is. Og spør i hvilket av ordene de hører lyden A. deretter to nye ord; Ananas, og Eple. Deretter to nye ord, hvor bokstaven er midt i ordet; Sakte, fort og katt, fugl. Jeg sier det sakte, og eventuelt med trykk på bokstaven jeg vil fremheve.</p> <p>3. Deretter viser jeg tre bildekort, og spør hva det er bilde av. Deretter spør jeg om noen av ordene har bokstavlyden A i seg.</p> <p>4. Til slutt har jeg 6 ting ellernoe, og 2 poser. Deretter skal de sammen finne ut hvilke av tingene som har A i ordet. (Jeg kan ha navnene på gjenstandene skrevet ned på ordkort, i tilfelle det blir vanskelig.)</p>	<p>Å oppdage og bli kjent med fonem-grafem sammenhengen.</p> <p>Å oppdage at bokstavene er tegn for lydene.</p>
<p>6. Mars Mandag</p>	<p><u>Vi lager eventyr og rim</u></p> <p>1. Jeg trekker frem ulike gjenstander, (og så kan de se om de finner ut hvilken bokstav som finnes i navnene til gjenstandene.) Deretter kan de lage en setning hver knyttet til objektene, fram til vi har fått en fortelling de er fornøyde med. Denne skriver jeg ned, og ta med til neste gang.</p> <p>2. Vi lager rim, og barna kan etter tur se om de kommer på et eget rim som jeg kan skrive ned. Etter rimene er lagd, så tegner barna til sitt eget rim. (Jeg har med dyr som er lette å rime på, for å gjøre det enklere. Vi kan sammen komme med forslag til rim.)</p>	<p>Å bli kjent med hvordan en lager en fortelling, og bli trygge med å danne setninger og fortellinger.</p> <p>Å inspirere til å lage egne fortellinger og bøker.</p> <p>La barna bli mere kjent med ordenes fonetiske</p>

		side, gjennom rim. Og at de skal bli inspirerte til å leke med rim.
8.Mars Onsdag	<p><u>Bokstavutforskning i egen tekst, og tegning.</u></p> <p>1.På forhånd har jeg laget ferdig barnas rimbok, som jeg kopierer opp og tar med til denne økten. Deretter tar jeg og leser gjennom alle barnas rim. Etter dette så er vi på bokstavjakt og ordjakt i rimboka. Hvis rimet er «det var en gris som spiste is», så ser vi om vi kan finne ordet is. Først hører vi etter den første bokstaven, og jeg kan eventuelt skrive den, for at de skal se hva de skal lete etter. Deretter kan jeg spørre om hvor mange bokstaver det er i ordet. Dette gjør vi så lenge barna viser interesse for det.</p> <p>2.Etterpå deler jeg ut fortellingen som de lagde sist økt. Fortellingen er gjort om til en bok, med ca. 1-3 setninger per side. Deretter kan de tegne sin egen tegning, til den setningen de selv lagde. Dermed får vi en bok, som jeg kopierer opp til alle barna.</p>	<p>At de skal oppdage kjente bokstaver i skreven tekst. Vi gå på bokstavjakt i teksten.</p> <p>At barna skal få følelse av å kunne lese, og å mestre det å gjenkjenne bokstaver,</p> <p>Å bli inspirert til å kombinere tekst, muntlig fortelling og bilde, til å lage egne bøker.</p>
13.Mars Mandag	<p><u>Bokprosjekt</u></p> <p>1.Jeg begynner med å fortelle om dagens prosjekt. At alle sammen skal lage hver sin bok, med tema dyr, leker, skogen, ferie, osv.</p> <p>2.Deretter leser jeg en bok; når to går på tur, eller en annen med gjentakende mønster. Dette gjør jeg for å vise hvor enkelt en bok kan lages, og hvordan den kan se ut.</p> <p>3. Jeg deler ut tomme «bøker» av ark, med en forside og to ark inni. Så kan barna prøve selv å tegne, skrible og skrive under. Når alle har tegnet ferdig, forteller jeg fortellingen om dyrene i boka deres.</p>	<p>At barna skal bli fortrolige med skriblerier og skrift, og tørre å leke med det. I tillegg til at skriften skal bli meningsfull for dem.</p>
15.Mars Onsdag	<p><u>Avslutning og oppsummering</u></p> <p>Vi bruker dagen på å avslutte prosjektet, og lese igjennom rim-boka, barnas egen bok/multimodal tekst, og eventyret de lagde med konkreter.</p>	<p>Å få en mestningsfølelse over alt de har fått til, og å se/forstå hvilke muligheter og ferdigheter de innehar.</p>

8.7 Barnas fortellinger og rim

Gruppe 1: Fortellingen om den slemme elgen.

- Det var en gang en gammel dame, som gikk en tur i skogen. Meg
- Men hva skjedde så? Det vet vi ikke nå. Peter
- Så møtte kona en elg, og elgen stanga dama. Kåre
- Da falt dama i vannet. Den gamle dama måtte svømme til land. Etter hvert kom hun seg opp av vannet, opp på land. Silje
- Deretter løp hun hjem. Der møtte hun sønnen sin. Lotte
- Hjemme hadde de en pickic-kurv, og på den tok sønnen et par øyne, slik at den ble levende. Deretter gikk bestemor og sønnen ut på pickick, sammen med kurven sin. Kine
- Og da de satt og spiste, så de plutselig at elgen var kommet tilbake. Nå stod den å stanga treet! Elgen fikk skikkelig vondt i geviret sitt. Fredrik
- Siden elgen hadde stanga i treet, så datt treet ut i vannet. I vannet seilte treet avgårde, og kom til en foss. Først seilte den gjennom fossen, og når etterpå fløt den opp på land. Sønnen fant da treet, og fiksa det slik at de stod oppreist igjen. Når dama og gutten stod der ved treet og vannet så de elgen. Da tok den gamle dama å dyttet elgen ut i vannet, så elgen seilte nedover i fossen og endte opp i hundefossen. Snipp snapp snute, så var eventyret ute. - Alle



Figur 8: Barnas fortelling om elgen, Julie Jørgensen, 2017.

Gruppe 1: Rim

Det var en gris, som spiste ris.

Det var en geit som var veldig teit.

Det var et esel som drakk fra en tesil

Det var en gris, som slapp en fis.

Det var en katt, som var ute i natt.

Det var en var en okse, som gitt uten bukse

Gruppe 2: Fortellingen om den hjelpsomme elgen.

- Det var en gang en stor skog- Jeg
- Og der, i den store skogen så bodde det en elg. Elgen gikk og hilste på en gutt som stod ved vannkanten. Nils
- Like etterpå kom det en gammel kone som kom og hilste på elgen og gutten. Espen
- Da skjedde plutselig, at gutten og kona falt ut i vannet! Da prøvde elgen å få de opp av vannet, og det fikk han til. Lea
- Men det som skjedde så var at kona og gutten falt i vannet enda en gang. Anette
- Da kom elgen på en ny og lur plan. Han stanga treet, så det falt i vannet. Ole
- Gutten og kona tok da å klatret opp på treet som lå i vannet, og kom seg deretter fra treet og opp på land. De var blitt reddet! Celine
- Elgen hentet elgen treet, og satte det opp igjen. Kona gav elgen et eple som takk for at han hadde reddet dem to ganger. Etterpå gikk alle sammen og plukket blåbær. Snipp snapp snute så var eventyret ute. - Alle

Gruppe 2: Rim

Det var en gris som fikk en is.

Det var en hund spiste en munn.

Det var en katt med en hatt.

Det var en okse som hadde på seg bukse.

Det var en geit, som i treet beit.

Det var en katt som hadde en hatt.

Okse, bukse, gamle jukse.

Det var en elg som hadde helg.