

MASTERGRADSOPPGAVE

Å fange barna i øyeblikket. En kvalitativ studie av pedagogers støtte av barns tidlige skriving i barnehagen.

Karine Bekkely

Mastergradstudiet i spesialpedagogikk

Avdeling for lærerutdanning, 2015

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å se nærmere på støtte voksne gir barn i deres forsøk på tidlig skriving i barnehagen, og gjennom dette å belyse barns utvikling av skriftspråket i et forebyggende perspektiv. Bedre forståelse av, og kunnskap om støtten som gis til barn som skriver, kan hjelpe de voksne i deres tidlige møte med barn som oppdager og utforsker skrift. Dette slik at den voksne kan støtte barnets tidlige skriving på en måte som både er utviklings- og læringsfremmende.

Kunnskapsgrunnlaget lagt til grunn for utformingen av denne studien er knyttet til egne erfaringer, nyere forskning om temaet, samt grunnleggende teoretiske perspektiver.

Betydningen av å støtte barnet innenfor en sosiokulturell tilnærming der læring skjer i et fellesskap er fremhevet. Teori, forskning og ulike offentlige dokumenter støtter dette, men kunnskapen om denne støtten er mindre fremtredende. Hagtvet (2012a) hevder at mange voksne er usikre på hvordan og om de skal støtte barn som skriver tidlig. Dette til tross for erfaring om at denne støtten både er viktig, nødvendig og selvfølgelig.

Studien har et deskriptivt forskningsdesign. Den ble gjennomført ved hjelp av observasjoner og kvalitative semistrukturerte intervjuer av voksne som støttet barn i sin tidlige skriving, i to ulike barnehager. Tilnærmingen har vært forankret i en hermeneutisk forståelsesramme og dette avledet følgende problemstilling:

Hvordan arbeider en barnehage med å støtte 4- og 5-åringers tidlige skriving?

Det ble ut i fra denne utarbeidet tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan forstår de voksne begrepet tidlig skriving?
- 2) På hvilken måte støtter de voksne barnets tidlige skriving?
- 3) Hvordan begrunner de voksne støtten de gir barnet?

Resultatene ble analysert, tolket og drøftet etter inspirasjon av hermeneutikken. Med støtte i Kvale (2009) sine fortolkningsrammer og med utgangspunkt i informantenes atferd og beskrivelser, ble følgende funn og resultater tydelige:

Studien peker på at barnehagene og informantene viser at den voksnes rolle og væremåte har stor betydning for barnets oppdagelse av skrift og for barnets skriving. Studien peker på at

dialog og samspill med barn er en kompleks prosess, hvor nonverbal kommunikasjon også er av betydning. Den voksne bør ha kjennskap til barnets kognitive- og emosjonelle utvikling, samt barnets mestringsnivå. Den voksne bør være sensitiv og fleksibel, vise engasjement og interesse. Den voksne bør også være bevisst egen og barnets non-verbale kommunikasjon. Denne støtten handler på mange måter om en holdning og en væremåte hos de voksne. I hverdagssituasjoner, ved å invitere barnet til skriving og tilrettelegge for en positiv stemning. Dialogen var et verktøy for denne støtten, men ikke fullt ut som et verktøy for læring. Den voksnes forståelse av tidlig skriving var knyttet til å fremme barnets nysgjerrighet, samt barnets egen oppdagelse av lyder og bokstaver. Dette ligner støtten som kan gis innenfor barnets nærmeste utviklingszone. Likevel utfordret de voksne barnet i liten grad. De voksne støtter barnets emosjonelle utvikling i større grad enn den kognitive. Funn som peker på at de voksne støtter barns interesse og motivasjon i større grad enn ordavkodingsprosessen, begrunner dette. Tidlig innsats med fokus på barnets skriveutvikling kan ha betydning for barnets læring, utvikling og senere språkopplæring. Denne innsatsen avhenger i stor grad av voksnes væremåte.

Forord

Tre år med lesing, forskning, skriving, glede, frustrasjon, nye vennskap, hardt arbeid, lange kvelder og tydelige prioriteringer er nå over. Jeg har lært mye og ville aldri vært disse årene foruten, men er glad jeg nå kan gjøre andre prioriteringer i hverdagen. Først og fremst knyttet til å kunne velge å bruke tid sammen med familie og venner, samt å være ute i langt større grad. Dette prosjektet hadde aldri blitt til uten støtte og hjelp fra ulike personer og disse fortjener selvfølgelig en stor takk. Tusen hjertelig takk til alle informantene! Jeg vil også takke professor Bente E. Hagtvet som kom med inspirerende tanker og ledet meg inn på dette spennende temaet. Phd.stipendiat Hilde Hofslundsengen må også takkes, for både hjelpsomme tilbakemeldinger, betraktninger og refleksjoner i prosjektets begynnelse. Iris Hansson Myran på Skrivesenteret har gitt nyttige tips og hjelp underveis, takk! Og selvfølgelig vil jeg takke en engasjert og kunnskapsrik veileder Kjell Arne Solli for flotte innspill som har gitt både mestringsfølelse og tankebry underveis, uten disse hadde ikke denne oppgaven blitt til! Grethe må takkes, for alle uendelige timer med kollokvier underveis disse tre årene. Takk for at du har hørt, lest, korrigert og hjulpet meg uten å miste engasjementet ditt. Samtalene med deg beriker meg! Tusen hjertelig takk også til Eva-Mari som har lest gjennom og kommentert oppgaven i sin helhet. Det var ingen liten jobb og jeg er utrolig takknemlig for all tid du har brukt og kunnskap du har delt med meg, tusen millioner takk! Anne Brit må også takkes. At du har lært- og hjulpet meg med kildehenvisningsprogrammet jeg har brukt i oppgaveskrivingen har vært til veldig stor hjelp! Uten heiarop fra gode venner hadde jeg heller ikke klart meg gjennom bølgedalene, ei heller hatt noe hyggelig å se frem til innimellom alle kvelder og dager med lesing og skriving! Takk også til foreldre og svigerforeldre for all hjelp, jentene mine har også storkost seg hos dere! Og til mannen som har trådt til som hushjelp – denne ordningen ser jeg ingen grunn til å slutte med, tusen takk! At du også har vært en klippe og trodd på meg til en hver tid, har vært så viktig som bare du vet. Til sist vil jeg rette den største takken til mine to jenter. Dere har vært mine største fans og verdens beste heilagjeng. Tusen takk for søte oppmuntrende kort og lapper, kos og nydelige ord. For middager og ryddehjelp, for handling og vasking, for tid sammen og for nydelig klemmer. Uten dere, mine viktigste to, hadde dette aldri gått. Takk til alle skjønne mennesker jeg omgir meg med og takk for alt arbeid på sidelinja– dette prosjektet hadde ikke blitt til uten dere. For et team vi har vært! Og tusen takk for at jeg nå skal få gjøre andre prioriteringer i livet mitt. Jeg føler meg heldig!

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Tema og formål	2
1.3 Oppgavens spesialpedagogiske relevans	2
1.4 Begrepsavklaring, avgrensning og problemstilling	4
1.5 Oppgavens oppbygging	5
2 Teori og forskningsgrunnlag	6
2.1 Sosiokulturell læringsteori	6
2.2 Tidlig skriving og emergent literacy	7
2.3 Den betydningsfulle voksne sin støtte	9
2.4 Gjensidig dialog mellom voksne og barn	12
2.5 Den nonverbale kommunikasjonen med barnet	14
2.6 Barnets nærmeste utviklingszone som arbeidsplass	15
2.7 Barnets private tale	16
2.8 Oppsummering	18
3 Metode	19
3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag	19
3.1.1 Hermeneutisk forståelsesramme	19
3.1.2 Forforståelsens betydning	20
3.2 Forskningsdesign	21
3.2.1 Informasjons- og samtykkebrev og søknad til NSD	22
3.2.2 Observasjon som metode	22
3.2.3 Det kvalitative forskningsintervjuet som metode	23
3.2.4 Intervju- og observasjonsguide	24
3.2.5 Utvalg	25
3.2.6 Prøveobservasjon og prøveintervju	27
3.2.7 Gjennomføring av observasjonene og intervjuene	27
3.3 Bearbeiding, analyse og tolkning av data	28
3.3.1 Transkribering	29

3.3.2 Kategorisering, analyse og tolkning	29
3.3.3 Etske betraktninger	31
3.3.4 Kvalitet, pålitelighet og overførbarhet	32
4 Analyse	39
4.1 Innledning	39
4.2 Hovedfunn fra observasjonene	40
4.3 ”Alt de har”, om barns ulike forsøk på skriving	42
4.4 ”Stemningen handler om romlighet, om hele dagen”	42
4.5 ”Få de til å være i seansen”	46
4.6 ”Vi skriver barneskript”	49
4.7 ”Det er jo bare kruseduller og ikke ordentlig”	53
4.8 ”Her har vi ikke noe pes, vi skal ikke noe”	55
4.9 ”Å kjenne på barnets følelser før man støtter det”	56
4.10 ”Jeg klarer ikke å observerer meg selv hundre prosent”	57
5 Drøfting og tolkning	59
5.1 Innledning	59
5.2 Hvordan forstår de voksne begrepet tidlig skriving?	59
5.2.1 Voksenrollen	60
5.2.2 Å vekke barnets nysgjerrighet	61
5.2.3 Enkelt å støtte	62
5.2.4 Oppsummering	62
5.3 På hvilken måte støtter de voksne barnets tidlige skriving?	63
5.3.1 Skriveinvitasjon	63
5.3.2 Å holde på barnets oppmerksomhet	65
5.3.3 Den voksnes sensitivitet	66
5.3.4 Barnets private tale	67
5.3.5 Forenkle oppgaven og synliggjøre løsningen	68
5.3.6 Kroppen som kommunikasjonsmiddel	72
5.3.7 Oppsummering	74
5.4 Hvordan begrunner de voksne støtten de gir barnet?	74
5.4.1 Barnets uttrykk	75

5.4.2 Mestring og medvirkning.....	76
5.4.3 Betydningen av den voksnes bevissthet.....	76
5.4.4 Den voksnes sensitivitet og bruk av spørsmål	77
5.4.5 Nonverbal kommunikasjon.....	79
5.4.6 Oppsummering.....	81
6 Avslutning	83
Litteraturliste.....	85
Vedlegg	90

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Gjennom min arbeids- og livserfaring har jeg i ulike situasjoner erfart hvor viktig den voksnes tilbakemeldinger kan være for både læring, utvikling og mestring. Min erfaring er at det ikke er likegyldig hva man som pedagog sier og gjør i lærings situasjonen knyttet til lesing og skriving. Jeg har erfart hvor betydningsfull tidlig innsats knyttet til språkopplæring kan være, men selv sett at denne må følge barnets initiativ og motivasjon for å være virkningsfull.

Gjennom mitt masterstudie i spesialpedagogikk har jeg i tillegg fått en teoretisk tilnærming til dette temaet, særlig på teori om lese- og skrivevansker. I min søken etter et mer avgrenset tema for mitt masterstudie, kontaktet jeg professor Bente E. Hagtvet ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og Skrivesenteret. Inspirerende tips fra Hagtvet, Iris Hansson Myran ved Skrivesenteret og min egen interesse og erfaring, førte meg til temaet tidlig skriving.

Parallelt med mitt studie har jeg jobbet som lærer og spesialpedagog i småskolen. Gjennom dette arbeidet har jeg erfart at en god del teori er svært nyttig i praksis. I begynneropplæringen har jeg brukt skriving som en vei inn til lesing, som arbeidsredskap. Ikke bare kan skriving være en støtte for elever når de skal oppdage skriftspråket. Skriving kan også bidra til skriveglede. Dette gjelder også for elever med språkvansker. Mine kollegaer og jeg i skolen har hatt hyppige refleksjoner knyttet til når og hvordan vi skulle støtte hva hos den enkelte elev. Gjennom våre samtaler og refleksjoner, samt vår leting etter svar i litteratur og forskning, fant jeg at det ikke var nevneverdig mye å finne om dette området. Det er allment akseptert at støtte er betydningsfullt, men hvordan kan denne best gis? Min erfaring tilsa at kunnskap om generell lese- og skriveutvikling sammen med innsikt i det enkelte barns interesser, motivasjon og vansker var betydningsfullt for å tilpasse støtten til det enkelte barn. Likevel var det fortsatt ikke klart for meg på hvilken måte jeg best mulig kunne støtte elever slik at de oppdager skriftspråket på sine premisser. Denne overordnede og praksisnære problemstillingen er utgangspunktet for dette prosjektet.

Jeg vil i denne oppgaven se nærmere på hvordan voksne i barnehagen gjennom sine holdninger, tilstedeværelse og sin kompetanse knyttet til tidlig skriving hos barn, fanger

barnet i øyeblikket og skaper et handlingsrom som gir barnet lærings- og utviklingsmuligheter.

1.2 Tema og formål

Forskning peker på at barn som utforsker skrift i barnehagen også får styrket sin fonembevissthet og bokstavkunnskap. Disse faktorene er forutsetninger for å kunne lese og utforskingen av bokstaver og fonemer (språklyder) gir barna et godt utgangspunkt til senere lesing (Hagtvet, 2012a). For noen barn går dette av seg selv. For andre er denne prosessen avhengig av at voksne hjelper barnet med å komme i gang og holde fokus underveis. Hagtvet (2012a) viser til at det både er lite forskning på feltet hva angår den voksnes støtte, også kalt mediering, og at vi i tillegg mangler kunnskap om hva god støtte er innenfor nordisk barnehagetradisjon. Oppdagelsen av skrift er en av byggesteinene til funksjonell bokstavkunnskap og denne kan forsterkes gjennom støtten de voksne gir barna i prosessen (Hagtvet, 2012a). Formålet med denne studien er å se nærmere på den støtten som den voksne gir barnet i dets forsøk på tidlig skriving i barnehagen. Bedre forståelse av og kunnskap om støtten som gis til barn som skriver, kan hjelpe de voksne i deres tidlige møte med barn som oppdager og utforsker skrift. Dette slik at de best mulig kan støtte barnet på en måte som er læringsfremmende og utviklende.

1.3 Oppgavens spesialpedagogiske relevans

Denne studien har hatt en sosiokulturell tilnærming i betydningen av at læring skjer i fellesskap med andre (Dysthe, 2001b). Dette har vært en naturlig tilnærming ettersom valgt teori og forskning støtter opp om et slikt perspektiv. Den sosiokulturelle tilnærmingen støttes av barnehagens Rammeplan (2006b) helhetlige syn på læring. I Rammeplanens fagområde *kommunikasjon, språk og tekst* er ikke skriving i barnehagen noe nytt, men her presiseres personalets ansvar i forhold til denne aktiviteten (Hopperstad, Semundseth, & Lorentzen, 2009). Hopperstad mfl. (2009) fant at dialogspill er avgjørende for barnehagens realisering av dette. Den voksnes støtte blir en forutsetning for barnets utforskning av skrift. Den sosiokulturelle læringen som et helhetlig syn på læring støttes av, kommer også frem i ulike Meldinger til Stortinget og temahefter. ”Læring og fellesskap” (Meld. St 18 (2010-

2011), 2010) er en Melding til Stortinget som peker på studiets dagsaktuelle og praksisnære relevans. Den viser til betydningen av både læringsmiljø og tidlig innsats for å forebygge vansker. Andre Meldinger til Stortinget er ”Språk bygger broer” (Meld. St 23 (2007-2008), 2008) og ”Kvalitet i barnehagen” (Meld. St 41 (2008-2009), 2008). Temaheftene ”Barns medvirkning i barnehagen” (Bae, Winger, & Kristoffersen, 2006) og ”Språkmiljø og språkstimulering i barnehagen” (Høigård, Mjør, & Hoel, 2009) er også betydningsfulle for oppgavens relevans, da disse blant annet vektlegger barnets språkutvikling og språkmiljø, barnehagens fokus på språkstimulering, språkutviklende lek og utforskning av skriftspråket. Studiets dagsaktuelle relevans kan i tillegg knyttes til Nasjonalt senter for Skriveopplæring og skriveforskning, Skrivesenteret. Senteret ble opprettet i 2013 og har som mandat å bidra til at utdanningspolitikken i Norge gjennomføres slik at alle får likeverdig og tilpasset opplæring, innenfor rammen av både barnehage, grunnskole og videregående skole. På Skrivesenteret (2015) sin internettside vises det flere barnehager som har eller har hatt, ulike prosjekter knyttet til skriving.

I barnehagen skjer barnets skriving spontant og på barnets premisser og gjennom å (leke-) skrive før de knekker den alfabetiske koden. Gjennom slik skriving får barnet anledning til å utforske skriftspråket i eget tempo og gjennom jeg-forankrede situasjoner og formuleringer (Hagtvvet, 2012a). Dette kan virke forebyggende på eventuelle nederlag knyttet til senere møte med skriftspråket i skolen. Barns møte med skriftspråket i skoler og barnehager ofte er en ensidig fokus på bokstavene. En slik ensidig fokusering kan svekke barnets forståelse av at bokstavene skal danne ord og være funksjonelle, noe som igjen kan svekke barnets læring og utvikling. Å lette barns inngang til skriftspråkets ulike elementer kan være forebyggende på lese- og skrivevansker og gi barna et fortrinn i møte med skriftspråket, da det kan bygge opp barnets mestringsfølelse og skriveglede. Dette kan tidlig skriving i barnehagen være med på å forebygge, da utforskningen foregår på barnets premisser og forsterkes av den voksnes støtte (Hagtvvet, 2012a, 2012b). Tross lite forskning knyttet til temaet både internasjonalt og nasjonalt betegnes temaet som svært aktuelt (Hagtvvet, 2012a; Hopperstad mfl., 2009). Det er et mål at kunnskap om den voksnes støtte skal være i samsvar med den mangfoldige spesialpedagogikkens mål, å fremme gode utviklingsmuligheter for alle unge (Tangen, 2012). I lys av dette er det min oppfatning at studien har en klar spesialpedagogisk relevans.

1.4 Begrepsavklaring, avgrensning og problemstilling

Kunnskapsgrunnet for dette studiet er basert på relevant forskning og grunnleggende teoretiske perspektiver. Jeg retter her hovedfokuset mot hvilken støtte som gis til barnet i dets tidlige skriving i barnehagen. Det er fordi skriftspråket, i motsetning til talespråket, er mer avhengig av aktiv ytre påvirkning for å gi utvikling og læring (Hagtvet, 2012b).

Oppgavens grunnleggende begrepsforståelse har sine røtter fra sosiokulturell læringsteori og Vygotsky (1978). Sentralt i et slikt perspektiv er at læring må forstås i sammenheng med den konteksten den foregår i. Rogoff (1990) er en av bidragsyterne som har hatt stor innflytelse på dette perspektivet i sitt syn på barns læring og utvikling. Både Vygotsky (1978) og Rogoff (1990) er sentrale i sin forståelse av begrepet *mediering*. I oppgaven har jeg i hovedsak valgt å bruke begrepet ”støtte” om den voksnes mediering. Jeg ser på *støtte* som et begrep som i større grad er brukt i dagligtalen og således gjør forståelsen av begrepet enklere for både informanter og lesere. Jeg vil vise til at det er ulike kjennetegn knyttet til den voksnes støtte, men at dialogen mellom barnet og den voksne vil være av betydning for barnets læring og utvikling. *Dialog* forstås som en gjensidig relasjon mellom mennesker i en gitt kontekst, *nærmeste utviklingszone* som den sonen hos barnet hvor det fortsatt må ha noe støtte, men hvor grunnet for selvstendig problemløsning skapes. I mitt studie forstås *nonverbal kommunikasjon* som kommunikasjon som formidles gjennom kroppen, via blant annet blick, smil, plassering og tempo, både bevisst og ubevisst. Jeg vil også se nærmere på begrepet *privat tale* forstått som den talen barnet har høyt med seg selv, den talen som ofte er ubevisst hos barnet.

Begrepet ”*tidlig skriving*” forstår jeg som alle barns ulike forsøk på skriftforming via eksperimentering, uttrykk og lek. Begrepet tilhører retningen ”emergent literacy”, som med sine ulike perspektiver henviser til at barnet i sin tale- og skriftspråklige kompetanse er underveis i sin utvikling og læring (Baghban, 2007; Dennis & Votteler, 2013; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Problemstilling

Med utgangspunkt i overnevnte bakgrunnskunnskap er min problemstilling: *Hvordan arbeider en barnehage med å støtte 4- og 5-åringers tidlige skriving?* For å komme i dybden i denne problemstillingen har jeg valgt å benytte meg av følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan forstår de voksne begrepet tidlig skriving?
- 2) På hvilken måte støtter de voksne barnets tidlige skriving?
- 3) Hvordan begrunner de voksne støtten de gir?

Jeg har valgt et kvalitativ forskningsdesign for å svare på min problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål. Mitt valgte forskningsdesign er deskriptivt, også kalt et beskrivende forskningsdesign. Deskriptivt forskningsdesign er egnet der formålet er å gi svar på spørsmål som hva, hvilke, hvordan, hvem og hvorfor (Kvale, 2009).

Avgrensning

Studiens tema grenser opp mot (generell) lese- og skriveutvikling og opplæring, noe som kan gi det et stort tilfang til teori og forskning. Avgrensninger som er gjort i forhold til studiens kontekst, er knyttet til tidlig skriving. Dette begrepet vil bli utdypet sammen med den tilhørende tradisjon emergent literacy. Oppgaven legger til grunn at leseren har kunnskap betydningen av fonologisk bevissthet for oppdagelse av sammenheng mellom fonem og grafem. Min vurdering er at det i liten grad er nødvendig med ytterligere bakgrunnskunnskap for leseren, for å forstå og vurdere dette prosjekts gjennomføring og funn.

1.5 Oppgavens oppbygging

Jeg har innledningsvis gjort rede for temaets bakgrunn og spesialpedagogiske relevans. I kapittel 2 vil jeg presentere et utvalg forskning som jeg anser betydningsfull for prosjektet, i tilknytning til presentasjon av oppgavens teorigrunnlag. En slik fremstilling viser at forskningen understøtter teori og gir et helhetlig kunnskapsgrunnlag. I kapittel 3 vil jeg vise til studiens vitenskapsteoretiske grunnlag, min forforståelse, utvalg, forskningsdesign, bearbeiding av data og presentere arbeidet knyttet til både analysen og tolkningen av datamaterialet. I kapittel 4 vil jeg presentere resultatene fra undersøkelsen for deretter å drøfte og tolke disse i lys av forskning og teori i kapittel 5. Kapittel 6 er min oppsummering, der jeg også vurderer om mine funn kan ha betydning for kunnskap og videre forskning på området.

2 Teori- og forskningsgrunnlag

Dette kapitlet tar for seg teori og forskning jeg finner relevant for min problemstilling. Da det ikke finnes så mye forskning knyttet til tema innenfor dette studie, har jeg valgt å presentere relevant forskningen i tilknytning til teorien. Jeg er av den oppfatning at forskningen underbygger teorien og således komplementerer og styrker de hverandre via en slik presentasjon. Med utgangspunkt i studiens tema har jeg valgt å presentere sosiokulturell læringsteori først i kapitlet, da dette rammer inn oppgavens teorigrunnlag. Da studiens kontekst er knyttet til tidlig skriving, har jeg deretter valgt å utdype dette begrepet og tilhørende tradisjon emergent literacy. Begrepet mediering og tilhørende kjennetegn vil så presenteres før begrepet dialog og nonverbal kommunikasjon beskrives. For å få en ytterligere forståelse av barnets læring i lys av sosiokulturell læringsteori, vil begrepet nærmeste utviklingssone beskrives før jeg avslutningsvis vil se på barnets private tale i lys av den nærmeste utviklingssone.

2.1 Sosiokulturell læringsteori

Grunntanken i sosiokulturell læringsteori er at læring skjer i et fellesskap, der deltakelse og språk er betydningsfulle elementer (Dysthe, 2001b). Vygotsky (1978) er sentral i denne læringsteorien i det han vektlegger omgivelsenes betydning for barnets læring. Faktorer han hevder er betydningsfulle for læring i sosiale relasjoner vil utdypes nærmere i dette kapitlet. Videre har Rogoff (1990) vært betydningsfull i det sosiokulturelle perspektivet, spesielt hva angår sin forståelse av læring og kognitiv utvikling hos barn. Hun vektlegger betydningen av den voksnes støtte i denne prosessen.

I den sosiokulturelle læringsteorien stimuleres barnet til aktiv deltakelse og det enkelte barnet opplever seg akseptert i fellesskapet. I samhandling med andre kan barnet motiveres til læring og læring kan skje. Her skapes relasjoner og dialogen blir et viktig verktøy for læring (Dysthe, 2001b). Fellesskapets potensiale for læring knyttes også til muligheter for kommunikasjon både med kropp og språk. I lys av dette blir både tilrettelegging for og deltakelse i fellesskapet, sentrale elementer knyttet til læring. Læringen fremmes av deltakernes ulike ferdigheter og kompetanse, noe som medvirker til at kunnskap er i stadig endring (Dysthe, 2001b). Selv om fellesskapet og relasjonene i seg selv fremmer læring, kan

det samtidig være betydningsfullt å ta i bruk ulike typer støtte som en del av denne læringsprosessen. Dette kan være både intellektuelle- og praktiske verktøy. Slike verktøy omtalte Vygotsky (2001) som mediering og han anså språket som det viktigste av disse verktøyene. Andre sentrale verktøy kan være nonverbal-kommunikasjon og privat tale.

Hvilken betydning dette læringssynet og verktøyene kan ha for barnets skriftspråklige utvikling vil jeg belyse nærmere, men først vil jeg se nærmere på hva som ligger i begrepet tidlig skriving.

2.2 Tidlig skriving og emergent literacy

Her vil jeg gjøre rede for begrepet tidlig skriving og tradisjonen som rammer inn dette, emergent literacy. Fremstillingen gjøres først og fremst i lys av forskning på feltet. Begrepet ”emergent literacy” har røtter både fra Montessori på begynnelsen av 1900-tallet, Vygotsky på 1930-tallet og Clay på 1970-tallet. Montessori vektla skriveutviklingens betydning for leseutviklingen og omgivelsenes betydning. Vygotsky vektla barnets ”symbolske” skriving som en vei mot alfabetisk skriving og den voksnes rolle som mediator i denne prosessen hos barnet. Clay vektla at barnet måtte oppdage skriftspråket sammen med den betydningsfulle voksne (Hagtvet, 2004).

Dennis og Votteler (2013) ser på barnas tidlige skriving som kommunikasjon. Det innebærer at tidlig skriving ikke kun er skriftforming, men også omfatter barnas forsøk på- og eksperimentering med dette. Dette er forstått som alle former for barneskrijving, fra skribling og barnas alternative løsninger som tegninger (Baghban, 2007; Clay, 1975). Skrivningen som ikke først og fremst lærer barn og skrive og lese bokstavene, men også egenstyrt skriving i vid betydning. Tidlig skriving innebærer at barna gjennom lek og eksperimentering får erfaring med skriftlig kommunikasjon (Hagtvet, 2004). Dette synet støttes av Vygotsky (1978) som hevdet at barns skriftspråklige utvikling rommer både tegninger, bokstaver og ord. Skrivningen må oppleves som en meningsfull aktivitet for at læring og utvikling skal skje. Læring bør skje i barnets naturlige omgivelser og på barnets premisser, gjerne gjennom barnets lek. Barn skal innlemmes i skriftspråket på en måte som oppleves nyttig og funksjonelt og ikke bare gjennom skriving av ord (Vygotsky, 1978).

Både tidligere og nyere forskning tar for seg den tidlige skrivingens betydning for lesing (Hagtvet, 2004; Ouellette, Sénéchal, & Haley, 2013; Sénéchal, Ouellette, Pagan, & Lever, 2012). Gjennom tidlig skriving kan barn tilegne seg fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og ordforråd (Belsky mfl., 2007). Gjennom oppdagende skriving i førskolealder, vil både fonografisk bevissthet, begynnende tekstkompetanse, metaspråklig bevissthet og motivasjon fremmes (Korsgaard, 2011). I dette må pedagogen både veilede, avgrense og tilrettelegge oppgaver for det enkelte barn (Hagtvet, 2004).

Når barn utforsker skriftspråket er det ingen krav om at noen ferdigheter må mestres før andre. Utvikling og læring knyttet til literacy-ferdigheter skjer i ulik rekkefølge og det er følgelig ikke et klart skille mellom formell- og uformell opplæring. Literacy-begrepet i seg selv viser til ”tekstorienterte aktiviteter som rommer anerkjennelsen av både tale, skrift og bilder ” (Korsgaard, 2011, s. 16). Dette er et begrep som vanskelig kan oversettes på en enkelt måte til det norske språket. Vi mangler et dekkende ord for denne forståelsen og jeg har derfor valgt å belyse innholdet mer inngående.

Innfallsvinkelen til forståelse av begrepet ”emergent literacy” er knyttet til at det ikke er noe klart skille mellom lesing og førlesing. Således heller ingen forståelse av at noen ferdigheter må mestres før andre. Emergent literacy er knyttet til tiden før skolestart og blir sett på som en viktig del av ”literacy” (Whitehurst & Lonigan, 1998). I lys av ”emergent-literacy” tradisjonen er den sosiale konteksten betydningsfull, samt fraværet av den formelle opplæringen som skjer i skolen. Her skjer utvikling både i forhold til lesing, skriving og verbalt parallelt. Det ene er ikke mer viktig enn det andre. Whitehurst og Lonigan (1998) peker i sin definisjon av begrepet emergent literacy, på ulike faktorer som er av betydning for barns senere lesing og skriving. Barns lesing og skriving påvirkes blant annet av både holdninger, kunnskap og ferdigheter hos barnet, men også omgivelsene støtte av disse faktorene er av betydning for det enkelte barns skrive- og leseutvikling. Gjennom barnets utforsking av skriftspråket får de etter hvert ferdigheter for å oppdage den alfabetiske koden.

Whitehurst og Lonigan (1998) viser til ulike komponenter som ligger i begrepet ”emergent literacy”. Av betydning her er komponentene i begrepet knyttet til barnets språk i form av å uttrykke seg. De forstår at skrift, ord og setninger i bøker er noe som kan leses uten selv å kunne lese. Barna later som de leser og barnets bokstavkunnskap (bokstavlyder, bokstavnavn og korrespondansen mellom disse) og barnets interesse og motivasjon for skriftspråklige aktiviteter øker. Barnet skriver ”på lat”, både bokstaver, ord og/eller setninger. Studier knyttet

til barnets tidlige skriving har først og fremst vært knyttet til barnets skriftspråklige utvikling. Blant annet ved at barna tegner og skribler før de tar i bruk tall og bokstaver. Forskning peker imidlertid også på at barn ikke automatisk leser etter fonologiske lyder, selv om de kan ta i bruk både lyder og bokstaver i når de skriver. Disse funnene peker på at barnet som er i fasen kalt emergent literacy, er underveis i sin skriftspråklige utvikling (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Jeg vil i neste avsnitt se nærmere på hva som kjennetegner begrepet mediering, for å få en større forståelse for hvordan den voksne kan støtte barnet i sin gryende skriftspråklige utvikling og fremme læring hos den enkelte.

2.3 Den betydningsfulle voksne sin støtte

Vygotsky (2001) beskrev støtten som deltakerne kan ta i bruk for å fremme læring som mediering. Jeg vil i dette avsnittet se nærmere på hva Rogoff (1990) legger til grunn som betydningsfullt i den voksnes støtte, når barnet står overfor en problemløsende oppgave eller aktivitet. I avsnittet vil jeg også se mot forskningsfeltet for å få en nærmere forståelse av begrepet mediering i lys av barn som skriver tidlig. Tidligere og nyere forskning peker på medieringens effekt på barnets skriveutvikling og ”emergent literacy”-kompetanse (Aram, Abiri, & Elad, 2013; Aram & Levin, 2001; Ouellette mfl., 2013). Funn peker også på medieringens effekt på barns skriveutvikling og viser at den voksnes støtte kan forsterke barnets utbytte av oppdagelsen av skrift og skriftspråket. Mediering er altså av stor betydning for barns vei inn til skrivekompetanse (Aram mfl., 2013; Aram & Levin, 2001).

Rogoff (1990) bruker begrepet *veiledet støtte* (guided participation) i det hun beskriver det Jerome Bruner og hans kollegaer i 1976 omtalte som ”scaffolding”. Støtten foregår i en vekselvirkende kommunikasjon mellom den voksne og barnet. Støtten anses ikke som instruksjon, men som en selvfølgelig del av kommunikasjonens felles- og aktive oppmerksomhet (Rogoff, 1990). Rogoff (1990) hevder at støtten ofte finner sted i aktiviteter og oppgaver med delt problemløsning og viser til følgende kjennetegn: 1) vekke barnets interesse, 2) forenkle oppgaven eller aktiviteten slik at mestring er oppnåelig for barnet, 3) holde barnet på sporet hvis barnet ”står fast”, 4) synliggjøre løsningen og løse den sammen med barnet (gjerne gjennom imitasjon/kopiering). Samtidig i denne prosessen har den voksne kontroll over barnets frustrasjon (5)– og på den måten vektlegges også den emosjonelle siden

ved læring i disse. Et siste punkt (6) er knyttet til å vise barnet en ideell utførelse av oppgaven.

Underveis i medieringsprosessen vil rollene til både barnet og den voksne forandres, ettersom mestring oppnås og læring og utvikling skjer hos barnet. Dette innebærer at den voksne både må ha kunnskap om barnets aktuelle ferdighetsnivå, samt hvordan den enkelte oppgaven kan løses (Hagtvet, 2012a). Den voksne må således ha en sensitivitet for adekvat støtte og overføring av ansvar til barnet. Sensitivitet i relasjonene og kommunikasjonen med barnet er av betydning, fordi den voksne da kan nyttiggjøre seg de stadige tilbakemeldingene som barnet gir om sine ferdigheter. På den måten kan den voksne også tilrettelegge støtte slik at barnet unngår å gjøre nevneverdige feil i prosessen. Rogoff (1990) viser til at det i ulike situasjoner, for eksempel i klasseromssituasjoner, kan være vanskelig å tilrettelegge for tette- og sensitive relasjoner med alle barn. Da må den voksne lete etter barnets grad av forståelse på andre måter, som blant annet ansiktsuttrykk, deltakelse i diskusjoner og eventuelle svar på spørsmål. Det kan også være verdt å ta i betraktning barnets trygghet i den aktuelle relasjonen og situasjonen, når ferdighetsnivå skal vurderes og sensitiv støtte gis (Rogoff, 1990). Slik at man ikke går i den "fellen" og tror at jo mer sensitiv støtte fra den voksne, jo bedre er det for barnet. I en sosiokulturell forståelsesramme er det både den voksne og barnet som bidrar aktivt i relasjonen. Dette kan påvirke situasjonen og læringspotensialet både eksplisitt og implisitt (Rogoff, 1990) og følgelig bør også barnets trygghet være en av faktorene som vurderes når overføring av ansvar gis fra voksen til barn. I disse relasjonene er dialogen av særlig betydning.

Clay (1975) er en annen som peker på at barns oppdagelse av skriftspråket må sees i sammenheng med den voksnes støtte. Hun vektlegger i læringsprosessen til barna, deres samtaler med det hun omtalte som betydningsfulle voksne. Hun ser på skrift og skriftspråks utvikling hos engelske barn i alderen 4,5-7 år og viser til at det er mange og store ulikhetene hva gjelder barns ferdigheter og kunnskap på dette området. Gjennom ulike eksempler viser hun hvordan den voksne må tilpasse og justere sin støtte og sine tilbakemeldinger underveis. I denne tilpasningen er det av betydning at den voksne innehar kunnskap om generell skriveutvikling og barnets utviklingsnivå. Den voksne må hele tiden søke å forstå hva barnet ønsker og uttrykke, slik at det enkelte barn får tilpasset støtte og læring skjer. Clay (1975) viser til at det ikke er én beskrivelse av skriveutviklingen som passer til alle barn. Gjennom å vise til mange og ulike trekk- og uttrykk ved barns skrivning og skriveutvikling, gir hun eksempler på mulige tolkninger – og feiltolkninger av disse. Hun modellerer en ferdighet og

ønsker å gi de voksne observasjons- og analyseferdigheter som gir en bedre forståelse av barnets skriveprosess. Gjennom dette kan de få den kompetansen de trenger for å tilpasse både spørsmål og tilbakemeldinger, slik at den voksne ivaretar utvikling og læring hos det enkelte barn (Clay, 1975).

Den enkeltes utvikling og læring er også knyttet til at skrivingen er jeg-forankret og at barnet på egne premisser, får eksperimentere med språk på ulike måter (Hagtvet, 2004). Hagtvet (2004) viser til det hun omtaler som pedagogiske- og forskningsmessige sammenhenger i Norge og Sverige. Gjennom å bruke observasjonsmetoden ”tegn et bilde” peker hun på ulike sider ved den voksnes mediering. I denne aktiviteten kan den voksne vurdere barnas skriveutvikling gjennom barnets deltakelse i en strukturert tegne-, skrive- og lesesituasjon. Slike systematiske observasjoner av barnets skriftspråklige kompetanse over tid, kan gi nyttig informasjon til den voksne. Både i forhold til den støtten som barnet kan trenge på sitt utviklingsnivå, men også informasjon for den voksne knyttet til den støtten det enkelte barnet drar nytte av. Hagtvet (2004) fremhever samtidig betydningen av den personlige samtalen med barnet knyttet til ”tegn-et-bilde” sekvensen. Hun viser til at den voksne med en systematisk observasjon av barnet, får en innsikt knyttet til det enkelte barn som ikke bare støtter barnets skriftspråklig utvikling. Men også gir den voksne en kontakt med barnet som bekrefter det og videre fremmer barnets emosjonell og sosial kompetanse.

Annen forskning knyttet til mediering i tidlig skriving har i stor grad vært konsentrert rundt mødres mediering av barnas skriving. Selv om forskningen her er gjort i Israel, gjenkjennes likevel elementer i norske forhold (Hagtvet, 2012a). Aram mfl. (2013) fant at mødres støtte har positiv effekt på ulike alfabetiske ferdigheter. De fant også at moren justerer støtten for å møte barnets eksisterende literacy-ferdigheter, samtidig som støtten ble gitt slik at barnet også ble utfordret til å streve noe mot ferdigheter som ennå ikke var opparbeidet. De fant videre at den graden moren knyttet støtten opp mot de ulike stegene i ordavkodingsprosessen på, hadde betydning for om barnet ble oppmuntret til å fortsette disse stegene selv. Medieringen ble gitt innenfor barnets nærmeste utviklingssone, noe som igjen hadde sammenheng med barnets alfabetiske ferdigheter.

Det finnes ulike kjennetegn på den voksnes støtte i tilknytning til skriving. Aram og Levin (2001) er noen av de som har operasjonalisert begrepet og peker på hvor i prosessen fra bokstavlyd til bokstavutforming mødre støtter barnet. Aram, Bazelet og Goldman (2010) er andre som har sett på mediering i tilknytning til barns skriving. De undersøkte hvordan

foreldre støttet barn med og uten ADHD i skriveoppgaver, samt betydningen av denne støtten for barnets skriftspråklige utvikling. For å belyse dette målte de mediering knyttet til oppgave-spesifikke områder (som for eksempel bokstav- og ordavkoding og skriftforming), emosjonelle områder (blant annet stemning, samarbeid, fysisk kontakt og oppmuntring) og generelle områder (for eksempel organisering og tidsbruk).

Den ulike forskningen som jeg har trukket frem i dette avsnittet kan blant annet belyse betydningen av at støtten gis av en voksen som kjenner barnet godt. Aram og Levin (2001) støtter dette. De fant en overraskende høy korrelasjon mellom mødrenes mediering og barnas staving og ordgjenkjenning. Aram og Levin (2001) argumenterer for at den mest sannsynlige årsaken til disse funnene er at moren sensitivt tilpasset medieringen til barnets literacyferdigheter. De fant også at medieringen ble gitt både i- og utenfor barnets nærmeste utviklingszone og at mediering gitt innenfor var av størst betydning for barnets ferdigheter. Mødrene tok i bruk literacyferdigheter som barnet allerede mestret og gjennom aktivt å bruke disse, ble medieringen gitt på et høyere nivå på skalaen der medieringen ble skåret. Der hvor mødrene ikke var klar over barnets ferdigheter, ble barna i større grad undervurdert og medieringen skjedde utenfor barnets nærmeste utviklingszone. Aram og Levin (2001) fant at mediering innenfor barnets nærmeste utviklingszone forutsetter både kompetanse om barnets ferdighetsnivå og evne til å utfordre barnet rett utenfor dette nivået. En slik tilpasning har stor effekt på barnets literacykompetanse i tilknytning til skriving. Andre studier på dette område peker på at lav sosioøkonomisk status kan gi et svakere utgangspunkt og ferdigheter hva angår barnets literacykompetanse. Aram og Levin (2001) peker derimot på at den voksnes mediering kan virke forbyggende på lese- og skrivevansker, også der den sosioøkonomiske statusen er lav.

Den voksne er betydningsfull i barnets læring og det finnes ulike kjennetegn på den støtten den voksne gir. Et av disse er samtalen mellom den voksne og barnet og jeg vil se nærmere på dialogens betydning i relasjonen mellom barnet og den voksne.

2.4 Gjensidig dialog mellom voksne og barn

Dialog blir ofte i dagligtalen brukt som en samtale mellom flere. Imidlertid er det betydningsfullt å se nærmere på hva som ligger til grunn for forståelse av begrepet.

Bakhtin (2003) anses som sentral hva angår begrepet dialog. Han vektla betydningen av gjensidighet i mellom deltakerne og mente at hele livet var en ufullendt dialog. Noe som igjen innebar at det ikke kan finnes noen endelig sannhet. Her ligger også en forståelse om at språket alltid er kontekstbundet. Dialogen forstås ikke som forløperen til handlingen, men som selve handlingen. Den er sentral og avgjørende for å være. ”Alt er middelet, målet er dialogen. En stemme verken avslutter eller løser noen ting. To stemmer er et minimum for livet og væren” (Bakhtin, 2003, s. 197) Det er i lys av en slik gjensidig forståelse av dialogen, at dette prosjektet vil søke kunnskap knyttet til den voksnes støtte av barnet, et syn som også er i tråd med det Dysthe (2001a) legger i begrepet.

Bae (2004) har vært en sentral bidragsyter i norsk barnehageforskning. I sin doktoravhandling ser hun nærmere på dialoger mellom pedagoger og barn i barnehager. Hun tar blant annet utgangspunkt i Schibbye sin forståelse av begrepet anerkjennelse i dialogen. Hun viser også til en forståelse av dialog basert på deltakernes gjensidige avhengighet. Slik jeg tolker det, er dette i tråd med Bakhtin (2003) sin forståelse. I praksis innebærer dette synet at det er den voksne som har ansvar for å ha oversikt over det som skjer i relasjonen og at den voksne må være opptatt av å se hvordan ens egen kommunikasjon påvirker og oppleves av barnet. For eksempel ved at den voksne lytter til barnet og det barnet er opptatt av, før man går videre i dialogen. Bae (2004) viser til at via et slik perspektiv fra den voksne i dialogen, skapes en gjensidighet som gir barnets perspektiv gyldighet på lik linje som den voksne.

Det er finnes studier som omhandler blant annet hva som motiverer barn til å skrive (Hopperstad mfl., 2009) og dialogspillet mellom voksne og barn i barns tekstproduksjon (Semundseth & Hopperstad, 2012). Hopperstad mfl. (2009) så nærmere på hva som motiverte femåringer til å skrive i uformelle skrivesituasjoner i barnehagen. De fant blant annet at en drivkraft for å skrive var barnets interesse for å utforske - og spillet med den voksne i denne prosessen. Tekstene ble drevet frem av barnet selv, men dialogen med den voksne underveis var av betydning for tekstene. Det samme var stemning, smil og latter. Tross studiens hovedfokus på barns eget initiativ og skriving, fant Hopperstad mfl. (2009) at den voksnes tilstedeværelse var av stor betydning for barnets produksjon av tekster. De fant at tilstedeværelsen og interessen de voksne viste kunne fremme barnets skriving.

Semundseth og Hopperstad (2012) fant blant annet at det som oftest er de voksne som inviterer til dialog om barnas tekster. Dialogen kan for eksempel brukes til å hjelpe barnet med å se sammenhengen mellom fonem og grafem. I tillegg kan en sensitiv inntoning til det

man antar at barnet ønsker å formidle, blant annet gjennom den voksnes bruk av spørsmål, gi teksten en kommunikatív funksjon. Funnene peker på at den voksne til tross for dette, i liten grad inviterer til dialog med barna om deres tekster. Dette får betydning for barnets læringslyst og skriveglede.

2.5 Den nonverbale kommunikasjonen med barnet

Språk som et medierende verktøy er ikke bare knyttet til det verbale, det kan også være nonverbal-kommunikasjon. Forstått som uttrykk formidles gjennom kroppen i form av blant annet blikk, smil og andre kropps- eller ansiktsbevegelser (Rogoff, 1990). Rogoff (1990) viser til at den nonverbale emosjonelle støtten barnet får fra voksne, kan være så selvfølgelig og intuitivt (umiddelbar forståelse av noe) at den kan være vanskelig å ikke uttrykke. Den nonverbale kommunikasjonen justeres sensitivt og ofte ubevisst og den kommunikative relasjonen representerer overgangen fra en forståelse til en annen hos barnet. Her minskes gapet mellom gammel og ny kunnskap og læring og utvikling skjer (Rogoff, 1990).

Når vi fokuserer på samhandling er det ofte via det verbale og ansikt-til-ansikt, og i mindre grad på kommunikasjonen som skjer mellom disse individene. Rogoff (1990) viser til forskning på nonverbal kommunikasjon og små barn i det hun gjør rede for hvordan utviklingen av ferdigheter, er knyttet til å følge hverandres oppmerksomhet og den voksnes forsøk på å regulere denne oppmerksomheten gjennom barnets første år. Den voksne kan bevisst forsøke å kommunisere en bestemt forståelse av en situasjon gjennom bruk av sitt kroppsspråk, for eksempel ved å virke rolig når barnet skal få vaksine. I motsatt fall kan den voksne ubevisst kommunisere frykt i en situasjon gjennom å virke stresset eller urolig for eksempel ved et fall eller en ulykke. Å regulere og følge oppmerksomheten til barnet gjøres med andre ord både bevisst og ubevisst og i mange situasjoner kan det være vanskelig å ikke overføre- eller gi uttrykk for, umiddelbare nonverbale ledetråder.

Kommunikasjonen mellom voksen og barn søker en felles plattform for forståelse enten den er verbal eller nonverbal. Det er betydningsfullt å være sensitiv overfor lytterens perspektiv og tilbakemeldinger, slik at kommunikasjonen kan tilpasses den andre og være gjensidig. Forskning peker på at barn tar mer ansvar for samtalens felles fokus i samtaler der den voksne i mindre grad tar initiativ og ansvar (Rogoff, 1990). For at læring skal skje innenfor barnets

nærmeste utviklingssone, vil det i lys av dette være betydningsfullt at den voksne tar hovedansvaret også for kommunikasjonen.

Bae (2004) har i sine studier knyttet til norsk barnehagekontekst, pekt på betydningen av nonverbal kommunikasjon i dialogen. Hun viser til Stern sitt begrep om ”følelsesmessig inntoning”, i betydningen av prosesser som foregår uten bevisst kontroll og kun i noen sekunder. På en mer eller mindre ubevisst måte tilpasser den voksne seg sensitivt inn til barnets følelser. Dette skiller seg fra speiling i betydningen av å imitere, ettersom hun viser til at det også inneholder elementer som er ulik den andre (Bae, 2004). Denne inntoningen er med andre ord nært knyttet til relasjonens nonverbale kommunikasjon, i det den voksne gir uttrykk for den samme følelsesmessige stemningen som barnet uttrykker, gjennom å vise et parallelt (men ikke likt) uttrykk i samspillet.

Hagtvet (2004) peker også på betydningen av at den voksne har en emosjonell inntoning i dialogen med barnet. Det å snakke om det som interesserer barnet gir barnet både en språklig og en følelsesmessig bekreftelse. At barnet møtes på sine språklige initiativ og innspill også med den voksnes psykiske nærvær, gir ikke barnet kun emosjonell utvikling. Hagtvet (2004, s. 121) hevder at dette kan ha ”større betydning for barns språklige utvikling enn språkforskere tradisjonelt har vært klar over”.

2.6 Barnets nærmeste utviklingssone som arbeidsplass

Den voksne støtter barnets tidlige skriving i relasjonen med barnet, både via dialog og nonverbal kommunikasjon. For at læring skal skje, hevder Vygotsky (1978) at denne kommunikasjonen må skje innenfor barnets nærmeste utviklingssone. Vygotsky (1978) omtaler barnets nærmeste utviklingssone som avstanden mellom barnets faktiske- og potensielle utvikling. Den kan beskrives som avstanden mellom utfordringene barnet mestrer på egen hånd og utfordringene barnet kun mestrer med hjelp av en voksen (eller en mer kompetent annen). Den nærmeste utviklingssonen beskriver de ferdighetene som er i prosess hos barnet, men som ennå ikke har modnet. Eller som Bråten (1996) formidler kan den beskrives som en arbeidsplass med dialog og samhandling i stadig endring og utvikling. Det er på denne arbeidsplassen at grunnlaget for selvstendig problemløsning hos det enkelte barn, skapes. Gjennom samhandling, imitasjon og støtte som skjer innenfor barnets nærmeste utviklingsnivå, vil barnet internalisere disse ferdighetene i seg selv. Gjennom samhandlingen

med voksne (eller mer kompetente andre) får ikke barnet bare hjelp og støtte, men i denne styres også barnet mot høyere trinn i egen utvikling (Bråten mfl., 1996). Det er ikke samarbeidet i seg selv som er av betydning, men utviklingspotensialet som ligger i denne interaksjonen. Det som i dag er barnets nærmeste utviklingssone, vil i morgen være barnets faktiske utviklingsnivå.

Vygotsky (1978) hevdet at de sosiale læringsbetingelsene rundt barnet hadde avgjørende betydning for læringsprosessen. Han viste til at gjennom å ta utgangspunkt i hva barnet kan mestre med assistanse av en annen, får man i større grad et korrekt bilde av barnets utviklingsnivå enn hvis man kun tar utgangspunkt i hva barnet mestrer alene. Dette fordi man da får et bilde av hvor barnet er på vei, hvis man for eksempel gir ledende spørsmål eller modellerer løsningen for barnet først. I motsetning til om man gir barnet oppgaver det kan utføre uten hjelp. Hvis så, utnyttes ikke den nærmeste utviklingssonen og barnet ledes ikke dit mot den sonen hvor oppgaver ennå ikke mestres. Dersom barnet skal være i stand til å mestre en slik oppgave, må løsningen være i nærheten av barnets utviklingsnivå. På denne måten vil man i større grad få et korrekt bilde av barnets utviklingsnivå, enn hvis man kun tar utgangspunkt i det faktiske nivået der oppgaven allerede mestres av barnet på egenhånd.

For å fremme barnets kognitive utvikling og evne til problemløsning, må støtten fra den voksne finne sted innenfor barnets nærmeste utviklingssone. Vygotsky (1978) pekte samtidig på at barn selv kan ta i bruk egne verktøy i forsøk på selvstendig problemløsning. Et slikt verktøy kan være at barnet snakker med seg selv.

2.7 Barnets privat tale

Vygotsky (1978) omtaler privat tale (private speech) som et verktøy barnet selv tar i bruk for å løse en utfordring det står overfor. Gjennom å prate med seg selv får barnet kontroll over egne handlinger som er av betydning i prosessen for å løse oppgaven. Ved å prate med seg selv vil barnet gradvis internalisere de ferdighetene som tidligere har blitt gitt gjennom den voksne sin støtte. Vygotsky (1978) påpeker at barnets indre tale er et resultat av at voksne har modellert og støttet barnet høyt på et tidligere stadium. Barnets nærmeste utviklingssone kan forstås som en arbeidsplass for denne private talen, hvor interaksjonen skaper grunnlaget for barnets selvstendige problemløsning. Med andre ord er det en slags egenstøtte (self-scaffolding) som gir barnet et kognitivt verktøy og -utvikling. Gjennom en slik egenstøtte kan

barnet oppleve å få kontroll over egne handlinger og ferdigheter, samt oppleve mestring av gitte ferdigheter for å løse de ulike oppgavene. Privat tale er et verktøy for selvregulering av både tanker og atferd. For at den skal fungere som et verktøy for barnet, er det imidlertid av betydning at utfordringen ikke er for lett eller for vanskelig. Er den for lett, vil det være av liten betydning å prate med seg selv for å få kontroll over prosessen mot mestring. Er den for vanskelig vil barnet ikke ha kognitive ferdigheter til å mestre oppgaven selv gjennom å prate med seg selv. På den måten kan man også anta at barnets indre tale synliggjør barnets nærmeste utviklingszone.

At barnet prater med seg selv anses å være barnets verktøy for regulering av tanker (Aram mfl., 2013; Vygotsky, 1978). Etter hvert blir dette verktøyet gradvis endret til en indre tale for problemløsning og forståelse. Winsler og Naglieri (2003) fant at barn mellom 4-6 år i all hovedsak snakker høyt med seg selv, ofte ubevisst, for så å gradvis bli til hvisking og indre tale.

Aram mfl. (2013) bekreftet Vygotsky (1978) sin teori om at barnets indre tale er et verktøy for selvregulering, i sine studier. Dersom barnet pratet høyt med seg selv i sine skriveoppgaver, hovedsakelig en fonologisk enhet samtidig som de skrev tilhørende bokstav, viste dette at skriveoppgaven var innenfor barnets nærmeste utviklingszone. Dersom barnet skrev uten å prate med seg selv, fant de at oppgaven var utenfor barnets nærmeste utviklingszone. Dette sees da i sammenheng med at oppgaven da ikke var så utfordrende at barnet trengte sin private tale som støtte. Aram mfl. (2013, s. 700) peker på at barnets private tale med fordel kan knyttes til tidlig skrivning, da det kan sees på som ”et vindu til barns forståelse av skriftsystemet”. Gjennom å lytte til barnets private tale i dets skriveprosess, kan voksne rundt barnet bedre forstå hvordan barnet tenker om staving og dets skriftspråklige ferdigheter. Talen vil kunne fungere som en veileder til hvordan den voksne skal tilpasse sin støtte til barnet i skriveprosessen. På bakgrunn av dette anbefaler Aram mfl. (2013) at foreldre og lærere i større grad oppfordrer barnet til å prate høyt med seg selv. Samtidig bør de voksne knytte sin oppmerksomhet til denne, fordi talen kan synliggjøre hvor barnet befinner seg i sin utvikling.

2.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg pekt på at barnets læring og utvikling skjer i sosiale relasjoner og i samhandling med voksne eller kompetente andre. Jeg har pekt på hvordan den voksne kan støtte barnets utvikling og hva som kan kjennetegne denne støtten. Betydningen av å fremme barnets utvikling og læring innenfor barnets nærmeste utviklingszone, har også blitt trukket frem. Støtten som fremmer utvikling kan være både verbal og nonverbal og jeg har pekt på at den må tilpasses sensitivt til barnet i relasjonen. Dialogen mellom partene er gjensidig, i den forstand at den er forankret i verdier om gjensidighet. Dialogen er også et mål i seg selv. Kvalitetene og kjennetegnene i støtten og dialogen mellom voksen og barn kan være avgjørende og betydningsfulle for barnets læring og utvikling. I hvilken grad disse kvalitetene vil gjenkjennes i praksis og hva slags føringer dette kan gi for barnets tidlige skriving, vil de neste kapitlene kunne beskrive nærmere.

3 METODE

I dette kapitlet redegjør jeg for oppgavens vitenskapsteoretiske perspektiv og vitenskapelige metode. Jeg vil gå videre til studiens forarbeid gjennom informasjons- og samtykkebrev, utarbeidelse av intervjuguide. Deretter vil jeg beskrive utvalget, gjennomføringen av datainnsamlingen, samt studiets etterarbeid i form av transkribering og analyse. Tilslutt vil jeg belyse etiske betraktninger og refleksjoner i denne prosessen og avslutte med en drøfting av studiets validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

3.1.1 Hermeneutisk forståelsesramme

For å oppnå en større forståelse og se en større sammenheng har jeg samtidig valgt en tilnærming inspirert av hermeneutikken. For å få tilgang til den andres opplevelser må jeg, forskeren, bruke meg selv og min fortolkning. Hermeneutikken handler om å fortolke den andres utsagn og uttrykk, samtidig som man er seg bevisst sin egen forforståelse- og forventningshorisont i denne prosessen. Det er i denne fortolkningen man forstår fenomenene og med den dannes også grunnlaget for ny forståelse. Meningen springer ut fra både delene og helheten. Denne spiralen kalles også den hermeneutiske sirkel og er sentral i den hermeneutiske forståelsesrammen (Kvale, 2009). Gjennom datainnsamlingen og bearbeidningen av datamaterialet, søker jeg å få et innblikk i informantenes opplevelse via deres beskrivelser og egne fortolkninger. Fullstendig tilgang til denne opplevelsen aldri kan oppnås av forskeren da informanten tolker sin opplevelse før jeg som forsker igjen fortolker den. Denne doble prosessen kalles dobbel hermeneutikk og igjen påvirker og påvirkes delen og helheten (Kvale, 2009).

En hermeneutisk forståelsesramme passer til mitt prosjekt i det jeg ønsker å vite mer om hvordan de voksne støtter barna og hvordan de begrunner støtten. Jeg observerer den voksne og de reflekterer rundt hva de gjorde eller hva de tidligere har gjort, samtidig som de gir uttrykk for hva som ligger til grunn for dette. Deres forståelse av begrepet tidlig skriving kan også ha betydning for hva de gjør og hvorfor. Den hermeneutiske tilnærmingen har ingen objektiv eller korrekt mening, meningen blir til i lys av kontekst og fortolkning. De ulike

delene påvirker og påvirkes av hverandre noe som både skal drøftes og tolkes med min forventningshorisont. Det ble tydelig for meg at min problemstilling og forskningsdesign, gjorde at mitt utgangspunkt var forankret i en ramme der forståelsen stadig utvikles mellom de enkelte delene og helheten, mellom forsker og tekst (intervju, observasjon) – samt i lys av forskerens forforståelse (Gilje, 1995). For å belyse hva som kan ligge til grunn og få konsekvenser for en slik fortolkning, vil jeg i neste avsnitt gjøre rede for min forforståelse.

3.1.2 Forforståelsens betydning

Forforståelsen er knyttet til forskerens egne forutsetninger og egen forståelse som verden forstås ut i fra. Denne preger både det vi ser og det vi hører og den tas med inn i forskningen og ligger til grunn for prosessen fra forarbeid, innsamling og fortolkning (Kvale, 2009). Forforståelsen er utgangspunktet for den hermeneutiske tilnærmingen og hvordan denne påvirker de ulike delene av forskningsprosessen, belyses gjennom forskerens refleksjoner (Thagaard, 2009). Refleksjon knyttet til egen forforståelse er derfor betydningsfullt i et slikt forskningsdesign og det viktig å ha transparente, synliggjort, refleksjoner rundt egen forforståelse i alle deler av prosessen.

Min forforståelse er et resultat av både egne erfaringer, men også valg av teoretisk ståsted i dette prosjektet. Gjennom innsamling av data, transkriberes og fortolkes beskrivelsene og observasjonen og på den måten søker studien å finne svar på problemstillingen. En åpen og sensitiv holdning til informantene og datainnsamlingen, sammen med en bevisst og reflekterende holdning til min forforståelse, skaper grunnlaget for at ny forståelse oppnås. Det er av betydning at jeg gjennom alle deler av prosjektets ulike deler har en reflektert og transparent tilnærming. Min forforståelse i observasjonene preger mitt blikk, da observasjoner ikke er en objektiv tilnærming i det vi ofte ser det vi tenker (Næss, 2012). Min forforståelse i intervjuene preger både mine spørsmål, men også det jeg hører og det jeg velger å følge opp eller hvordan jeg følger opp informantenes beretninger i situasjonen. Gjennom en bevissthet knyttet til disse faktorene, vil jeg likevel minske faren for metodiske feilkilder. Både min interesse for feltet, min egen erfaring med dette arbeidet, samt teorien jeg har lest underveis, har vært med på å forme min forforståelse av hva mediering er og dens betydning for barnets læring og utvikling. Gjennom arbeidet med dette prosjektet har jeg reflektert og anerkjent forforståelsens betydning. På den måten står den i mindre grad i veien for å se hvordan

informantene i mitt utvalg støtter barna. Refleksjon knyttet til min forforståelse, var også betydningsfullt å ha da analysen og kategoriseringen av funn begynte. Da kunne jeg i størst mulig grad se utenfor kategoriene, som min operasjonalisering av begrepet mediering la føringer for.

Min forforståelse i dette studie er ikke kun noe som kan skygge for informantenes narrativer og min fortolkningen av denne. Den kan også være en styrke. I dette studie har min egen erfaring med støtte av barns tidlige skrivning, vært med på å ramme inn mye min pedagogiske forankring og dermed gi meg som forsker en viss nærhet. Det kan gi meg som forsker en slags legitimitet i tilnærmingen. Gjennom et blikk og et språk preget av denne forforståelsen, kan jeg i større grad få tilgang til de voksnes støtte og tanker enn jeg antar jeg ville fått uten denne nærheten.

3.2 Forskningsdesign

For å svare på problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål valgte jeg et kvalitativt forskningsdesign med en deduktiv, beskrivende, tilnærming. Til grunn for forskningsdesignet ligger en forståelsesramme preget av hermeneutisk tenkning. Valg av forskningsdesign for studien førte til at jeg valgte å metodetriangulere gjennom både semistrukturerte intervjuer og observasjoner. Målet var å få et innblikk i hva informantene gjør når de støtter barn i sin tidlig skrivning, i tillegg til hva de sier at de gjør. Denne trianguleringen av metoder kan øke studiets validitet (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011).

Studiens utgangspunkt var observasjon av to pedagoger i hver sin barnehage, som støttet barn i sin tidlige skrivning. Observasjonene ble supplert med intervju av pedagogene. Deres tanker og vurderinger ble knyttet til spørsmål som hva, hvorfor og hvordan om medieringen som ble observert. I tillegg intervjuet jeg en annen voksen i hver av barnehagene, uten observasjon i forkant. Intervjuenes utgangspunkt var deres forståelse av og erfaring med tidlig skrivning hos barn. I den ene barnehagen ble det gjennomført to intervjuer uten observasjon i forkant.

3.2.1 Informasjons- og samtykkebrev og søknad til NSD

I forkant av undersøkelsen utarbeidet jeg informasjons- og samtykkebrev til mine informanter (vedlegg 2). Det ble søkt om godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, NSD, siden forskningsprosjektene medfører håndtering av personopplysninger (NESH, 2006). På bakgrunn av at det ville være barn tilstede i min gjennomføring av undersøkelsen, selv om disse ikke var blant mine informanter, kontaktet jeg NSD i forkant av søknaden. Jeg ønsket å få nærmere beskrivelse av hvordan jeg skulle gå frem, ettersom barn har et særskilt vern hva angår tilstedeværelse- og/eller deltakelse i eventuelle forskningsprosjekter. Det ble klart at jeg i tillegg måtte utarbeide et informasjons- og samtykkebrev til barnas foresatte (vedlegg 3). Deretter innhentet jeg tillatelse fra NSD for gjennomføring av undersøkelsen. Prosjektet ble godkjent og NSD kommenterte at informasjonsskrivene var godt utformet (vedlegg 1).

Ferdig kopierte informasjons- og samtykkebrev ble sendt til barnehagene pr post i god tid før datainnsamlingen fant sted. Jeg la ved et lite brev hvor jeg gjentok oppfordringen om å ta kontakt dersom noe var uklart. Dette gjorde jeg for å skape trygghet for informantene slik at de skulle oppleve å ha mest mulig tilgang til informasjon om prosjektet i forkant.

3.2.2 Observasjon som metode

Min første datainnsamling var observasjon. Jeg valgte denne metoden fordi jeg anså det som betydningsfullt for å få innsikt i hva de voksne faktisk gjør, ikke bare hva de sier at de gjør. Observasjon som begrep er synonymt med å iaktta og å oppdage. På bakgrunn av våre behov og erfaringer skaper vår forventningshorisont ulike ”filtre” som gjør at vi kun fanger opp og *observerer* kun brøkdeler av alle inntrykkene vi utsettes for. Observasjon i mitt studie er knyttet til en systematisk innsamling av informasjon fra omverdenen (Næss, 2012, s. 90). Denne innsamlingen kan gjøres på ulike måter hvor forskerens rolle og grad av deltakelse preger de ulike formene.

For å svare på min problemstilling valgte jeg å tilstrebe posisjonen ”observatør som deltaker”. Å være en uavhengig observatør i en slik situasjon som en barnehage er, er både fysisk umulig og en utopi. I det jeg kommer inn i rommet, så påvirker jeg og gjennom dette deltar jeg. Likevel ønsket jeg ikke å være (fullstendig) deltakende observatør, ettersom mitt formål var å se på pedagogers støtte av barnets tidlige skriving. Jeg ønsket å ha minst mulig kontakt

med de voksne under observasjonsøkten, både verbalt og gjennom kroppsspråk som mimikk og blikk. Samtidig så jeg betydningen å ha et åpent og vennlig kroppsspråk i møte med barna og svare på eventuelle spørsmål fra disse. Min erfaring tilsa at dette var viktig for at barna skulle føle seg mest mulig trygge i skriveaktiviteten, selv med min tilstedeværelse. Dette valget knyttet til min deltakelse ønsket jeg å tydeliggjøre og forberede de voksne i barnehagen på i forkant (vedlegg 2). Avklaringen om min tilstedeværelse skulle i størst mulig grad være tydelig og forhåpentligvis påvirke de voksne i minst mulig grad. På den måten ønsket jeg også i minimere muligheten for at de som ble observert fremstod på en annen måte enn de ville gjort dersom de ikke ble observert, også kalt observatøreffekt (Næss, 2012).

Jeg valgte å bruke papir og blyant for å registrere mine to observasjoner. Med støtte i min observasjonsguide noterte jeg fortløpende det jeg så. En slik form for observering kan styrke opprettholdelsen av fokuset under innsamlingen, samtidig som den gir rom for å være noe deltakende underveis (Næss, 2012).

3.2.3 Det kvalitative forskningsintervjuet som metode

Mitt mål ved valg av intervju som metode var å få innblikk i det informantene oppfattet som sin mening knyttet til å støtte barna som skriver. Både det de gjør og de de legger til grunn for denne støtten. Informantene ble intervjuet direkte etter observasjonene. Deretter intervjuet jeg fortløpende de resterende informantene. Jeg valgte å benytte meg av kvalitativt semistrukturert intervju, da dette er i tråd med intervju som ”et møte mellom mennesker” (Johnsen, 2012, s. 119). Valg av type intervju handler på mange måter om grad av relasjon som preger dette møte, samt hva slags dybde som er ønskelig i undersøkelsen (Johnsen, 2012). Et semistrukturert intervju har noen gjennomtenkte og åpne spørsmål som er utarbeidet i forkant. Bakgrunnen for å velge et slikt intervju, var ønsket om å ivareta muligheten til frie innspill fra begge parter underveis i intervjuet, samtidig som intervjuguiden gjør at fokuset for hva samtalen skal handle om beholdes (Johnsen, 2012). Jeg benyttet meg av en diktafon i disse intervjuene og tok noen notater i etterkant av det enkelte intervju. Før jeg gikk i gang med datainnsamlingen måtte jeg imidlertid utarbeide både observasjons- og intervjuguide.

3.2.4 Intervju- og observasjonsguide

Både observasjons- og intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i kjennetegnene i begrepet mediering til Aram og Levin (2001), Aram mfl. (2010) og Rogoff (1990). Ettersom de allerede var tatt i bruk i ulike forskningsstudier var min vurdering at disse var gode utgangspunkt for hvilke tegn jeg kunne se og høre etter i den voksnes støtte. Med utgangspunkt i teori og forskning som danner fundamentet for mitt studie, opplevde jeg likevel at støtten måtte belyses fra flere synsvinkler enn disse rommet. Jeg ønsket å fange essensen i støtten og ønsket også å innlemme faktorer som beskrevet i mitt teori- og forskningsgrunnlag. Disse var non-verbal kommunikasjon, barnets privat tale og det jeg oppfattet som støtte knyttet til- eller i nærheten av barnets nærmeste utviklingszone.

Å ha en guide å støtte meg til under observasjonen opplevde jeg som betydningsfullt for å få med meg mest mulig av både hva de uttrykte og hva de gjorde. Jeg opplevde det som viktig å ha noen føringer knyttet til hva jeg skulle se etter, samtidig som jeg tilstrebet å ivareta mitt ønske om være mest mulig åpen for å kunne se informantenes støtte. På den måten risikerte jeg ikke å samle inn data som ikke ga svar på forskningsspørsmålene mine, i den tro at jeg var åpen og fordomsfri i min observasjon. Samtidig var jeg bevisst på betydningen av å også få med meg observasjoner som ikke nødvendigvis hadde sitt utspring i observasjonsguiden (Hatch, 2002).

Arbeidet med intervjuguiden tok utgangspunkt i kjennetegnene til begrepet mediering i tillegg til begrepene som danner studiens teori- og forskningsgrunnlag, slik som i observasjonsguiden. Jeg jobbet mye med denne og brukte lang tid både på refleksjoner og ulike utkast. Mitt utgangspunkt for guiden var at jeg i størst mulig grad ønsket å få svar på min problemstilling (Johnsen, 2012). Å utforme spørsmål som ivaretok disse opplevde jeg som utfordrende og jeg hadde mange innfallsvinkler. Jeg ønsket å utarbeide en intervjuguide som var et hjelpemiddel for ikke å miste fokus på hva innholdet og meningen med intervjuet var. I lys av relasjonsteori ønsket jeg å skape en avslappet stemning hvor informanten og jeg hadde god kontakt. I arbeidet med intervjuguiden støttet jeg meg til prinsippene fremsatt av Johnsen (2012). Det innebar at jeg var opptatt av å ikke bruke fagterminologi som både kunne gjøre at spørsmålet ikke ble forstått – men også bidra til å skape en avstand mellom meg som forsker og informanten. Jeg ønsket å spørre pedagogen om deres arbeidsfelt og om det de nettopp hadde gjort eller pleide å gjøre, på en slik måte at informanten opplevde seg sett og

ivaretatt. Det var også betydningsfullt for meg at spørsmålene ikke var av slik art at informantene ville vegre seg for å svare.

I mitt forsøk på å ivareta alle disse ønskene for guiden ble de første utkastene både for detaljerte og for mange. Jeg beveget meg med dette langt bort fra forsøket på å ha en guide med noen holdepunkter i en ellers åpen samtale. Etter samarbeid med veileder endte det med at jeg kuttet store deler av spørsmålene og isteden utformet noen få spørsmål som var knyttet til områdene i mine forskningsspørsmål. Utover dette ønsket jeg å møte informantene der de var og høre det de selv var opptatt av og ønsket å formidle.

3.2.5 Utvalg

Arbeidet med å finne- og presentere utvalget mitt har jeg valgt å presentere inngående, da det kan ha betydning for vurdering av blant annet studiens metodiske begrensninger og etisk ivaretagelse av informantene.

I arbeidet med å finne informantene mine hadde jeg flere samtaler med Skrivesenteret. Kriteriene som ble utformet var ikke absolutte, ettersom det er få barnehager i Norge som har fokus på skriving. Jeg ønsket et utvalg som hadde kjennskap til praksisfeltet og teoretiske kunnskap på fagfeltet (Johnsen, 2012). Samtidig ønsket jeg i størst mulig grad å "være" fri til å danne egne kriterier som passet best mulig til min problemstilling. Kombinasjonen av dette og ønsket om å utarbeide en problemstilling som gjorde det mulig å finne et utvalg, gjorde at samtaler mine med Skrivesenteret var svært nyttig.

Føringer for utvalget var at jeg ønsket ansatte i en barnehage som hadde jobbet med tidlig skriving over tid, slik at de voksne som kunne være mine informanter hadde opparbeidet seg noe erfaring. Det var til slutt Skrivesenteret som fant informanter som passet til disse kriteriene og som tok kontakt med potensielle informanter for å høre om de var interessert i eventuell deltakelse. De samtykket til å utveksle kontaktinformasjon og etter at godkjenningen av prosjektet fra NSD var klart, kontaktet jeg det potensielle utvalget og informerte om mitt prosjekt.

Utvalget var interessert i deltakelse. Det som ble min kontaktperson i barnehagen var faglig ansvarlig i flere barnehager. Det førte til at jeg formidlet at jeg ønsket å observere og intervju

informanter fra to ulike barnehager, dersom de var interessert i deltakelse. Tilbakemeldingene om deltakelse var svært positive.

Det finnes barnehager som har fokus på skriving i ulik grad i Norge, men så vidt meg bekjent er det ikke veldig mange. Av hensyn til utvalgets krav på anonymitet har jeg valgt å ikke presentere trekk ved utvalget, utover at de befant seg i to middels store barnehager i utkanten av en by i Norge. Jeg er av den oppfatning at en slik beskjeden presentasjon ikke har betydning for min presentasjon av innsamling-, presentasjon- og drøfting av funn, og at det er tilstrekkelig for leseren å vite at informantene har erfaring med systematisk arbeid med tidlig skriving over tid.

Jeg fikk flere informanter enn jeg hadde sett for meg. Jeg ønsket ikke å velge bort noen, samtidig som jeg måtte ta høyde for prosjektets begrensninger. For å ivareta potensielle informanter og behandle deres ønske om deltakelse på en ivaretagende måte, takket jeg ja til samtlige fem informanter. Samtidig formidlet jeg til min kontaktperson at observasjon, i tillegg til intervju, av samtlige informanter ble i overkant for prosjektets rammer. Siden jeg hadde informanter i to ulike barnehager ønsket jeg å foreta én observasjon i hver barnehage, men intervju flere. Det var deretter kontaktpersonen som bestemte hvem av de ansatte som ble spurt og kun informerte meg om hvem som skulle intervjues og hvem som også skulle observeres. Informantene jobbet på, eller hadde tilknytning til, avdelingene for de store barna. Barna de støttet i skrivingen sin var, med et unntak, barn i det de kalte førskolegruppa. Jeg har derfor valgt å omtale barna som 4- og 5-åringer senere i oppgaven. Samtlige informanter bestod av førskolelærere og barne- og ungdomsarbeidere, i tillegg til mye etterutdanning. Arbeidserfaringen deres varierte fra 7 til 44 år. Alle utenom én av informantene hadde deltatt i ulike prosjekter som barnehagene hadde, eller hadde hatt tidligere, i tilknytning til skriving de siste årene. Av hensyn til utvalgets krav på anonymitet, presenteres heller ikke disse prosjektene nærmere.

Til informasjon hadde én av informantene med seg en perm med barns forsøk på tidlig skriving og brukte denne svært aktiv under intervjuet. Av hensyn til anonymiseringen har jeg valgt å fremstille eksemplene fra denne permen, eksempler fra intervjuene og sitater fra intervjuene mest mulig tydelig i presentasjon av resultatene, men uten å konsekvent spesifisere hva som ble sagt hvor og av hvem.

3.2.6 Prøveobservasjon og prøveintervju

Prøveobservasjonen min ble gjennomført på en tidligere arbeidsplass der de arbeider noe med å skrive seg til lesing i 1. klasse. Prøveobservasjonen varte i en skoletime og den gav meg nyttig informasjon som var knyttet til min fysiske plassering, barnas oppmerksomhet på meg og forhold knyttet til selve nedtegnelsen. Jeg gjorde ingen endringer på guiden etter observasjonen, men jeg gjorde meg refleksjoner knyttet til at jeg måtte skrive svært raskt og forsøke å også rette fokus mot det som ikke blir uttalt i dialogen mellom barn og voksen, altså den nonverbale kommunikasjonen mellom partene.

Prøveintervjuet ble gjennomført noen dager senere, med observasjonen som utgangspunkt for intervjuet. Jeg gjorde ingen endringer på guiden etter dette prøveintervjuet, likevel gjorde jeg meg svært nyttige erfaringer som jeg tok med meg videre. Blant annet oppdaget jeg hvor avslappet jeg måtte være til egen guide for å klare å virkelig høre hva informanten formidlet. Prøveintervjuobjektet formidlet å oppleve en del av mine eksemplifiseringer underveis som nyttige for å sikre felles forståelse for det som var temaet, da noen av områdene var forhold som hun ikke tidligere hadde reflektert over. En balanse knyttet til å la informantene formidle egen opplevelse og selv å formidle det jeg observerte, var en annen av erfaringene jeg tok med meg videre.

3.2.7 Gjennomføring av observasjonene og intervjuene

Observasjonene og intervjuene ble gjennomført med en dag i hver av barnehagene. Bakgrunnen for dette var praktisk gjennomføring med tanke på reisevei, samt ønsket om å ivareta informantene som selv ytret ønske om dette. Jeg tilstrebet i størst mulig grad få til en gjennomføring av datainnsamlingen som ikke bød på for store endringer i deres rutiner. Derfor forsøkte jeg å tilpasse meg deres ønsker om tidspunkt og praktisk gjennomføring.

Før oppstart av skriveøktene som skulle observeres, ble jeg presentert for barna både med navn og med en kort forklaring av hva jeg skulle gjøre og hvorfor. Noen barn hadde utfyllende spørsmål umiddelbart, andre barn hadde spørsmål underveis i observasjonene eller ønsket å vise hva de hadde skrevet eller tegnet. De fleste barna møtte jeg blikket til en gang i løpet av skriveøkten og disse fikk også et smil tilbake. De fleste barna gjennomførte skriveøkten uten å ta verbal kontakt. I alle tilfeller der barna tok kontakt, enten med blikk,

smil eller verbalt, gjengjeldte jeg disse på en ”tilsvarende”- og adekvat måte ut i fra situasjonen. Jeg vurderte det slik at dette var av betydning for å trygge barna på at min tilstedeværelse var ”ufarlig” for dem og at det således ikke skulle begrense deres deltakelse i aktiviteten. I gjennomføringen av observasjonene var observasjonsguiden med meg både fysisk og mentalt. I praksis ble det slik i observasjonene at jeg fortløpende skrev ned det jeg så og hørte, knyttet til den voksnes væremåte og støtte. Der jeg fant det viktig for å forstå betydningen av den voksnes handlinger, noterte jeg barnas kroppsspråk eller handlinger med noen få stikkord. Dette gjaldt kun ved noen få anledninger. Observasjonene varte i cirka 50 minutter.

Intervjuene ble gjennomført umiddelbart etter observasjonene. Først intervjuet jeg de som ble observert, deretter de som ikke var blitt observert. Intervjuene ble gjennomført med diktafon. Jeg la opp til at informantene i størst mulig grad skulle få styre det som ble sagt, selv om jeg hadde intervjuguiden som utgangspunkt for samtalen. Jeg merket raskt at jeg ble tryggere på både intervjusituasjonen og intervjuguiden etter hvert som intervjuene ble gjennomført. Jeg opplevde selv at mine oppfølgingsspørsmål i større grad tok utgangspunkt i informantens narrativer mer enn intervjuguiden, etter hvert som jeg ble tryggere på egen rolle som forsker. Hvert intervju varte mellom 40 og 60 minutter. Jeg tok noen notater i etterkant av intervjuene der dette var hensiktsmessig i forhold til stemning eller andre forhold, som kunne ha betydning for transkribering og tolkning av materialet.

3.3 Bearbeiding, analyse og tolkning av data

Notatene jeg skrev ned etter intervjuene, er eksempler på at arbeidet med å bearbeide data begynte allerede under innsamlingen. Jeg vil her presentere arbeidet mitt knyttet til det innsamlede datamaterialet. Først vil jeg presentere transkriberingen, så gjør jeg rede for arbeidet knyttet til analysen. Deretter vil jeg se på etiske betraktninger knyttet til både studien og min rolle som forsker, før jeg avslutter med å belyse kvalitet og pålitelighet.

3.3.1 Transkribering

Transkriberingen startet samme dag som jeg hadde gjennomført observasjon og intervjuene. Observasjonsnotatene ble skrevet ut i fra mine notater, der jeg hadde noterte mest mulig av det jeg så underveis knyttet til de voksnes handlinger, bevegelser, blick og verbale utsagn. Dette ble skrevet om til sammenhengende og kronologisk tekst. Der notatene mine var noe ufullstendige, for eksempel fordi jeg ikke hadde skrevet ferdig setninger, utfylte jeg disse der jeg husket situasjonen. Noen steder kunne jeg ikke huske eller skjønne hva jeg hadde notert og da droppet jeg transkriberingen av den aktuelle observasjonen. Mine notater var i stor grad var preget av setninger og ikke ord, noe som gjorde det lettere å ikke legge til egne tolkninger eller vurderinger under transkriberingen.

Før jeg startet transkriberingen av intervjuene vurderte jeg hvordan jeg skulle gjengi informantenes narrativer på en mest mulig verdig, respektfull og korrekt måte. Ettersom min vitenskapelige tilnærming er knyttet til at min forforståelse påvirker både spørsmålet som stilles og svarene som skal tolkes, valgte jeg å ikke transkribere ordrett. Det er ikke gitt at en ordrett transkribering er mer korrekt enn en annen, da kunnskap ikke er objektiv (Kvale, 2009). I hovedsak innebar dette at jeg ikke tok med alle småord som ”eh... ”...med mer...” ”liksom”. I tillegg valgte jeg å ikke ta med alle pauser. Der jeg opplevde at pausene var forsterket eller utdypet det som ble sagt, valgte jeg å markere disse med (.) eller (...) avhengig hvor lange de var. Der jeg anså det som nødvendig for en verdig fremstilling av informantenes mening foretok jeg små justeringer, først og fremst knyttet til grammatikk.

Etter transkriberingen satt jeg med 16 sider observasjonsnotater og 53 sider skrevet materiale fra intervjuene, til sammen 69 sider. I tillegg hadde jeg i underkant av 1 side med notater, skrevet ned etter intervjuene. Med dette materialet gikk jeg ordentlig i gang med analysen.

3.3.2 Kategorisering, analyse og tolkning

Jeg erfarte tidlig at arbeidet med analysens første del knyttet til hva informantene formidlet, allerede begynte i gjennomføringen av intervjuene og underveis i transkriberingsfasen. Min bearbeidningen av datamaterialet var en sirkulær prosess preget av en hermeneutisk meningsfortolkning, en kontinuerlig prosess mellom delene og helheten (Kvale, 2009).

Kvale (2009) viser til at materialet kategoriseres, meningsfortettes og at forskeren søker en dypere mening i materiale. Dette har vært mitt utgangspunkt for analysen, sammen med inspirasjon hentet fra Kvale (2009) sine analysenivåer selvforståelse, kritisk tenkning basert på sunn fornuft og teoretisk drøfting. I dette arbeidet hørte jeg på lydopptakene og leste gjennom observasjonsnotater og transkriberingen flere ganger. Jeg ønsket å sikre at jeg ikke gikk glipp av noe i mitt datamaterialet underveis i kategoriseringsprosessen. I noen tilfeller gikk jeg også tilbake til mine lydopptak for å se om det dukket opp noe jeg tidligere ikke hadde oppdaget. Selv om jeg i denne prosessen ikke tok utgangspunkt i intervju- og observasjonsguiden som hadde kategorier som lå til grunn for datainnsamlingen, ble det tidlig klart at flere av disse kategoriene i ulik grad kom til syne i informantenes uttalelser. Først meningsfortettet jeg uttalelser og beskrivelser. I dette arbeidet søkte jeg først å finne de naturlige meningsenhetene i det informantene gjør og sier. Deretter klippet jeg opp de ulike utsagnene og beskrivelsene og la de fysisk i ulike kategorier. Denne prosessen gjentok jeg for å være sikker på valg av hovedkategorier. Jeg forsøkte å være mest mulig åpen, bevisst og reflektert under kategoriseringen, slik at jeg også oppdaget eventuelle andre kategorier i deres uttalelser enn de som preget min forforståelse. Deretter jobbet jeg meg gjennom kategoriene for å danne underkategorier. Til slutt leste jeg gjennom alt transkriberte materiale igjen for å se om det var noe jeg hadde oversett. Jeg endte opp med 9 hovedkategorier og 32 underkategorier.

Arbeidet med meningsfortettingen og kategorisering, foregikk parallelt med at jeg begynte å reflektere rundt det videre arbeidet knyttet til diskusjon og drøfting. Drøftingen og tolkningen av mine funn ble gjort for å oppnå en dypere forståelse for hvordan og hvorfor mitt utvalg støtter barna som de gjør. Funnene ble derfor drøftet opp mot teori og forskning. Denne fremgangsmåten og fremstillingen av materialet ble bevisst valgt for å sikre en mest mulig transparent og valid tilnærming til den hermeneutiske meningsfortolkningen. Gjennom en slik reflektert tilnærming som beskrevet her, har jeg i arbeidet med mitt datamateriale forsøkt å forhindre eller minimere en ”ekspertgjøring” av de enkeltes mening. Forstått som å ta uttalelser fra den enkeltes livsverden og sette de inn i mine kategorier og min forståelsesramme (Kvale, 2009).

3.3.3 Etiske betraktninger

For å ivareta etiske retningslinjer knyttet til forskning har jeg fokusert på min rolle som forsker i forhold til å vise etisk ansvarlig forskningsatferd, i alle av studiens ulike ledd. Jeg har også hatt fokus på informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser knyttet til min studie (Kvale, 2009; NESH, 2006).

Da prosjektet var godkjent av NSD og kontakten med informantene opprettet, gikk jeg i gang med å utarbeide spørsmål som jeg ønsket skulle ivareta informantene. Å jobbe med intervju- og samtaleteknikker med dette for øyet, var samtidig viktig for meg. Ivaretakelse av informantene er knyttet opp mot de forskningsetiske retningslinjene hva angår informert samtykke og anonymisering (NESH, 2006). Informert samtykke ble hentet inn av samtlige informanter og også av foresatte av barn som var tilstede under observasjonene.

Informasjonsbrev ble også gitt skriftlig, samtidig som jeg hadde kontakt med noen av informantene på telefon. All informasjon ble gitt over en uke før datainnsamlingen startet. På den måten hadde de god tid på å vurdere deltakelsen sin. Informantene fikk også muntlig informasjon på selve dagen for datainnsamlingen, om at de når som helst kan trekke seg fra deltakelse og at all data da vil bli slettet. Selv om alle informantene i forkant var informert om formål og innsamlingsmetoder og hadde samtykket, kan man som forsker aldri gi et fullstendig bilde av hva forskningen innebærer for informanten (Fangen, 2004). Dette forsterker betydningen av informasjon og åpenhet om studiet så langt det lar seg gjøre, samt gjentakende informasjon om informantenes rettigheter og at de når som helst kan trekke seg fra deltakelse, uten ytterligere begrunnelse.

I presentasjon av utvalget og informantene har jeg tatt bevisste valg i forhold anonymisering. Anonymiseringen har til formål å hindre at informantene blir kjent igjen. Dette er noe av begrunnelsen for at jeg har valgt å presentere utvalget mitt med få beskrivelser, samt min bruk av begreper som ”noen” og ”flere” i gjengivelsen av mine funn. I tillegg har jeg foretatt små justeringer under transkriberingen for i best mulig grad å sikre informantens anonymisering og verdige fremstilling.

Mine valg av fokusområder knyttet til observasjons- og intervjuguiden, samt mine spørsmål og grad av åpenhet i intervjuet er nært knyttet til dilemmaer rundt mitt studies konsekvenser. I hvilken grad jeg som observatør og intervjuer får tak i innstillinger og holdninger som kanskje er ubevisst eller ikke ønskes å dele hos informantene, har vært betraktninger jeg har gjort meg

gjennom hele forskningsprosessen. Helt fra arbeidet med de ulike guidene i forhold til spørsmålene jeg utarbeidet, til kontakten jeg hadde med informantene både muntlig og skriftlig samt i forhold til tolkningen av materialet og fremstillingen av denne. Jeg har aktivt og bevisst forsøkt å utforme spørsmål som i minst mulig grad påfører informantene en risiko knyttet til å dele opplysninger de ikke ønsker å dele. Tross aktive og bevisste valg vil det både i observasjon og semistrukturert intervju være muligheter for at det kommer frem opplysninger forskeren ikke var forberedt på. Som blant annet vanskelige- og følelsesladde situasjoner. En konsekvens av dette var at jeg som forsker ble satt på prøve da jeg underveis i intervjuene oppdaget et sterkt engasjement hos flere av informantene. Dette oppfattet jeg at hadde sin bakgrunn i informantenes relasjon til- og glede over å være sammen med barna. Dette kom til uttrykk via blanke øyne hos informantene, som jeg tolket som at de ble berørt. At informantene formidlet sin tilstedeværelse for og med barna, berørte også meg på en positive måte. I disse situasjonene i lot jeg informantene styre det som ble sagt, samtidig som jeg bekreftet overfor informantene at jeg så deres engasjement. Jeg ønsket å vise informantene at jeg brydde meg om det deres formidling, gjennom å gi rom for både tanker og følelser (Johnsen, 2012). Tross min bevissthet knyttet til dette, kan jeg ikke ta høyde for at min forforståelse hemmet eller åpnet for å den andres perspektiv. Alle mennesker er forskjellige og engasjement berører på ulike måter, både hos forsker og informant.

I arbeidet med analysen valgte jeg bevisst å bruke meningsfortetninger og sitater som jeg vurderte var opplysninger informantene ikke vil komme til å angre på at de har gitt. Der jeg var usikker utelot jeg eventuelle betraktninger. Slik er gjengivelse og tolkning av materialet i mest mulig grad er gjort etter forskningsetiske retningslinjer og informantene er ivaretatt, også med tanke på forskningens konsekvenser.

Elementene som er beskrevet her er nært knyttet til studiets kvalitet. Kvaliteten vil jeg utdype nærmere i neste avsnitt, sammen med dens pålitelighet og overførbarhet.

3.3.4 Kvalitet, pålitelighet og overførbarhet

Spørsmålet om validitet og reliabilitet belyser studiets epistemologi (hvordan man oppnår kunnskap), det belyser spørsmål knyttet til kunnskapens objektivitet (validitet) og kunnskapens kvalitet (reliabilitet) (Kvale, 2009). I denne oppgaven har jeg vektlagt å være åpen om valg og vurderinger. Jeg har ønsket å gjøre transparente refleksjoner gjennom hele

oppgaven. Avslutningsvis i dette kapitlet har jeg et avsnitt, metodiske begrensninger, som i praksis er en validitetsdiskusjon av studien.

Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens troverdighet, i hvilken grad andre forskere ville ha fått liknende resultater på andre tidspunkt (Kvale, 2009). For å øke studiets reliabilitet har jeg tilstrebet å gjøre rede for små og store refleksjoner, vurderinger, avgjørelser og handlinger jeg har gjort gjennom de ulike delene av mitt studie. Det er med på å gjøre mine valg, beskrivelser, vurderinger og tolkninger transparente og tilgjengelig for leserens vurderinger og refleksjoner. Jeg har sett mot Kvale (2009) som hevder at en for stor fokusering på reliabilitet også kan motvirke kreativ tenking og variasjon og jeg har ønsket å ivareta disse elementene i eget prosjekt. Alle forskere er ulike i sin intervjustil og vi har alle ulik forforståelse. Gjennom å anerkjenne og tydeliggjøre dette er jeg av den oppfatningen at studiets reliabilitet styrkes.

Studiets reliabilitet knyttet til observasjonene er avhengig av at mine refleksjoner og vurderinger gjøres synlige, ettersom jeg foretok disse alene og uten videokamera. Således har jeg ingen å diskutere situasjoner med i etterkant og kan ikke se på situasjonene igjen.

Det er alltid grunn til å være kritisk til egne funn, ettersom man aldri kan være sikker på at spørsmålene forstås slik de er ment å forstå (Kvale, 2009). Eller i lys av observasjonene, at mitt blikk ser handlingen slik den er ment. Selv om både informantene og jeg var tilstede under den forhenværende observasjonen, er det i lys av den hermeneutiske sirkel grunn til å anta at ting oppfattes og tolkes ulikt. I intervjuene, både de som tok utgangspunkt i observasjonene og de som ikke gjorde det, har jeg derfor søkt å være bevisst på intervjuets dynamikk og brukt ulike strategier for å åpne opp for den andres perspektiv. Eksempler på dette er min respons, for eksempel tid til taushet, blikk, nikk, gjentakelse av sentrale ord i svaret og utforskning gjennom formuleringer som: ”du sa.... kan du beskrive det?”, ”kan du utdype...?” eller ”mener du....?” og ”har jeg forstått det riktig når....?”. Fordi min respons er unik er det ikke sikkert at funnene ville vært like, men jeg tror jeg har fanget en kjerne fordi engasjementet til mine informanter var så tydelig.

Validitet

Kvale (2009) hevder i sin forståelse av begrepet, at validiteten til et studie kan belyses gjennom spørsmålet om man måler det man tror man måler. Dette innebærer kontinuerlig refleksjon, utspørring og fortolkning. Validitet handler om å kontrollere og funnene er stadig utsatt for evalueringer (Kvale, 2009). Fyldige, detaljerte og åpne beskrivelser tilstrebes, samtidig som funn tolkes og generaliseres med forsiktighet. Ved å stille spørsmål, belyse og drøfte mulige feilkilder, kan funnenes troverdighet styrkes (Kvale, 2009). Samtidig har jeg hatt bevisste vurderinger knyttet til at funnene også må få tale for seg selv, uten stadig å ha behov for å validere og legitimere. Dersom forskeren ikke er seg dette bevisst, kan det i sin ytterste konsekvens ha motsatt effekt, nemlig at funnene ugyldiggjøres. Eller sagt på en annen måte: ”Vær på vakt når de sverger at de forteller sannheten” (Kvale, 2009, s. 264).

Dette prosjektet har tilstrebet det som kan kalles refleksiv objektivitet, det vil si en transparent og grundig refleksjon over mitt bidrag til produksjon av kunnskap (Kvale, 2009). Gjennom å tydelig beskrive og reflektere rundt både tanker og handlinger, har jeg søkt å vise en sensitivitet til min egen forforståelse og egne fordommer, mine valg og mine tolkninger. Dette er i tråd med prosjektets vitenskapsteoretiske plattform, den hermeneutiske forståelsesrammen. En nærmere drøfting av studiens validitet knyttet til både observasjonene og intervjuene, vil gjøres på neste side under avsnittet Metodiske begrensninger.

Overførbarhet

I tillegg til en redegjørelse av studiets gyldighet og pålitelighet, skal også resultatenes overføringsverdi til andre intervjupersoner eller situasjoner vurderes. Eller sagt på en annen måte, i hvilken grad funnene er generaliserbare (Kvale, 2009). Kan vi forvente at det som skjedde i disse barnehagene kan skje med andre liknende personer? Et mer fruktbart spørsmål i kvalitativ forskning som her, kan være om den kunnskapen som er produsert, også kan overføres til andre relevante situasjoner. En velbegrunnet vurdering av funn kan vise vei for hva som kan skje i en annen situasjon (Kvale, 2009). Velbegrunnede vurderinger, fyldige beskrivelser og transparente refleksjoner har jeg vist til i avsnittene knyttet til både reliabilitet og validitet. Like fullt må det tas hensyn til at tolkningsfeil kan forekomme, også der vurderinger og refleksjoner er velbegrunnede. Det er grunn til å anta at mine funn, ikke kan overføres til andre. I kvalitativ forskning kan det produseres kunnskap basert på et lite utvalg

ettersom antall intervjupersoner avhenger av formålet med undersøkelsen (Kvale, 2009). Like fullt er mitt studie lite i både omfang og utvalg, så overføring av kunnskap fra en situasjon til en annen må gjøre med stor forsiktighet. I tillegg ble datainnsamlingen gjort på et gitt tidspunkt der informantenes egne tolkninger preges av deres forforståelse og fortolkningsramme på det tidspunktet. Jeg som forsker har igjen gjort tolkninger basert på min forforståelse. Mine observasjoner ble også gjort alene og uten videokamera, som igjen svekker muligheten for å vurdere gyldighet og tolkningen knyttet til situasjoner. At resultatene i denne studien ikke kan overføres, utelukker ikke at mine funn trolig kan være interessante for andre som støtter barn i sin tidlige skriving, samt være med på å vise vei for videre forskning på feltet.

Metodiske begrensninger

Det vil alltid være metodiske begrensninger i et studie i de ulike stadiene, både til prosjektet og til de ulike valgene forskeren tok og ikke tok i forskningsprosessen. For å både belyse hvordan validitet har vært et gjennomgripende tema i mitt studie, vil jeg her gjøre rede for noen metodiske begrensninger med utgangspunkt i Kvale (2009) sine syv valideringsstadier (tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering). En slik redegjørelse synliggjør og tydeliggjør alle ulike prosesser knyttet til min studie og kan være med på å gi leseren et bredt vurderingsgrunnlag knyttet til studiens resultater og validitet. Det er min vurdering at en slik inngående validitetsdrøfting er ytterligere betydningsfullt på bakgrunn av min triangulering av innsamlingsmetoder. Å belyse metodiske begrensninger er samtidig nært knyttet til synliggjøring av den hermeneutiske sirkelen som preger min forståelsesramme. Min vurdering er at dette er med på å øke studiets kvalitet.

I hvilken grad jeg har klart å vise til sammenhengen mellom teorigrunnlaget og forskningsspørsmålene i mitt studie, har jeg gjort rede for i de innledende kapitlene 1 og 2. Selv om jeg har trukket inn forskning fra norsk barnehagekontekst, er mye av forskningen på feltet gjort i andre land og på andre arenaer. Selv om elementer fra denne forskningen også gjenkjennes i norske forhold (Hagtvet, 2012a), er det likevel grunn til å være forsiktig med å gjøre sammenligninger eller trekke konklusjoner om norske barnehager på bakgrunn av utenlands forskning.

Studiets gyldighet handler ikke bare om sammenhengen mellom teorigrunnlag og forskningsspørsmål, det er også knyttet til mine valg av metoder ut i fra emne og formål (Kvale, 2009). I kapittel 3 gjennomgikk jeg forskningsdesign og valg av metoder og både kapittel 4 og 5, har jeg vist til betydningen av metodetrianguleringen for å svare på min problemstilling. Slik jeg har vurdert det, både før, under og etter datainnsamlingen, har det vært betydningsfullt for å svare på oppgavens forskningsspørsmål å ha begge innsamlingsmetodene. På den måten fikk jeg et innblikk i om det de gjorde i praksis hadde sammenheng med det de uttrykte, det de gjorde og måten de begrunnet dette på. Da metodene komplementerer hverandre har jeg oppnådd en større innsikt i den voksnes støtte, enn jeg kan se at jeg hadde klart gjennom å benytte kun en av innsamlingsmetodene. I fremlegg av resultatene har jeg vist til at det i noen av kjennetegnene til den voksnes støtte, har vært få nyanser. Jeg må ta høyde for at tross trianguleringen, var ikke mine datainnsamlingsmetoder gode nok for å ivareta disse nyansene.

Under datainnsamlingen var jeg i observasjonene svært bevisst min rolle som observerende deltaker. En slik bevissthet muliggjør en analysing av sterke og svake sider ved egen posisjonering og grad av åpenhet. Min styrke i observasjonene var at jeg på forhånd hadde et bevisst forhold til min forforståelse slik at jeg i liten grad lot dette påvirke mitt blikk. I mine skildringer hadde jeg også et klart skille knyttet til observasjonenes hvem og hva på den ene siden, og det som hender på den andre siden. Således styrker dette observasjonene i større grad enn mine svakheter svekker dem. Min svakhet i observasjonene var knyttet til min forforståelse i den forstand at tross min bevissthet om denne, kan jeg ikke forutse i hvilken grad forforståelsen har styrt mitt blikk. At jeg har observert alene og uten videokamera gjør også at jeg ikke kan gå tilbake til materialet eller en forskerkollega for å vurdere situasjoner på nytt. En annen svakhet er at jeg ser hva de gjør, men ikke hvorfor de gjør det. Det er ikke sikkert at jeg gjennom intervjuene har klart å fange alle disse begrunnelsene og fått informantenes beskrivelse av hvorfor. I hvilken grad jeg har unngått en såkalt observatøreffekt ved at informantene har opptrådt på andre måter enn de ville gjort uten meg, eller at jeg har klart å få frem holdninger og praksis de ikke er klar over, kan være både en svakhet og en styrke i innsamlingen. Gjennom en bevisst refleksjon rundt dette, samt samtaler med informantene om dette i intervjuene er det min oppfatning at en slik eventuell effekt ikke har hatt uheldige konsekvenser for mitt materiale.

I forhold til intervjuene er gyldigheten knyttet opp mot spørsmålene og oppfølgingen av det som blir sagt, slik at meningen kommer frem. Jeg forberedte meg godt på ulike måter. Blant

annet på å stille spørsmål på en måte som skapte en mest mulig trygg atmosfære i intervjusituasjonen, samt var bevisst på å stille oppfølgingsspørsmål til informantene underveis. På den måten ønsket jeg å kontrollere informasjonen som ble mottatt og i størst mulig grad få frem informantenes mening. Min prøveobservasjon og prøveintervju ga meg også nyttig informasjon knyttet til eventuell justering av både spørsmål og teknikk. Min opplevelse var at mine spørsmål i større grad tok utgangspunkt i informantenes narrativer enn min intervjuguide, etter hvert som jeg ble tryggere på egen rolle som forsker. Likevel kan det være nyanser i informantens narrativer som jeg ikke har oppfattet. Mitt blikk endret seg underveis og dette kan ha påvirket datamaterialet til en viss grad i lys av den hermeneutiske sirkel. At jeg hadde fem intervjuer kan likevel bidra til å styrke troverdigheten knyttet til intervjupersonenes uttalelser og kvaliteten i intervjuene, samtidig som observasjonene komplementerte og ytterligere forsterket det som kom frem i intervjuene. Begge innsamlingsmetodene har sterke og svake sider, men trianguleringen kan ha støttet opp slik at det ikke er de samme svakhetene som gjentar seg (Næss, 2012).

Da datainnsamlingen var ferdig var jeg opptatt av å sikre best mulig kvalitet på transkriberingen, noe som igjen har innvirkning på studiens kvalitet. Denne prosessen gjorde jeg rede for under avsnittet 3.3.1, hvor jeg mer inngående beskrev blant annet når disse ble gjort og mine valg knyttet til ordrett transkribering og omskrivninger.

Underveis i transkriberingsprosessen knyttet til både observasjon og intervju, begynte arbeidet med analysen. Jeg jobbet med kategorisering og meningsfortetning og valgte å presentere funn på en mest mulig detaljert måte. Jeg ønsket å minske eventuelle tolkningsfeil og har tilstrebet å være åpen om alle prosesser og refleksjoner jeg anser som betydningsfullt for studien. Styrken i dette er også at jeg via en slik reflektert tilnærming, forsøkte å forhindre eller minimere en ”ekspertgjøring” av de enkeltes mening, forstått som å ta uttalelser fra den enkeltes livsverden og sette de inn i mine kategorier og min forståelsesramme (Kvale, 2009). Svakheten er på den andre siden, at tross en reflektert og transparent tilnærming kan jeg ikke vite i hvilken grad min deduktive tilnærming har påvirket kategoriseringen og meningsfortettingen av informantenes uttalelser.

I presentasjon av studien har jeg hele veien tilstrebet fyldige og transparente beskrivelser, resonnementer, tolkninger og drøftinger. Svakheten i denne rapporteringen kan være nedtegning av resultater eller refleksjoner som andre kan oppfatte overflødig. Mine vurderinger og refleksjoner har vært knyttet til at det er betydningsfullt i et studie som dette,

hvor samspill, dialog og nonverbal kommunikasjon har så stor betydning, å gi fyldige og detaljerte beskrivelser av mine resultater. Andre igjen kan hevde det er en svakhet at jeg ikke har vist til hvor mye jeg har utelatt av observasjonsbeskrivelser eller at redegjørelsen for utvelgelsen av beskrivelsene jeg har tolket er for tynn. Dog har jeg pekt på under avsnittet om transkribering, at jeg har utelatt beskrivelser og tolkninger der jeg har vært usikker. Skulle jeg gjort dette studie om igjen ser jeg i ettertid at jeg ville tilstrebet at min metodetriangulering ble vektet mer likt hva angår innsamlingen. Jeg ser at jeg med to observasjoner og fem intervjuer har hatt vanskelig for å tydeliggjøre betydningen av observasjonen fortløpende i presentasjon av resultatene, ettersom disse har vært få. For å overkomme disse begrensningene best mulig, har jeg tilstrebet å begrunne valg og handlinger underveis, samt gjort bevisste og tydelige refleksjoner, evalueringer og eventuelle justeringer. Dette viser jeg blant annet i presentasjon av funn fra observasjonene, hvor jeg har valgt å trekke frem hovedfunn i et eget avsnitt samtidig som jeg viser til funn underveis i kapitlet. Rapporteringen av observasjonene er samtidig et resultat av bevisste valg knyttet til å i størst mulig grad tolke og presentere funn, der informantene i intervjuene gjorde rede for sine handlinger. En slik rapportering bekrefter svakheten som nevnt innledningsvis, knyttet til at jeg ser hva de gjør men ikke hvorfor. Det er selvfølgelig også en sannsynlighet at disse funnene kommer som en følge av mitt blikk og mine valg av observasjoner, blant annet fordi jeg ikke kan få med meg alt når innsamlingsmetoden min var å notere fortløpende det som skjer. Like fullt er det min opplevelse at jeg i stor grad klarte å nedtegne mine observasjoner med et våkent og åpent blikk og klarte å notere meg store deler av det som skjedde i rommet. Det at de voksnes nonverbale kommunikasjon i så stor grad skilte seg ut som funn i materialet kan, slik jeg ser det tilskrives at det var noe å legge merke til. Med en voksen og 5-6 barn i hver observasjon, var det mer enn nok annet som også fanget både min og den voksnes oppmerksomhet til enhver tid. Jeg har gjennom presentasjon av denne studien ønsket at leseren skal få et bredt grunnlag til å se sammenhenger og tolkninger og vurdere og reflektere over både prosess og resultater. Styrken i en slik rapportering er at den er med på å tydeliggjøre betydningen av triangulering og forskningsdesign, samt styrker studiens kvalitet.

Det er i lys av denne validitetsdrøftingen grunn til å være kritisk til studiens kvalitet selv om jeg har tilstrebet et godt forskningsmessig håndverk i alle deler av prosessen for å styrke denne. At mine resultater likevel kan vise vei for ny forskning på området vil jeg vise til i oppgavens avsluttende kapittel.

4 ANALYSE

4.1 Innledning

I dette kapitlet har jeg valgt å presentere sentrale funn med utgangspunkt i min oppfattelse av informantenes narrativer. Disse funnene er materialet jeg har samlet inn for å svare på studiens tre forskningsspørsmål; *Hvordan forstår de voksne begrepet tidlig skriving? På hvilken måte støtter de voksne barnets tidlige skriving? og Hvordan begrunner de voksne støtten de gir barnet?* Mitt første spørsmål knyttes til forståelsen av tidlig skriving. Dette ble i hovedsak svart på gjennom intervjuene. Det andre spørsmålet om hvordan de voksne støtter, ble besvart via intervju og observasjon. Det tredje spørsmålet som omhandler begrunnelsen for denne støtten, ble svart på gjennom intervjuene.

Etter hvert som arbeidet med analysen tok form, fant jeg at funnene fra observasjonene særlig omhandlet informantenes vektlegging av nonverbal kommunikasjon. I tillegg var de en visuell bekreftelse av det de formidlet verbalt gjennom intervjuene. Jeg har forsøkt ulike måter å fremstille funn fra observasjonene på. Til slutt endte jeg med å skrive inn hovedfunnene som et eget avsnitt, men med betraktninger fra intervjuene som komplementerer fremstillingen. Denne måten belyser også betydningen av min metodetriangulering knyttet til å svare på min problemstilling. Tross denne fremstillingen vil jeg fortløpende trekke inn funn fra mine observasjoner i både fremstilling, drøfting og tolkning av datamaterialet. På den måten kan leseren se at funnene fra både observasjonene og intervjuene bekrefter og utfyller hverandre gjennom de ulike delene av analysen. Observasjonene var utgangspunkt for to av intervjuene, samtidig som de var av stor betydning i det de også dannet et bilde av hvordan de enkelte barnehagene jobbet med tilrettelagte skriveaktiviteter. Flere av informantene viste til slike aktiviteter i intervjuene. Observasjonene har vært viktig for min forståelse og tolkning av informantenes narrativer.

Både i forhold til observasjoner og intervjuer har jeg tilstrebet å trekke frem sitater som kan eksemplifisere et tema og således fange essensen, men også de som er mer sjeldne. Jeg har behandlet informantenes uttalelser og væremåte etter etiske retningslinjer med ønske om å gjenspeile både enkeltindividene og fellesskapets forståelse, på en verdig og anonymisert måte.

I de eksemplene hvor jeg viser til en eller eventuelt to informanter, har jeg vurdert at dette er av betydning for fremstillingen og likevel ivaretagende og tilstrekkelig anonymisert overfor informantene. Jeg har valgt å fremstille informantenes felles oppfatninger gjennom ord som ”noen” og ”flere”, der ”noen” viser til færre enn ”flere”. Jeg er av den oppfatningen av at dette ikke har ført til en annen fremstilling av verken datamaterialet i sin helhet eller den enkelte informants forståelser. Jeg har hele tiden søkt å fremstille informantene på en mest mulig gjenkjennelig måte – samtidig som kravene til anonymisering ivaretas.

Andre endringer som er gjort i teksten er å endre informantenes bruk av ”førskolebarn” til ”4- og 5 åringene”, der bruken av begrepet viser til mine observasjoner. Det er på bakgrunn av at det ble trukket inn 4-åringer i skriveøktene jeg observerte, til tross for at de tilrettelagte aktivitetene jeg observerte i utgangspunktet var tiltenkt å være en aktivitet for førskolegruppene. Dette ble av informantene begrunnet med at det var yngre barn som var kommet langt i sin skriveutvikling, og som dermed kunne være interessant å ha med i tilknytning til min observasjon av de voksne.

Funnene presenteres med utgangspunkt i kategoriene som mitt materiale er delt inn i. I hvert avsnitt vil jeg innledningsvis presentere både hovedkategorier og tilhørende underkategorier. Tilsammen 9 hovedkategorier og 32 underkategorier. Disse vil fremheves i kursiv i løpende tekst. Da de ulike kategoriene belyser ulike aspekter og nyanser ved ulike sider av datamaterialet har jeg valgt å presentere kategoriene i sin helhet, fremfor å slå (noen av) de sammen. Min vurdering er at jeg ved en slik gjengivelse ivaretar nyansene i informantenes handlinger og narrativer på en mest mulig verdig og transparent måte. En detaljert og fyldig beskrivelse ivaretar i større grad studiens validitet, samtidig som den gir leseren et fyldig utgangspunkt for vurdering av studiens funn. Jeg vil presentere funn fra observasjonene først.

4.2 Hovedfunn fra observasjonene

I dette avsnittet vil jeg presentere hovedfunn fra mine observasjoner. Hovedkategorien er knyttet til *nonverbal kommunikasjon* og underkategoriene er *kroppsspråk* og *sensitiv inntoning*. Ytterligere funn fra observasjonene vil ikke presenteres her. Dette er fordi funn fra observasjonene trekkes fortløpende inn i de ulike avsnittene i dette kapitlet, der de kan eksemplifisere de ulike kategoriene som kom frem i analysen av datamaterialet.

Observasjonenes betydning var særlig knyttet til den voksnes *nonverbale kroppsspråk* og *sensitive inntoning* til barnet, både når det gjaldt barnets emosjonelle nivå og den voksnes tilstedeværelse overfor barnet. Disse faktorene ble nevnt som betydningsfullt av flere av informantene i intervjuene, men likevel ga de få konkrete og detaljerte eksempler av slik støtte. Dette bekrefter at observasjonene var viktige for å få innblikk i hva de voksne gjør, ikke bare innblikk i det de sier at de gjør.

De voksnes *sensitive inntoning* og *nonverbale kommunikasjon* var faktorer som informantene i liten grad beskrev eller kunne utdype i intervjuene utover å uttrykke at de anså det som viktige deler av støtten til barna. Disse funnene ble forsterket da resultatene fra observasjon og intervju ble sammenlignet. Da fant jeg at det jeg observerte av støtte var nært knyttet til informantenes narrativer knyttet til betydningen av kroppsspråk, samtidig som jeg fant at mine observasjoner i større grad utfylte og komplimenterte informantenes beskrivelser.

Jeg observerte stor grad av nonverbal kommunikasjon som ble brukt ulikt og tilpasset både barnet og situasjonen. Eksempler på slik kommunikasjon er de voksnes bruk av blick, smil, nikk, å vende kroppen mot barnet som prater, gå ned på huk ved støtte, blickkontakt og lignende. Dette var eksempler som i liten grad ble gjengitt av informantene selv, noe som kan bekrefte hvor ubevisst den nonverbale kommunikasjonen var hos dem. Under disse observasjonene la jeg merke til at den voksne var rolig, virket avslappet og utstrålte et godt humør. Dette observerte jeg via deres stemmebruk, toneleie og kroppsspråk, som i tillegg var preget av mye smil. Observasjonene ga et innblikk i hva slags betydning dette så ut til å ha for barna, i det de fortsatte å skrive, fortsatte å vente eller fortsatte å prøve etter å ha fått disse bekræftelsene. Gjennom kroppsspråket, blant annet blick, kunne de forsøke å få med seg det enkelte barna sa og uttrykte, og gi barna en følelse av at den voksne er tilstede for det. Den nonverbale kommunikasjonen så ut til å skape en positiv stemning i situasjonen. De voksne brukte stemmeleie sitt på ulike måter og tilpasset denne overfor de ulike barna. De av barna som tok mindre initiativ og var mer forsiktig i observasjonene, ble møtt med et lavere toneleie og mer åpen verbal støtte. Samtidig observerte jeg at de voksne var mer aktive med sin nonverbale støtte overfor disse barna. Barna som derimot var mer aktive i aktiviteten og prosessen selv, fikk verbal støtte som ble gitt i et mer vanlig toneleie. Jeg observerte også at støtten de voksne ga de mer aktive barna, i større grad ble gitt selv om de voksne ikke var fysisk ved siden av barna. Den verbale støtten fra de voksne til de mer aktive barna, var i større grad knyttet til spørsmålene barna selv formidlet.

Jeg vil komme tilbake til både sensitiv inntoning, nonverbal kommunikasjon og den verbale støtten i de neste avsnittene, der jeg presenterer funn fra både intervjuer og observasjoner.

4.3 ”Alt de har”, om barns ulike forsøk på skriving

I dette avsnittet vil jeg gå nærmere inn på det informantene uttrykte i forhold til sin forståelse av hva *tidlig skriving* er. Underkategoriene her er knyttet til å *vekke barnets nysgjerrighet og interesse, voksnes rolle, voksnes bevissthet, voksnes engasjement* og den *voksnes tilstedeværelse*.

Samtlige informanter trakk frem at tidlig skriving handler om å tilrettelegge for at barnet selv skal bli nysgjerrig og oppdage skriftspråket i sitt eget tempo. Hva de utdypet om innholdet i den tidlige skrivingen og tilretteleggingen av denne var noe mer variert, selv om informantene i stor grad var innom flere av de samme temaene. Disse vil jeg gå punktvis gjennom i dette avsnittet.

Flere av informantene trakk frem at tidlig skriving handlet om å *vekke barnets nysgjerrighet og interesse* i forhold til å forstå at det selv kan formidle noe gjennom skrift, at barnet selv oppdager skriftspråket. De voksne trakk frem at tidlig skriving i stor grad handler om at barn gjennom barneskrift (det barnet formidler med blyant/penn på papir) har sitt eget uttrykk på det de vil formidle. Og at tidlig skriving handler om alle barns forsøk på å formidle noe på ark og å oppdage at budskapet i det de skal formidle ligger i det skriftlige. Skrivingen må være jeg-forankret og ha utgangspunkt i noe barnet selv opplever som betydningsfullt. Som eksempler på barns ulike forsøk ble det nevnt tegn, symboler, bilder, bokstaver, kruseduller, en prikk – ”Ja, alt de har”. Noen av informantene vektla også at tidlig skriving handlet om at barna selv skal oppdage lydene og bokstavene og at barna gjennom tidlig skriving, kan formidle noe de ikke har begreper og ord for å uttrykke muntlig.

Det kom tidlig og tydelig frem at de voksnes bevissthet og fokus knyttet til tidlig skriving, hadde sammenheng med andre deler av skriftspråket. Å lese bøker, ha skrift og bokstaver tilgjengelig på veggene som magneter eller stempler, er eksempler på materiale barna får leke seg til skriving og lesing med. Eksempel på aktiviteter bara deltar i for dette formålet er å ha ”opprop” og samling. Informantene uttrykte at tidlig skriving handlet om å oppmuntre barna til å lære, via oppmuntring og tilrettelegging for mestringsopplevelser.

Alle informantene vektla den *voksnes rolle* som svært betydningsfull. At den voksne evner å formidle begeistring og vise ekte engasjement, var viktig. Den voksnes rolle ble av noen informanter tillagt å ha avgjørende betydning for barnets skriving. Dette handlet i stor grad om *bevissthet* hos de voksne, knyttet til bruk av skriftspråket og trekke det inn i hverdagssituasjoner som oppstår spontant med barnet og barna. Denne bevisstheten gjorde at skriftspråket fikk og hadde en naturlig og helhetlig tilstedeværelse hos de voksne og barn, der barneskrift var en naturlig del. En slik bevissthet hos de voksne knyttet til tidlig skriving, handlet også om *engasjement*. Den voksne måtte være forberedt på de ulike mulighetene, enten ved å bruke situasjoner som oppstod naturlig i hverdagen – eller ved å sette frem blant annet ark, blyanter og tusjer både for spontanskrijving og tilrettelagte skriveaktiviteter.

For å klare å oppmuntre og tilrettelegge for tidlig skriving hos barna, ble *tilstedeværelsen* hos den voksne vektlagt. Selv om dette kunne være utfordrende, var det betydningsfullt å være tilstede både i form av å høre hva barnet sa, eller i andre situasjoner å møte barnets blikk. En slik tilstedeværelse var viktig for å hjelpe barnet å komme videre i sin nysgjerrighet. En av informantene utdyper denne tilstedeværelsen med at man må være der for barnet på barnets premisser, slik at den voksne kan ”fange de (barna) i øyeblikket”. En av informantene trekker også frem betydningen av å ”få til noe mellom dere” og viste da til relasjonen og dialogen mellom barnet og den voksne. Hvis man får til en relasjon, så skjer resten av seg selv, hevdet hun.

4.4 ”Stemningen handler om romlighet, om hele dagen”

I dette avsnittet har jeg tatt utgangspunkt i kategorien å fange *barnets interesse*, og herunder *tilrettelegge stemning* og *skriveinvitasjon*. Underkategorier som kom frem i dette materialet handlet også om *tilrettelegging i hverdagen*, den voksnes *bevissthet*, samt å tilrettelegge for *mestring*, *barneskrijving* og barns *medvirkning*. Dette var faktorer som viste seg å være betydningsfullt for å fange barnets interesse.

Under observasjonene og intervjuene ble jeg oppmerksom på intervjuobjektene vektlegging av *tilrettelegging av skriving i hverdagen* for *barna interesse* for skriving og den voksnes opplevelse av dette som en *skriveinvitasjon* for barnet. Samtlige informanter trakk frem dette som et betydningsfullt kjennetegn for å invitere barnet til å skrive. ”Det er ikke blitt sånn at nå skal vi ha en sånn skriveseanse. Men det blitt sånn at du trekker det inn i alle måter vi jobber

på. At det kanskje blir en del av å være”. Gjennom å tilrettelegge for skriving i hverdagen ble det fremhevet, at de voksne i større grad enn tidligere fikk barna med. Å tilrettelegge på en slik måte innebærer at barna til en hver tid hadde tilgjengelig utstyr, både blyanter og tusj, ark, magnetavler, bokstaver og tall. Barna kan be om ekstramateriale, som for eksempel en konvolutt dersom de trenger det. ”Skrivingen er over alt, merker jeg!”, sa en av informantene mens hun smilte.

Å vekke *barnets interesse* gjennom den voksnes *bevissthet* knyttet til dette, ble eksemplifisert via en av informantenes uttalelser ”det er det vi egentlig vil... å få de nysgjerrige på det her. Selv om det står der på voksenskrift, så kan vi være nysgjerrige på om det er de riktige lydene vi hører – og fortsette å spørre om det”. Eller da informantene formidlet at de bruker bokstaver og tall også når de gjør andre aktiviteter som å male eller gå turer. ”Det handler bare om hvordan vi har tilrettelagt”. Slik *tilrettelegging av stemningen* blir fremhevet som betydningsfullt av alle informantene gjennom ulike eksempler. Tilretteleggingen trekkes også inn i avsnittet knyttet til nonverbal-kommunikasjon. En informant uttrykker:

Stemningen rundt er veldig viktig, at det ikke blir sånn ”skriv mer eller ikke gjør det sånn eller bruk en annen penn”. Hvis du gjør det sånn hele dagen kan du ikke plutselig tro at du kan lage en annen stemning for å la barna skrive. Det er barnets måte å gjøre det på som blir støttet og det på en anerkjennende og oppmuntrende måte. Stemningen handler om romlighet, den handler om hele dagen. Om hvordan de voksne er overfor ungene. Og hvis man er sånn at man kjører over de i full fart stort sett hele dagen, så blir det vanskelig å få i gang sånne prosesser.

Informantene vektla at det å vekke barnets interesse gjennom den voksnes *bevissthet*, handlet om at de voksne må se barnas forsøk på skriveuttrykk. Det at et barn skriver med en prikk, mens et annet skriver navnet sitt der de først trodde barnet tegnet bølger, er ulike eksempler på at de voksne var bevisste og samtidig hadde fokus på skriving i hverdagen. Dette gjaldt ikke bare 4- og 5- åringene, men også mindre barn. En av informantene uttrykte ”Små barn skriver også. Det kan man se hvis man skal skrive dagsrapporten, for da kan de komme inn og skal skrive noe der de også”. *Bevissthet* kan handle om fysisk plassering av bord; ”Det har vært et valg som har blitt gjort, at de bordene de skriver ved ikke trenger å være så store”, slik at den voksne har mulighet til å følge barna veldig tett. Dette handlet om å tilpasse situasjonen til det enkelte barn og ikke om å få barnet til å passe inn i situasjonen. Hverdagssituasjonene ble sett på som muligheter for de voksne til å jobbe med det de omtalte som spontan skriving,

i tillegg til de tilrettelagte skriveaktivitetene. Hverdagssituasjonene kunne invitere barna til skriving dersom de voksne var dette bevisst. Informantene trakk frem betydningen av at skrivingen skal være frivillig for barnet og at det ikke skal oppleves å være noe press om det. En av de voksne snakket om dilemmaet som kan oppstå knyttet til at skrivingen skal være frivillig:

Så er det den utfordringen at man har denne mattheus-effekten. Det at de som har får mer og de som ikke har heller ikke får noe. Derfor blir det viktig å lansere noen sanne tilrettelagte situasjoner, der vi legger opp til at de skal skrive for å prøve å få med de som ellers ikke ville kommet. Og kanskje lokke de til å ta i bruk og begynne og skrive spontant.

Eksempler på å fange barnets interesse, var bevisst og aktiv bruk av *barneskrift* (tidligere omtalt som barneskriving), ”Det å bruke barneskrift gjør at hun blir litt tryggere... og da skrev hun jo masse barneskrift”. Barneskriftens store betydning for barnas skriving, ble trukket frem av samtlige informanter. Barneskrivingen har ingen krav, den kan ikke være feil og den er barnets egen uttrykk. Dette var klart både for voksne og barn. At dette også i stor grad er blitt videreført til flere av barna viser utsagnet: ”Nå sier barna at uansett hva jeg skriver, så er det ikke feil, for det er barneskrift”. Eller da barna blir oppmuntret til å skrive i min observasjon og det ene barnet svarer raskt: ”Ja, men da skriver jeg barneskrift”.

Å vekke *barnets interesse* var noe som foregikk i samspillet mellom barna og de voksne. Dette var noe alle informantene uttrykte på ulike måter. Flere av eksemplene overfor som jeg har kategorisert under *skriveinvitasjon*, kan også tjene som eksempler under *tilrettelegging av stemning*. Likevel har jeg valgt å skille disse, da det kan være ulike nyanser i disse (under-) kategoriene. Både i tilknytning til den voksnes forståelse og i tilknytning til den voksnes gjengivelse, som i ulike eksempler viser til ulike måter å støtte på. Uansett er de knyttet til å skulle vekke barnets interesse. Dette ble også nevnt også i forhold til ”Å kunne innføre tegninger.. det gjør at det løsner litt”. En av informantene viste mer spesifikt til hvordan hun brukte seg selv som redskap for å vekke barnets interesse. Hun vet at hun er betydningsfull for barnets skriveprosess og hun bruker seg selv helt bevisst i tilretteleggingen og som en invitasjon; ”Da hun begynte å spørre, så var det bare å snakke med henne sånn at jeg fikk henne med inn i den settingen. Og da kunne jeg gå videre da hun var klar til å gi slipp på meg”. Eller den voksne som sa at:

Det er på en måte mer motiverende å jobbe med barn som ikke er interessert i bokstavene, for hvordan få de interessert? Når 4- og 5 åringene sier at de ikke vil, hvordan skal jeg da få opp den interessen, for vi vet jo at det er så viktig. Det har betydning for mitt arbeid....

Flere av informantene fremhevet betydningen av å tilrettelegge for *mestring* hos barnet, både for å gi barnet gode mestringsopplevelser, men også for å bygge opp- og vekke barnets indre motivasjon: ”Selv treåringene som kom i august har kommet i gang med å skrive navnet sitt selv. De har fått den indre motivasjonen, så de klarer det selv. Det har mye å si hvordan vi har jobbet de siste månedene”.

Den samme voksne uttalte senere i intervjuet en *bevissthet* og tilrettelegging som kan vise til disse prosessene hos barnet; ”Vi jobber sånn at i begynnelsen setter vi i gang alle disse prosessene, men etter hvert kommer barna selv på banen”.

For å fange barnets interesse ble barnets *medvirkning* fremhevet som betydningsfullt ”for uansett hva vi planlegger så er det viktig å inkludere barns tanker, følelser og ideer i alle aktiviteter”. Gjennom å ta barna med i planlegging av aktiviteter, følte de mer eierskap til dette og aktivitetene var mer lystbetonte for barna. Dette ble fremhevet av flere informanter. Medvirkning handlet her også om å gripe muligheter gjennom barnas aktiviteter i hverdagen, ”Å oppdage at det skjer noe og så gripe muligheten der og da”. At dette var viktig viste også de tidligere sitatene om at barn ikke kan presses til deltakelse, men skal oppmuntres slik at nysgjerrighet og deltakelse fremmes; ”Det må være som leken, frivillig”.

Samtlige informanter vektla denne kategorien, å fange *barnets interesse*, i stor grad. Den var betydningsfull både for barnets interesse for skriving og skrift, men også for barnets faktiske skriving. Den ble trukket frem som grunnleggende for det videre arbeidet hos de voksne, hva angår å støtte barna. Alle informantene kom med uttalelser som viste at tilrettelegging av stemningen både handlet om barnehagen generelt og om å se det enkelte barns behov.

4.5 ”Få de til å være i seansen”

I dette avsnittet vil jeg se nærmere på hovedkategorien *holde på barnets oppmerksomhet*. Her under også underkategoriene *positiv forsterkning/bekreftelse*, *synliggjøre neste skritt*, å skrive med *voksenskrift*, *være tilstede for barnet* og *ha tid*.

Å holde på barnets oppmerksomhet handlet om å være *tilstede for barnet*, psykisk og fysisk. Dette viste blant annet informantene som så tilbake på en situasjon som var i den ene observasjonen:

Hvis jeg blir oppkavet og stresset og det skjer ting rundt, så blir de det også, det skjer akkurat det samme med dem. Så hvis jeg klarer å overføre en rolighet til dem, så tror jeg det hjelper barna veldig mye.

Flere nevnte også at det var viktig å fysisk sette seg ned ved siden av barna fordi det lå mye støtte i slik tilstedeværelse: ”De som jeg vet kan trenge litt støtte, de kan jeg sette meg ned ved siden av.. jeg satt jo veldig lenge til syvende og sist (viser til observasjonene) bare med henne, så hun skulle få den støtten”. Det å være *tilstede* og gi barnet *tid*, ble fremhevet av flere som betydningsfullt for barnets skriveprosess. Blant annet kan slik tilstedeværelse gjøre at de voksne forstod at borden barnet tegnet, var navnet sitt som det hadde skrevet. Dette fortalte en av informantene at de oppdaget, gjennom å registrere at bordene bestod av det samme antall buer hver gang.

Positiv forsterkning/bekreftelse kommer til uttrykk på mange forskjellige måter i både intervju og observasjon. Det være seg verbale positive tilbakemeldinger, et svar på et spørsmål, et nikk, et blick, et smil og lignende. Under observasjonene mine så jeg mye positiv forsterkning gjennom de voksnes non-verbale kroppsspråk. For eksempel satt en gutt og lyderte mens han skrev ”god jul”. Underveis i denne skriveprosessen så han opp. Umiddelbart møtte den voksne blikket hans flere av disse gangene (mens hun hjalp andre barn), smilte og av og til nikket - og han fortsatte med skrivingen sin.

Det å skrive med *voksenskrift* for barnet hang sammen med å holde på barnets oppmerksomhet. En sa i et intervju ”Hvis de vil at andre skal lese det etterpå, så kan vi tilby å være sekretær gjennom å skrive det med voksenskrift og at man henger det opp og behandler det litt respektfullt”. En voksen vektla at når vi skal skrive voksenskrift må de voksne være varsomme med å tolke det de barneskriver. Det kan være noe dypere som ligger til grunn og derfor må man heller spørre barnet hva som står – for så å skrive ned ordrett det barnet sier. Denne voksenskrivingen kan da bli en måte å *holde barnet på sporet* som i denne kategorien, mer enn voksenskriften som kategori *synliggjør løsningen for barnet* (4.7).

Det at den voksne må å gi barnet *tid* og rom, så jeg i mine observasjoner at kan være knyttet til den voksne som må være sensitiv i forhold til barnets kroppsspråk og støtte dette for at barnet skal skrive videre. En voksen uttalte dette i intervjuet:

Han er yngre enn de andre, men han er konsentrert. Han reiser seg på stolen og bruker kroppen for at han skal bli ferdig. Han bruker kroppen sin på en helt annet måte enn de andre, og hvis jeg hadde sagt til han at jeg ville han skulle sitte på stolen så tror jeg at jeg hadde ødelagt litt.

Eller informanten som trakk fram både *tid*, *tilstedeværelse* og *bekreftelse* av barnet som satt litt ytterst på krakken

Han trenger at du setter deg litt ved siden av han og at du viser at nå sitter jeg her og har god tid.. og ikke forventer at han skal være på banen med en gang, men kanskje sitter litt der og ser de forsiktige forsøkene.

Tilstedeværelsen har på mange måter likheter med det informantene omtaler som en sensitivitet i forhold til barnet, da begge var knyttet til å se barns uttrykk. Å holde *barnets oppmerksomhet* knyttet til skriveaktiviteten ble også sammenlignet med å sette i gang en lek. For eksempel ved at man har ting liggende og lett kan gripe det i situasjonen, blant annet ved gi barna en vekt hvis de har lyst til å leke helsestasjon - for å bringe leken videre. Eller også å ”Være åndsnærværende nok til å spørre barnet om det kan gå på en annen avdeling for å låne noe, men da oppmuntre barnet til å skrive ned hva det skal”. Ved å gripe den enkelte situasjonen slik, fortalte informanten at man kan holde på barnets oppmerksomhet.

Virkemidler kan også brukes for å *synliggjøre neste skritt*. For eksempel ved å sette frem noe mer enn bare ark og blyanter;

Nå satte jeg jo frem stansere med hjerte og stjerne og stempler, men jeg vet at det også kan distrahere litt. Men så er det litt det her med å få de til å være i seansen, bruke andre ting enn akkurat sånne skriveting.

Barna ble værende i prosessen, samtidig som de fikk en pause ved å gjøre noe annet enn å skrive. Bruk av rekvisitter som blant annet konvolutter eller postkasser, ble nevnt av flere informanter som nyttige i skriveaktiviteten. Andre kjennetegn for å *synliggjøre neste skritt* var blant annet å stille spørsmål til barnet. Flere av informantene trakk frem betydningen av dette gjennom eksemplene sine og gjennom det jeg observerte, men en informant uttrykte også dette som et spesifikt verktøy for å holde på barnets oppmerksomhet og dermed *synliggjøre*

neste skritt. Å holde på barnets oppmerksomhet var også knyttet til barnets erfaring med barneskriking. Som en informant begrunnet at barnet over tid holdt oppmerksomheten tross det faktum at støtten fra den voksne i observasjonen lot vente på seg, ”De vet de er nødt til å smake litt på bokstavene og lydene selv”. Flere av informantene *oppfordret til- og synliggjorde neste skritt* ved å formidle til barna at de kan henge opp tegningen sin selv eller ta de med seg hjem dersom det ble oppfattet som viktig for barnet. Dette ble bekreftet i mine observasjoner. Jeg så at barna ble spurt om de ville henge det opp dersom de ikke tok initiativ til dette selv. Barna fikk også lov til å velge hvor på veggen det skulle henge.

Det antas at det er stor spredning i hva slags støtte det enkelte barn trenger for å *holde oppmerksomheten* knyttet til skriveaktiviteten. Det er også stor spredning i hva den enkelte voksne ser hos barnet og hva den vektlegger at er betydningsfullt for prosessen. Alle informantene har en bevissthet rundt betydningen av kategorien *å holde på barnets oppmerksomhet* og alle vektlegger at dette er av stor betydning, uavhengig om skriveaktiviteten er spontan eller tilrettelagt.

4.6 ”Vi skriver barneskript”

Her vil jeg ta meg for meg hvordan de voksne støttet barnet i forhold til hovedkategoriene *å forenkle- eller tilpasse oppgaven* til barnet. Underkategoriene *tegne, barneskriking, være sensitiv* og *å stille spørsmål til barnet* knyttes til denne kategorien, samt *bokstaver gis av de voksne, fonologisk enhet gis av den voksne og knyttes til bokstavnavn, fonologisk enhet gis av den voksne og forsøker å få barnet til selv å finne bokstavnavn, forsøker få barnet til å finne fonologisk enhet og/eller bokstavnavn*. *Barneskripten* kommer altså inn her, men med en noe annen forståelse enn i forrige kategori. I forrige kategori ble den ansett som en invitasjon, her knyttes den til en forenkling av oppgaven. For å imøtekomme dilemmaet om hvor denne kan høre inn og for å møte disse uttalelsene på en mest mulig åpen og fordomsfri måte, har jeg valgt å sette inn barneskript som en underkategori begge steder. Dette er samtidig med på å sikre at mine kategoriseringer i størst mulig grad ikke fører til at mulige betydninger hos informantene går tapt. En siste underkategori er å stille barnet *spørsmål* som er tilpasset barnets nivå. Dette så ut til å være et bevisst virkemiddel for å tilpasse oppgaven til det enkelte barnet og er en underkategori som kom tydelig frem under intervjuene. Om dette er en forenkling av oppgaven eller en invitasjon til skriking som jeg viste tidligere, forstår jeg som

et spørsmål om både-og, heller enn enten-eller. Derfor har jeg også i dette tilfellet valgt å legge kategorien flere steder men med ulik betydning.

At bruk av *barneskrift* var betydningsfullt for barnets skriving har jeg vist tidligere i forbindelse med at barneskriften kan sette en stemning, senke kravene og være en invitasjon til å prøve selv. Informantene viste imidlertid også til barneskrift som en del av å forenkle oppgaven; ”Å innføre skillet mellom barneskrift og voksenskrift gjør at de har begynt å skrive litt. Strekene opp og ned kan være deres måte å skrive på”. Informantene uttrykte at dette gjorde at barna ble tryggere i situasjonen. En av informantene hadde også overhørt en samtale mellom to barn på avdelingen: ”Det ene barnet sa jeg kan ikke skrive. Og da svarte det andre barnet; men det gjør ingenting, vi skriver barneskrift”. Informantene kom med ulike eksempler som bekreftet at en slik kultur i barnehagen også var integrert hos barna.

Å gi ulik grad av forenkling av oppgaven i form av *å gi lyder, bokstaver og/eller oppmuntre dem til å finne disse selv* var det eksempler på under observasjonene. I tillegg formidlet informantene noe av dette i intervjuene. I et av intervjuene så en informant tilbake på observasjonen hvor hun hadde gitt lydene til et barn som hun viste kunne mange (av lydene) selv, slik at barnet kunne skrive dem. Denne støtten begrunnet den voksne med at hun måtte ha litt støtte i settingen for å bli trygg på at det er det som stod der. Og så forteller hun videre fra observasjonen: ”Men så er det han som ikke ville at jeg skulle skrive på voksenskrift, han ville finne ut av dette selv. Han trenger jeg ikke å støtte så mye selv, for han er så nysgjerrig”. Samtlige informanter viste gjennom intervjuene i ulik grad, med ulike eksempler og i ulike situasjoner, at det var svært betydningsfullt å vite hvor barnet var for å tilpasse støtten. Hva de vektla er imidlertid også forskjellig, blant annet om de vektla å støtte barnets oppmerksomhet knyttet til oppgaven eller om de vektla å støtte skrivingen. Jeg fant noen eksempler på at informantene var bevisst og vektla barnets kognitive utvikling i forhold til å oppdage lydprinsippet. Hun sa: ”han hadde sittet der og lydert for å finne ut om det var riktig. Det gjorde han nå også (viser til observasjonen) og jeg tror det er en del av den prosessen han er i”. Og en annen uttalelse:

Jeg synes det er veldig spennende å følge barnas utvikling, spesielt når de får den aha-opplevelsen over plutselig å ha lært seg (sin) bokstav” (...) det er derfor vi jobber i barnehage. Det er alle de små øyeblikkene som er store.

En sa at hun oppmuntret barna til å skrive lydene de hørte, men når barnet svarte at det ikke kan eller har skrevet feil; ”Så sier jeg, her er det ingen som gjør feil, for i barneskrift er alt riktig. Du må skrive det sånn som du tror det er”.

På spørsmålet om hvordan den voksne gikk inn og støttet hvis barnet spurte hvordan /g/ skrives, svarte en av informantene:

Jeg tenker at de da ber om at jeg skal vise de hvordan bokstavlyden ser ut. Da sier jeg at jeg godt kan vise deg hvordan jeg skriver det eller vi kan se på det bildet der, eller jeg kan hente et bokstavark og så peke det ut.

Hun oppmuntret barnet til *selv å finne fonologiske enheter og/eller bokstavnavn* gjennom å:

Så langt det er mulig, å spørre barnet hva tror du, hva synes du at du hører? For det er jo det vi er ute etter, vi vil at de skal prøve å hente frem den bokstavlyden de trenger for å skrive.

Det å stille barnet *spørsmål* for å tilpasse oppgaven til barnet, var et av eksemplene som viste til at støtten både var på et generelt- og på et mer individuelt plan. På individuelt plan uttalte flere at de støttet slik at barnet selv skulle oppdage lyden (fonologisk enhet) og bokstavene. Individuelle tilpasninger som å stille spørsmål til barnet som oppfordrer dem til å tenke selv var andre eksempler; ”Hva ser det ut som? Høres det ut som en /t/?”. På det generelle planet var det noen av informantene sine uttalelser som viste til en mer forutbestemt rekkefølge av hvordan de tilpasset støtten. En mer standardisert form for støtte til alle barn, snarere enn tilpasning til det enkelte barn. Særlig i begynnelsen, for da ble barna vist bokstaver, gjerne den som navnet deres begynte på. Det ble også vist til at bruk av spørsmål var noe det var blitt jobbet spesielt med, samtidig som det lå ”I det her barneskrivingsprosjektet (..) at ingenting er feil og alt er lov”. Det ble sagt at: ”Det er noe jeg har blitt mer bevisst på – hvordan vi stiller spørsmål og spiller ballen tilbake og får barna til selv å finne løsninger og prøve og feile”. Denne informanten observerte jeg også i det et barn satt og lyderte veldig lenge ”/g/ /g/ /g/” og etter hvert spurte den voksne: ”Hvordan skrives en /g/ /g/ /g/?”. Hvorpå den voksne svarte ”Ja, hvordan skrives en /g/?” og barnet fortsatte med lyderingen sin og spurte etter hvert barnet ved siden av, som heller ikke vet. Barnet ventet til den voksne ble ferdig med det hun holdt på med, da kom hun tilbake til barnet med mer støtte om /g/. Da jeg spurte den voksne hvorfor hun trodde det barnet holdt denne oppmerksomheten så lenge når de ønsket støtte, svarte hun:

Jeg tror nok det har med at de begynner å bli vant til at de er nødt til å smake litt på bokstavene og lydene selv... de har vel ganske klart for seg hva vi forventer akkurat i denne skriveseansen.

Da de voksne ga barna tilbakemelding i form av spørsmål, fortsatte barna med skrivingen sin.

At barna ble oppmuntret til å formidle budskapet sitt gjennom *tegning* fikk jeg flere eksempler på; ”Når gutten spurte om hvordan han skulle gjøre det, så sa jeg at først måtte han tegne og så skrive det, da skrev han med barneskrift”. Eller informanten som sa at hvis vi har vært ute og lekt, vært på biblioteket, lest en bestemt bok eller noe, da kan de invitere barna til å tegne fire tegninger (et ark som er delt i fire) og skrive litt under. En annen informant formidlet også betydningen av tegning som viktig for barnets formidling:

Plutselig fikk han formidlet et eller annet når han fikk tegnet familien sin ... Jeg så på hele han at det betydde mye, for da fikk han plutselig presentert familien sin, det hadde han sikkert ikke helt synes at han hadde fått gjort tidligere. Og så skrev vi og vi hang det opp.... Og han kom flere ganger og pekte på den. Da delte vi noe uten at han måtte sette masse ord på det.

Den voksnes *bevissthet knyttet til tilrettelegging- og bruk av hverdagssituasjoner* som vi så under avsnittet 4.4, kom frem når det gjaldt *bevissthet om å lete etter lyder* med barna i de situasjonene de brukte i løpet av dagen: ”Uansett om vi er ute eller på tur så snakker vi om første bokstav i ord, eller vi leter etter ord som begynner med for eksempel /p/ eller spør barna hvilken lyd hører du...?”. Eller et annet eksempel: ”denne bokstaven har du i navnet ditt og denne har jeg i mitt” som viste til at den *voksne gir barna bokstaver*, men med mål om at barnets egen bevissthet og nysgjerrighet skal fremmes.

At det var viktig å være *sensitiv* overfor det enkelte barns behov når man skal tilpasse og forenkle oppgaver, ga flere uttrykk for. Det var likevel få konkrete eksempler som kom frem. Bortsett fra en informant som i intervjuet snakket om hvorfor hun i observasjonen valgte å *gi barnet bokstaver* fremfor å støtte barnet i å lydere/oppdage lydene selv: ”Jo mer jeg presser henne på at jeg vil hun skal skrive det, det hadde ikke fungert. Spesielt ikke for henne. Da er jeg helt overbevist om at hun hadde låst seg helt”. Altså var den voksne av den oppfatning at barnet ikke hadde skrevet noe, hvis hun ikke hadde vært sensitiv overfor barnets behov.

Ut i fra hvor mye informantene uttrykte i intervjuene og hva jeg observerte, så det ut til at informantene vektla denne kategorien om *forenkling- og tilpasning av oppgaven* i stor grad.

Informantene formidlet at tilpasning og forenkling til det enkelte barn hadde innvirkning på barnets skriveprosess- og barnets nysgjerrighet for selv å oppdage lydene. Gjennom det informantene formidlet, kan det virke som at støtten var et resultat av en felles oppmerksomhet og bevissthet i barnehagen(e) knyttet til tema. Funnene pekte også i retning av at å støtte barnets egen oppdagelse av lyd, var noe av det som var mest i fokus i den voksnes støtte knyttet til kategorien å *forenkle- og tilpasse oppgaven*.

4.7 ”Det er jo bare kruseduller og ikke ordentlig”

I dette avsnittet skal jeg ta utgangspunkt i hovedkategorien om hvordan den voksne *synliggjør løsningen* for barnet, altså nært knyttet til ulike former for modellering. Underkategorien er *den voksne skriver på et annet ark og barnet kopierer, den voksne gir ledetråder og støtte underveis i barnets egen skriftforming, samt den voksne oppmuntrer og justerer barnets egen skriving*. Også i denne kategorien har jeg tatt med underkategorien *voksenskrift*, da jeg ved noen anledninger oppfattet- og det begrunnet mer som en støtte for å synliggjøre løsningen for barnet. Enn et virkemiddel for å holde på barnets oppmerksomhet som i forrige kategori.

Mine observasjoner viste at det kan være uklare skiller mellom å forenkle oppgaven gjennom å gi fonologiske enheter som i 4.6 og det å gi *ledetråder underveis i barnets egen skriftforming*. Disse uklare skillene kan blant annet knyttes til de voksnes bruk av spørsmål i støtten. Samtidig kan det å spørre barnet om det ser ut som en bokstav, eks /k/, fordi man har en antagelse om at barnet kan denne bokstaven gjennom eget eller andres navn, være en ledetråd som *synliggjør løsningen*. Et annet eksempel på å *synliggjøre løsningen* gjennom å gi *ledetråder*, så jeg i en observasjon. Den voksne støttet barnets spørsmål om hvordan /m/ skrives, via å svare ”den bokstaven har du i navnet ditt”. I en av mine observasjoner så jeg også en *ledetråd som støtter barnets egen skriftforming*, der et barn lurte på bokstaven /b/. Først satt han og gjentok denne lyden en stund selv, den voksne gav han oppmerksomhet gjennom blick og gjentok også lyden selv noen ganger. Etter hvert tegnet hun bokstaven med fingeren sin på bordet mens hun sa: ”Dette er en strek og en halvsirkel og en halvsirkel”. Da gikk barnet i gang med å skrive bokstaven selv med en gang og sa høyt mens han så mot den voksne, litt etterpå ”Jeg vet jo hvertfall at jeg kan skrive en /b/”. Den voksne møtte da blikket hans, smilte og nikket.

I mine observasjoner så jeg ved flere anledninger at noen av barna spurte om den voksne kunne skrive ordet det trengte. Ved et par anledninger gjorde den voksne dette, ved andre anledninger ble barnet oppmuntret av den voksne til, på ulike måter å lete seg frem til lyd eller bokstav selv. En måte å støtte barna på var at de *voksne skrev på eget ark og barna kopierte*. En av disse gangene hvor den *voksne skrev ordet* på eget ark var det likevel ikke slik at barnet kopierte bokstavene på eget ark som i andre situasjoner. Barnet brukte ordet som var skrevet som *ledetråd* til selv å fortsette lyderingen til hver enkelt bokstav barnet skrev. En annen av informantene fortalte at det var et av barna som nå ”Vil rett på voksenskrift”. Barnet har tidligere skrevet barneskrift, men sluttet med det og barnet har til den voksne selv begrunnet det med: ”Det er jo bare opp og ned, det er jo bare kruseduller og ikke ordentlig”. I min observasjon så jeg at barnet spurte om den voksne kunne skrive noe, hvor den voksne da støttet dette barnet ved å *skrive bokstaver for henne på eget ark*. Da vi prater om denne støtten i intervjuet formidler den voksne at hun vet at barnet i ulike situasjoner ”Jobber mye med ordentlige bokstaver, da hun helst skulle kunnet skrive allerede”.

En av informantene henviste til *voksenskrift* som en støtte for å oppmuntre barnets egen skriving. Hun viste til et barn ”Som har mange lyder inne”, men som likevel i observasjonen støttet seg til voksenskrift. Med en slik støtte fortsatte barnet skrivingen av både ordene med voksenskrift og flere andre ord på egen hånd. Voksenskriften ble da et kjennetegn på støtte som er med på å synliggjøre for barnet, noe av det barnet selv ønsker å skrive. Et annet utsagn som kan bekrefte en slik forståelse av bruk av voksenskrift, er den voksne som omtaler et ark med bare skrift; ”Vi fikk ikke lov til å skrive med voksenskrift her, skjønner du, for vi skal ikke skrive med voksenskrift hvis de ikke ønsker det”. Det var flere som refererte til at barnet ikke ønsket at den voksne skulle skrive med voksenskrift, noe som kan tyde på at barnet ikke opplever å trenge en slik støtte. En voksen viste også til at voksenskriften ”Er motiverende for barn... de forteller hva de har tegnet og jeg beskriver med voksenskrift, men etter hvert kommer de på banen selv og sier jeg vil skrive selv hva jeg har tegnet”. Voksenskriften kan altså fungere som en støtte for å *synliggjøre løsningen for barnet*.

I mine observasjoner så jeg et barn som brukte skrift som hang på veggen som en støtte for egen skriving. Jeg observerte at den voksne ble oppmerksom på dette og spurte barnet om hva det så etter. Barnet fortalte hvor bokstaven han lurte på var i skriften på veggen, hvorpå den voksne bekreftet at dette var korrekt. I dialogen fant de frem til bokstaven som hørte til lyden /n/ på veggen, en dialog med utgangspunkt i hans initiativ og hennes bekræftelser på disse. Barnet ble *oppmuntret av den voksne underveis i egen skriving*, gjennom barnets eget forsøk

på å finne støtte til egen skriving. En av informantene fortalte også om et barn som skrev over alt, også på veggen, og da fikk en skrivebok som bare var hans. ”Det var stort for han, for det var egentlig bare førskolebarna som fikk skrivebok. Så fikk han en egen bok og kunne skrive akkurat når det passet han”. Selv om informantene støttet på mange ulike måter, var det noen områder knyttet til barnas skriving som de støttet mindre.

4.8 ”Her har vi ikke noe pes, vi skal ikke noe”

I dette avsnittet skal jeg se nærmere på hovedkategoriene hvordan den voksne *kontrollerer barnets frustrasjon*, hvordan de støtter *ideell utførelse* og hva de opplever som *utfordrende*. Kategoriene ble i liten grad utdypet i intervjuene og jeg så også lite av det jeg oppfattet som utfordringer under observasjonene. Kategoriene står derfor uten underkategorier.

Det var få av informantene som viste til eksempler i intervjuene, som jeg har forstått som å vise en *ideell utførelse*. Jeg har ikke valgt å knytte eksempler av underkategorien *voksenskrift* til denne kategorien, fordi jeg i konteksten har forstått informantenes utsagn på en annen måte. Å bruke voksenskrift som en del av barnas lek og barnas egne uttrykk forstod jeg heller ikke som et forsøk på å vise barna ideell utførelse, i lys av konteksten dette ble omtalt i. I et tilfelle så jeg noe som kunne være et eksempel på å vise ideell utførelse av oppgaven. Som jeg har vist tidligere under 4.7, var det et barn som ville rett på voksenskriving. Informanten formidlet at barnet synes barneskrift er bortkastet og ”Kjeder livet av seg” dersom hun ikke får vanlige bokstaver. Derfor gikk den voksne rett på å skrive med voksenskrift på eget ark når barnet spurte om det, slik at barnet kunne kopiere.

Ingen av informantene sier at de har opplevd at barna har blitt frustrerte i sin skriving. Noen av informantene utdyper dette noe: ”Den frustrasjonen vi kan se er at de gir opp, at de ikke vil mer” og ”Her har vi ikke noe pes, vi skal ikke noe, det er ikke nasjonale prøver, vi skal ikke komme så og så langt.. vi skal bare møte barnet der barnet er. Det blir som å sette i gang en lek”.

Samtlige informanter hadde få områder og tilhørende eksempler de synes var vanskelig eller *utfordrende* i forhold til å støtte barnas skriving. Det som likevel ble nevnt som litt vanskelig av flere, var å komme inn i tankegangen om å bruke hverdagssituasjoner og støtte barnet der det er. Noen hadde opplevd dette som vanskelig selv i begynnelsen, men uttrykte glede over

at dette var et tilbakelagt kapittel og at det nå bare var gøy og spennende. Andre formidlet at dette gjorde at det kunne bli vanskelig hvis det kom inn voksne som ikke kjente så godt til denne måten å jobbe på som de andre. En sensitiv inntoning til barnet ble trukket frem som vanskelig å formidle til de voksne som ikke kjente så godt til dette. Informantene formidlet også at en slik sensitivitet kunne vanskeliggjøres gjennom å ha for store grupper med barn som man skulle støtte. I tillegg opplevde flere informanter å ikke strekke til for alle barna slik de ønsket.

4.9 ”Å kjenne på barnets følelser før man støtter det”

Her skal jeg komme nærmere inn på betydningen av at den voksne kjenner til eller regulerer seg inn på, barnets egne følelser før den støtter. Informantene svarte her så ulikt at jeg har valgt å fremstille dette temaet uten kategorier og underkategorier. Tross ulikhet ga informantene like fullt gjentatte eksempler knyttet til andre kategorier og temaer, på at sensitivitet i forhold til barnet var svært betydningsfullt. De uttrykte samtidig at dette ble vektlagt i stor grad, noe som ikke kom eksplisitt frem med eksempler og beskrivelser når jeg spurte om denne betydningen.

En av uttalelsene gikk på at man alltid må ”Kjenne på barnets følelser før man støtter det. Man må prøve å være der hvor barnet er, kjenne barna, kjenne hvordan de har det. På den måten kan man støtte barnet uten å trække på det”. Den voksne som uttalte dette ble blank i øynene når hun fortalte dette. Hun formidlet også at hun har et sterkt bånd og engasjement til barna og hele tiden søkte å gjøre det beste for det enkelte barn. Det var tydelig at det å kjenne barnet også emosjonelt, vakte emosjonelt positivt engasjement også i henne. Betydningen av å kjenne barnet for å kunne møte det adekvat ble understreket av flere. Dersom man ikke kjente barna så godt, måtte den voksne være ytterligere sensitiv overfor barnets uttrykk, ble det sagt.

Det ble trukket frem at barnets emosjoner har betydning dersom barnet en dag er mindre motivert. Da skrivingen skal være frivillig, krevde umotiverte barn mer av den voksne for å bli motivert og engasjert. Barnets motivasjon var i fokus hos flere av informantene. For å fremme barnets indre motivasjon var det av stor betydning at de voksne hadde fokus på barnets medvirkning, særlig i forkant av skrivingen. Slik kan de skrive om noe som motiverer og interesserer dem og på den måten få eierskap til aktiviteten. Flere av informantene formidlet at det var betydningsfullt å la aktiviteten være på barnets premisser.

4.10 ”Jeg klarer ikke å observere meg selv hundre prosent”

Funn knyttet til den nonverbale kommunikasjonen er allerede belyst innledningsvis i lys av observasjonenes betydning i denne studien. Likevel vil jeg utdype dette ytterligere i dette avsnittet, da *nonverbal kommunikasjon* også var en av hovedkategoriene fra intervjuene. Underkategorier som vil bli belyst er betydningen av ulike uttrykksformer gitt gjennom *kroppsspråk* og *stemmebruk*.

At den non-verbale kommunikasjonen er betydningsfull, uttrykte samtlige informanter i mine intervjuer. Denne kommunikasjonen med barna og den voksnes bruk av kroppsspråket sitt, var både bevisst og ubevisst. Informantene uttrykte i stor grad at så lenge de har en bevissthet om at *kroppsspråket* var en viktig del av støtten til barnet, så er det greit at det uttrykkes ulikt og noe tilfeldig, både gjennom ansiktsuttrykk, hender og kropp, både ubevisst og bevisst. Noen av informantene reflekterte i intervjuene over seg selv i ulike situasjoner med barna i barnehagen. Betydningen av at de voksne også var i en lærende prosess og kunne utvikle seg i forhold til den støtten de ga barnet, ble poengtert av disse informantene.

Funnene peker på at de voksne bruker den nonverbale kommunikasjonen med barnet til å modellere både stemning og støtte. Det ble også trukket frem av informantene at barnas kroppsspråk er viktig, i form av å kunne lese barna og tilpasse støtten ut i fra det. Ut over dette fikk jeg lite informasjon fra intervjuene knyttet til hvordan informantene selv differensierer mellom eget kroppsspråk (for eksempel ansiktsuttrykk som blick, nikk og smil). Som jeg pekte på innledningsvis i kapitlet var observasjonene av stor betydning for å se på den nonverbale støtten de voksne ga, da denne i liten grad ble utdypet i intervjuene. Det gjaldt både den nonverbale støtte de ga barnet, men også hvordan de *sensitivt* tilpasset denne til barnet både bevisst og ubevisst. De uttalte at de støttet slik og det var viktig, men formidlet at de synes det var vanskelig å beskrive denne støtten nærmere.

Et eksempel var min observasjon knyttet til at de voksne aktivt brukte blicket til å se barna og møte blicket deres, for deretter å gi barnet et smil eller et nikk. Da jeg i intervjuene ønsket at dette ble utdypet, ble det formidlet at bruk av blicket både er bevisst og ubevisst. En voksen begrunnet bruken av blicket med å forsøke å få med seg det de enkelte barna sa, slik at barnet skulle få en følelse av at den voksne var tilstede for det. En annen informant formidlet glede over å høre at hun ble opplevd som svært aktiv med blicket og at hun klarte det; ”For jeg klarer jo ikke å observere meg selv hundre prosent i situasjonen”. Det viste seg under

intervjuene, at de voksne i liten grad selv var bevisst sin nonverbale kommunikasjon med barna. De ga uttrykk for at kroppsspråket deres var viktig, men samtidig at de ikke kunne se seg selv i enhver situasjon. Det ble sagt at kroppsspråket var veldig viktig for barna og at det var betydningsfullt at den voksne er rolig; ”Jeg vet at hvis jeg hadde flydd frem og tilbake, rundt omkring, så hadde de gjort det samme”. Informantene uttrykte at kroppsspråket var en del av støtten og at den påvirket barna, men da de ble bedt om å si noe mer utfyllende kom det frem at kroppsspråket i stor grad var noe som bare kom naturlig der og da både bevisst og ubevisst.

Jeg vil i neste kapittel drøfte resultatene knyttet til både nonverbal kommunikasjon og funn presentert tidligere, i lys av teori og forskning.

5 DRØFTING OG TOLKNING

5.1 Innledning

Der jeg i forrige kapitlet søkte å gjengi undersøkelsens funn på en mest mulig fordomsfri og åpen måte, vil jeg her tolke og drøfte disse opp mot teori og forskning. Dette er for å oppnå en dypere forståelse av datamaterialet. Jeg vil fortsette å la kategoriene fra kapittel 4 stå i kursiv, spesielt innledningsvis i avsnittene. Drøftingen av resultatene knyttes opp mot studiens tre forskningsspørsmål og på den måten ønsker jeg å svare på studiens problemstilling; *Hvordan arbeider en barnehage med å støtte 4- og 5- åringers tidlige skriving?*

5.2 Hvordan forstår de voksne begrepet tidlig skriving?

For å besvare forskningsspørsmålet *1) Hvordan forstår de voksne begrepet tidlig skriving?* vil jeg ta utgangspunkt i hva informantene uttrykker som betydningsfullt i begrepet *tidlig skriving*. Jeg vil komme (nærmere) inn på utfordringer som informantene uttrykte i forhold til å støtte barns tidlig skriving. Dette kan sees i sammenheng med forståelsen som ligger til grunn for begrepet. Det vil være naturlig å berøre spørsmål knyttet til barnehagens kultur, da det kan se ut som det er en sammenheng mellom forståelse av barnehagekulturen og tidlig skriving.

De voksnes forståelse av tidlig skriving er viktig her fordi denne belyser noe av det som kan ligge til grunn for det de gjør, hva som kan påvirke støtten de gir til barnet og hvordan denne forståelsen er med på å forme kulturen i barnehagen. Handlinger, narrativer, observasjoner og fortolkninger anses også som viktig her.

Informantene formidlet en forståelse om at *tidlig skriving* handlet om stimulering av skriftspråket på ulike måter, ikke bare gjennom barnets egen skriving. Samtlige informanter uttrykte betydningen av at de i barnehagen også benyttet andre virkemidler og aktiviteter for barna, som det å lese bøker og ha skrift og bokstaver tilgjengelig for å pirre barnas skriftspråklige nysgjerrighet. Dette ble bekreftet i observasjonene og det er i tråd med tradisjonen som favner tidlig skriving, ”emergent literacy”. I lys av denne tradisjonen er det ikke noe bestemt barnet må mestre før de kan nyttiggjøre seg læring knyttet til literacy

(Whitehurst & Lonigan, 1998). I et sosiokulturelt perspektiv skjer denne læringen i samhandling med andre og jeg vil se nærmere på den voksnes rolle.

5.2.1 Voksenrollen

Voksenrollen ble beskrevet som en svært sentral og betydningsfull del av forståelsen informantene la til grunn for begrepet tidlig skriving. Det kan se ut som tidlig skriving hos barnet ikke trer i kraft uten den voksnes støtte. Med utgangspunkt i dette har jeg valgt å belyse trekk ved den voksnes rolle her. For at barnet skal bli nysgjerrig på skrift og oppdage lyder og bokstaver, anses den voksne så sentral at barnet og den voksne kan sees på som gjensidig avhengig av hverandre. Informantene uttrykte at denne gjensidigheten på mange måter handlet barnehagens kultur og den voksnes væremåte. Dette støttes både av Rogoff (1990) som fremhever kulturens betydning for den støtten som gis og av teorien til Vygotsky (1978). Vygotsky (1978) vektla at barnet er avhengig av en mer kompetent annen for å tilegne seg ferdigheter og motivasjon som er av betydning for barnets utvikling og læring.

Forståelse for barnets skriving er avhengig av den voksnes rolle og er i tråd med oppgavens teorigrunnlag. Det informantene legger i begrepet tidlig skriving, ser ut til å være forankret i det sosiokulturelle perspektivet, forfektet av blant annet Vygotsky (1978) og Rogoff (1990). De sosiale prosessene er viktige og dialogen mellom voksne og barn blir et verktøy i dette læringssynet. Dette ligner Bakhtin (Dysthe, 2001b) sin forståelse av begrepet dialog og er samtidig i tråd med Vygotsky (1978) sin forståelse, av språket som et medierende redskap for barnets læring. I et fellesskap preget av et slikt perspektiv, stimuleres barnet til aktiv deltakelse i de ulike situasjonene der læring skjer (Dysthe, 2001b).

Et slikt fellesskap kan sees i tilknytning til det noen av informantene uttalte som vanskelig. Som var å skulle trekke ut viktige elementer og formidle til nyansatte, både trekk ved kulturen og den voksnes væremåte. I en barnehage kan det til tider være både sykdom og utskiftninger i personalgruppa, dette kan føre til at betydningen av den voksnes tilnærming og støtte blir mer utilgjengelig for nye ansatte. Både på grunn av tid og muligheter, men også fordi disse trekkene blir så selvsagt og implementert hos de voksne som allerede er der. Bekreftelser som kan støtte opp under dette, fant jeg i mine observasjoner. Trekk ved kulturen var blant annet ulike skriftspråklige elementer jeg observerte, som var tilgjengelig for barna både i skriveøktene og ellers i barnehagedagen. Trekk ved den voksnes væremåte som kan være

vanskelig å formidle betydningen av til alle i personalgruppa, så jeg da jeg observerte flere avbrytelser fra andre voksne i løpet av skriveøktene. Dette til tross for et uttrykt ønske fra informanten om at de ikke ønsket avbrytelser. Det kan være eksempler på sårbarheten som følger med en forståelse av tidlig skriving, som er så inkludert i kulturen og avhengig av den voksnes væremåte. Der denne forståelsen ikke deles av alle voksne, kan det vanskeliggjøre både gjennomføringen og støtten av det enkelte barns skriving.

5.2.2 Å vekke barnets nysgjerrighet

Å vekke barnets nysgjerrighet for skrift og skriftspråket kom tydelig frem som en viktig del av innholdet i begrepet tidlig skriving hos samtlige informanter. Dette både gjennom deres eksplisitte tale, men også via eksemplene de brukte for å belyse ulike temaer. Det kom frem at barnets egen nysgjerrighet kunne danne et fundament for barnet, slik at det oppdaget skriften i sitt eget tempo. Barnets tidlige skriving var for informantene knyttet til budskapet barnet formidler på papiret, alle slags forsøk på formidling, enten det kommer i form av tegn, symboler, bilder, bokstaver, kruseduller eller bare en prikk. Flere av informantene vektla betydningen av at barnet selv skulle oppdage bokstavlyder og/eller bokstaver, da de formidlet forståelsen i tidlig skriving. Denne forståelsen kan være i tråd med det Vygotsky (1978) la til grunn om at barns skriftspråklig utvikling kom til uttrykk både gjennom tegninger, bokstaver og ord. Både mine observasjoner og intervjuer synliggjorde og bekreftet at deres forståelse knyttet til å vekke barnets nysgjerrighet, samtidig viste seg i de voksnes væremåte og tilrettelegginger. Blant annet stilte de spørsmål til barna og barnas medvirkning hadde en sentral plass i det daglige. En av informantene trakk også frem betydningen av at barnets tidlige skriving representerer en ekstra mulighet til å formidle noe barnet ikke har begreper for å uttrykke muntlig. Som sett innledningsvis fant Baghban (2007) og Clay (1975) tilsvarende funn som informantene formidler. Barna får erfaring med skriftlig kommunikasjon i vid betydning (Hagtvet, 2004). Mine funn kan også sees i sammenheng med funnene fra forskning blant annet i norsk barnehagekontekst. Hopperstad mfl. (2009) fant at barnets interesser og skriving må sees i sammenheng med konteksten og omgivelsene. Den voksnes tilstedeværelse og interesse for barnet kan både invitere til- og fremme skriving hos barn i barnehagen.

En forståelse av tidlig skriving som i så stor grad er avhengig av den voksnes rolle, kan fort bli sårbar dersom enkelte voksne ikke ser barnas ulike forsøk eller klarer å bruke seg selv for

å vekke barnets nysgjerrighet. I hvilken grad og på hvilken måte informantene er dette bevisst i forhold til personalgruppene i barnehagene, sier ikke datamaterialet mitt noe om. Materialet fra både observasjoner og intervjuer peker på at kulturen i barnehagene på mange måter var preget av en forståelse av tidlig skriving som beskrevet her. At forståelsen da kan påvirke både strukturelle tiltak og gjennomføring av aktiviteter, kan virke ivaretagende- og opplærende for nye voksne. Spesielt dersom gjennomføring og videreføring av elementene ikke i for stor grad er- eller blir personavhengig.

5.2.3 Enkelt å støtte

Det at flere av informantene ikke opplevde det som vanskelig å støtte barnet i sin tidlige skriving, kan sees i sammenheng med den forståelsen de legger i begrepet. Det at barnet skal oppdage noe i sitt eget tempo og på egne premisser, ble av de fleste informantene ikke ansett å være utfordrende. Dette kan også handle om den voksnes trygghet på egen rolle, etter som denne rollen er så betydningsfull og den voksne i så stor grad må bruke seg selv i støtten til barnet. Det som er trygt og som man opplever å mestre, er gjerne ikke (i like stor grad) vanskelige og utfordrende. Imidlertid ble det trukket frem en faktor som kunne være vanskelig, men som i stor grad var knyttet til den voksnes rolle og betydning i barneskriving. Dette var å være bevisst nok til klare å bruke hverdagssituasjoner for spontan skriving.

Det ble trukket frem som vanskelig å formidle til nye voksne hva denne støtten innebar og krevde. Om det var formidlingen i seg selv som var vanskelig eller om det handlet om den andres forståelse, er det vanskelig å si noe om ut i fra datamaterialet. Det kunne også være vanskelig for informantene å mestre disse faktorene som de opplevde at voksenrollen krevde, dersom barnegruppene var store. Det kom frem under intervjuene at voksenrollen var så avgjørende for barnets tidlige skriving, at det var derfor noen ”får det til og andre ikke får det så godt til”. Hva som skal til for å mestre denne voksenrollen kan muligens drøftingen av de neste forskningsspørsmålene tydeliggjøre.

5.2.4 Oppsummering

Gjennomgangen av forskningsspørsmål 1 viser at forståelsen som ligger til grunn for tidlig skriving støtter seg på den voksnes rolle og på mange måter er integrert i barnehagens kultur.

Forståelsen kommer til uttrykk både i tilrettelegging og gjennomføring av aktiviteter, men er i særlig grad avhengig av den voksnes væremåte gjennom dagen. Barns tidlig skriving i lys av dette er preget av at den voksne ser barnet på ulike måter, oppmuntrer barnet til nysgjerrighet og oppdagelse av skriftspråket på egne premisser. I denne forståelsen anses voksenrollen så sentral at den tas med i redegjørelsen av selve forståelsen for begrepet tidlig skriving.

Jeg viste samtidig at det å støtte barn som skriver, i liten eller ingen grad opplevdes som vanskelig. Jeg drøftet hvordan dette kan ha sammenheng mellom de voksnes pedagogiske forankring og kulturen i barnehagen, i tillegg til at dette kan være tegn på den voksnes trygghet i egen rolle. Å se nærmere på hva de voksne gjør når de støtter barna kan tydeliggjøre sider ved den voksnes rolle, som gjør det både betydningsfullt for barnets læring og gir den voksne trygghet i egen rolle.

5.3 På hvilken måte støtter de voksne barnets tidlige skriving?

Med utgangspunkt i de voksnes tanker og refleksjoner samt mine observasjoner, vil jeg her drøfte nærmere hva de voksne gjør for å støtte barn som skriver tidlig. Med dette ønsker jeg og besvare forskningsspørsmålet 2) *På hvilken måte støtter de voksne barnets tidlige skriving?* Jeg vil bygge videre på kategoriene fra resultatene i kapittel 4 og se nærmere på hvordan de voksne *inviterer* barnet til skriving, *forenkler oppgaven*, *holder på oppmerksomheten*, *synliggjør løsningen* og *kontrollerer barnets frustrasjon* under aktiviteten. Jeg vil ha mest fokus på kategoriene *skriveinvitasjon*, *forenkler oppgaven* og *oppmerksomhet*. Underveis vil jeg drøfte funnene opp mot studiens teorigrunnlag og trekke inn forskning der dette er av betydning for å belyse funn. Dette er i tråd med tidligere redegjørelse der jeg viste at teori og forskning på området kan være vanskelig å skille.

5.3.1 Skriveinvitasjon

De voksne vektla *skriveinvitasjonen* til barnet i særlig stor grad i støtten de gav. Dette kom til uttrykk gjennom deres fokus på å bruke *hverdagssituasjoner* og se barnet. For å klare å ta i bruk situasjoner i hverdagen og invitere barnet til skriving, måtte de være *bevisst* som voksen, slik at de klarte å *vekke barnets nysgjerrighet og interesse* for skrivingen. Betydningen av

denne kategorien ligner Rogoff (1990) sin forståelse av begrepet mediering. Det kom tydelig frem hos informantene at dette i stor grad handlet om en *stemning* og en væremåte. Både mine observasjoner og intervjuer pekte på at dette lå til grunn for væremåten mellom barna og de voksne i barnehagen. Med andre ord preget det deler av barnehagens kultur. Dette var noe jeg opplevde nært knyttet til synet på barn som en gjensidig deltaker i interaksjoner og dialoger. Det er i tråd med det sosiokulturelle perspektivet (Dysthe, 2001b; Rogoff, 1990; Vygotsky, 2001). En slik kultur bekreftes også flere ganger i form av måten informantene møtte barnas initiativ på. Dette lignet Rogoff (1990) sin beskrivelse av mediering som en vekselvirkende kommunikasjon mellom deltakerne. Samtidig som det kan peke på noen av de samme funnene til Hopperstad mfl. (2009) som fant at en positiv stemning var betydningsfullt for barnets skriving og at samspillet i skrivingen mellom både barn og voksne ga disse positive sosiale opplevelser.

Skriveinvitasjonen handlet i stor grad om å legge til rette for barnets eget uttrykk gjennom bruk av *barneskrift*, samtidig som det kan være med på å senke krav og forventninger til barnet. Da barnehagene hadde innført dette som et begrep og et verktøy, hadde både barn og voksne fått en bevissthet om at alt var riktig og ingenting var feil. Til tross for at det er den språklige verbale og non-verbale betydning av begrepet mediering jeg har lagt til grunn for forståelsen av begrepet i denne oppgaven, vil jeg her hevde at barneskriften kan sees i sammenheng med Vygotsky (1978) sin generelle forståelse av begrepet mediering. Her blir barneskriften et redskap for støtten som fører til barnets utvikling. Dialogen og språket lå til grunn for den voksnes støtte, og var samtidig grunnlaget for at barnet skulle ta i bruk barneskriften. Både der barneskriften ble ansett som en invitasjon, men også der den bekreftet barnet, opprettholdt oppmerksomheten og eventuelt synliggjorde neste skritt.

Barneskriften ble også brukt som et virkemiddel for å forenkle oppgaven, ikke bare som en invitasjon til skriving. Noe som bekrefter barneskriften som et medierende virkemiddel, slik Vygotsky (1978) vektla språket. Her handler det i stor grad om at barnet gjennom den voksnes mediering og det sosiale samspillet, både får trygghet til å prøve og trygghet til å formidle noe selv. Da får barna både oppdaget og uttrykt sitt eget budskap gjennom skrift. Dette kan sies å handle om å tilrettelegge for *mestringsopplevelser*. Å legge til rette for mestringsopplevelser er i tråd med teorigrunnlaget i studien og den beskrevne forståelse av barnets nærmeste utviklingszone. Dette støttes også av Rogoff (1990) sin forståelse av begrepet mediering, hvor tilpasning skal skje slik at mestring er oppnåelig. Her er mestringsopplevelser av stor betydning, men først og fremst de som skjer i assistanse med en

mer kompetent annen. Gjennom for eksempel å stille spørsmål tilbake til barnet eller på andre måter legge til rette for en anerkjennende og gjensidig dialog, kan slike mestringsopplevelser for barnet tilrettelegges av den voksne. Å legge til rette for mestring kan også handle om å ha kjennskap til barnets interesser og hva som motiverer. Informantenes vektlegging av dette kan sees i sammenheng med Hopperstad mfl. (2009) sine funn som handlet om at drivkraften til å skrive var barnets interesser og samspillet med de voksne. Dette kan tyde på at barnehagene i mitt utvalg legger til rette for at barnet skal få muligheten til å ta i bruk den kompetansen det har knyttet til skriving, i motsetning til hos Hopperstad mfl. (2009) som i sine studier stilte spørsmål til om barnehagene utnyttet barnets kompetanse tilstrekkelig.

Vygotsky sin (1978) forståelse av barnets nærmeste utviklingszone er knyttet til å forstå hvordan læring og utvikling hos barnet skjer i dialogen og samspillet med den voksne. I denne sonen må barnet både støttes, men også utfordres for å komme videre i sin utvikling. Funnene mine peker på at dialog mellom barn og voksne er betydningsfullt for barnets skriving på ulike måter. Den ligger til grunn for de elementene som fremheves som støtte. Det vil være spennende å se om diskusjonen og tolkningen av funnene senere i oppgaven kan belyse hvorvidt barnet også utfordres av de voksne gjennom støtten de får.

Samspillet med den voksne og kjennskap til barnet er nært knyttet til neste kategori om å *holde på barnets oppmerksomhet*.

5.3.2 Å holde på barnets oppmerksomhet

Denne kategorien er knyttet til flere av kjennetegnene til begrepet mediering som jeg viste til i kapittel 2. Den voksnes støtte skjer sirkulært og kan være i stadig endring. Dette kan igjen ha betydning for informantenes forståelse av barnets behov og egen støtte, samt min forståelse av det hele. Hvorvidt min kategorisering gjenspeiler informantenes intensjon med støtten vites likevel ikke. Et eksempel på den sirkulære prosessen som kan påvirke forståelsen, angår forskjellen på hva som er skriveinvitasjon knyttet til å *fange* barnets interesse – og hva som handler om å *holde på barnets oppmerksomhet*. Å holde på barnets oppmerksomhet i skriveaktiviteten ble sammenlignet med å sette i gang eller hjelpe barnet videre i en lek. Betydningen av *stemningen* og *den voksnes* væremåte i forhold til den voksnes mediering, støttes av Rogoff (1990). Ivar Bråten (1996) viser til betydningen av Vygotsky sin nærmeste utviklingszone, i det han beskriver den som et sted hvor dialogen og interaksjonen stadig

endres og utvikles. Bevisstheten hos den voksne som ble tydeliggjort under skriveinvitasjonen, kan ha likheter med *tilstedeværelsen* til den voksne som ble trukket frem som betydningsfullt for å holde på barnets oppmerksomhet. Tilstedeværelsen handlet både om fysisk tilstedeværelse, men også non-verbalt i form av å følge med på barnet med kropp og blick. Både den fysiske og den non-verbale støtten krevde tålmodighet og tid hos den voksne. Dette ser vi også hos Rogoff (1990) når hun redegjør for forståelsen av medieringsbegrepet. Den voksne må kunne nyttiggjøre seg de ulike tilbakemeldingene barna gir, og lete etter barnets grad av forståelse og uttrykk på de arenaene de er. Informantene uttrykker i stor grad lik forståelse av betydningen av slik sensitivitet, samt hva dette krever av den voksne i form av tid og tålmodighet. Jeg fant både i observasjonene og i intervjuene at informantene hadde en sensitiv inntoning til barnets følelser og nonverbale kommunikasjon, men at dette i liten grad var bevisst hos informantene. Kan det være knyttet til at den voksne har færre nyanser og ulike måter å vise slik sensitivitet på, eller kan det handle om mangel på tid og tålmodighet til å dyrke denne sensitiviteten og tilstedeværelsen? Jeg kommer tilbake til dette senere i avsnitt 5.3.5.

Positiv forsterkning eller det å *bekreft*e barnets uttrykk ble i stor grad vektlagt av informantene som et redskap for å holde på *barnets oppmerksomhet*. Dette handlet både om positive verbale tilbakemeldinger, bekreftelser og om å svare på spørsmål. I observasjonene så jeg at det var knyttet til nonverbale tilbakemeldinger som nikk, blick, smil eller lignende. Alle informantene bekreftet at kroppsspråket deres var betydningsfullt for barnet. Det kan likevel se ut som, både i observasjon og intervjuer, at mye av dette er ubevisst hos informantene. Disse funnene er i tråd med forskning og teori som ligger til grunn for oppgaven knyttet til dialog og non-verbal kommunikasjon, noe jeg vil jeg komme nærmere inn på under redegjørelse av oppgavens tredje forskningsspørsmål. Aktiv bruk av *voksenskrift* ble også brukt for å holde på *barnets oppmerksomhet*, men dette har jeg valgt å presentere nærmere i avsnitt 5.3.5.

5.3.3 Den voksnes sensitivitet

Samtidig som stemningen og skriveinvitasjonen tilrettelegger for *mange* barn, så jeg tydelig i observasjonene og måten informantene beskrev støtten sin på, at dette også i stor grad handler om å kjenne det *enkelte* barn og sensitivt tilpasse støtten til det. Det kom frem i intervjuene at

dersom man ikke kjenner barna så godt, bør man være ekstra *sensitiv* overfor deres uttrykk når støtten skal gis. Rogoff (1990) viste til slik sensitivitet i sin forståelse av begrepet mediering i det hun hevdet at kommunikasjonen ofte ikke blir tenkt på som instruksjon, men gis helt automatisk gjennom både aktiv og felles oppmerksomhet. Bae (2004) fant også funn som bekreftet dette i sin doktoravhandling, i det hun beskriver at den voksne har ansvar for å ha oversikt over det som skjer i relasjonen. Den voksne må være opptatt av hvordan egen kommunikasjon påvirker og oppleves av barnet. Observasjonene mine viste at den voksne tilpasser støtten til barnet på en måte som er i tråd med barnets kroppslige- eller verbale uttrykk. Dette bekreftes også av informantenes fremstilling av betydningen av å støtte barnets følelser. Det kom frem i intervjuene at det ble ansett som viktig å tilpasse støtten til barnets følelser, men informantene hadde få eksempler som viste på hvilken måte de gjorde dette. I intervjuene kom det imidlertid frem at sensitivitet overfor barnet, kan uttrykkes ved å sitte ved siden av barnet og signalisere god tid til barnet. Imidlertid har jeg i presentasjon av funnene på ulike måter, vist at dialogen med barna i stor grad tar utgangspunkt i barnets interesse, samt de voksnes vektlegging av betydningen av å være både tilstede for barna på ulike måter. Å møte barns språklige innspill med den voksnes psykiske nærvær, er i tråd med det Hagtvet (2004) omtalte som emosjonell inntoning. Barnets språklige innspill har imidlertid flere sider og jeg vil se nærmere på dets private tale.

5.3.4 Barnets private tale

At barnet prater med seg selv så jeg i mine observasjoner. Imidlertid så jeg ikke at de voksne var bevisst *barnets private* tale slik at de aktivt brukte den som ledetråd i støtten de gav. Mine intervjuer bekreftet at dette var et område som ikke var i fokus hos mine informanter, slik jeg oppfattet det. Det var i tillegg lite i mine observasjoner som indikerte at de voksne aktivt tok i bruk barnets lydering til å tilpasse støtten der og da. Noen av barna lyttet ut lyder mens de skrev, men det var lite som tydet på at de voksne brukte dette som et vindu til barnets utviklingsnivå og tilpasset støtten deretter, slik Vygotsky (1978) forfektet at dette kan være. Jeg så og hørte at den voksne i stor grad støttet barnets lydering av lyder og at de bekreftet lyderingen underveis. Støtte knyttet til senere deler av ordavkodingsprosessen så jeg mindre til. Dersom den voksne hadde vært bevisst barnets private tale, vil jeg anta at jeg hadde sett mer støtte knyttet til senere deler i denne ordavkodingsprosessen. Dersom de voksne innehar kompetanse knyttet til lese- og skriveutviklingen, vil dette fungere (Hagtvet, 2012a, 2012b).

Mitt materiale sier lite om hva slags kunnskap informantene har om lese- og skriveutviklingen, utover mine observasjoner knyttet til manglende støtte på senere nivå i ordavkodingsprosessen. At jeg ikke så støtte knyttet til senere nivåer, kan også skyldes at flere av barna ikke var kommet så langt i sin utvikling. Jeg antar samtidig at noen av barna var kommet lenger i sin kognitive utvikling, og således kunne nyttiggjort seg slik støtte. Hvorvidt dette kan tyde på at støtten barna fikk var utenfor barnets nærmeste utviklingszone, slik Vygotsky (1978) hevdet, kan jeg likevel ikke konkludere med. Dersom Vygotsky (1978) har rett i at barnet prater med seg selv hvis utfordringen er gitt på riktig nivå, kan lyderingen noen av barna gjorde underveis bekrefte teorien. Det kan være deler av denne teorien som kan gjenkjennes i praksis, deriblant Winsler og Naglieri (2003) som fant at barna snakker høyt med seg selv fra fireårsalderen, før talen gradvis blir indre tale. Likefullt kan jeg ikke på bakgrunn av dette, anta at barnet fikk eller ikke fikk utfordringer knyttet til sin utvikling. Uansett er det min vurdering at kan være grunn til å stille spørsmål til hvorvidt en slik teori tar høyde for barnas ulike personligheter. Noen er sjenerte og andre mer utadvendte. En informant uttrykte at noen barn har mye selvfølelse og skriver i vei, andre sitter rolig på stolen og observerer de andre. Datamaterialet verken bekrefter eller avkrefter om støtten hovedsakelig gis innenfor eller utenfor barnets nærmeste utviklingszone. Det jeg imidlertid fant, var at støtten fra den voksne i liten grad ser ut til å ta utgangspunkt i barnets private tale.

5.3.5 Forenkle oppgaven og synliggjøre løsningen

En måte de voksne både *forenklet oppgaven* og *synliggjorde løsningen* for barnet på, var ved hjelp av *voksenskrift*. At det var en felles forståelse av innholdet i dette begrepet, alfabetisk staving, kom frem i intervjuene og i observasjonene. Under gjengivelse av resultatene i kapittel 4 og avsnittet ovenfor om å holde på barnets oppmerksomhet, viste jeg at voksenskriften også ble brukt for å holde på barnets oppmerksomhet. Der alle informantene trakk frem betydningen av barneskrift for barnets tidlige skriving, ble voksenskriften i større grad beskrevet som en støtte for de barna som var kommet lenger, forbi barneskrift. Dette i tillegg til å være knyttet til å holde på oppmerksomheten til barnet i skriveaktiviteten. Barna hadde oppdaget at barneskrift ikke var ordentlig skriving og trengte voksenskrift som en støtte i å bevege seg mot dette. Forstått slik kan det kan se ut som at barneskriften ikke fullt ut hadde en verdi i seg selv, men også ble forstått som et middel mot målet; alfabetisk skriving. At voksenskriften ble brukt som en støtte til barn som var kommet forbi barneskrift og da gitt

som støtte gjennom at voksne skrev på ark for barnet, kan indikere at de voksne ikke hadde kompetanse om skriveutvikling. Da jeg vil anta at de i større grad kunne støttet også andre deler av ordavkodingsprosessen fremfor å gi barna bokstavene.

Informantenes bruk av *spørsmål* til barnet ble brukt aktivt og bevisst som en måte å forenkle eller tilpasse oppgaven til barnet. Funnet i denne kategorien bekrefter Rogoff (1990) sine kjennetegn for hva som er god mediering. Hvorvidt det var spørsmålet som virkemiddel i seg selv eller også tryggheten i stemningen, bruk av barneskrift eller andre faktorer som spilte inn, har jeg ikke grunnlag i datamaterialet til å si noe om. Hopperstad mfl. (2009) peker på at barnets trygghet måtte vektlegges for at barnet skulle ønske og skrive. Ut i fra sine funn stilte Hopperstad mfl. (2009) spørsmål til hvorvidt barnehagen klarte å fremme barnas egen mulighet til å ta i bruk sin skrivekompetanse, ettersom trygghet viste seg å være viktig. Mine funn kan tyde på at barnets trygghet vektlegges hos informantene. Kan dette bety at informantene legger til rette for at det enkelte barn også for uttrykt sin kompetanse? Kan en slik trygghet for barnet da regnes som tilstrekkelig støtte for barnets utvikling og læring? Ut i fra informantenes beretninger og vektlegging av faktorene, tyder mine funn på at det var en blanding av flere faktorer som fører til at barn skriver. Barnets trygghet utpekte seg ikke som mer eller mindre betydningsfullt i forhold til andre faktorer nevnt tidligere i drøftingen. Da dette viker noe fra Hopperstad mfl. (2009) sine funn, kan det også ha sammenheng med mine spørsmål, mer enn at dette ikke anses som (like) betydningsfullt for informantene i mitt materiale. Opplevelsen til informantene var uansett at bruk av spørsmål var en god og fruktbar måte å støtte på, som de brukte bevisst og aktivt. Denne måten å støtte barnet på tar utgangspunkt i barnets utviklingsnivå. Det er barnets utspill eller tilbakemelding som er med på å justere type støtte som kommer i ettertid av spørsmålet. Det kan se ut som dette både er i tråd med Vygotsky (1978) sin nærmeste utviklingssone og samtidig støtter Aram og Levin (2001) sine funn, som fant at mediering gitt innenfor barnets nærmeste utviklingssone var det som var av størst betydning for barnets læring og utvikling. Hvorvidt spørsmålene tilpasses slik at støtten i sonen også kan utfordre barnet, peker datamaterialet mitt knyttet til bruk av spørsmål, lite på. Det kan likevel se ut som at dette gjøres i mindre grad, ettersom funn som kan tyde på slike utfordringer til barnet i liten grad kom til syne i observasjonene og intervjuene.

Få av spørsmålene og støtten den voksne ga barnet, bar preg av å *synliggjøre neste skritt* for barnet. Særlig i tilknytning til neste skritt i ordavkodingsprosessen som jeg viste tidligere i dette avsnittet og under avsnitt 5.4.3. At den voksne svarte åpent på spørsmålet til barnet, kan

likevel i noen tilfeller også ha synliggjort et neste skritt for barnet - selv om dette ikke kom tydelig frem i verken observasjon eller intervju. Informantene kunne stille spørsmålet tilbake til barnet, ”ja, hvordan skrives en /b/?” og på den måten kan de ha synliggjort at svaret eller letingen etter svaret er *neste skritt*. I stor grad har jeg imidlertid tolket den type støtte slik at den inneholder en oppmuntring til å tenke kreativt og således *holde på oppmerksomheten*. Selv om jeg har tolket dette på denne måten, kan jeg ikke utelukke at det også kan ha vært andre tolkningsmuligheter.

Informantene ga i liten grad uttrykk for at de oppmuntret til at barnet skulle drives fremover i sin aktivitet, men det var noen eksempler som ”er du ferdig – skal du ikke også skrive på konvolutten?” Det at jeg i liten grad opplevde at de voksne vektla dette, kan ha sammenheng med forståelsen om at skrivingen skal være frivillig og foregå på barnets premisser. Altså kan det være uklart for informantene hvor denne grensen går, mellom oppmuntring til videre arbeid og å la barna bestemme premissene. En tolkningsmulighet kan være at min datainnsamling ikke var god eller omfattende nok, til å fange denne måten å støtte på. Det kan også tenkes at noen av informantene opplevde at en slik måte å støtte på, ikke var forenlig med deres forståelse av tidlig skriving. Likevel kan det virke på meg som denne nyansen av støtte var ukjent for dem, selv om informantene ikke ble stilt direkte spørsmål om dette. Jeg antar at dersom de hadde vært bevisst denne nyansen om å synliggjøre neste skritt, så kunne det vært en utfordring å vite når barnet skulle oppmuntres til neste skritt i skrivingen sin. I den grad de hadde stått overfor dette dilemmaet så antar jeg at jeg ville hørt noe om det. En slik synliggjøring av neste skritt i skriveprosessen som beskrevet her, kunne i større grad utfordret barnet, noe jeg har vist er av betydning for barnets utvikling og læring (Aram & Levin, 2001; Vygotsky, 2001).

Det var ulik bruk av støtte som informantene brukte ut i fra om barnet spurte om lyder, ord eller bokstaver. Noen av informantene brukte gjennomgående en måte å støtte på uavhengig om barnet spurte om hjelp til lyder, bokstaver eller ord. Andre varierte mellom ulike måter å støtte på ut i fra spørsmålet. Informasjonen, eksemplene og refleksjonene informantene uttrykte, bekreftet at de støttet på ulike måter selv om ulikhetene i stor grad var knyttet til å enten oppfordre til barnets egen oppdagelse eller gi barnet bokstaver. Likevel kom det frem av materialet, at informantene var mindre samstemte i hva de oppfattet at barna ønsket hjelp til med spørsmålene sine. Det trenger likevel ikke ha betydning for eller innvirkning på, hva slags støtte som gis det enkelte barn. Tvert imot kan dette vise til deres forståelse om at alle barn er ulike og dermed må spørsmålet tolkes i lys av konteksten og til barnet. Med andre ord,

kan en slik forståelse hos den voksne være av betydning for at den voksne skal kunne tilpasse medieringen til barnets skriving (Vygotzky, 2001). Det var kun en av informantene som beskrev nyanser mellom disse to måtene å støtte på (oppfordre til oppdagelse eller gi støtte til bokstaver på ulike måter), slik jeg oppfattet det, i det hun muntlig beskrev en bokstav og viste visuelt i luften (først en strek, så to halvsirkler).

Informantene hadde få nyanser og variasjoner i måten de *synliggjorde løsningen* for barnet, tross deres bevissthet knyttet til det enkelte barnets uttrykk. Hva dette skyldes er usikkert. For meg kan det se ut om det har sammenheng med barnehagens kultur og det felles fokuset som har vært i barnehagene om temaet. De har jobbet med dette på ulike måter i flere år og har en sterk bevissthet og et stort fokus på tidlig skriving. Både i hverdagen, men også blant annet i form av fagdager, tilgjengelig bøker og utstyr på avdelingene. Det kan være at informantene ikke hadde bevissthet om nyansene i dette. Det kan virke som de ansattes bevissthet i større grad var knyttet til å få barna *med* og få de til å uttrykke *noe*, enn at det var en opplevd mangel på verktøy for å *synliggjøre løsningen*. Der de brukte kategorien *synliggjøring av løsningen* i sin støtte til barna, var det med et unntak (beskrevet i avsnittet overfor) i form av å skrive med voksenskrift for barnet.

Funnene mine peker på at barna i stor grad ble oppmuntret til å finne bokstaver og lyder selv, og at de voksne i liten grad støttet andre deler av ordavkodingsprosessen. I tillegg var støtten fra de voksne i stor grad knyttet til å gi barnet en *skriveinvitasjon* og det å *holde på oppmerksomhet*. Således kan man si at støtten ble rettet mot barnets emosjoner, mer enn mot det kognitive, og det kan se ut som denne vektleggingen var betydningsfull for barnets skriving. Funnene jeg har vist til i avsnittet, kan også gi indikasjoner på at de voksne i stor grad rettet støtten sin mot der barnet er fremfor dit barnet er på vei. Med andre ord kan det se ut som den nærmeste utviklingssonen ikke utnyttes fullt ut som en plattform for læring og utvikling for barnet (Vygotzky, 1978), da barna i mindre grad ser ut til å bli utfordret kognitivt. Funnene kan også sees i sammenheng funnene til Aram og Levin (2001) som viste at der mødre ikke var klar over barnets literacyferdigheter, ble disse undervurdert og støtten gitt utenfor barnets nærmeste utviklingsnivå.

Gjennom ulikhetene i funnene mine som jeg har vist til i avsnittet, kan det se ut som ulikhetene kan være uttrykk for et læringssyn hvor oppdagelse av lyder og bokstaver gjennom språket er målet. Eventuelt som jeg viste i 5.2, hvor målet i tidlig skriving kan være å oppmuntre til nysgjerrighet for skrift, da det igjen kan føre til oppdagelse av lyd og bokstaver.

Gjennom dette bygges det videre på læringen som skjer i relasjon og kommunikasjon med omverdenen. I et slikt læringssyn er dialogen et verktøy for læring, har en egenverdi og er målet i seg selv. Målet informantene har lagt til grunn rent teoretisk og som uttales, er knyttet til oppdagelsen av lyder. Derimot kan det rent praktisk, se ut som målet hos informantene er knyttet til dialogen og læringen som skjer der. Kan funnene mine indikere en vektlegging av at dialogen er et mål i seg selv? Og preger dette informantenes syn på læring og utvikling i større grad enn det informantene selv uttaler og er seg bevisst? Informantene uttrykker i intervjuene at de opplever å legge til rette for barnets oppdagelse av lyder og skrift og at de bruker ulike elementer i dialogen som et middel mot dette målet. Gjennom både observasjonene og intervjuene så jeg imidlertid at de i stor grad tilrettelegger for læring som oppstår underveis i dialogen. På den måten kan dialogen sies å være et mål i seg selv. I lys av dette kan det se ut som informantene ikke fullt ut utnytter potensialet som skjer i dialogen, blant annet knyttet til gjensidigheten i den, da de i større grad har fokus på målet som oppdagelse av lyd og bokstaver. De klarer ikke å nyttiggjøre seg mulighetene til læring som finnes i dialogen i like stor grad, som de kunne gjort dersom dialogen var et mål i seg selv. Det må ikke være noen motsetning mellom disse måtene å støtte barna på. Barnet blir sett, bekreftet og læring skjer i relasjoner hos det enkelte barn på ulike områder til ulike tider, ikke bare i forhold til det skriftspråklige. Likevel kan en slik ubevisst vektlegging av begge de ulike læringssynene i barnehagene, kan kanskje medføre at de ulike informantene har forskjellige fokusområder og ulik grad av bevissthet knyttet til enkelte områder. Det kan føre til at de voksne ikke i tilstrekkelig grad klarer å tilegne seg nok kunnskap om barnets ferdighetsnivå, og heller ikke klarer å utfordre barnet ut i fra dette (Aram & Levin, 2001; Vygotsky, 2001). Mitt datamateriale indikerer at det er mer som kan være ubevisst hos informantene og jeg vil se nærmere på deres nonverbale kommunikasjon i neste avsnitt.

5.3.6 Kroppen som kommunikasjonsmiddel

Funnene fra mine observasjoner var i stor grad knyttet til de voksnes bruk av nonverbal kommunikasjon i møte med- og støtten til, barna. Nonverbal-kommunikasjon kan samtidig være nært knyttet til å tilrettelegge stemningen som jeg blant annet pekte på i 4.10. Støtten er sirkulær og i stadig endring. Like fullt har jeg forsøkt her å se nærmere på denne kommunikasjonsens betydning i støtten de voksne gir barna.

Alle informantene bekreftet i sine intervjuer at kroppsspråket var en viktig del av støtten. Like fullt var dette et av områdene hvor informantene hadde få eksempler, når denne støtten skulle beskrives og utdypes. Det kan virke som de voksne var mer bevisst sin egen indre ro/uro og betydningen av denne i form av å utvise en rolig kroppsholdning og eventuelt toneleie, enn de var av mindre gester som for eksempel ansiktsuttrykk. Flere av informantene uttrykte også at de ikke viste hva slags kroppsspråk de selv brukte og vektla som støtte, da det var vanskelig å se seg selv utenfra. At det var betydningsfullt å bruke kroppen sin i kommunikasjon med barna, var informantene enstemmig om. Mine observasjoner viste at det foregikk mye nonverbal kommunikasjon mellom den voksne og barna. Jeg så veldig mange eksempler på at barna fikk et blick eller et smil, at den voksne satt seg ned eller bøyde seg ned og at barna da fortsatte med skrivningen sin. Flere ganger snakket den voksne og barnet sammen, ofte med små øyeblikk av blickkontakt. I all hovedsak på barnets initiativ. Jeg observerte at kroppen til den voksne stort sett var vendt (delvis) mot barnet som fikk støtte. Mine funn er i tråd med forståelsen av dialog (Bae, 2004; Bakhtin, 2003) som ligger til grunn i denne studien, hvor dialogen beskrives som en gjensidighet mellom deltakere knyttet til anerkjennelse. I tillegg til betydningen av at den voksne tar ansvar for å vurdere hvordan kommunikasjonen kan påvirke og oppleves av barnet i dialogen.

Det at den voksne ser barnets uttrykk på ulike måter og områder, ser ut til å ha stor betydning for barna. De holder oppmerksomheten lenge, de prøver en del selv, mange fortsetter å prøve etter nonverbal kommunikasjon med den voksne og de virker fornøyde. Selv om barna var aktive og pratsomme, var det også påfallende lite uro og støy under observasjonene. De pratet lite i munn på hverandre og hevet i liten grad stemmen selv om noen var mer ivrig i toneleiet sitt enn andre. De smilte også mye, både barna og de voksne. I en av mine observasjoner så jeg at den voksne hadde mye fysisk kontakt med barna, men dette fikk jeg i liten eller ingen grad informasjon om gjennom de andre intervjuene. Dette kan indikere at informantene kan ha ansett fysisk kontakt med barnet som mindre betydningsfullt, eller at dette var en form for støtte som var ubevisst hos informantene.

Hva som kan være en av årsakene til de voksnes (u)bevissthet knyttet til egen rolige kroppsholdning og stemmeleie, skal jeg komme tilbake til under avsnitt 5.4.

5.3.7 Oppsummering

I lys av gjennomgangen av forskningsspørsmålet knyttet til hvordan de voksne støtter barna i sin tidlige skriving, ble betydningen av å vekke barnets interesse vektlagt i stor grad. Å tilrettelegge stemningen og ta utgangspunkt i barnets uttrykk og interesse, ble ansett som betydningsfullt i denne sammenhengen. Det ble særlig tydelig at dialogen er sentral i denne tilretteleggingen. Herunder også den nonverbale kommunikasjonen mellom dem, særlig den som den voksne formidler til barnet. Datamaterialet peker på at det de voksne tar i bruk av nonverbal kommunikasjonen i stor grad er ubevisst, selv om betydningen av denne var bevisst. Støtten de gir barnet som skal oppdage lyder og bokstaver selv, er i stor grad sentrert rundt tilrettelegging av barnets egen oppdagelse av lydene, samt å gi barnet støtte gjennom å skrive ordet for dem – eventuelt vise barnet det. Som jeg har vist, kan funnene også tyde på at de voksne i stor grad rettet støtten sin mot der barnet er, fremfor dit barnet er på vei. I tillegg til at de støtter barnets emosjonelle utvikling i større grad enn den kognitive. Jeg viste også at potensialet og gjensidigheten i dialogen ikke fullt ut ble utnyttet og at dette kunne skyldes ulik vektlegging av dialog som mål og middel for barnets læring og utvikling. I lys av dette kan funnene indikere at barnets nærmeste utviklingssonen til barnet ikke utnyttet fullt ut som en plattform for læring og utvikling.

5.4 Hvordan begrunner de voksne støtten de gir barnet?

I dette avsnittet vil jeg se nærmere på informantenes refleksjoner og uttalelser om begrunnelsen av faktorene de vektlegger støtten de gir barna. Disse vil kunne belyse forskningsspørsmålet 3) *Hvordan begrunner de voksne støtten de gir barnet?*

Jeg vil trekke inn kategorier fra forrige avsnitt, der jeg viste at det var ulike typer støtte som informantene opplevde som betydningsfulle for å støtte barn i sin tidlige skriving. Noen av disse var å *vekke barnets interesse* og den *nonverbale kommunikasjonen*. Jeg viste til dialogens betydning, samt at støtten de gav knyttet til ordavkodingsprosessen sentrerte seg rundt to måter å støtte på, enten å få barnet til selv å oppdage lyd (eventuelt bokstav) eller å gi barnet bokstaven (eventuelt ordet). Jeg stilte spørsmålstegn til hvorvidt barnets nærmeste utviklingszone ble utnyttet fullt ut. Dette er faktorer jeg vil komme nærmere tilbake til her, samtidig som jeg vil se nærmere på blant annet *mestring* og *medvirkning*, *forenkling*- og *tilpasning av oppgaven* og den *voksnes sensitivitet*.

Felles for informantenes begrunnelser er at det enkelte barn er i fokus. Det at informantene gir ulike begrunnelser for støtten de gir, kan sees i lys av at alle barn er ulike og har ulike behov, uttrykk og utviklingsnivå. Imidlertid opplevde jeg at informantene i liten grad nyanserte denne ulikheten hos barna eksplisitt. Da informantene gjorde rede for begrunnelsene sine, ble det enkelte barns uttrykk og i noen grad også utviklingsnivå trukket frem som begrunnelse, uten at dette ble ytterligere begrunnet eller eksemplifisert. Det kan skyldes at begrunnelsen for støtten de gir ikke er i fokus hos informantene. Min vurdering er imidlertid at det er større grunn til å anta at begrunnelsene for hvorfor de støtter som de gjør, er en mer intuitiv handling hos den voksne. Flere av informantene hadde vært en del av barnehagens prosjekt(er) over tid og hadde jobbet mye med skriving, noe som kan styrke denne tolkningen. I lys av dette kan mye av kunnskapen for hvorfor de gjør som de gjør, ha blitt en mer naturlig del hos flere av informantene og det kan være vanskelig å uttrykke spesifikt hvorfor de støtter som de gjør.

5.4.1 Barnets uttrykk

Det enkelte barns behov for mestringsopplevelser, læring og å bli sett ble også trukket frem som betydningsfullt av informantene. Betydningen av det enkelte barns uttrykk støtter funn fra Hopperstad mfl. (2009). Dette er i tråd med Vygotsky (1978) sin teori om nærmeste utviklingszone og behovet for å kjenne det enkelte barn for å vite hvor denne sonen er. Det støttes også av Rogoff (1990) som i forhold til forståelsen av begrepet mediering hevder at trekk ved kommunikasjonen mellom barnet og den voksne, kan fungere som en brobygger mellom barnets nåværende- og nye kunnskap. Funnene kan også indikere at de voksne hadde noe mindre bevissthet knyttet til variasjon i sin kognitiv støtte. Men at de i større grad var opptatt av dialogen med barnet og hva sensitivitet overfor- og kjennskap til barnet hadde å si for det enkelte barns læring og utvikling. At den voksne blir barnets støttespiller og dialogpartner i skriveprosessen støtter både funnene til Hopperstad mfl. (2009) og Semunseth og Hopperstad (2012). Med bakgrunn i barnehagens bevissthet og arbeid knyttet til tidlig skriving, samt det de legger til grunn for sin forståelse av begrepet, er ikke dette usannsynlig. Likevel ser jeg ingen motsetning mellom disse funnene og en noe større variasjon i sin kognitive støtte rettet mot ordavkodning, men det kan være at dette ikke har vært et fokusområde i forhold til kompetanseheving og bevissthet hos informantene og i barnehagene. Informantene ga alle uttrykk for en felles plattform hva angår kunnskap om emnet og viste til ulike tiltak som var gjort i forhold til kompetanseheving i barnehagene. Det

kan derfor være grunn til å anslå at disse funnene i stor grad er knyttet til valg av prioriteringsområder, fremfor et bevisst bortvalg av fokusområder som også gir læring.

5.4.2 Mestring og medvirkning

Det kan se ut som barnets forventning om eller opplevelse av *mestring*, var av stor betydningen for om barnet tok imot den voksnes skriveinvitasjon eller holdt på oppmerksomheten underveis i skriveaktiviteten. Å legge til rette for slike opplevelser for det enkelte barn ble vektlagt av flere voksne, både eksplisitt og mer implisitt uttalt. Det å ha kjennskap til barnets interesse var også betydningsfullt. Dette viste jeg også i 4.3, hvor informantene vektla betydningen av at skrivingen var jeg-forankret. Mine funn støtter Hopperstad mfl. (2009) og Hagtvet (2004). Hos informantene handlet dette om mer enn bare barnets skriving, det handlet på mange måter om å fange det enkelte barn i ulike øyeblikk gjennom dagen. Betydningen av at barnehagens kultur var preget av skriftspråklige aktiviteter og tilrettelegging av en stemning som gav barnet en opplevelse mestring og en mulighet til å oppdage ulike deler av skriftspråket i eget tempo, uttrykte flere av informantene. Dette ble også vektlagt av blant annet Hopperstad mfl. (2009) og Clay (1975).

Jeg viste i kapittel 4 at gjennom å fange barnets interesse og oppmerksomhet, ble barnets *medvirkning* tillagt stor vekt. Informantene uttrykte at denne bevisstheten hadde en sammenheng med barnets interesse for skrift og skriving. Derfor la flere av informantene dette til grunn for den ulike støtten som ble gitt til barna. Dette er i tråd med Barnehageloven §3 (2006a) og barnehagens Temahefte om barns medvirkning (Bae mfl., 2006). Det er grunn til å anta at disse dokumentene kan ha vært med på å påvirke informantenes bevissthet knyttet til barns medvirkning.

5.4.3 Betydningen av den voksnes bevissthet

Når informantene uttalte seg om hvorfor de anså *bevisstheten* deres knyttet til å bruke hverdagssituasjoner for å skrive som så viktige, kom det blant annet frem at mye av dette var knyttet til betydningen av samspillet med barnet. Først og fremst til dialogen for å fremme barnets oppdagelse av skrift. Gjennom aktiv bruk av dialogen med barnet, både til oppmuntring, til spørsmålsstilling og bekreftelse av barnet og det barnet lurer på ønsket de

samtidig at barnets egen bevissthet og nysgjerrighet skulle fremmes. Dialogen kan være både et mål og et middel, slik jeg viste under 5.3.5 og bekrefte forståelsen av begrepet som Bakhtin (2003) legger til grunn. Gjennom de voksnes bevissthet knyttet til å bruke hverdagssituasjoner, tilrettelegge stemning og aktiv bruk av dialogen, viser funnene at de spiller på barnets muligheter for selv å eksperimentere og prøve seg frem. Med utgangspunkt i barna tilpasser de støtten og tilretteleggingen både i forhold til sinnsstemning, dagsform og utvikling. Denne bevisstheten preges også av forståelsen de voksne legger til grunn for tidlig skriving og som på mange måter preger barnehagens kultur. I lys av dette kan det stilles spørsmål til hvorvidt de voksne har et reelt frirom til å tilpasse sine handlinger til barnet og til situasjonen eller om deres forståelse av tidlig skriving er styrende for blikket og tanken. I lys av den hermeneutiske forståelsesrammen som preger mitt prosjekt er det grunn til å anta at den voksnes bevissthet også påvirker og påvirkes. Hvorvidt den voksne er reflektert og bevisst denne prosessen slik at også nye tanker og nye blikk kan påvirke den voksnes bevissthet, kan kanskje videre forskning gi nærmere svar på.

5.4.4 Den voksnes sensitivitet og bruk av spørsmål

Et annet kjennetegn som kom tydelig frem i både intervjuer og observasjoner, at det å *stille spørsmål* ble brukt aktivt og bevisst for å tilpasse oppgaven til barnet. Blant annet gjennom å få barnet til å oppdage lydene og bokstavene og samtidig holde på oppmerksomheten. Noen av informantene begrunnet også bruk av spørsmål i støtten, som et virkemiddel for å få øke den enkeltes motivasjon for oppgaven og en måte å få med også barn som i utgangspunktet ikke var så interessert eller motivert. Spørsmålene fra den voksne skapte rom for refleksjon, både hos barnet og mellom den voksne og barnet. Spørsmålene var også for flere av informantene, en innfallsvinkel til dialog med barnet. Dialogen både støttet og bekreftet barnet, men kanskje i mindre grad utfordret det (Bae, 2004; Bakhtin, 2003; Rogoff, 1990). Hopperstad mfl. (2009) vektla dialogen og samspillet med den voksne som betydningsfullt for barnets skriving. De trekker frem den voksnes bruk av spørsmål som en innfallsvinkel i å vise barnet sin interesse og dermed tjene som en drivkraft i barnets skriveprosess. Semundseth og Hopperstad (2012) viser til at Gjems omtaler bruk av spørsmål fra den voksne nettopp som noe av det som kan gi teksten en kommunikativ funksjon mellom den voksne og barnet, og således også gir barnet læring knyttet til språk. Dette bekreftes av Clay (1975) som vektla betydningen av samtaler for barnets skriftspråklige utvikling. Kan det være at *spørsmålene*

den voksne stiller barnet, samtidig utfordrer barnet innenfor dets nærmeste utviklingssone mer enn jeg tidligere (5.3.5) har drøftet og således utvider barnets nærmeste utviklingssone og fremmer læring? Uavhengig svaret her, kan mine funn tyde på at de voksne i større grad støtter barnets skriveglede (det emosjonelle) mer enn skrivemåten (det kognitive).

Informantene hadde ulike syn knyttet til begrunnelsene for deres *sensitivitet*, i forhold til hva de skulle vektlegge å støtte hos det enkelte barn. Noen vektla ytre faktorer og mer standardiserte skriveinvitasjoner eller støtte knyttet til oppmuntring av å skrive navnet sitt, mens andre i større grad tilrettela på bakgrunn av en mer åpen dialog med barnet og således tilpasset støtten i situasjonen. Det behøver ikke være noen motsetninger mellom disse funnene, blant annet fant Hopperstad mfl. (2009) at å skrive eget navn for barnet både kan være en identitetsmarkør for barnet, samtidig som det kan være en inngangsport til videre skriving. Med andre ord kan det være at å støtte opp under barnas navneskriving, bane vei for ytterligere skriving, samtidig som det gir utvikling blant annet ved å støtte opp om barnets mestrings- og selvfølelse. Det kom frem hos noen av informantene at de vektla ytre faktorer som svært betydningsfullt for støtten som barnet fikk, men at den voksne har stor innvirkning på prosessen også her. Blant annet gjennom å sette i gang prosessene hos barnet og være en god rollemodell.

Funnene viser at bevisstheten knyttet til betydningen av den voksnes rolle og sensitivitet er tilstede, men at nyansene og tilpasningene til det enkelte barn varierer noe. Alle informantene anså voksenrollen og sensitiviteten overfor barna som betydningsfull, men funnene kan indikere at for noen er denne sensitiviteten overfor barna mer intuitiv enn for andre. Selv om mine funn er beskjedne og ikke kan eller skal generaliseres, kan de muligens sees på som et grunnlag for videre forskning knyttet til forståelsen av hvordan et prosjekt med til dels standardiserte tilrettelegginger eller føringer, kan sees på som årsaker til variasjoner i måten barnets sees på. Eller som årsaker til de voksnes vektlegging av ulike tilnæringsmåter overfor barnet på. I et miljø med delvis standardiserte tilrettelegginger eller andre prosjektbaserte føringer kan læringssynet knyttet til at det enkelte barns læring skal være i fokus og drive utviklingen fremover, miste sin betydning til fordel for føringer fra et eventuelt prosjekt.

Selv om den voksnes sensitivitet ble ulikt begrunnet, ble den trukket frem som betydningsfullt hos alle informantene da de begrunnet hvordan de tilpasset eller forenklet oppgaven. Hvorfor valgte du å støtte på den måten eller hva tenkte du i den situasjonen?, var noen av

spørsmålene som informantene reflekterte rundt. Da kom de på ulike måter tilbake til at de måtte ha en sensitivitet knyttet til ulike aspekter hos det enkelte barn, for å kunne tilpasse- og forenkle oppgaven. På den måten fikk de anledning til ”å invitere seg selv inn” til barnet. Sensitiviteten informantene beskrev ble for meg både et bilde på og en begrunnelse for, den tilpasningen de gikk inn og gjorde for det enkelte barn i de ulike situasjonene. Det ene barnet trengte støtte til lydene, det andre til voksenskrift, den tredje trengte kun et ark og den fjerde ville ikke skrevet noe hvis hun hadde blitt presset. Det kom frem at kun noen av informantene hadde en intuitiv bevissthet knyttet til hva det enkelte barn trengte, mens samtlige av informantene hadde likevel en klar formening at denne sensitiviteten var betydningsfullt for barnets skriveprosess. Betydningen av en slik sensitivitet bekreftes også av Rogoff (1990). Jeg viste i avsnitt 2.5 at Bae (2004) viser til Stern sitt begrep ”følelsesmessig inntoning” i det hun omtaler de ubevisste prosessene i en dialog, som gjør at den voksne sensitivt tilpasser seg barnets følelser. Noen av informantene begrunnet også sensitiviteten i dialogen, som betydningsfullt for å få nærhet til barnets følelser. Disse funnene kan sees i sammenheng med Rogoff (1990, s. 72), som hevder at kommunikasjonen mellom voksen og barn er sensitiv, da den søker en ”felles plattform for forståelse”. I kapittel 4, viste jeg at barnets følelser var betydningsfullt for hvordan de voksne gikk inn og støttet barnets skriving. Den nonverbale kommunikasjonens betydning og sensitiviteten som utøves i møte med barnet, henger sammen med det studiets forståelse av dialogbegrepet. I tillegg er dette i tråd med det informantene legger til grunn for sin begrunnelse, for betydningen av blant annet sensitivitet i møte med barnet.

5.4.5 Nonverbal kommunikasjon

At den voksnes nonverbale-kommunikasjon er av stor betydning trekker samtlige informanter frem. Overfor barna er de voksne rolige både i kropp og stemme, de bruker blikket aktivt, har fysisk kontakt og utviser ulike bekreftende og positive ansiktsuttrykk. De uttrykker ulik grad av bevissthet rundt sin nonverbale kommunikasjon. Som jeg har vist til i avsnitt 2.5 er dette i tråd med både det Rogoff (1990) legger til grunn i sin forståelse av den nonverbale kommunikasjonen, samt det Bae (2004) legger til grunn for sin betydning av følelsesmessig inntoning til barnet. Slik kommunikasjon har betydning for barnets skriving og den støtten de voksne gir og kan også sees i sammenheng med sensitiviteten de voksne har overfor det enkelte barn.

Som jeg viste i avsnitt 5.3.6 er flere av de voksne bevisste sitt eget kroppsspråk knyttet til å ha en rolig kroppsholdning og stemmeleie. Dette kan blant annet komme av deres egne erfaringer med at barna ville blitt ”smittet” av en eventuell uro eller stress hos den voksne. Den nonverbale kommunikasjonen er av stor betydning for barnas skriving. Observasjonene mine gav også mer kunnskap om uttrykket til denne kommunikasjonen, ettersom jeg fant at de voksnes bevissthet knyttet til dette på mange måter var ubevisst. At en sensitiv inntoning til barnet i stor grad handler om den non-verbale kommunikasjonen, støttes av Rogoff (1990). Hagtvet (2004) viste også at en slik inntoning til barnet handler om at den voksne møter barnas innspill med sin egen psykiske tilstedeværelse, noe som informantenes vektlegging av egen tilstedeværelse og bevissthet kan være et uttrykk for. Dette til tross for at mine funn kan indikere at den voksnes emosjonelle inntoning til barnet, ikke alltid gjøres bevisst.

Den nonverbale-kommunikasjonen den voksne tar ansvar for i relasjonen med barnet, kan blant annet være en skriveinvitasjon, en måte å opprettholde oppmerksomheten på, en bekreftelse på barnet, på mestring og for eksempel i forhold til hva som er neste skritt. Et anerkjennende kroppsspråk kan blant annet både bekrefte barnet og gi det mestringfølelse uttrykte informantene, noe som er i tråd med teori og forskning (Bae, 2004; Rogoff, 1990). Felles for denne kommunikasjonen er at informantene opplever at den har stor innvirkning på barnet på alle disse ulike områdene. De ser at det virker og er betydningsfullt og derfor er de opptatt av å formidle at ens kroppsspråk er viktig i intervjuene. Det som imidlertid er interessant til tross for at slik kommunikasjon ofte er ubevisst i sin natur, er informantenes noe sprikende bevissthet knyttet til hva slags kroppsspråk de selv hadde.

Jeg er av den oppfatning at det kan trekkes paralleller fra betydningen av den nonverbale kommunikasjonen og informantenes ubevisste forhold til hva de gjør, til informantenes vektlegging av betydningen knytte til å være sensitiv overfor barnet og dialogen mellom den. Dialogen, den nonverbale kommunikasjonen og sensitiviteten, er tre faktorer som begrunnes på en måte som for meg oppfattes å være sirkulær og gjensidig avhengig hverandre. De henger sammen og de opptrer på mange måter sammen, de er delvis intuitive og opptrer derfor ofte automatisk. I tillegg er de alle faktorer som i ulik grad er svært betydningsfulle for barnets tidlige skriving. At dette er betydningsfulle faktorer for læring og utvikling som både støtter- og utfyller hverandre, har jeg vist tidligere. Igjen ser vi altså eksempler som bekrefter betydningen av samspillet som skjer innenfor barnets nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978), samt kompleksiteten den voksne innehar i sin rolle som mediator i barnets tidlige skriving (Clay, 1975; Hagtvet, 2012a). Som vist til under avsnitt 3.3.3 viste noen av

informantene et tydelig personlig engasjement og en sårbarhet i forhold til dette. Mine refleksjoner knyttet til dette funnet har gitt meg en anledning til å se ytterligere nyanser og dimensjoner i denne rollen hos de voksne. For å være tilstede for barnet må den voksne bruke seg selv på ulike nivåer og på ulike områder.

5.4.6 Oppsummering

Oppsummert viser dette at svaret på det siste forskningsspørsmålet, hvordan informantene begrunner den støtten de gir barnet, ser ut til å tilpasses både barnet, konteksten og målet. Selv om informantene begrunner de ulike typene støtte på ulike måter, gir de lite rom for tvil om at de i stor grad er samstemte hva gjelder betydningen av å se det enkelte barn, med deres uttrykk, interessert, behov og følelser. Når jeg i det siste avsnittet har søkt å drøfte og tolke det informantene anser som begrunnelsen for den støtten de gir, er det imidlertid mye av det som betraktes som støtte – som samtidig betraktes som begrunnelse for denne. For eksempel kan den aktuelle typen støtte (for eksempel stille et spørsmål) som barnet gis barnet være en støtte for å tilpasse oppgaven eller opprettholde oppmerksomheten når det skriver. Samtidig kan støtten (for eksempel spørsmålet) bli brukt som begrunnelsen i seg selv. Bruken av for eksempel spørsmålet som støtte, begrunnes som et virkemiddel for å vekke barnets nysgjerrighet og øke motivasjonen knyttet til barnets skriving.

Å skulle nøste opp i funn og betraktningene fra informantene knyttet til deres begrunnelser for støtten de gir, har ikke vært en enkel oppgave. Jeg ser likevel at begrunnelsene for den støtten de gir, er knyttet til betydningen av å være sensitiv overfor barnet, gi det mestring, se det, bekrefte det, motivere det og det begrunnes også med betydningen av å være i dialog med barnet. Handling og tanke går hånd i hånd og kompetansen knyttet til elementene danner grunnlaget for begge. Andre funn knyttet til informantenes begrunnelser er basert på betydningen av å være fleksibel i sin støtte, for å tilrettelegge for- og se det enkelte barn. Mine funn peker på at de bruker barnas mestringsopplevelser, den voksnes sensitivitet, bevisstgjøring av den voksne, dialogen og den non-verbale kommunikasjonen som både støtte og som begrunnelse for denne. Jeg viste at informantene begrunner sin støtte i tilknytning til barnets emosjonelle utvikling, mer enn den kognitive. Det er grunn til å anta at det derfor er sammenheng mellom barnets tidlige skriving og barnets emosjoner. Videre har mine funn pekt på at informantene vektlegger betydningen av barnas medvirkning og ofte bruker denne som utgangspunkt for sin støtte. Samtidig fant jeg elementer i de voksnes begrunnelser, som

kan tyde på at prosjektets rammer og føringer ble vektlagt mer enn barnets læring og utvikling. Elementer som barnets medvirkning og potensialet i dialogen, kan komme i skyggen av føringer fra prosjektet uten at dette trenger å bli tydelig for de voksne. Mine funn kan ikke konkludere med at dette var tilfelle hos mine informanter, men jeg fant elementer som kan indikere tilstedeværelsen av disse motsetningene.

6 AVSLUTNING

Mitt fokus i denne studien har vært å se på hvordan den voksne støtter barn i sin tidlige skriving, for å fremme barnets utvikling og læring. Arbeidet med dette studie har vært krevende på ulike måter, blant annet knyttet til at det har vært lite forskning på området og min metodetrianglering. Likevel har arbeidet vært veldig givende og gitt inspirasjon til å arbeide videre, fordi jeg synes det er et viktig tema. Før jeg avslutningsvis ønsker å se hva min studie kan danne grunnlag for av videre forskning, vil jeg oppsummere mine funn.

Jeg har i denne oppgaven vist, drøftet og således svart på problemstillingen *Hvordan jobber en barnehage med å støtte 4- og 5 åringers tidlige skriving?* Mine funn fra observasjoner og semistrukturerte intervjuer, har vist de ansattes måte å se og møte barnet på er sentrale elementer i barnehagens arbeid med barns språk via fokus på skriving. I dette arbeidet er samtalen mellom barnet og den voksne betydningsfullt. Denne dialogen kan bidra til å tilpasse støtten til barnet, men også hjelpe barnet til selv å se sammenhenger i språket. De voksne brukte dialog til å fremme barns egen oppdagelse av skriftspråket. Jeg har vist at måten denne støtten gis til barnet på krever bred kompetanse på ulike områder hos den voksne. Den krever både engasjement og interesse, bevissthet og evnen til å være fleksibel i møte med barnet. I tillegg er forutsetningene for god støtte at den voksne har kjennskap til det enkelte barn, både dets kognitive- og emosjonelle utvikling og mestringsnivå, samt kjennskap til barnets væremåte og personlighet. Det er av betydning at den voksne er bevisst i forhold til eget og barnets kroppsspråk, og bruker dette aktivt i støtten for å tone seg sensitivt inn til barnet. De voksnes vektlegging av barnets emosjonelle utvikling og –nivå kan tyde på at den emosjonelle faktoren er av betydning for barnets skriving. I denne studien har jeg pekt på at dialogen og muligheter i relasjonen, er av stor betydning både der dialogen forstås som middel til målet og som målet i seg selv. Via dialog med barnet kan den voksne få innsikt i det enkelte barns språklige forståelse og kognitive utvikling – og således kan tilpasse støtten ytterligere. Mine funn kan indikere at det vil være en fordel at den voksne innehar kompetanse knyttet til generell skriftspråklig utvikling, slik at den voksne kan nyttiggjøre seg dialogen med barnet om skriftlige produkter, sammen med observasjonen de gjør av barnets skriving som ”et vindu til barns språklige kompetanse” (Hagtvet, Rygg, & Skulstad, 2014, s. 24). På den måten kan støtten ytterligere tilpasses barnets nivå.

Flere av mine funn tydet på at informantene støttet barna i sin nærmeste utviklingssone, samtidig som noen funn indikerte at de ikke utnyttet dette potensialet fullt ut. Ved en senere anledning kan jeg ønske å forske videre på om en større bevissthet knyttet til om gjensidigheten i dialogen også fremmer større språklig forståelse. Blant annet knyttet til hvordan dialogen kan brukes mer aktivt for å tilpasse støtten for å fremme læring og utvikling ytterligere. Å se nærmere på potensialet som ligger i barnets private tale og på hvilken effekt en støtte som i større grad utfordrer barnet kan ha på barnets kognitive læring og utvikling, kan også videre forskning gi nærmere svar på. Jeg viste også at en større bevissthet knyttet til læringssynet, der dialogens funksjon som mål eller middel var tydeligere, kunne gi informantene større handlingsrom for å gi barna utfordringer innenfor dets nærmeste utviklingssone. Dette kunne det vært spennende å forsket mer på. Et annet spørsmålet som kunne vært interessant å sett nærmere på, er i hvilken grad trekk ved rollen som en betydningsfull voksen for barnets utvikling og læring er noe som kan læres. Mine funn peker på de voksnes betydning i tilknytning til barns utvikling av språklig kompetanse. I hvilken grad og på hvilken måte dette kan ha betydning for skolen kan også være interessant å se nærmere på.

Oppsummert vil jeg si at denne studien peker på at den voksnes funksjon ved tidlig skriving, langt på vei handler om en væremåte hos de voksne. Således kan det stilles spørsmål til samfunnets satsing på ulike programmer for læring og utvikling. Det er først og fremst mellom barnet og den voksne at læring og utvikling skjer, ikke i rammen rundt barnet og den voksne. ”Rommet” som oppstår mellom barnet og den voksne preges av øyeblikk der barnet og dets utviklingsmuligheter i større grad kan komme til syne. Holdningen og tenkemåten til den voksne kan fange barna i øyeblikket. Dette er det motsatte av å konstruere læringsøyeblikk for barn.

LITTERATURLISTE

- Aram, D., Abiri, S., & Elad, L. (2013). Predicting early spelling: the contribution of children's early literacy, private speech during spelling, behavioral regulation and parental spelling support. *Read Write*, (27), 685–707. <http://doi.org/10.1007/s11145-013-9466-z>
- Aram, D., Bazelet, I., & Goldman, H. (2010). Early literacy and parental writing mediation in young children with and without ADHD. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 397–412.
- Aram, D., & Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low SES Sociocultural factors, maternal mediation and emergent literacy. *Cognitive Development*, (16), 831–852.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie* (Bd. 2004 nr 25). Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Bae, B., Winger, B. J. E., & Kristoffersen, A. E. (2006). Temahefte om barns medvirkning. Kunnskapsdepartementet.
- Baghban, M. (2007). Scribbles, labels and stories: The role of drawing in the development of writing. *Young Children*, 62(1), 20–26.
- Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog : utvalgte skrifter* (Bd. 44). Cappelen akademisk forl.
- Belsky, J., Burchinal, M., McCartney, K., Vandell, D. L., Clarke-Stewart, K. A., & Owen, M. T. (2007). Are There Long-Term Effects of Early Child Care? *Child Development*, 78(2), 681–701.
- Bråten, I. (red), Bråten, I., & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I *Vygotsky i pedagogikken* (Bråten, red). Cappelen akademisk forl.
- Clay, M. M. (1975). *What did I write?: beginning writing behaviour*. London: Heinemann.

- Dennis, L. R., & Votteler, N. K. (2013). Preschool teachers and children's emergent writing: supporting diverse learners. *Early Childhood Educ. J*, 41, 439–446.
- Dysthe, O. (2001a). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forl.
- Dysthe, O. (2001b). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Fagbokforl.
- Gilje, N. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger- innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Universitetsforl.
- Hagtvet, B. (2004). *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hagtvet, B. (2012a). Skrivelyst og læring i barnehagen? I *Skrivelyst i barnehagen*. Sigrid Madsbjerg og Kirsten Friis (red.) (1. utgave, Bd. 5, s. 47–68). Danmark: Dansk Psykologisk Forlag A/S.
- Hagtvet, B. (2012b). Skrivelyst og skrivepraksis på elvens premisser. I *Skrivelyst i et specialpædagogisk perspektiv*. Sigrid Madsbjerg og Kirsten Friis (red.) (1. utg., Bd. 15, s. 205–229). Danmark: Dansk Psykologisk Forlag A/S.
- Hagtvet, B., Rygg, R. F., & Skulstad, R. N. (2014). Et vindu til barns språklige kompetanse: Oppdagende skriving i barnehage og skole. *Bedre Skole*, (2), 24–30.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Hopperstad, M. H., Semundseth, M., & Lorentzen, R. T. (2009). Hvilke interesser synes å motivere femåringer til å skrive i barnehagen? *FoU i praksis*, 3(2), 45–63.
- Høigård, A., Mjør, I., & Hoel, T. (2009). Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen. Hentet 2. februar 2015, fra

- https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/temahefte-_om_sprakmiljo_og_sprakstimulering_i_barnehagen_bokmal_web.pdf
- Johnsen, G. (2012). Intervjuet. I *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk (Fuglseth og Skogen red.)* (3. utg., Bd. 10). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo] Unipub.
- Korsgaard, K. (2011). *Oppdagende skriving: en vei inn i lesingen*. Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). Lov om barnehager (barnehageloven). Hentet 28. april 2015, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Hentet 2. februar 2015, fra <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/barnehager/rammeplanen.pdf>
- Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Meld. St 18 (2010-2011). (2010). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Meld. St 23 (2007-2008). (2008). *Språk bygger broer*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/>
- Meld. St 41 (2008-2009). (2008). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>

- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora, juss og teologi. Hentet 3. mars 2015, fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/Forskningsetikk/>
- Næss, N. G. (2012). Observasjon. I *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk (Fuglseth og Skogen red.)* (Bd. 8). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Ouellette, G., Sénéchal, M., & Haley, A. (2013). Guiding Children's Invented Spellings: A Gateway Into Literacy Learning. *The Journal of Experimental Education*, 81(2), 261–279. <http://doi.org/10.1080/00220973.2012.699903>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. NY:Oxford University Press.
- Semundseth, M., & Hopperstad, M. H. (2012). Voksne i dialog med femåringer som på eget initiativ produserer tekster i barnehagen. *Barn*, (2), 43–59.
- Sénéchal, M., Ouellette, G., Pagan, S., & Lever, R. (2012). The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme awareness kindergartners: a randomized-control-trial study. *Read Write*, (25), 917–934. <http://doi.org/10.1007/s11145-011-9310-2>
- Skrivesenteret. (2015). Skrivesenteret sin internettside, område barnehage. Hentet 18. april 2015, fra <http://www.skrivesenteret.no/barnehage/>
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I *Spesialpedagogikk* (5. utg., Bd. Introduksjon, s. 17–32). Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforl.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 848–872.

Winsler, A., & Naglieri, J. (2003). Overt and covert verbal problem-solving strategies: Developmental trends in use, awareness, and relations with task performance in children age 5 to 17. *Child Development, 74*, 659–678.

VEDLEGG

- 1: Godkjenning fra NSD
- 2: Informasjons- og samtykkebrev til informantene
- 3: Informasjons- og samtykkebrev til foreldrene
- 4: Observasjonsguide
- 5: Intervjuguide



Kjell Arne Solli
Avdeling for lærerutdanning Høgskolen i Østfold
Remmen
1757 HALDEN

Vår dato: 17.11.2014

Vår ref: 40714 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.11.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40714	<i>Den betydningsfulle voksne. Om den voksnes mediering av barns tidlige skrivning i førskolealder</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kjell Arne Solli</i>
<i>Student</i>	<i>Karine Bekkely</i>

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <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, 01.07.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 40714

Utvalget (ansatte i barnehagen og foresatte til barna) informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivene er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Østfold sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.07.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt

Jeg er student på Master i Spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold. I den forbindelse ønsker jeg å komme i kontakt med voksne ansatte i barnehager, som har arbeidet med tidlig skriving og støtte til barna i denne aktiviteten.

Temaet for min masteroppgave er den støtten den voksne gir til barna idet de skriver- og eksperimenterer med formidling gjennom skrift – i barnehagen. Formålet er å se på hva og hvordan den voksne støtter barna i denne prosessen, samt å høre nærmere om den voksnes tanker rundt denne støtten i etterkant. Altså ønsker jeg å observere og intervjuere den voksne.

I etterkant av datainnsamlingen vil jeg transkribere (skriftliggjøre gjennom å oversette data til tekst) og analysere uttalelsene på ulike nivåer. Jeg vil kontakte informanten i denne fasen for å få tilbakemeldinger på tolkningen av den selvforståelsen informanten selv uttrykker.

Datamaterialet vil også bli analysert i lys av allmenn kunnskap og i lys av en teoretisk forståelsesramme, basert på tidligere forskning knyttet til emnet. Jeg vil hele tiden i analysens mange faser, tilstrebe å fremstille informantens utsagn på en mest mulig verdig og riktig måte.

Jeg ønsker og observere en tid som er satt av til skriveaktiviteter og barnet eksperimentering med skrift. Dette ønsker jeg å gjøre uten videokamera, men med lydopptak og egne notater. Rammen for denne observasjonen kan avtales nærmere med informantene, men 30-60 minutter kan være aktuelt. I etterkant av observeringen ønsker jeg å gjennomføre et intervju med pedagogene som deltok, med varighet på 30-45 minutter.

Det er ønskelig at observasjon og intervju gjennomføres på samme dag. Undersøkelsen vil bli gjennomført i løpet av desember 2014 eller januar 2015, tidspunkt avtales nærmere.

Deltakelse i denne undersøkelsen er frivillig. Deltakere kan når som helst – og uten å oppgi grunn, trekke seg. Observasjonen vil gjøres av undertegnede og vil ikke medføre lyd- eller videoopptak. Jeg vil observere den voksne sin støtte og ta skriftlige notater i tilknytning til dette. Intervjuene vil bli gjennomført med lydopptaker. Dataene som samles inn, vil bli behandlet i overensstemmelse med etiske hensyn og formelle krav, i tråd med de forskningsetiske retningslinjene til NSD. Alle data vil behandles med full konfidensialitet og anonymisert (både i forhold til navn, alder, sted og dialekt). I tråd med NSD sine retningslinjer, vil all data bli slettet når oppgaven er levert og godkjent i juni 2015.

Se følgende sider dersom du ønsker mer informasjon om de forskningsetiske retningslinjene hos NSD

og de forskningsetiske retningslinjene til Nasjonale Forskningsetiske komiteene

Når prosjektet er ferdig, vil alle som deltar få informasjon om- og tilgang til- det ferdige resultatet. Prosjektet kan også bli publisert på Høgskolens sine databaser for masteroppgaver, dersom det blir godkjent der. Hvis materialet viser seg å ha interesse også for andre, kan det være aktuelt å publisere artikler og lignende i etterkant.

Jeg håper du har lyst til å delta i denne undersøkelsen. Dine tanker, meninger og erfaringer knyttet til emnet er viktig for meg – og jeg vil i hele prosessen behandle disse med både ydmykhet og respekt. Dersom du ønsker og delta, ønsker jeg at du fyller ut samtykkeerklæringen med navn og adresse. Der gir du ditt samtykke til deltakelsen. Denne sender du til meg så raskt som mulig, senest (fyll inn dato), i vedlagte frankerte og ferdig påskrevde svarkonvolutt.

De som ønsker å delta, vil bli kontaktet slik at tidspunkt for observasjon og intervju kan avtales.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Dersom du har spørsmål til forskningsprosjektet eller samtykkeerklæringen, vennligst kontakt undertegnede Karine Bekkely (mail@xxx, tlf xxxxxxxx) eller veileder og ansvarlig for prosjektet førsteamanuensis Kjell-Arne Solli, kjell.a.solli@hiof.no, tlf xxxxxxxx.

Med vennlig hilsen

Karine Bekkely

Masterstudent i spesialpedagogikk

Vedlegg:

Samtykkeerklæring

SAMTYKKEERKLÆRING FRA DEN VOKSNE VED INNSAMLING OG BRUK AV DATA I FORBINDELSE MED MASTERPROSJEKT

Jeg, som voksen ansatt i barnehagen, samtykker med dette å delta i forskningsprosjektet ”Den betydningsfulle voksne. Om den voksnes mediering av barns tidlige skriving i førskolealder”.

Med dette samtykker jeg i å bli observert- og intervjuet av Karine Bekkely. Videre samtykker jeg i at data i forbindelse med dette blir samlet inn og brukt til overnevnte masterprosjekt.

Jeg vet at dataene fra prosjektet vil bli slettet i juni 2015. Jeg vet også at jeg når som helst – og uten grunn – kan trekke meg fra undersøkelsen. Da vil opplysningene bli slettet umiddelbart.

Jeg har også fått opplysning om at dataene kan danne grunnlag for videre publisering av artikler og lignende, knyttet til emnet - i etterkant av dette mastergradprosjektet.

Ja, jeg ønsker å delta i undersøkelsen

Dato: _____

Signatur: _____

Navn: _____

Adresse: _____

Telefonnummer: _____

E-post: _____

INFORMASJONSBREV OG SAMTYKKESKJEMA FRA FORELDRE TIL BARN I BARNEHAGER, HVOR VOKSNE SKAL OBSERVERES I FORBINDELSE MED ET MASTERGRADSPROSJEKT

Dette informasjons- og samtykkebrevet kommer i forbindelse med mitt forskningsprosjekt på Master i Spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold.

En eller flere av de voksne i barnehagen hvor ditt barn går, har samtykket til å delta i forskningsprosjektet ”Den betydningsfulle voksne. Om den voksnes mediering av barns tidlige skriving i førskolealder”. Temaet for prosjektet er den støtten den voksne gir til barna i det de skriver- og eksperimenterer med formidling gjennom skrift – i barnehagen. Formålet er å se på hva og hvordan den voksne støtter barna i denne prosessen, samt å høre nærmere om den voksnes tanker rundt denne støtten i etterkant.

Barnet ditt er ikke direkte med i dette forskningsprosjektet. Det er den voksne som deltar i prosjektet gjennom å bli observert i én skriveaktivitet (ca 60 min) og deretter intervjuet (ca 60 min). Imidlertid vil barnet deres kunne være delaktig i denne innsamlingsprosessen, på den måten at det kan være nettopp ditt barn som den voksne gir støtte til – og som da til en viss grad også blir gjenstand for observasjon.

Observasjonen vil gjøres av undertegnede og vil ikke medføre lyd- eller videoopptak. Jeg vil observere den voksne sin støtte og ta skriftlige notater i tilknytning til dette.

Datainnsamlingen som gjøres gjennom observasjon- og intervju av de voksne, vil bli behandlet med full konfidensialitet og anonymisert (både i forhold til navn, alder, sted og dialekt) i tråd med de forskningsetiske retningslinjene til NSD. Eventuelle navn på ditt barn som måtte komme opp, vil selvfølgelig også bli behandlet i tråd med disse retningslinjene. Dataene som samles inn, vil bli slettet i juli 2015.

Se følgende sider dersom du ønsker mer informasjon om de forskningsetiske retningslinjene hos NSD <http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/barnehageskole.html>

og de forskningsetiske retningslinjene til Nasjonale Forskningsetiske komiteene <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Dersom prosjektet blir godkjent for publisering, vil dette skje i databasene til Høgskolen i Østfold. Det kan videre bli aktuelt å publisere artikler i tidsskrifter, på nett og lignende i etterkant av prosjektet. I så fall vil datamaterialet danne grunnlag for disse.

Det er hele tiden den voksnes støtte og rolle i disse innsamlingsmetodene, som er i fokus i dette prosjektet. Jeg ber likevel om tillatelse til at ditt barn kan være i samhandling med disse voksne under min observasjon. Samtykket er frivillig og kan når som helst trekkes tilbake.

Ved å returnere svarslippen under, samtykker du til at ditt barn kan delta i en skriveaktivitet hvor den voksne som støtter barnet ditt blir observert. Du samtykker også til at barnet ditt kan bli nevnt i forbindelse med intervjuer av den voksne (om det som er blitt observert og tankene til pedagogene rundt dette) i etterkant. Du samtykker også til at dataene som samles inn i dette forskningsprosjektet, kan danne grunnlag for senere publikasjoner.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Dersom du har spørsmål til forskningsprosjektet eller samtykkeerklæringen, vennligst kontakt undertegnede Karine Bekkely (mail@xxx, tlf xxxxxxxx) eller veileder og ansvarlig for prosjektet førsteamanuensis Kjell-Arne Solli, kjell.a.solli@hiof.no tlf xxxxxxxx.

Med vennlig hilsen

Karine Bekkely

Masterstudent i spesialpedagogikk

Vennligst returner svarslippen til barnehagen innen én uke etter at den er mottatt.

Samtykkeerklæring vedrørende barna som deltar i skriveaktiviteter, i forbindelse med de voksnes deltakelse i prosjektet ”Den betydningsfulle voksne. Om den voksnes mediering av barns tidlige skriving i førskolealder”.

Nei, mitt barn kan ikke være tilstede når den voksne blir observert.

Ja, mitt barn kan være tilstede når den voksne blir observert. De kan også senere omtales i forbindelse med intervju av den voksne.

Barnets navn: _____

Navn på barnets barnehage: _____

Navn på barnets avdeling: _____

Dato: _____

Foresattes navn: _____

Signatur: _____

Observasjonsguide

Barnets interesse

- tilrettelegging av stemning
- skriveinvitasjon
- nonverbal-kommunikasjon; når, hva og hvordan
 - blikk, fysisk kontakt, toneleie, sensitiv inntoning, tilrettelegging av pauser

Forenkle/tilpasse oppgaven

- på hvilket nivå kommer den voksnes støtte inn og hvordan
 - én-én bokstav gis av den voksne
 - fonologisk enhet gis av den voksne og knyttes til bokstavnavn
 - fonologisk enhet gis av den voksne, prøver å få barnet til å finne bokstavnavn
 - prøver å få barnet til å finne fonologisk enhet og/eller bokstavnavn
- non-verbal kommunikasjon; når, hva og hvordan

Holde på barnets oppmerksomhet

- på hvilken måte- og hvordan- holder den voksne barnet på sporet
 - fysisk kontakt
 - positiv forsterkning (verbal ros, oppmuntring)
 - oppfordrende kommentarer for å styre aktiviteten fremover/synliggjøre neste skritt.
- non-verbal kommunikasjon; når, hva og hvordan

Synliggjøre løsningen

- på hvilken måte – og hvordan- synliggjøres løsningen for barnet
 - den voksne skriver og holder barnets hånd
 - den voksne skriver på annet ark og barnet kopierer

- den voksne gir ledetråder og støtte underveis i barnets egen skriftforming
- den voksne oppmuntrer og justerer barnets egen skriving
- non-verbal kommunikasjon; når, hva og hvordan

Kontrollere frustrasjon

- på hvilken måte- og hvordan – kontrollerer den voksne barnets frustrasjon?
 - Barnet avviser støtten og viser tegn til å ikke ville mer, men den voksne får barnet tilbake til oppgaven
 - Barnet virker lite interessert, men holder barnet til oppgaven
 - Barnet er opptatt av å fullføre- og den voksne opprettholder barnets entusiasme
- non-verbal kommunikasjon; når, hva og hvordan

INTERVJUGUIDE

Som du vet skriver jeg en masteroppgave om den støtten de voksne gir til barns tidlige skriving. Jeg har jo observert deg nå i en slik situasjon og med bakgrunn i denne, ønsker jeg å stille deg noen spørsmål. Jeg synes denne observasjonen og det jeg så var veldig spennende og vil gjerne høre mer om dine tanker knyttet til den støtten du ga. Men først vil jeg kort informere deg om rettigheter, anonymitet, mulighet til å trekke deg og mitt lydbåndopptak, samt spørre noen innledende spørsmål.

- 1) Alder og utdanning**
- 2) tidligere arbeidserfaring**
- 3) stilling og hvor lenge vært i denne**
- 4) erfaring med tidlig skriving i barnehage**
- 5) I hvilken grad – og på hvilken måte - opplevde du at min observasjon virket inn på barnet i skrivesituasjonen?**

Gjennom å bruke spørsmålene under, ønsker jeg å tilrettelegge for dialog med intervjuobjektet.

Nå ønsker jeg at vi snakker mer om det jeg nettopp har observert (også komme med konkret(e) eksempel(er) fra observasjonen).

- 6) kan du fortelle litt mer om hva du opplevde skjedde i denne situasjonen?**
- 7) Kan du si litt mer om hva du gjorde i denne situasjonen?**
- 8) Kan du si litt om hvorfor du gjorde dette?**
- 9) Kan du si litt om hva du tenkte underveis i denne situasjonen?**
- 10) Er det noe mer du ønsker å fortelle fra det jeg observert eller det vi har pratet om nå?**

Til slutt ønsker jeg å løfte temaet litt ut av den observert situasjonen og snakk litt mer generelt om skriving og intervjuobjektets forhold til noen av begrepene i oppgaven. Disse spørsmålene må ta utgangspunkt i kategoriene/begrepene fra observasjonsskjemaet, men må likevel tilpasses de som er observert og kommet frem tidligere i intervjuet. Noen forslag har jeg likevel laget under.

Jeg ønsker nå og spørre deg litt mer generelt om ditt forhold til tidlig skriving og det å støtte barn i denne prosessen.

- 11) Kan du si noe hva du legger i begrepet tidlig skriving?**
- 12) Kan du si noe om hva du opplever er viktig når du skal støtte et barn i sin tidlige skriving, både viktig for deg og for barnet?**
 - a. Kan du komme med eksempler?**
- 13) Kan du si noe om hva du opplever er vanskelig eller utfordrende når du skal støtte barn i sin tidlige skriving?**
 - a. Kan du komme med eksempler?**
- 14) Har du gjort deg noen tanker om tidspunktene du velger å gå inn med hjelp og støtte?**
 - a. Opplever du at disse valg av tidspunkter for støtte, ”timingene” din, har betydning for barnets skriveprosess?**
 - b. Kan du komme med eksempler?**
- 15) Er det andre ting eller eksempler du gjerne vil legge til før vi avslutter?**