

# De voksnes betydning for barns tidlige tekstproduksjon

Hvordan påvirker dialogspillet mellom voksen og barn, barns  
skaping av tekster?

**Lise Marie Tilrem**

Kandidatnummer: 2026

**Bacheloroppgave**

BDBAC4900

Trondheim, Mai 2020

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



**DronningMaudsMinne**  
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

## Forord

Da var tiden kommet. Den som virket så langt unna for snart 5 år siden er plutselig her. Bacheloroppgaven er ferdig og den skal nå leveres inn. Oppgaven er et resultat av mitt forskningsprosjekt og studiearbeid ved Dronning Mauds Minne Høgskole. Det å skulle skrive en oppgave av et slik omfang, har vært en lærerik, tidskrevende og altoppslukende prosess. Jeg har valgt et tema som jeg oppriktig brenner for, og som jeg mener er viktig i vårt møte med enkelt individer i barnehagen. Oppgaven har bydd på frustrasjon, glede, utfordringer, kunnskapsheving, men aller mest har den trigget min nysgjerrighet til emnet enda mer.

Jeg vil benytte anledningen til å takke min kjære ektemann Kent, for å ha bistått og gjort det mulig for meg å gjennomføre dette studiet. Takk for alt husarbeid du har gjort, levering og henting i barnehage og ikke minst den støtten du har gitt meg. Jeg vil også takke mine søte jenter, Victoria og Charlotte, som lyser opp min hverdag til det uendelige.

En stor takk også til mine gode veiledere Atle og Jana for god veiledning underveis i prosessen. Jeg vil også rette en stor takk til mine medstudenter, for gode samtaler, et konstruktivt blikk og god støtte igjennom dette siste semesteret.

Avslutningsvis vil jeg rette en stor takk til mine informanter som stilte opp. Dere har gitt meg et godt innblikk på praksisfeltet og takk for at dere delte deres kunnskap, erfaringer og tanker med meg.

Trondheim, mai 2020

Lise Marie Tilrem

## Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>INNLEDNING</b> .....	<b>5</b>
1.1	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	5
1.2	PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING .....	6
1.3	OPPGAVENS OPPBYGNING .....	7
<b>2</b>	<b>TEORI</b> .....	<b>7</b>
2.1	HVA ER BARNES TIDLIGE TEKSTPRODUKSJON? .....	7
2.2	BARNES SPRÅKUTVIKLING .....	9
2.2.1	<i>Barnes pragmatiske samtaleutvikling</i> .....	9
2.2.2	<i>Samtalestøtte</i> .....	10
2.3	BARNET SOM SUBJEKT .....	11
2.4	LITERACY .....	11
2.4.1	<i>Identitets aspektet</i> .....	12
2.4.2	<i>Kunnskap aspektet</i> .....	13
2.4.3	<i>Kultur aspektet</i> .....	13
2.4.4	<i>Danning i barnes vei mot literacy</i> .....	13
<b>3</b>	<b>METODE</b> .....	<b>14</b>
3.1	VALG AV METODE .....	14
3.2	VALG AV INFORMANTER .....	15
3.3	ETISKE HENSYN OG RETNINGSLINJER .....	16
3.3.1	<i>Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste(NSD) og personvern</i> .....	17
3.4	UTFORDRINGER JEG HAR MØTT .....	17
3.5	GJENNOMFØRING AV DATAINNSAMLING .....	18
3.6	ANALYSE OG BEHANDLING AV DATAMATERIALE .....	19
3.7	METODEKRITIKK .....	19
<b>4</b>	<b>EMPIRISKE FUNN OG DRØFTING</b> .....	<b>20</b>
4.1	PEDAGOGENES FORSTÅELSE AV BARNES TIDLIGE TEKSTPRODUKSJON .....	21
4.2	SYNET PÅ BARN I MØTE MED BARNES TEKSTSKAPING .....	23
4.3	DIALOGENS BETYDNING FOR BARNES SKAPING AV TEKSTER .....	25
<b>5</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>28</b>

5.1	TANKER FREMOVER.....	29
<b>6</b>	<b>REFERANSER.....</b>	<b>30</b>
<b>7</b>	<b>VEDLEGG.....</b>	<b>32</b>
7.1	VEDLEGG 1 – INFORMASJONS- OG SAMTYKKESKJEMA .....	32
7.2	VEDLEGG 2 - INTERVJUGUIDE.....	34

# 1 INNLEDNING

---

Når jeg tenker tilbake til min egen barndom og barneår, minnes jeg min glede av å tegne. Jeg var spesielt glad i å tegne huset mitt, ikke hvordan det så ut utenifra men hvordan det var innvendig. Tegnet med horisontal deling på langs for å symbolisere tak og etasjeskillet i huset. Dette huset var ikke en tro kopi av huset vårt, men det kunne variere fra gang til gang. Jeg kunne sitte over lengre tid å tegne detaljer i alle husets rom. Alt fra knotter på kjøkkenskap, nattbord med lampe, bilder på vegg til blomsterpotten ved sofaen. Jeg elsket å tegne og skape nye hus som jeg fantaserte om å kunne flytte inn i. Mamma spurte ofte om disse detaljene og fikk meg til å forklare hva jeg hadde tegnet på de ulike rommene. Hun motiverte meg og inspirerte meg underveis. Min mor var min støtte i mine tegnestunder. Det som skulle prege meg i de senere årene i tidlig barndom, var andre voksne som bemerket, korrigerter og fortalte meg hva og når jeg skulle tegne. Jeg husker en frustrasjon og et sinne som bygget seg opp, når jeg ikke nådde opp til de kravene som ble satt til meg av andre voksne rundt meg. Hvorfor kunne jeg ikke få tegne det jeg ville?

## 1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA

Den selverfarte frustrasjonen har jeg også observert hos en rekke barn i barnehagen. I mine uformelle observasjoner fra barnehagefeltet, har jeg bitt meg merke i at ved flere anledninger så sitter barn alene under tegnestunder. De blir ofte korrigerter på hvordan de blant annet holder blyanten og at det legges opp til mye masseproduksjon av ferdige maler. Hvor det er liten grad av samtaler rundt hva barnet ønsker å tegne eller har tegnet. Det er mye god læring med tanke på at det stimulerer fin-motoriske ferdigheter, men hva er det slike øyeblikk mister ved «bare» et slik fokus? Hva er det som påvirker barns skaping av tekster og tegninger? Og hvordan kan vi på best mulig måte møte barna i deres skaping av tegninger og av tekster?

*«Barn blir bare så kompetente som deres omgivelser tilbyr dem muligheten til å være» (Pianta 1999) i (Størksen, 2014, s. 89)*

Sitatet til Robert Pianta, har fulgt meg siden jeg leste det første året ved Dronning Mauds Minne Høgskole. Slik jeg tolker sitatet er alle opplevelser, erfaringer, samspill og relasjoner av betydning for barns utvikling og læring. Når barn skaper tekster, ut fra et moderne syn, oppstår det et samspill mellom tekst, barn og voksne (Semundseth & Hopperstad, 2013, s. 9). Hva er det barna mister, om de ikke opplever samspill og dialoger i sine tekstproduksjoner? Tekst og

literacy i barnehagen, er begge begreper som har de senere årene fått blikket mer og mer rettet mot seg. Vil forståelsen av begrepene påvirke barns skaping av tekster?

I rammeplanen (2017, ss. 30-31) står det at barnehagen skal bidra til at barna opplever å kunne uttrykke sine følelser, meninger, erfaringer og tanker på ulike måter. Barnehagen skal også bidra til at barna gjør seg erfaringer og utforsker de ulike skriftuttrykkene som tegning, lekeskrift og utforsking av bokstaver. Videre skal personalet legge til rette for at barns ulike kulturelle uttrykk og identiteter blir støttet og det skal fremmes et mangfold gjennom kommunikasjon, språk og andre uttrykksformer. Vi skal invitere barna inn i ulike former og typer samtaler, hvor barna får anledning til selv å kunne fortelle, reflektere, stille spørsmål og undre seg sammen med oss voksne. Dette får meg til å reflektere og undre meg litt rundt mine egne erfaringer og uformelle observasjoner. Blir ikke barns tekstskaping sett på med et potensial til samspill med barn? På hvilken måte skal vi fremheve det rammeplanen trekker frem? Hvordan skal vi møte barns tekster? Hvilke spørsmål skal vi stille?

Jeg har av den grunn valgt å fokusere på tematikken rundt;

### **Voksnes betydning for barns tidlige tekstproduksjon.**

#### **1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING**

Rammeplanen (2017, ss. 31-32) påpekte dette med å invitere til ulike former og typer samtaler. I barnehagehverdagen inngår vi i mange ulike typer for samtaler med barn, foreldre og personalet (Gjems, 2011, s. 15). Om dialogen sier Wells (2007b) følgende «Det meste av den kunnskapen vi får om den verden vi lever i, vil vi lære gjennom dialoger med andre» (Wells (2007b) i (Gjems, 2011, s. 15)). I noen av de uformelle observasjonene skildret jeg barn som sitter alene under «tegnestunder». Blir ikke tekstskaping sett på som en læringsarena og meningsgivende hendelse for barn? Det har vært mange mulige veier for meg å vinkle forskningsprosjektet mitt, men for meg blir fasinasjonen til nettopp dialogen avgjørende for mitt valg av problemstilling.

Min problemstilling for forskningsprosjekt ble dermed;

*Hvordan påvirker dialogsamspillet som oppstår mellom voksen og barn, barns skaping av tekster?*

Jeg tar i bruk både *dialog* og *samtale* i min oppgave, men de har samme betydning i min oppgave. En mer mangfoldig forståelse av begrepet *en samtale* og *barns tidlige tekstproduksjon*, presenteres i teorikapittelet. Videre tas ordet «*voksen*» i bruk, og i det legger jeg alle i barnehagens personalgruppe som inngår i aktivt samspill med barn i barnehagen.

I oppgaven vil jeg og bruke betegnelsen *de eldste barna*, og jeg definerer det til de barna som har sitt nest siste og siste år i barnehagen. Grunnen til jeg retter fokuset på de eldste barna, er av en strategisk valg i avgrensingen på oppgavens omfang.

### 1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING

Oppgaven har jeg valgt å dele inn i tre hoveddeler; *teori, metode og empiriske funn og drøfting*. I kapittel to presenteres det relevant teori som danner et teoretisk grunnlag for min videre drøfting av problemstillingen. Videre følger kapittel tre, hvor jeg presenterer valg av metode for dette forskningsprosjektet. Deretter vil jeg i kapittel fire presentere empiriske funn og drøfte disse ut fra teorien som ble presentert i kapittel to. De empiriske funnene og drøftingen, har jeg valgt å presentere i et og samme kapittel fordi jeg mener det vil skape en mer helhetlig tekst og bedre flyt. Det vil bli en bedre leseopplevelse for leseren, når koblingen mellom funn og teori blir mer synliggjort. Avslutningsvis vil jeg presentere en oppsummering av oppgaven funn og fremtidsrettet refleksjoner.

## 2 TEORI

---

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere den teoretiske forankringen som ligger til grunn i mitt forskningsprosjekt. Jeg vil belyse begreper som barns tidlige tekstproduksjon, barns språk- og pragmatiske samtaleutvikling, samt hvordan vi kan støtte denne utviklingen til barn. Videre trekker jeg frem betydningen av synet på barn, hvor det sees på som et subjekt, medskapende og aktivt deltakende. Avslutningsvis retter jeg fokuset mot begrepet *literacy*, og hvordan det har utviklet seg og forstås i dag.

### 2.1 HVA ER BARNES TIDLIGE TEKSTPRODUKSJON?

Tradisjonelt sett har tekstbegrepet blitt sett på som et skriftlig og monologisk uttrykk av meninger (Solstad, 2014, s. 97), hvor skriveferdighetene (skrive-kyndighet) har vært i fokus (Maagerø, 2013, s. 135). I et moderne perspektiv ses tekst på som et mer mangfoldig begrep, hvor man bruker tekster til å uttrykke blant annet sine følelser, tanker, ideer (Semundseth &

Hopperstad, 2013, s. 9). For å forstå de ulike nyansene ved begrepet trengs det en utvidet forståelse, hvor en tekst oppstår som følge av en sammenveving av flere uttrykksformer. Semundseth & Hopperstad (2013, s. 30) trekker frem at barn skaper sine tekster ved å benytte seg av ulike *modaliteter* (uttrykksformer), som skriving, tale og tegning. Denne sammensetningen av ulike modaliteter på både skjerm og papir kjennetegner en multimodal tekst, og barns tidlige tekster. Når tekster skapes, oppstår det et samspill mellom de ulike modalitetene som blir benyttet. Hver modalitet omtales å besitte hver sin *modale affordans*. Dette har en tilknytning til *semiotisk potensial*, som fremhever modalitetenes potensiale til å tilføre eller skape mening i en tekst (Jæger, 2013, s. 120). Jeg grunner min egen tekstforståelse i dette moderne og sosiokulturelle synet på barns tekster. Sett i et sosiokulturelt perspektiv, søker vi mennesker etter å skape mening i det sosiale felleskapet som vi lever i. Meningsskaping for barn, er prosesser som speiles gjennom barns interesser i og hvor de retter fokuset.

Tekstene blir en form for kommunikasjon (Hopperstad, 2013, s. 30). Skaperen av en tekst, har et ønske om å utfolde og uttrykke sine tanker, følelser eller meninger. Barn som vokser opp i dag, vokser de opp i miljøer hvor de til stadighet blir krevd for en form for kommunikasjon (Jæger, 2013, s. 119). Det å kunne sette ord på sine tanker, følelser er kognitivt utfordrende for barn (Gjems, 2011, s. 61). Det å kunne uttrykke seg selv gjennom verbal språket, kan derav være strevsomt for barn i barnehagen. Når barnet benytter seg av flere modaliteter i sin tekstsking, klarer de enklere å formidle det de ønsker (Hopperstad, 2013, s. 31). Sett i dette moderne perspektivet, trengs ikke skriftspråket være tilstede for at det skal kunne defineres som en tekst (Maagerø, 2013, s. 135). Det fremheves av enkelte teoretikere språkets betydning i tekstskingen til barn. Ifølge Halliday (1994) er språket den mest fleksible og den viktigste av modalitetene i barns tekster (Maagerø, 2013, s. 136). Hvor språket har tre metafunksjoner; *det ideasjonelle* (representasjon), *den tekstuelle* (sammenbinding) og *den mellompersonlige* (kommunikasjon). Alle disse funksjonene er tilstede til samme tid og i enhver tekst (Maagerø, 2013, s. 136).

Når barn skaper tekster, er teksten i fokus. Når barn og voksen har fokuset rettet mot et felles tredje, en tekst, kalles dette øyeblikket for en *teksthendelse*. En *teksthendelse* kan forekomme både spontant i de her-og-nå øyeblikk men også i de mer formelle og planlagte situasjonene (Semundseth & Hopperstad, 2013, s. 9). Ved teksthendelser er ikke bare teksten i fokus, det *samspillet* som oppstår mellom deltakere i teksthendelsen og det som kjennetegner og selve målet for aktiviteten, blir med i fokuset og utgjør helheten i en teksthendelse (Maagerø, 2013,



s. 82). Dette forutsetter at begge deltakere i en teksthendelse har kompetanse til å kunne delta aktivt i dette samspillet som oppstår

## **2.2 BARNES SPRÅKUTVIKLING**

Helt fra vi er født, er vi avhengig av å ytre våre behov til vår omverden. «For barn er et godt samspill med andre helt avgjørende for emosjonell, språklig, motorisk og kognitiv utvikling» (Størksen, 2014, s. 74). Dette bunner i et sosiokulturelt læringssyn hvor vi lærer språket gjennom samhandling og samspill med andre. Vi lærer hva språket inneholder (semantikken), hvilken form det har(systemet) og hvordan vi skal bruke det igjennom samspill med andre(pragmatikken). For å kunne forstå dialogens påvirkning på barns skaping av tekster, velger jeg her fokusere mest på hvordan barn utvikler sine pragmatiske samtaleferdigheter. Samt hvordan vi kan støtte barn i deres språkutvikling

### **2.2.1 Barns pragmatiske samtaleutvikling**

Når man vektlegger at barns språklæring forekommer i samhandling med andre, er det en gitte ferdigheter og kunnskap barnet må utvikle på lik linje som ord, og ordenes betydning. Barna må lære seg hvordan å inngå i samtaler og dialoger for å kunne få gode samspill med andre. Språk kan beskrives som alle former kommunikasjon, hvor det handler om å formilde et meningsinnhold fra ett menneske til et annet. I samspillene med andre, oppdager barna gradvis delene av språket. Det er gjennom språket og andre fysiske redskaper eller artefakter vi skaffer oss kjennskap og skaper ny kunnskap til omgivelsene rundt oss. Når barn kommuniserer bruker de hele seg, de bruker gester, mimikk, stemme, blick og andre kroppslige uttrykk for å gjøre seg forstått til andre (Høigård, 2013, s. 63). En sentral del av barns utvikling av språket, kan derfor sies å tilegne seg ferdigheter til å bruke og tolke ulike uttrykk som vi signaliserer ut til hverandre. Denne delen av språket omtales som pragmatikken, læren om hvordan språket anvendes i samtaler med andre.

En *samtale* beskrives om en intersubjektiv situasjon, hvor to eller flere deltar. «Intersubjektivitet handler om at to eller flere deler en opplevelse av *felleskap* ved å ha felles oppmerksomhet om en handling eller en språklig interaksjon» (Gjems, 2011, s. 46). I barns pragmatisk samtaleutvikling beskrives det tre aspekter som barnet må beherske, *turtaking*, *evne til å tolke* og *delta i samtaler* (Slettner & Gjems, 2016, s. 3). *Turtakingen* baserer på evnen til å rette fokus mot temaet samt det å ta turer. For å beherske turtakingen må også barn beherske det å *tolke* og *forstå* innholdet i det som blir sagt i samtalen. Det å kunne fange opp oppmerksomhetssignaler, gjenkjenne ulike replikker og signaler som indikerer en turveksling i

samtalen. Når barn får anledning til å delta i samtaler med tydelig turtaking, vil de få en tydelig erfaring og det vil fremme deres pragmatiske ferdigheter. De pragmatiske samtaleferdighetene styrker barnet i senere opplevelser hvor samtalen er essensiell (Slettner & Gjems, 2016, s. 3). Disse tre aspektene er komplekse, og krever mye av den kognitive kapasiteten til barn (Slettner & Gjems, 2016, s. 3). Dette kan være like utfordrende for voksne som til barna å beherske (Gjems, 2011, s. 25).

### 2.2.2 Samtalestøtte

De erfaringene barn gjør seg i alle situasjoner i samspill med andre, vil ifølge Vygotskij være bidragsyttere til den kognitive utviklingen av abstrakt tenkning (Gjems, Innledningskapittel, 2011, ss. 28-30). Vår evne til å skape mentale representasjoner i tankeprosesser er avhengig av hvor godt vi mestrer språket ifølge Leo Vygotskij sin teori om språk og kognitiv utvikling.

De aller fleste av *de eldste barna* i barnehagen, 4-6 åringene, kan kategoriseres inn i systemstabiliseringsfasen av sin språklæring (Høigård, 2013, s. 116). Hovedtrekkene i denne fasen er; betydelig økning i ordforråd og begrepsforståelse, språklyder beherskes bedre, bøyningmønstre begynner å beherskes, lengre og mer kompliserte setninger og de tar skritt nærmere tekstutviklingsfasen (Høigård, 2013, s. 119). Når barna behersker og har tilegnet seg et godt ordforråd, bidrar dette i barns utvikling av det å tenke abstrakt. I samspillet baserer teorien til Vygotskij seg på at barns utvikling kan sees fra to nivåer, fra et nivå basert på aktuelle og nåværende kunnskap og ferdigheter, og nivået basert på det barnet kan nå ved veiledning og hjelp fra andre barn eller fra en voksen. Dette begrepet omtales som den nærmeste utviklingssonen. Som følge av at den pragmatiske utviklingen er kompleks, har barna behov for støtte i å beherske og mestre aspektene. Om barn da blir utfordret innenfor denne nærmeste utviklingssonen, vil barnet oppleve mestring og utvikling.

Teoretikeren Jerome Bruner videre utviklet Vygotskij sitt begrep, med utgangspunkt i at barn er avhengige av disse støttespillerne i møte i sin utvikling av språk og pragmatiske ferdigheter. Hans teori om *det støttende stillas*, hvor barn kan søke støtte og veiledning hos jevnaldrende eller hos voksne (Askland & Sataøen, 2014, s. 208) kan sees på som et viktig moment for voksenrollen. Den voksne må i møte med barns utvikling av pragmatiske ferdigheter fungere som et støttende stillas og veileder. Hvor den voksne aktivt inviterer til slike samtaler som bærer preg av en god utvikling. Når man stiller åpne spørsmål til barn, utfordrer man barnet til å formulere sine egne tanker. Hva tenker du nå? Kontra tenker du på bjørn? Spørsmålene vil gi to forskjellige svar. Det siste vil gi et nei-ja svar, hvor barnet ikke blir invitert til å aktivt bruke

språket for å uttrykke sine tanker. Det første spørsmålet, tvinger derimot barnet til å formulere sine tanker, meninger og ideer ((Dewey, 1983) (Gjems, 2011, s. 25)). Åpne spørsmål åpner opp for mer aktiv språklig deltakelse og det vil virke motiverende for barnet.

### **2.3 BARNET SOM SUBJEKT**

I det moderne samfunnet vi lever i dag, skal barn oppleve rett til medvirkning på sin egen hverdag (Lov om barnehager., 2005). For å synliggjøre min forståelse av barns medvirkning ønsker jeg å støtte meg til Solveig Nordtømmes vinkling på begrepet. Hun fremhever medvirkning handler mye om det å ha innflytelse i et fellesskap, det å bli regnet med og det å være aktive deltakere i læringsprosesser (Nordtømme, 2010, ss. 31-32). Når barns medvirkning tolkes slik, kan det trekkes paralleller til et syn på barnet som subjekt. Når barn blir møtt som subjekter/individer, blir de anerkjent at de er relasjonsorienterte og meningsskapende allerede fra fødselen av. De besitter ferdigheter, evne og et behov til å signalisere via kroppslige og nonverbale signaler og et ønske om å inngå i relasjoner med andre (Bae, 2007).

Det å bli sett på som et subjekt er uløselig forbundet med å være et menneske med rett til liv og rett til å realisere sitt menneskelige potensial (Hennum & Østrem, 2016, ss. 92-93). I et slikt perspektiv kan det tolkes at det er ingen forskjeller mellom barn og voksne, men relasjoner mellom voksen-barn vil alltid være preget av et asymmetrisk forhold. Et asymmetrisk forhold som preges av at voksne har større kropp, flere erfaringer, større kunnskap og dette er noe en bør reflektere over i sitt møte med barn (Hennum & Østrem, 2016, ss. 92-93). «Det å møte barn som subjekt er vitalt for å legge grunnlag for medmenneskelighet og konstruktive relasjoner både i barnehagen og andre steder» (Bae, 2007). Hvordan vi da møter barn påvirker implisitt barnets følelse av å bli sett, hørt og anerkjent som individ.

For at et barn skal bli sett på som et subjekt, må det også bli anerkjent som et individ ved at det blir sett og hørt i sine uttrykk (Hennum & Østrem, 2016, s. 95). Å anerkjenne innebærer dermed å forholde seg til andre som likeverdige subjekter i sine samspill med andre. Ved en slik tankegang åpnes det for et subjekt-subjekt forhold, hvor en kan gå i dialog og er villig til å lytte til andre sine perspektiver i de intersubjektive samtalene som oppstår i hverdagen.

### **2.4 LITERACY**

I likhet med tekstbegrepet, har literacy blitt tidligere oversatt i en snever forståelse. Tidligere ble det oversatt som skriftkyndighet, hvor ferdigheten å forstå systemet av tegn, symboler og bokstaver som vi kaller skrift. Hvor barna lærer seg å forstå hva tegnene står for, for deretter å

selv bruke de til å uttrykke seg ved å bruke de (Smidt, 2013, s. 16). Men er det kun skrivekyndighet?

Slik begrepet brukes i dag, er nok ikke forståelsen av begrepet like snevert. I et multimodalt perspektivet på literacy begrepet, kan det forstås som en tekstkompetanse under utvikling (Maagerø, 2013, s. 82). I dag sees det derav ikke på barns ferdigheter, men i et perspektiv hvor literacy dreier seg om «deltakelse i sosiale sammenhenger der skriftspråk spiller en rolle». Det trekkes frem tre dimensjoner ved begrepet (Smidt, 2013, s. 20), hvor det handler om hvordan du finner deg selv, og bygger din *identitet*. Din egenforståelse av hvem du er i denne verden. Det handler om *kunnskap*, hvordan er forståelsen av det samfunnet og verden vi lever i, samt det har med *kultur*, deltakelse og mulighet til å bidra i et fellesskap (Smidt, 2013, s. 19). Sammen utgjør de tre dimensjonene, *identitet*, *kunnskap* og *kultur*, et «økologisk» syn på begrepet literacy (Smidt, 2013, ss. 19-20).

Dette synet og forståelsen av *literacy* begrepet, springer ut ifra det sosiokulturelle læringssynet og syn på språkets betydning. Hvor vi finner blant annet teoretikere som Vygotskij(1978), Mead (1934), Bateson(1972) med flere (Smidt, 2013). I dagens hverdag møter vi ut fra dette perspektivet på både tekst og literacy, mange ulike former for tekster igjennom dagen. Det kommer i former fra beskjeder i formell eller uformell setting, studentoppgaver, referater, invitasjoner og mye mer. Disse omtaler vi for tekstsjangrer. «Sjangrer er ikke evige og universelle. De blir til i sosiale sammenhenger» (Smidt, 2013, ss. 18-20). Hver sin sjanger er preget av sin form og et mål for hva det skal uttrykke og i sine ulike sosiale sammenhenger de passer best å anvende. Dette er noe vi kan omtale som tekstkompetanse som vi erverver oss igjennom å erfare og bli kjent med de ulike sjangrene.

#### **2.4.1 Identitets aspektet**

Når en tekst skapes, skapes den av noen til noen. En skriver og en leser. Noe av det første barn lærer seg er å skrive navnet sitt. «Navnet markerer identitet, det er et språklig-symbolsk tegn på at man er til og hører til i en sosial sammenheng» (Smidt, 2013, s. 20). Navnet på et barnetegning forsterker derfor barns ønske om å bli sett og det å høre til i det miljøet det omgås. Denne språklige *identiteten* er ergo avhengig av situasjonen og sammenhengen det blir synliggjort. Om det er i barns rollelek eller om det er for å markere sin egen tekst. Slik jeg forstår identitets aspektet ved begrepet, kan det sees på som en kobling mellom identitet og tekst. Hvor det blir rom for barn og voksne å uttrykke og kommunisere sine følelser, tanker og ideer.

### 2.4.2 Kunnskap aspektet

Igjennom språket, både verbalt og skriftlig, kan vi si at vi utforsker verden. Det blir et hjelpemiddel for å kunne forstå og gjøre oss forstått av andre. Det gir oss muligheter til å utforske, undre oss og skape kunnskap. Ved å se på språket slik, ser man også den dypere betydningen i literacy kunnskap har, gjennom å utforske ulike modaliteter utforskes og skapes ny kunnskap hos den enkelte. Gjennom samtaler og diskusjoner hvor det blir snakk om rett og galt, nærmer vi oss en kommunikasjon og refleksjon om de normer og verdier som knyttes til begrepet danning (Smidt, 2013, ss. 15-20). Dannelsings aspektet vil bli presentert i punkt 2.4.4.

### 2.4.3 Kultur aspektet

Hvordan legges det til rette for barns vei mot literacy? Hvilke erfaringer møter barna? Når disse spørsmålene besvares, kan en si noe om hvordan kulturen i den pedagogiske praksisen vil være. Kultur kan defineres som de handlinger som gir mening til deltakende aktører (Smidt, 2013, s. 24). Innad i en barnehage, er barn og voksne utfra en slik definisjon deltakere i en kultur. «At den kulturen barn vokser opp i, har betydning for hvordan de utvikler seg som lesere og skrivere, er i våre dager en veletablert sannhet, både blant forskere og folk flest» (Smidt, 2013, s. 24). Innenfor literacy- kulturer, er det å kunne delta og bidra med noe positivt forbundet med det å skape en god kultur. Hvor en kan utforske, dele, snakke om og skape tekster i et fellesskap og at det vil få en betydning for noen.

### 2.4.4 Danning i barns vei mot literacy

Tidligere beskrev jeg den direkte og mest brukte forståelsen og oversettelsen av literacy begrepet, skrivekyndighet. Hvor ens ferdigheter og kunnskap lå til grunn for ferdighet å skrive. I de senere årene har dannelsings begrepet kommet tilbake som et ord med flere betydninger og en lang historie. Dannelsings begrepet har stått ovenfor en ny renessanse, hvor et snevert syn har også her blitt utvidet til en bredere forståelse. Slik den defineres i dag, sees danning på de ferdighetene og kunnskapen den enkelte besitter, til å kunne utvikle seg til en selvstendig tenkende, handlende og kommuniserende deltaker i samfunnet man lever i. Her ser vi da paralleller til elementene som er sterkt tilknyttet literacy begrepet, *identitet, kunnskap og kultur*. Hvordan jeg forstår verden er ikke på samme måte som du forstår den. Våre identiteter er forskjellige, vår kunnskap er forskjellig og vi har helt sikkert vokst opp i ulike kulturer. Det hele handler om å kunne skaffe seg ny innsikt, ny kunnskap, ny forståelse og nye tanker til hvordan verden rundt en foregår. Det som gir mening til meg er ikke sikkert det gir mening til deg (Smidt, 2013, s. 25).

### 3 METODE

---

Samfunnsvitenskapelig forskning retter fokuset mot hvordan vi kan forstå den sosiale virkeligheten og samfunnet vi lever i. For å forske på et ønsket tema, trengs det en metode som kan hjelpe oss i denne søken etter ny informasjon, økt kunnskap og forståelse (Larsen, 2017, s. 17). Innenfor samfunnsvitenskapelig metodelære finnes det flere metoder en kan benytte seg av, og man ser et tydelig skille mellom to hovedformer, kvantitative og kvalitative forskningsmetoder (Bergsland & Jæger, 2014, s. 66). Ann Kristin Larsen (2017) viser til at i forskningslitteraturen ser man også to tilnærminger til forskning, *induktiv* og *deduktiv tilnærming*. Tilnærmingen vi har til forskningsfeltet påvirker hvilken forskningsmetode som er mest egnet å bruke til de ulike forskningsprosjektene. Valget av tilnærming og forskningsmetoden påvirker derfor selve forskningsprosessen og hvilke datamateriale man til slutt innehar. Ved den *induktive* tilnærmingen sees trekk ved analyse av datamaterialet, at det trekkes konklusjoner fra *empiri* til *teori*. Mens i den *deduktive* tilnærmingen trekkes det konklusjoner fra *teori* til *empiri* (Bergsland & Jæger, 2014, s. 67).

Kvalitative forskningsmetoder går i dybden i sitt forskningstema, mens kvantitative metoder vektlegger mer utbredelse og antall. De kvalitative metodene har som formål å gripe fatt i meninger og opplevelser som ikke lar seg måle og tallfeste, også omtalt som *mykdata/empiri*. Metodene har en induktiv tilnærming til forskningsfeltet (Bergsland & Jæger, 2014, s. 67), og problemstillingene har mer åpne formuleringer og er vanligvis i spørsmålsform eller tema (Larsen, 2017, s. 24).

I kvantitative metoder ser man en deduktiv tilnærming til forskningen. Metoden har gjerne tydelige avgrenset problemstillinger som er knyttet til begreper eller teori. Ved den deduktive tilnærmingen anvendes begreper og teorien til å forstå og forklare forskningstemaet (Larsen, 2017, s. 24). Ved bruk av kvantitativ metode kan man se en større avstand mellom forsker og informant, hvor forsker blir en tilskuer med et utenifra-blikk (Dalland, 2017, ss. 52-54). Informasjonen som innhentes omtales som *hard-data*, og er kvantitativ bare hvis de er tellbare (Larsen, 2017, s. 25) og resultatene fra slike undersøkelser presenteres gjerne via statistikk og diagrammer (Bergsland & Jæger, 2014, ss. 66-69).

#### 3.1 VALG AV METODE

Min problemstilling er formulert fra et ønske om å studere hvordan dialogspillet mellom voksen og barn vil kunne påvirke barns tekstsaking. For å kunne skaffe ny informasjon og økt

forståelse, var det naturlig å velge en *induktiv* tilnærming til forskningsfeltet. Graden av åpenhet i tilnærmingen legger føringer for hvilken forskningsmetode som er best egnet (Larsen, 2017). Ved bruk av en induktiv tilnærming ansees en kvalitativ metode seg best i undersøkelsen (Larsen, 2017, s. 25). Opprinnelig hadde jeg valgt å benytte meg av både *observasjon* og *intervju*, en metodetriangulering (Bergsland & Jæger, 2014, s. 69). Denne kombinasjonen av metodene ville gitt meg et rikt og mangfoldig datamateriale, som ville ha utfylt hverandre (Bergsland & Jæger, 2014, s. 73). Gjennomførelsen av den tiltenkte *observasjonen* måtte beklageligvis utgå og en nærmere forklaring på dette skriver jeg om i punkt 3.4 Utfordringer jeg har møtt. Jeg valgte derfor å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju for å innhente mitt datamateriale.

Det kvalitative forskningsintervjuet er en metode som kan omtales som en mellommenneskelig situasjon (Bergsland & Jæger, 2014, s. 72). Det kan sees på som en samtale, hvor formålet er å få tak i beskrivelser av informantens tanker, meninger, erfaringer og følelser (Larsen, 2017, s. 98). Ved å benytte meg av denne metoden mener jeg at jeg vil få en dypere forståelse og innblikk i informantenes erfaringer, tanker og refleksjoner rundt hvordan dialogspillet påvirker barns tidlige tekstproduksjon.

### **3.2 VALG AV INFORMANTER**

I kvalitative undersøkelser er valget av informanter et viktig element i arbeidet videre for prosjektet (Larsen, 2017). For å sikre kvalitet og overføringsverdien for prosjektet mitt, gjennomførte jeg en strategisk utvelgelse av mine informanter (Dalland, 2017). Når dette valget av informanter ble tatt, var utgangspunktet for forskningen at jeg skulle gjennomføre *observasjon* av samspill mellom voksen og barn i en teksthendelse, for deretter gjennomføre *intervju* i etterkant.

Utvelgelsen jeg foretok, omtales som en *skjønnsmessig utvelgelse*, hvor informantene ble plukket ut fra ulike strategiske kriterier (Larsen, 2017, ss. 89-92). Kriteriene mine var *tilknytning til barnehage, pedagogisk leder* og *størrelse på barnehagen*. I *tilknytning til barnehage*, var begrunnelsen at jeg ikke skulle være ukjent for barnegruppen, slik at jeg i mindre grad ville påvirke den planlagte observasjonen. Dalland (2017, s. 74) beskriver den kontakten som oppstår mellom informant og intervjuer er elementær i utviklingen for selve intervjuet. Med en allerede opparbeidet relasjon og *tilknytning til barnehagen*, mener jeg det vil bidra til å påvirke hvor i dybden informantene går i sine erfaringer og refleksjoner rundt temaet i intervjuet. En *pedagogiske leder* har et ansvar for å lede det pedagogiske arbeidet på

avdelingen samt veilede medarbeidere og barnegruppen (Rammeplanen for barnehagen. Innhold og oppgaver, 2017, s. 15). Et av formålene med prosjektet er å kunne videreføre dette til andre grupper enn de involverte (Larsen, 2017, s. 94) og for å ha muligheten for en dypere forståelse og økt kunnskap. For å sikre *validiteten* og *reliabiliteten* til prosjektet valgte jeg å intervju *pedagogiske leder*, ved at de har et ansvar og en faglig forankring. Jeg intervjuet to *pedagogiske ledere* fra to avdelinger, hvor fortrinnsvis begge hadde erfaringer med arbeide *de eldste* barna i barnehagen. Ved at det skulle gjennomføres både observasjon og intervju på samme barnehage, ble *størrelse* på barnehagen et kriterium som ble ledende.

Siden observasjonen måtte utgå, foretok jeg en vurdering om jeg skulle starte ny prosess med å finne nye informanter eller ikke. Ettersom kriteriene *pedagogisk leder* gikk på at informantene skulle være fra ulike avdelinger og *størrelse* ble fremdeles møtt, valgte jeg å gjennomføre intervjuet i den utvalgte barnehagen og intervjuobjekter.

### 3.3 ETISKE HENSYN OG RETNINGSLINJER

«Etikk dreier seg først og fremst om forholdet mellom mennesker, det vil si spørsmålet om hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre» skriver Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016, s. 83) Ved forskning følger det et etisk og juridisk ansvar som må overholdes. Larsen (2017, s. 15) beskriver at forskningsetikken omhandler hvordan man møter de menneskene man møter, slik som i mitt tilfelle ved det kvalitative intervjuet. Det handler om hvordan du informerer om prosjektet, hvordan informasjonen man innhenter behandles og bevares. Bergsland & Jæger (2014, ss. 83-84) omtaler tre hovedprinsipper når det kommer til forskerens etiske ansvar *informert samtykke*, *konfidensialitet* og *konsekvenser*.

For å bevare mitt forskningsetiske ansvar ble informantene tilsendt et informasjons – og samtykkeskjema, et *informert samtykke*. Dette fungerte som en avtale mellom informantene og meg selv, hvor jeg beskrev mitt formål med prosjektet, hva deres deltagelse innebar og deres rettigheter (Bergsland & Jæger, 2014, s. 83). For et nærmere innblikk i utforming av samtykkeskjemaet, viser jeg punkt 7.1 Vedlegg 1 – Informasjons- og samtykkeskjema.

*Konfidensialitet* til den enkelte informant er bevart ved anonymisering av all personlige opplysninger. Graden av konfidensialitet er slik at informantene ikke kan bli identifisert. Hver informant fikk sin kode, Ped1 og ped2, som jeg brukte gjennom transkribering og all ellers notering. Lydfiler fra intervju ble lagret på en diktafon, som ikke har mulighet til å kobles opp



mot et nettverk. Alle dokumenter som er blitt lagret på min private PC er passord beskyttet, hvor det er kun jeg som kjenner til passordet.

«Forskeren har et ansvar for å unngå at de som utforskes for skade eller andre alvorlige belastninger» (Bergsland & Jæger, 2014, s. 85). Under et slik forskningsprosjekt var det viktig for meg å reflektere og ta stilling til sitatet fra Bergsland & Jæger. De omtaler det som *konsekvenser* ved forskningen, vil det jeg presenterer av funn ha en direkte eller indirekte virkning med bakover slående kraft tilbake til informantene eller ikke. Slik som jeg vurderer det, har jeg jobbet metodisk og etisk forsvarlig, slik at en publisering av oppgaven ikke volder noen skade eller vil være en uheldig belastning for de involverte.

### **3.3.1 Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste(NSD) og personvern**

I henhold til norsk lovverk, personvernopplysningsloven, er det påkrevd at alle forskningsprosjekt hvor det skal behandles personopplysninger, skal meldes inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste(NSD) (Larsen, 2017, s. 15). Personopplysninger defineres ved at det er opplysninger som omhandler personer ved eksempel navn eller andre kjennetegn (Larsen, 2017, s. 15). Ettersom jeg har valgt intervju, med bruk av båndopptaker, ble prosjektet meldt inn til NSD for godkjenning til gjennomførelse av prosjektet. Prosjektet fikk før gjennomførelse godkjent fra NSD. Prosjektet fikk status *godkjent* for gjennomføring.

## **3.4 UTFORDRINGER JEG HAR MØTT**

I denne prosessen fra start til slutt har jeg ikke møtt mange større utfordringer, men det er en utfordring som ble avgjørende for datainnsamlingen. 12.mars 2020 er datoen Norge som satte sitt preg på hele det norske samfunnet. Viruset Covid-19 ble påvist i Norge og strenge tiltak ble iverksatt, deriblant å stenge landets barnehager og skoler. Gjennomføringen av datainnsamlingen min påfølgende uke ble dermed avlyst, slik at utfordringen min ble her å omstille fra begge metodene, *observasjon* og *intervju*, til å kun gjennomføre intervju. Det måtte til en ny prosess med forberedelse og utbedring av intervjuguiden. Heldigvis hadde jeg tidlig i prosessen meldt inn prosjektet til gjennomførelse av intervju med båndopptaker, slik at når omfanget av intervjuet nå økte, kunne jeg sikre datamaterialet ved hjelp av det digitale verktøyet. Når jeg var i denne prosessen her kom også tvilen om ville to intervju gi meg tilstrekkelig og et rikt datamateriale. Etter gjennomføring og analyse ble min konklusjon at datamaterialet var tilstrekkelig for å kunne besvare problemstillingen.

### 3.5 GJENNOMFØRING AV DATAINNSAMLING

Fokuset mitt for prosjektet var å få tak i informantens forståelse, erfaringer og refleksjoner rundt hvordan selve dialogspillet påvirker barns tidlige tekstproduksjon. For å skaffe meg denne dybden, utformet jeg en stram intervjuguide hvor jeg brukte åpne spørsmål som inviterte til åpne og empiriske svar (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 143). Ettersom avbrytelsen av observasjonen skjedde uken før den opprinnelig skulle gjennomføres, hadde jeg på daværende tidspunkt utformet et observasjonsskjema. For da å berike og sikre datamateriale mitt på best mulig måte valgte jeg da å implementere hovedmomentene fra skjemaet inn i intervjuguiden min. Intensjonen med intervjuguiden er at den skulle være til hjelp for å lede samtalen mot voksenrollen og betydningen av dialogspillet for enkelt barnets tekstproduksjon.

Dalland (2017, s. 81) beskriver at de fysiske forholdene, mulighetene for avbrytelser og forstyrrelser av selve intervjuets gjennomføring, har påvirkning for kvaliteten for samtalen. På grunn av nedstenging av landets barnehager og skoler, ble mine intervjuer gjennomført via digitalplattform, med video og lyd. Slik jeg vurderer det hadde ikke denne formen for gjennomføring noe direkte påvirkning av intervjuet. Som fersk intervjuer så jeg tidlig, verdien av å benytte meg av båndopptaker som et nyttig hjelpemiddel, for å bevare og sikre brukbare data (Dalland, 2017, s. 85). Starten på mine intervjuer ble det viet tid til avklaring og forsikring om at digitale verktøy fungerte slik de skulle, samt få frem bekreftelse på samtykke ble innhentet.

Innledningsvis i intervjuet ble fokuset rettet mot å sikre at informantene hadde forstått prosjektet, hvorfor jeg forsker på akkurat dette og litt hva jeg ønsker å oppnå med prosjektet. Denne måten å starte intervjuet på, omtaler Dalland (2017, s. 80) som en mulighet til å skape en felles forståelse av selve intervjuet. Som igjen vil bidra og prege samtaleflyten utover i intervjuet. Videre var fokuset i starten å benytte meg av bakgrunnsspørsmål, hvor fokuset lå mest på didaktiske forutsetninger hos informanten og avdeling på barnehagen (Larsen, 2017, s. 101). Ved å benytte meg av slike spørsmål skaper jeg en myk åpning av intervjuet og informanten senker skuldre og blir mer bekvem (Larsen, 2017, s. 101).

Intervjuets omfang ble cirka 1 time og jeg opplevde at det ble god flyt i samtalen, med en god balanse mellom spørsmål og svar. Jeg opplevde informantene som trygge igjennom samtalen og de kom med gode og fyldige svar på spørsmålene. Underveis i samtalen kom det flere oppfølgingsspørsmål for sider ved temaet som jeg selv ikke har trukket inn i intervjuguiden.

Jeg føler her at jeg klarte å få grundige forklaringer ved å benytte meg av åpne formuleringer av oppfølgingsspørsmålene som ikke i forkant forberedt. Dette gav meg et rikere datamateriale.

### 3.6 ANALYSE OG BEHANDLING AV DATAMATERIALE

Datamaterialet jeg samler inn omtales av A.K. Larsen (2017, s. 97) som primærdata, og ettersom det er empiriske funn kan de heller ikke ses på som objektive fakta. Jeg benyttet meg av båndopptaker og satt derav igjen med et råmateriale som måtte omformes til en bearbeidelig tekst. Denne prosessen kalles for transkribering og intervjuene ble i sin helhet skrevet ned, da så nøyaktig og ordrett som mulig. Det beskrives om en omfattende og krevende prosess, da denne er tidkrevende, men til slutt sitter man igjen med et materiale som kan bidra til å sikre validiteten til undersøkelsen (Larsen, 2017, s. 110).

Når jeg da hadde gjennomført transkriberingen, satt jeg igjen med en tekst som gjorde det mulig for meg å starte med sortering og strukturering av funnene min. I analysen av datamaterialet er det viktig å kunne komprimere mengden data, systematisere og ordne det på en slik måte at det forenkler påfølgende tolkningsprosess (Larsen, 2017, s. 113). Jeg tok derfor utgangspunkt i intervjuguiden min, ved å dele inn etter de fem hovedspørsmålene. Hva svarer informantene på de ulike spørsmålene? Svarer de likt? Hva svarer de forskjellig på? Målet her i bearbeidelsen var for meg her å få en helhetlig forståelse. For da å kunne på best mulig måte analysere datamaterialet, måtte mengden reduseres til det anvendelige for å kunne besvare problemstillingen min. Fra analysen trakk jeg ut tre hovedkategorier som jeg tok med videre til drøftingen; *Pedagogenes forståelse av barns tidlige tekstproduksjon*, *Synet på barn i møte med barns tekstskapning* og *Dialogens betydning for barns skaping av tekster*.

### 3.7 METODEKRITIKK

Ingen forskningsmetode er feilfri, og det er derfor nødvendig igjennom hele forskningsprosessen å vurderer og stille seg kritisk til egen forskning (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). Man må stadig stille seg spørsmål rundt studiens *validitet* og *reliabilitet* (Larsen, 2017, s. 93). Gjennom en transparent arbeidsprosess har jeg jobbet for å skape en reliabilitet og validitet av min oppgave.

For da å sikre *reliabiliteten* til min undersøkelse, jobbet jeg mot å benytte klare, forståelige og tydelige spørsmål i datainnsamlingen. Sikret at transkripsjonen ble gjort på en presis måte og at jeg var nøyaktig i kodingen av tekst. I det kvalitative forskningsintervjuet oppstår det et asymmetriske forhold mellom intervjuer og intervjuobjektet (Larsen, 2017, s. 98). Selv om dette

asymmetriske forholdet vil kunne påvirke gjennomføringen, vil kontakten som oppstår mellom informant og intervjuer være grunnleggende for selve utviklingen av intervjuet. Den gjensidige påvirkningen informant og intervjuer har på hverandre kan derav ikke sees på som en feilkilde (Dalland, 2017, s. 74). Jeg opplevde at jeg fikk gode, reflekterende og grundige svar på mine spørsmål, og vurderer det at min relasjonen og tilknytning til informantene bidro i så måte å øke påliteligheten av min undersøkelse. Kontinuerlig har jeg vurdert hva og hvordan jeg ville trekke frem mine informanternes beskrivelser og erfaringer. Likeså har jeg vært bevisst mine subjektive fortolknings påvirkningskraft igjennom hele prosessen.

*Validiteten* til et forskningsprosjekt beror seg på gyldighet eller relevansen forskningen har. I et kvalitativt studie som jeg har valgt, handler det om *troverdigheten*, *bekreftbarhet* og *overføringsverdien* forskningen min vil kunne besitte. Målet med kvalitative undersøkelser er å ikke *generalisere* de empiriske funnene, men å kunne komme med rike beskrivelser av forskningsfeltet. Ved at jeg benyttet meg av båndopptaker, sikret jeg datamaterialet ved å ha det nøyaktig og ordrett transkribert ned. På den måten vil datamaterialet være grunnlag for å gi oppgaven en høyere *validitet*. Det handler også i hovedsak om hvor relevante er funnene og om de representerer tematikken som undersøkes. Har undersøkelsen en høy validitet, vil overførbarheten til andre grupper enn de deltakende i undersøkelsen (Larsen, 2017, s. 94). Jeg vurderer mine funn som meget relevante, de representerer og belyser det jeg vurderer som viktige aspekter ved barns tidlige tekstproduksjon.

## 4 EMPIRISKE FUNN OG DRØFTING

---

I denne kvalitative forskningsoppgaven, var det naturlig å velge en *induktiv* tilnærming til forskningsfeltet. I dette kapitlet vil jeg presentere de empiriske funnene og deretter drøfte disse i lys av relevant teori. De empiriske funnene jeg vil trekke frem er basert på mine informanternes erfaringer, refleksjoner, kunnskap og forståelse for å kunne svare på problemstillingen min;

### ***Hvordan påvirker dialogspillet mellom voksen og barn, barns skaping av tekster?***

Fra analysen har jeg trukket ut tre hovedkategorier som vil gi et utgangspunkt for drøftingen av mine funn. Kategoriene er som følger; *Pedagogens forståelse av barns tidlige tekstproduksjon*, *Synet på barn i møte med barns skaping av tekster* og *Dialogens betydning for barns skaping av tekster*

#### 4.1 PEDAGOGENES FORSTÅELSE AV BARNES TIDLIGE TEKSTPRODUKSJON

For å skaffe meg innsikt i informantenes forståelse av barns tidlige tekstproduksjon, stilte jeg spørsmål om dette innledningsvis. Begge informantene var tydelige i sine forståelser, og det kom frem to ulike forståelser av tekstbegrepet og barns tidlige tekstproduksjon.

Arne beskriver en forståelse hvor barnet er delaktig, og det skapes tekster ut fra barns opplevelser og erfaringer. I sin forståelse fremhever han, at barns tekster i tidlig alder består av bilder, tegning og mye verbale uttrykk.

*«Jeg ville sagt at det kanskje er noe som barna er med på å skaper ut fra de opplevelser de har...for eksempel si at vi har vært på en tur. Hvor det har skjedd noe, at vi så noe, skjedde noe. Slik at når vi da kom tilbake så gjenforteller vi fra turen og viser litt bilder» (Arne)*

*Barna har så mange forskjellige måter å kunne uttrykke seg på. Altså noen kan sitte helt passive under tekstproduksjonen eller gjenfortellingen, men leker det ute i etterkant.» (Arne)*

I sin beskrivelse vektlegger han erfaringer og det å gjenfortelle hendelser fra sin opplevelser. Barna blir stimulert til å aktivt bruke språket sitt, til å kunne fortelle sine inntrykk fra dagens opplevelser. Når det blir lagt til rette slik, blir det anledning for barna å skape tekst fra egne inntrykk og egen motivasjon. Slik jeg tolker forståelsen til Arne, vil den kunne sammenstilles med det som fremheves i teorien av både Semundseth & Hopperstad (2013, s. 30) og Jæger (2013, s. 120). De fremhever denne forståelsen ved at barna bruker en sammenveving av flere modaliteter for å skape mening i teksten og at det blir til i det gitte øyeblikket (Jæger, 2013, s. 120). I Arne skildringer, sees literacy begrepets tre aspekter å bli godt synliggjort. Hvor han trekker frem at de ulike modalitetene vil kunne benyttes forskjellig av hvert enkelt barn, hvor det blir skapt i felleskap og i en lærende kultur. Denne tankegangen mot å forstå barns individuelle forskjeller beskriver Arne som viktig kunnskap hos voksne, også i hvordan de skaper tekster.

*«For det er kun igjennom egeninteresse at læring oppstår. Slik at det må være noe interesse for det hos barnet. (Arne)*

Han skildrer en forståelse hvor barn lærer best når det er indremotivert. I det sosiokulturelle læringssynet fremheves samspill og dialogens betydning for barns læring. Dialogen gir oss mulighet til å fange opp hva barna interesserer seg for (Jansen & Tholin, 2014, s. 154). Når

Arne presiserer om barns egen interesse, vil samspillet og dialogen som oppstår være av mening for barnet. Motivasjonen til å skape en tekst beror på barnets ønsker, og hvordan den voksne oppfatter og forstår barnet. For selv om verbaleuttrykk eller handlinger oppfattes som tilfeldige og spontane, er de alltid et uttrykk for noe (Nordtømme, 2010, s. 32) Når barnet blir møtt i en samtale, hvor deres stemme blir hørt og basert på det som interesserer dem, vil det bidra til meningsskaping og læringsutbytte (Jansen & Tholin, 2014, s. 154)

Ulf presenterer en annen forståelse av tekstbegrepet og barns tekstproduksjon. Han retter fokuset mot barn lærer å kunne forstå bokstaver og sammenhengen mellom verbalspråket og skriftspråket. Min tolkning av det Ulf fremhever, er at hans forståelse er tradisjonell. Hvor man kan trekke parallell til forståelsen hvor tekst sees på statisk og monologisk (Solstad, 2014, s. 97). Denne tolkingen av Ulfs forståelse forsterkes ved at han beskriver at en tekst blir til når en voksen utformer den på papir sammen med en barnegruppe. Han trekker frem at tidlig fokus på lyder og symboler i barnehagen, vil være til hjelp for barna i senere skriveutvikling. Dette synes å være den tradisjonelle forståelsen om også barns literacy, hvor det var skriveferdighetene til det enkelte barnet som var i fokus for pedagogikken (Smidt, 2013, s. 16).

Ut fra min tolkning av mine informanters beskrivelser, er forståelsen til dem forskjellige. Ulf presenterte den mer tradisjonelle forståelsen av tekstbegrepet (Solstad, 2014, s. 97), mens Arne presenterte en noe bredere forståelse av tekstbegrepet og barns tidlige tekstproduksjon (Hopperstad, 2013, s. 30). Underveis i analysen opplevde jeg derimot at det ble mer samsvar mellom svarene og refleksjonene rundt tekstproduksjons begrepet. Arne holder fast på en mer åpen og videre forståelse i sine beskrivelser gjennom intervjuet. Mens Ulfs skildring av det tradisjonelle synet tolkes å «vaskes ut» i hans videre beskrivelser. I noen av de aller siste spørsmålene spurte jeg Ulf om barns læreprosesser og formål ved tekstproduksjonen.

*«Formålet bør jo absolutt være en lærings situasjon som er bra for barnet. Og for å få til det, så må du tilrettelegge og gi erfaringer som fanger interessen. Når du har klart det, må du undre deg sammen med barna rundt det.» (Ulf)*

Som Arne så fremhever Ulf betydningen av barns egen interesse og hvordan det vil prege hvordan barna produserer tekster. Han vektlegger tilrettelegging for aktiviteter på avdeling som gir rom for dialog, undring og utvikling av gode relasjoner mellom barn-barn og barn –voksen. Ulf presiserer at det ikke er skriveferdigheten som er i fokus, men samspillet mellom voksen-barn også barn-barn. Samt det å skape gode læresituasjoner, hvor barna påvirker hvordan de velger å kunne uttrykke seg. Når jeg tolker teorien om den tradisjonelle forståelsen av tekst- og

literacy begrepet, ser jeg at Ulfs skildringer kan synes å ikke være en del av den tradisjonelle forståelsen. Den tradisjonelle forståelsen av tekst og skriving, viser til at tekster er statiske og monologiske uttrykk av meninger (Solstad, 2014, s. 97) og slik jeg tolker det er den knyttet til den tidligere forståelsen av literacy, skrivekyndighet. I det Ulf fremhever avslutningsvis, skildres det en noe dypere forståelse og et mer sammensatt syn både på tekstbegrepet og selve literacy begrepet.

Videre beskriver han en praksis hvor barns medvirkning tas på alvor. Der barn gjennom dialog, gjerne en til en, får et større utbytte av aktiviteter enn ved felles samlingsstund. Disse skildringene støtter min tolkning i at hans forståelse av både tekst og literacy begrepet er noe nyansert, enn hva han selv skildret innledningsvis. Begge informantenes beskrivelser kan derav tolkes å ha en helhetlig forståelse av barns tidlige tekstproduksjon. Hvor individet til det enkelte barnet er sentralt. Hvor barna er deltakere i en læringskultur og at tilegnelsen av kunnskap skjer gjennom utforskning og undring i samspill med andre (Smidt, 2013, s. 23).

#### **4.2 SYNET PÅ BARN I MØTE MED BARNES TEKSTSKAPING**

Sett i et sosiokulturelt perspektiv, søker mennesker etter å skape mening i det sosiale felleskapet som vi lever i (Nordtømme, 2010, ss. 32-33). Meningsskaping for barn, er prosesser som speiles gjennom barns interesser og hvor de retter fokuset. Når pedagogene besitter den multimodale forståelsen av tekst og literacy begrepet, vil det påvirke hvordan samspillet mellom barn og voksen utspiller seg. Når vi forstår barns uttrykk som meningsskapende, betyr det barns intensjonalitet anerkjennes (Nordtømme, 2010, s. 32). I et slik perspektiv vil tekster som skapes forstås å ha en egenverdi og teksthendelser vil bli anerkjent som læringsarena for barn. Samspillet som oppstår i en teksthendelse fremmes å ha like høy betydning som selve teksten som skapes (Maagerø, 2013, s. 82). Hvordan språket anvendes i teksthendelser vil, slik jeg ser det, vil være preget av hvilket syn vi har på barnet og hvilket læringsperspektiv man tar utgangspunkt i.

*«Partene skal garantere et barn som er i stand til å gjøre/danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.»* Artikkel 12 (FN's barnekonvensjon om barns rettigheter, 1989)

*«Vi må huske hvorfor vi gjør dette, vi gjør det for barnets beste» (Arne)*

Gjennomgående i intervjuet trekker informantene frem barns medvirkning, og betydningen av å følge barns interesser i hverdagen. Dette viser et felles syn på barn i deres pedagogiske tankesett og praksis. Hvor barn sees på som likeverdige medskapere i sin egen hverdag (Bae, 2007). Det som både Arne og barns rettigheter fremhever må vi som voksen er pliktig å erverve oss de holdninger og respekt for barnet. Jeg mener for at vi fullt ut skal kunne forstå og respektere barns ytringer, at det må ligge til grunn en holdning som fokuserer på barnets beste. Vi jobber med små individer som er i full utvikling og som påvirkes av de omgivelsene rundt seg og av de samspillene de møter.

Teorien om barns tekstskaping, fremhever fokuset om et tredje (Maagerø, 2013, s. 82). Når barn i sin tekstskaping blir møtt med anerkjennelse og støttende voksne, vil de føle seg sett og hørt. Hvordan vi ser på barnet, hvordan vi mener barna lærer vil påvirke vår pedagogiske praksis og vårt møte med barn. Ulf fremhevet gjentatte ganger at i samspill med barn, er det viktig å samtale med barnet og ikke *til* barnet. Her kan det trekkes en parallell til Palludans (2005) forskning, hvor hun fremhever synet på barn synliggjøres i måten vi snakker til /med barn på (Nordtømme, 2010, s. 31). Hun fremhever to toner i møtet med barn; *undervisningstonen* og *utvekslingstonen*. I det hun kaller for undervisningstonen er trekkene av å snakke til barnet fremtredende. Det rettes fokus mot å korrigere, instruere eller forklare barn, og samtalen bærer preg av å ha en monologisk form. De monologiske samtaler bevitner om lite invitasjon til deltakelse fra den andre parten i samtalen. Det blir stilt få spørsmål og det blir lite rom for andres perspektiver. Med en hovedvekt av slik undervisningstone i samtaler mellom voksen – barn, vil ikke barnet bli sett på som en likeverdig samtalepartner, mener jeg.

*«Det går mye på en selv, hvor mye vil vi granske oss selv i vårt møte med barna da i alle situasjoner og vår måte å kommunisere med barn» (Ulf)*

Motvekten til undervisningstonen, er det Palludan karakteriserer som *utvekslingstonen*. I denne tonen vil barnet bli sett på som likeverdig, hvor erfaringer og meninger deles i et felleskap (Nordtømme, 2010, s. 32). I våre samspill med barn, er det underliggende en skjev maktfordeling (Hennum & Østrem, 2016, ss. 92-93). Slik jeg forstår Ulfs skildringer er ansvaret i et samspill med barn rettet til oss voksne, og vårt syn på barn vil prege forløpet til samtalen. Når barnet sees på som en likeverdig samtalepartner, vil barnets uttrykk komme til syne. Barnet blir respektert og vil erfare det å bli hørt, sett og anerkjent. Sett i lys av Wells argumenter, vil alle dialoger være bidragsyttere til barns utvikling og læring (Gjems, 2011, s. 15). Samtalene hvor begge parter anses som likeverdige, vil få et dialogisk preg. Partene spiller på hverandres uttrykk og fører samtalen videre. Derav mener jeg voksenrollen i barns tekstproduksjon bør



bære preg av det å anerkjenne barnet for den det er. Tonefallet, hvordan man ordlegger seg og samtaler med barnet vil dermed prege barns læringssituasjoner og påvirke barns opplevelser av situasjonen (Nordtømme, 2010, s. 31). Når barn ytringer blir møtt med denne utvekslendetonen vil barnets intensjonalitet bli anerkjent (Nordtømme, 2010, s. 32)

### 4.3 DIALOGENS BETYDNING FOR BARNES SKAPING AV TEKSTER

Når barns tekster sees og forstås i et multimodalt perspektiv, åpnes det opp for teksthendelser sammen med barn. Med et åpen blikk, og et fokus på hva de ulike modalitetene bringer inn i barns tekst, bidrar man til barns vei mot literacy. Hver av modalitetene bidrar som nevnt med hver sitt menings potensial, sin *modale affordance* (Jæger, 2013, ss. 120-121). Når samspillet defineres til lik betydning som teksten, anser jeg det slik at dialogen vil kunne fungere som en modalitet. En modalitet som bidrar til sin menings skaping i tekstens gitte kontekst.

*«Jeg tenker at dialogen er essensen i alt. Og jeg tenker at gjennom dialogen er mye av læringa» (Arne)*

I Arnes vektlegging av dialogens betydning, kan det sees en kobling til Hallidays argumentasjon om modaliteter. Hvor Halliday (1994) trekker frem språket som den viktigste modaliteten i barns tekstskaping (Maagerø, Tekster på vegger og gulv. Multimodal literacy i barnehagen., 2013, s. 136).. Dette bunner i et sosiokulturelle læringssynet, hvor vi lærer om språk gjennom språket. Hvor vi igjennom samspill og dialog, skaper en mening sammen i den gitte kontekst. Når det i barnehagen oppstår teksthendelser, kan disse oppstå spontant i her- og-nå øyeblikk eller under planlagt formelle rammer. Hvordan vi møter barn i de ulike teksthendelsene, fremhever Arne som viktig for utfallet av denne tekstproduksjonen. Det kreves av oss som samtalepartnere å være lydhøre for barns uttrykk, verbalt men også kroppslige uttrykk.

*«Hvordan du møter og hvilke spørsmål du stiller, hvordan du veileder. Det handler om å være tilstede og være åpne for de ideene som kommer» (Arne)*

Som samtalepartnere under barns tekstproduksjon, vil den voksnes tilnærming variere hevder Arne. Han baserer seg på to ulike tilnærminger til samtalen under tekstproduksjonen. I begge formene vil hvordan han ordlegger seg være avgjørende presiserer han. Når det kommer til de mer planlagte og formelle teksthendelsene trekker Arne frem det å stille åpne spørsmål som inviterer til refleksjon. Det Arne her er innom, er ord som stimulerer mentale prosesser ved at det inviterer til å samtale rundt hva vi tror, tenker, mener og føler (Gjems, 2011, s. 61). I barns vei mot literacy fremheves betydningen av identitetsaspektet. Slik jeg ser det vil samtalen hvor

barn inviterer til å uttrykke sine tanker, meninger og følelser, bidra til å styrket barnets identitet. Følelsen av dette er meg, dette vil jeg si og jeg blir anerkjent for den jeg er.

Arne fremhever bruken av *støttende stillas* i form av den voksne fungerer som en veileder under samtalen i teksthendelsene. Når vi benytter oss av kognitive utfordrende mentale ord i samtalene, trenger barn en støtte for å kunne beherske slike samtaler (Gjems, 2011, s. 60). Hvor den voksne støtter barnet og hjelper barnet til å kunne uttrykke sine tanker. For å holde dialogen gående er det her viktig å fast ved det som barnet interesserer seg for. Slik jeg ser det vil de pragmatiske samtaleferdighetene til den voksne, være viktig i denne sammenheng. Evnen til å tolke det barnet uttrykker, lytte til, anerkjenne det barnet sier og føre samtalen videre. I teorien fremheves dette som ulike replikkformer, som begge involverte parter må beherske (Høigård, 2013, ss. 68-69). De pragmatiske samtaleferdighetene til både voksen og barn, vil være av stor verdi for barns tidlige tekstproduksjon. Ulf viser til et eksempel hvor han beskriver at barn fra ulike land, vil kunne klare å leke sammen, uavhengig av forskjeller i verbalspråk. Hans erfaring er at barn derfor er veldig gode på kroppsspråket og vi må være observante på nettopp dette. Det er ikke slik at det bare er verbalspråket som må tolkes og forstås. Når vi kommuniserer ut noe, kommuniserer vi med hele kroppen, via kroppsspråk, mimikk, tonefall og valg av ord (Gjems, 2011, s. 49). Både teorien og informantene viser til en hvilken innvirkningen av vårt kroppsspråk har på kommunikasjonen. Det er en form for å uttrykke noe, og slik jeg ser det må det sees i sammenheng også i barns skaping av tekster. Om vi ikke fanger opp barns søken etter bekreftelse under tekstproduksjonen, tror jeg barnet vil kunne oppfatte det som en avkreftelse og på sikt kunne svekke barnets mestringsfølelse.

I de formelle teksthendelsene vil den voksne legge mer føringer, enn i ved de spontane. Den voksne introduserer et emne og tar initiativ, og deretter spiller videre på responsen fra barnet (Gjems, 2011, ss. 50-51). Samtalen blir noe mer strukturert, ved at voksne viderefører emnet. Men uavhengig av dette vil samtalen gi mening for barnet, så fremst de inviteres til felles refleksjon og samtale. I slike formelle samtaler kan det trekkes paralleller til kunnskapsaspektet ved literacy begrepet. Når barnet får uttrykt sin forståelse og kunnskap, vil en lydhør voksen kunne utvide og berike barnets forståelse. Denne måten å se på barns læring, er det som danner grunnlaget i Vygotskij sitt begrep om *den nærmeste utviklingssonen*.

Risikoen i de strukturerte teksthendelser, er at fokuset faller bort fra det felles tredje. Blir hovedvekten for mye på kunnskapshevingen i teksthendelsen, vil jeg anslå at tekstproduksjonen opplever en skjevhet. En skjevhet hvor den voksne vil kunne ta styring i samtalen og legge føringer mot et bestemt mål. Det vil kunne forekomme en mer undervisningstone i samtalen.

Dialogen som oppstår vil da kunne oppleves som mer monologisk enn det foretrekkende dialogiske idealet (Gjems, 2011, s. 50). Ulf trekker frem et eksempel på dette fra praksis;

«*Det er mange som fremdeles snakker til barna og ikke med barna*» (Ulf)

Når samtalen blir rettet til barnet vil det kunne påvirke teksthendelsen negativt. Barnet vil kunne oppleve frustrasjon ved å ikke bli hørt, sett eller anerkjent for sine ytringer. Ytringene til barnet blir satt til side, og det vil ikke oppstå en likevekt mellom samtalepartene. Det asymmetriske forholdet mellom voksen og barn, blir da ekstra tydelig. Hvor den voksne tar makten i sin hånd. En slik maktutøvelse i praksis, vil begrense barnets mulighet til å ytre seg og vil virke demotiverende. Når vi opplever denne skjevheten er det voksnes ansvar å rette opp i den aktuelle skjevheten. Arne trekker inn rammeplanen ved flere anledninger i refleksjonene rundt dialogens betydning. Vi skal invitere til ulike typer samtaler og ulike kulturelle uttrykk. Det å gi barn erfaringer med gode samtaler, vil fremme og stimulerer barns pragmatiske samtaleutvikling. Barn vil da erfare ulike samtaleformer og former for kommunikasjon igjennom dagen. Balansen mellom monologiske og dialogiske samtaler, er noe vi voksne bør strebe etter. Slik jeg forstår Arne, kan vi ikke utelukke den ene formen for samtale helt. Begge formene bør være tilstede, da det vil gi barnet erfaringer med ulike former for samtale.

Jeg opplever her en forskjell blant mine informantene. Slik jeg forstår Arne, så ser på forskjellene i det å tilnærme seg barns samtaler som berikende for barn. Han fremhever i sin argumentasjon at da de lærer seg å samspille med flere ulike individer. Selv om han selv fremmer den utvekslende tonen i sine samspill med barn. Mens for Ulf, så skildrer han det som noe mer utfordrende å jobbe med voksne som har den undervisningstonen i samtaler med barn. I hans pedagogiske grunnsyn, ligger det at han mener alle bør ha en utvekslende tone i møte med barn. Det er på den måten vi viser barnet at vi respekterer det på fremhever han i sin argumentasjon. Slik jeg tolker informantenes forskjeller, er at vi som mennesker her opplever samme uttrykk forskjellige. Hvordan vi møter disse vil prege hvordan samspill vil foregå og utvikle seg. Fra mine erfaringer vil noen finne det utfordrende å jobbe med voksne med motstridende pedagogiske grunnsyn, mens andre kan finne det givende og inspirerende til økt selvforståelse. Likeså må begge måter å møte det på respekteres, likedan som vi skal respektere barns uttrykk. Flere samtaler i barnehagehverdagen, er preget av monologiske samtaleform, eksempel samtaler hvor det grunner i videreføring av sentrale kulturer, verdier og holdninger (Gjems, 2011, s. 50) Når det er sagt, vil jeg selv fremme en samtalekultur med en *utvekslendetone* og dialog i sammenhengen med barns skaping av tekster. Overveielser av

bruken av monologiske samtaleformer med undervisningstone bør vurderes og reflekteres av den enkelte personalgruppe.

Gjennomgående i intervjuet presiserer informantene betydningen av å kunne tilby barna ulike erfaringer og opplevelser. Gjennom fellesopplevelser skapes det muligheter for felles refleksjoner, tilhørighet og felles følelser. I tekstproduksjonen vil det å kunne ha noe å samtale om være viktig. Da spesielt for teksthendelser hvor barn-barn skaper tekster fremhever Arne i intervjuet. Når de har dette felles tredje å fokusere på, vil de sammen kunne skape noe nytt. Det er det som essensen i de spontane tekstøyeblikkene, hvor anerkjennelse barns ytringer er i hovedfokus. Det handler mye om videreføring av hva barna kommer med av ideer, tanker og fantasi. Da vil ikke vi voksne, ha noen «baktanke» bak vår respons og videreføring i samtalen. Hovedvekten i tilnærmingen i de spontane øyeblikkene, er derfor det å respektere barns kreativitet. På denne måten vil vi styrke barns identitet og eierskap til teksten. På samme tid som vi vil stimulerer til egen refleksjon og utvidelse av egen forståelse.

## 5 AVSLUTNING

---

Ved valget av den induktive tilnærmingen til forskningsfeltet, ønsket jeg å få et dypdykk i mine informanternes erfaringer, kunnskap og tanker om barns tekstproduksjon. Sett i lys av teorien og metoden som ble anvendt, indikerer funnene fra informantene at praksisfeltet har den god forståelse av både tekstbegrepet og literacy begrepet. Gjennom analysen ble det også tydelig i funnene at dialogen har en klar innvirkning på barns skaping av tekster.

Innledningsvis indikerte funnene først et språk i forståelsene til informantene som senere ble forstått til en dypere og mer nyansert forståelse hos begge mine informantene. Dette anser jeg som en viktig moment for arbeidet med barns skaping av tekster. «Et godt læringsliv for barn i barnehagen gir mening for den enkelte og gir barn muligheter til å skape mening sammen med andre barn og voksne» (Nordtømme, 2010, s. 32) Når barns tekster sees på multimodale, og at de alle tekster har sitt uttrykk, kan arbeidet med barns tekster tas på alvor. Barns vei mot literacy anses som en dannelsesprosess i henhold til teorien (Smidt, 2013, s. 25). Når barns følelser meninger, tanker og uttrykk respekteres og oppmuntres gjennom tekster, vil man kunne se på det som en dannelsesprosess. Slik jeg ser på danning, så handler det om de prosessene vi som mennesker går igjennom i livet. Vi preges av alle samspill, møter og omgivelsene rundt oss. Vi tar med oss de erfaringene og opplevelsene, og skaper mening med de. Når barn opplever å

uttrykke seg gjennom tekstskaping, bidrar vi til å styrke deres identitet og deres evne til selvforståelse.

Når vi ser på hvordan dialogen påvirker barns skaping av tekster, kom det frem i funnene viktige momenter. Momentene gjaldt ikke nødvendigvis dialogsamspillet påvirkning på barns skaping av tekster, men hvordan en rekke momenter påvirker selve dialogsamspillet. Funnene viste at hvordan du ser på barnet, hvilket læringssyn du har og holdninger, vil påvirke hvordan du går inn i et samspill med barn. Funnene og teorien viser at sees barnet på som subjekt og likeverdig vil dialogen bære preg av et utvekslingstone (Nordtømme, 2010, s. 31), som da påvirker tekstskapingen positivt og motiverende for barn. På den andre siden vil dialogen med en undervisningstone prege tekstskapingen til det negative og vil kunne utvikles til en manglende mestringsfølelse hos barn. Funnene viser det er avgjørende om du ser på barnet som en likeverdig samtalepartner og forstår tekst som en mulighet for barn å uttrykke seg selv.

## **5.1 TANKER FREMOVER**

Informantene mine var begge erfarne menn, med lang fartstid i barnehagen, og deres teoretiske forankring og forståelse var gode. Uavhengig av dette stiller jeg meg fremdeles undrende om forståelsen og kunnskapen er lik blant hele personalgruppen. Funnene viser en at dialogen har en tydelig påvirkningskraft på barns skaping av tekster, samtidig som det kan indikere at forståelsen ikke er lik blant personalgruppen. Begge trakk frem forskjeller blant personalgruppen og de så på dette med forskjellige briller. I forhold til barns tekstproduksjon, fremhevet jeg i drøftingen en dialog som bør bære preg av å samtale med barnet. Mine tanker fremover er rettet mot muligheten for at jeg møter medarbeidere med ulik forståelse fra min egen. Hvordan kan jeg på best mulig måte møte deres forståelse og hvordan kan jeg som pedagogisk leder jobbe mot å utvide mine medarbeideres forståelse av dialogens betydning?

## 6 REFERANSER

---

- Askland, L., & Sataøen, S. O. (2014). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bae, B. (2007, 01 10). Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Oslo, Norge. Hentet 05 02, 2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvens/id440489/>
- Bergsland, M. D., & Jæger, H. (2014). Bacheloroppgaven. I M. D. Bergsland, & H. Jæger (Red.), *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* (ss. 51-87). Oslo: Cappelen Damm.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- FN's barnekonvensjon om barns rettigheter. (1989, 11 20). Hentet 05 19, 2020 fra <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>
- Gjems, L. (2011). Hverdagssamtalene - barnehagens glemte læringsarena? I L. Gjems, & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk* (ss. 43- 67). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gjems, L. (2011). Innledningskapittel. I L. Gjems, G. Løkken, & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk* (ss. 12-42). Oslo: Cappelen damm AS.
- Hennum, B. A., & Østrem, S. (2016). *Barnehagelærere som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hopperstad, M. H. (2013). En to åring maler tekst. I M. Semundseth , & M. H. Hopperstad, *Barn lager tekster. om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning* (ss. 29-46). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jansen, T. T., & Tholin, K. R. (2014). Førskolelærerens handlinger og barns språklige deltakelse i prosjektsamtaler. I L. Gjems, & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk* (ss. 148-175). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jæger, H. (2013). Når Vetle lager bildebok ved hjelp av datamaskin. I M. Semundseth, & M. H. Hopperstad (Red.), *Barn lager tekster. Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning* (ss. 116-133). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). Lov om barnehager. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 05 15, 2020 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=lov%20om%20barnehage>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maagerø, E. (2013). Pulverheksa og Grønnskollingen. Literacy i barnehagen. I D. Skjeldbred, & A. Veum, *Literacy i læringskontekster* (ss. 80-97). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Maagerø, E. (2013). Tekster på vegger og gulv. Multimodal literacy i barnehagen. I M. Semundseth, & M. H. Hopperstad (Red.), *Barn lager tekster. Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning* (ss. 134-156). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nordtømme, S. (2010). Deltakelse og medvirkning. I M.-L. Angell, S. Nordtømme, & H. D. Hogsnes (Red.), *Barnehagens læringsliv* (ss. 29-52). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rammeplanen for barnehagen. Innhold og oppgaver.* (2017). Oslo: Pedlex.
- Semundseth, M., & Hopperstad, M. H. (2013). *Barn lager tekster. Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning*. (M. H. Hopperstad, Red.) Oslo: Cappelen Damm AS.
- Slettner, S., & Gjems, L. (2016, 05 03). Litterasitetsfremmende samtaler i barnehagen. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, ss. 1-16. Hentet 05 02, 2020 fra Utdanningsforskning: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/1378/1539>
- Smidt, J. (2013). Barns vei til literacy. I M. Semundseth, & M. H. Hopperstad (Red.), *Barn lager tekster. Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning* (ss. 15-27). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Solstad, T. (2014). Litterære samtaler i barnehagen. I L. Gjems, & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen* (ss. 92-118). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Størksen, I. (2014). Sosial utvikling. I V. Glaser, I. Størksen, & M. Drugli, *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. (ss. 74 - 99). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

## 7 VEDLEGG

---

### 7.1 VEDLEGG 1 – INFORMASJONS- OG SAMTYKKESKJEMA



**DronningMaudsMinne**  
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

### Vil du delta i bachelorprosjektet

#### *«Voksnes betydning for barns tidlige tekstproduksjon»?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å studere de voksens betydning for barns tidlige tekstproduksjon. I dette skrivet gir jeg/vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I denne oppgaven ønsker jeg studere de voksnes betydning for barnas tidlige tekstproduksjon, da spesifikt hvordan dialogspillene mellom voksen-barn påvirker barnas skapning av tekst. Som en begrensning for omfanget har jeg valgt å fokusere på de eldste barna i barnehagen, de som skal starte på skole til høsten 2020.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette prosjektarbeider, innebærer det at du vil delta på et intervju. På grunn av dagens samfunnssituasjon med utbrudd av COVID-19 viruset, vil dette intervjuet bli gjennomført som et digitalt møte. Intervjuet vil vare i ca en time.

Intervjuet vil bli tatt opp ved bruk av en diktafon. Jeg vil notere det det essensielle i tillegg tilfelle lydfilen blir påvirket av at det gjennomføres som et digitalt møte.

#### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:



- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- Få rettet personopplysninger om deg
- Få slettet personopplysninger om deg
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- Sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg/vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg/vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Alle dine opplysninger vil bli anonymisert ved bruk av kode og fiktivt navn (Ped 1, ped 2 etc) i transkribering og øvrige notater*
- *Ingen andre enn meg selv vil ha tilgang til den originale lydfilen. Lydfilen blir lagret på diktafon, transkribert etter intervju og deretter slettet.*

### **Hva skjer med opplysningene dine når jeg/vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes [22.05.2020]. Alle personopplysninger vil bli slettet innen prosjektslutt.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til bachelorprosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning ved Arnt Nordli.

Vårt personvernombud: Hans Christian Ristad, Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning.

Med vennlig hilsen

Lise Marie Tilrem

Atle Krogstad og Jan van der Zwart-Langner

Student

Prosjektansvarlig  
(Veiledere)

---

---

## Samtykkeerklæring

*Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Studenten må kunne dokumentere for veileder at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.*

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet voksnes betydning for barns tidlige tekstproduksjon har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. [22.05.2020]

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 7.2 VEDLEGG 2 - INTERVJUGUIDE

### Intervjuguide

1. Oppgaven min handler om de voksnes betydning for barnas tidlige tekstproduksjon, hvordan vil du beskrive din forståelse av barnas tidlige tekstproduksjon?
  - a) Hvilke tanker gjør du deg om barnas læreprosesser i møte med tidlig tekstproduksjon?
2. Jeg har forstått det slik at dere her på barnehagen har en egen skolestartergruppe, kan du fortelle meg om denne gruppen.
  - a) Hva er deres formål og innhold for denne gruppen?
  - b) Er det fastsatt i ukeplan/månedspan?
  - c) Hvor mange barn er det til sammen?
  - d) Hvor mange voksne er dere?
  - e) Hvorfor har dere valgt å gjøre det på denne måten?
3. Hvordan jobber dere i barnehagehverdagen med barns tekstproduksjon?
  - a) Kan du komme med et eksempel?

- b) Har dere ulike artefakter tilgjengelig? Digitale verktøy, tavler, utstyr etc.
  - c) Hvilke ulike materialer/utstyr er tilgjengelig for barnegruppen?
  - d) Er det noe som barna enkelt har tilgang til?
  - e) Hvordan legger dere opp til teksthendelser/tekstproduksjon? Spontane, planlagte osv.?
  - f) Hvor ofte? Hvor lenge?
4. Hvordan vil du beskrive voksenrollen i barnas tekstproduksjon?
- a) Hva er viktig for deg i en slik rolle?
  - b) Kan du komme med et eksempel?
  - c) Hvordan opplever du at synet på voksenrollen i denne sammenhengen, er blant personalgruppen? Ser du noen likheter eller forskjeller? Kanskje noen utfordringer?
  - d) Kan du beskrive hvordan du vektlegger dialogspillet du har med barnet under en teksthendelse/tekstproduksjon? Hva mener du er viktig med det spillet og hvorfor? Har dialogen for deg et formål?
  - e) Hvilke spørsmålsformer og replikkformer vil du si er mest tilstede under disse dialogene? Kan du komme med et eksempel?
  - f) Hvilken betydning har denne dialogen for barna?
  - g) Bruker du ulike strategier når det kommer til barns tekstproduksjon barna i deres tekstproduksjon?
5. Hva ville du trukket frem som viktige elementer når man jobber med barns tidlige tekstproduksjon?
- a) Ut fra hvilket formål mener du en bør jobbe?
  - b) Slik du ser det, er det noe du vil trekke frem som kan være utfordrende ved å jobbe med barns tidlige tekstproduksjon?
6. Er det noe du vil belyse når det kommer til barns tidlige tekstproduksjon som vi ikke har vært innom?

### Oppsummering

- c) Hvordan syns du dette intervjuet har vært?
- d) Hvilke tanker sitter du igjen med selv?
- e) Er det noe du ønsker å trekke frem på slutten?
- f) Var det noe du tenker/føler jeg burde gjort annerledes?