

Hvilke interesser synes å motivere femåringer til å skrive i barnehagen?

Marit Holm Hopperstad, Marit Semundseth og
Rutt Trøite Lorentzen

Artikkelen er basert på en kvalitativ undersøkelse av hva som synes å motivere femåringer til å skrive i uformelle situasjoner i barnehagehverdagen. Basert på Kress sitt begrep interesse («interest»), presenteres fire kategorier for å drøfte dette. I diskusjonen fokuserer vi på betydningen av det sosiale samspillet for den skrivingen vi har observert, voksenrollen og det fysiske stedets betydning for skriving. Bakgrunn for artikkelen er Rammeplanens mandat om å støtte barns skriving i barnehagen.

Marit Holm Hopperstad,
DMMH
mah@dmmh.no

Marit Semundseth,
DMMH
mse@dmmh.no

Rutt Trøite Lorentzen,
Avd. for lærer- og
tolkeutdanning, HIST
rutt.lorentzen@hist.no

Nøkkelord: barnehage, femåringer, skriving, interesse, voksenrollen

Innledning

Det er en tidlig morgen i november. Ei jente på 5 år sitter ved et langbord på kjøkkenet i barnehagen med et papir foran seg. På papiret har hun tegnet et hus, og inni huset er det et juletre med stjerne i toppen. Ved siden av treet står en gutt og smiler, utenfor huset ei blid jente. Det er tegneren selv og broren hennes, forklarer jenta til en voksen som spør hvem det er. Rundt treet er fem lysende, gule hjerter og helt øverst på huset er to navn skrevet med henholdsvis grønn og blå fargeblyant – jentas eget navn og navnet til broren hennes.

Den tegningen og episoden som beskrives her, er del av et datamateriale innhentet i en studie av de eldste barnehagebarnas skriving i barnehagen. Tegningens tilblivelse, ved et bord i en barnehage, er ikke unik. I de fleste barnehager engasjerer barn seg med papir, farger og blyanter i ulike sam-

menhenger. Jenta i dette eksemplet brukte både tegning og skrift. Det hun laget, kan forstås som en sammensatt eller multimodal tekst (Kress, 1997, 2003). Tegning og andre visuelle uttrykk har lang tradisjon i barnehagen, og flere studier viser hvordan barn visuelt kan uttrykke ideer, kunnskaper og perspektiver (Hopperstad, 2005; Kendrick & McKay, 2009). Barn kan samtidig tidlig skille mellom tegning og skriving, og de kan gjenkjenne og produsere visse trekk, kvaliteter og former som er karakteristiske for skriftspråket (Lancaster, 2007; Lorentzen, 2008).

I norsk barnehagesammenheng har det i liten grad vært tradisjon for å arbeide med barn og skriving (Lorentzen, 2008). Nå har imidlertid barnehagen fått en ny *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2006), som på en langt tydeligere måte enn før gir personalet et ansvar for også å støtte barna i prosessen med å knekke den skriftspråklige koden. I omtalen av fagområdet «Kommunikasjon, språk og tekst» (s. 34) heter det at barnehagen skal bidra til at barn blir fortrolige med bokstaver. For å arbeide i retning av dette målet skal personalet bidra til at barn møter verbalspråkets symboler i daglige sammenhenger og støtte deres initiativer til å «lese, lekeskrive¹ eller diktere tekst» (s. 35). Barns skriving er ikke et nytt fenomen i barnehagen, det nye i denne sammenhengen er presiseringen av personalets ansvar.

Innen pedagogisk forskning er barnehagen, ifølge Gulbrandsen, Johansson og Nilsen (2002), en tilnærmet «black box», et felt der det relativt sett eksisterer lite forskning. Med økt forståelse for barn som aktører og medskapere til barnehagens innhold og kultur, og med barns rett til medvirkning i barnehagens hverdag (Kunnskapsdepartementet, 2006), blir det viktig å utvikle kunnskap om hva som gjør skriving til en meningsfull aktivitet for barn. Med utgangspunkt i en sosiokulturell teoriramme og Kress (1997, 2003) sitt perspektiv om interesser som motiverer barna, presenterer vi resultater fra en pågående studie der det overordnede målet er å undersøke hvilke kunnskaper førskolelærere og barnehageansatte forøvrig trenger for å arbeide også med barns tidlige skriving i barnehagen (Smidt, 2008).² Skriving i barnehagen kan inngå både i uformelle her-og-nå-situasjoner og i formelle situasjoner planlagt av personalet. Denne artikkelen belyser de eldste barnehagebarnas skriving i uformelle skrivesituasjoner med følgende problemstilling som utgangspunkt: Hvilke interesser synes å motivere femåringer til å skrive i uformelle situasjoner i barnehagen?

-
- 1 Begrepet «lekeskrive» kan i seg selv problematiseres. Vi går ikke inn på dette i artikkelen, men viser til Lorentzen (2008).
 - 2 Artikkelen bygger på resultater fra det pågående NFR-finansierte prosjektet «Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring. Barns og unges veg til ulike fag gjennom skolens skrivekulturer». Prosjektet er et samarbeid mellom HiST, NTNU og DMMH, og ledes av professor Jon Smidt, HiST.

Målet med artikkelen er for det første å bidra til kunnskap om skriving i barnehagen med fokus på de eldste barnehagebarna og deres initiativ og bidrag. Både i nordisk og i internasjonal forskning er dette løftet frem og studert (Björklund, 2003; Dyson, 1989, 1993). I norsk sammenheng er det derimot lite forskningsbasert kunnskap på feltet (Borg, Kristiansen, & Backe-Hansen, 2008). Hagtvet (2002) har studert skriftspråklig utvikling blant barnehagebarn som utgjør en risikogruppe, og Nilsen (2000) diskuterer barnehagebarns produksjon av tekster som ett av flere aspekter ved barns kulturelle produksjon i barnehagen, men uten at skriving i seg selv utgjør studieobjektet. Det er for det andre et mer spesifikt mål ved denne artikkelen at den også kan brukes som grunnlag for didaktisk refleksjon med tanke på barnehagepersonalets arbeid med å utvikle barnehagens språklige miljø.

Studien og metoder for datainnsamling

Studien som artikkelen bygger på, har som overordnet mål å utvikle kunnskap om femåringers skriving slik dette inngår i barnehagehverdagen. Vi ønsker å tolke og forstå «things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meaning people bring to them» (Denzin & Lincoln, 2008, s. 4). Vi utgår fra forståelsen av barnet som en intensjonell skrivende aktør (James, Jenks, & Prout, 1998). Barn handler alltid i konkrete situasjoner, og når barn skaper tekster der skriving inngår, må dette ses i relasjon til de sammenhengene tekstene er blitt til i. For å fange inn disse aspektene ved femåringers skriving i barnehagen har vi valgt en kvalitativ tilnærming der vi som forskere har vært til stede og observert situasjoner der skriving har funnet sted. Observasjon av skriveprosessen har gitt anledning til å analysere og tolke tekstene og skrivingen så vel som samspillet mellom barna og mellom barn og voksne.

To barnehager i en større by i Norge deltok i prosjektet. Til sammen deltok 20 femåringer, hvorav åtte hadde et annet morsmål enn norsk.³ Den ene barnehagen (barnehage 1) var en urban og bynær barnehage med en mangfoldig og flerkulturell barnegruppe. Her deltok femåringene ved to av barnehagens avdelinger, til sammen 13 barn. På hver av de to avdelingene var det én pedagogisk leder, to assistenter og én morsmålsassistent. Den andre barnehagen (barnehage 2) var en én-avdelings barnehage i landlige omgivelser noen mil utenfor byen. Denne barnehagen hadde syv femåringer, én pedagogisk leder og tre assistenter.

3 Barns skriving i barnehagen i et flerkulturelt perspektiv inngår i studien, men diskuteres ikke i denne artikkelen.

Det empiriske materialet ble samlet inn gjennom til sammen ti besøk i de to barnehagene i løpet av høsten 2006 og våren 2007. Vi observerte engasjement med tekst og skriving slik det inngikk i den vanlige barnehagehverdagen, uten spesiell tilrettelegging med tanke på prosjektet. Vi valgte en åpen observasjonsstrategi der barna fikk informasjon om hensikten med vår tilstedeværelse (Patton, 2002). Som observatører i feltet inntok vi en noe tilbaketrukket rolle ved å plassere oss i nærheten av de stedene der tekstproduksjon og skriving foregikk. Vi var alltid imøtekommende dersom noen av barna kontaktet oss, ville vise frem noe de hadde laget eller ønsket hjelp fra oss. Nærheten til prosessene ga oss anledning til å stille spørsmål til barna om tekstene de arbeidet med, noe som bidro med viktig informasjon og grunnlag for analyse og tolkning. Vår rolle og graden av deltakelse ble på denne måten formet av situasjonen og barnas initiativer (Schatzman & Strauss, 1973).

Vi tok observasjonsnotater både underveis og i etterkant av hvert besøk og kopierte alle tekster det knyttet seg observasjon til. I tillegg kopierte vi noen få tekster som barna viste frem til oss. I slike tilfeller prøvde vi gjennom samtale med barna, noen ganger også med de ansatte, å få tak i så fyldig informasjon som mulig om teksten. Vi erfarte at vår tilstedeværelse også genererte noe data. Den ene forskerens notatbok vakte blant annet interesse og resulterte i at barna skrev navnet sitt i boka, noe som gjentok seg ved flere besøk i denne barnehagen (Lorentzen, 2008).

Vi gjennomførte også to samtaleintervju med de deltakende førskolelærerne. Samtalene tok utgangspunkt i konkrete tekster. Intensjonen var å få innblikk i førskolelærernes vurderinger, noe som kunne både korrigere og utdype vår forståelse. En annen intensjon var å få kunnskap om førskolelærernes begrunnelser for egen praksis knyttet til barnas skriving i barnehagen.

En kvalitativ-fortolkende tilnærming kan svekke en undersøkelses indre validitet ettersom forskernes tilstedeværelse kan ha påvirket det som faktisk foregår i det utvalgte feltet (Graue & Walsh, 1998). Vi vet lite om hvorvidt femåringene engasjerte seg like mye og på samme måte med skriving de dagene vi ikke var til stede. Samtalene med de pedagogiske lederne ga likevel indikasjoner på at det vi observerte, var barnehagehverdagen «slik den er til vanlig», som en av dem sa.

Studien verken har eller kan ha som intensjon å utvikle statistisk generaliserbare resultater, og den kan dermed ikke hevdes å ha høy ytre validitet. Imidlertid kan en kvalitativ studie som denne, gjennom teoribasert analyse av empiriske data, forhåpentligvis bidra med kunnskap om barns skriving i barnehagen som kan fungere som redskaper for andre, forskere eller førskolelærere, som ønsker å forstå barnehagen som arena også for barns skriving.

Teoretiske perspektiver

Vi tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring og språk (Vygotsky, 1978). Grunntanken her er at språk er et kulturelt verktøy, og at læring alltid skjer i en kontekst og i interaksjon med omgivelsene (Clark & Holquist, 1984; Wertsch, 1991). Mennesket står, ifølge Bakhtin (1986), i et dialogisk forhold til omgivelsene. Mennesket skaper mening ved å «svare» på inntrykk og erfaringer fra sine omgivelser og omforme disse til noe som fremstår som meningsfullt og som også andre kan ta del i. Barn erobrer skriftspråket ved å være sosiale aktører i meningsskapende aktivitet i barnehagen (Semundseth, 2008a). Spedbarnsforskning viser at barn fra fødselen av er orientert mot sine omgivelser (Stern, 1985); de er nysgjerrige og aktive, og ifølge Sommer (2003), også kompetente. Når barn skriver, gjør de det altså fordi de har et ønske om å være i dialog med sine omgivelser.

Med utgangspunkt i semiotisk terminologi mener Kress (1997, 2003) at barn anvender og kombinerer ressurser fra ulike tegnsystem. For barn er det gjerne nærliggende å tegne når noe skal festes til et papir. Samtidig vil barn ofte støtte seg til og kombinere flere uttrykksformer for å få frem det de er opptatt av (Hopperstad, 2005; Mellgren & Gustafsson, 2005). Det som starter som en tegning, kan endre seg og ta form av skriving (Björklund, 2008), og også papiret er en ressurs som har betydning. Som underlag for skrift kan et papir brettes og bli til en bok barnet skriver i (Kress, 1997). Et utvidet tekstbegrep ivaretar det multimodale, men samtidig også det kommunikative aspektet ved barns tidlige skriving. I utgangspunktet kan begrepet tekst sies å ha sterke logosentriske implikasjoner. En utvidelse av begrepet har bidratt til at også andre modaliteter enn språket forstås som tekst. I denne sammenhengen kan et utvidet tekstbegrep inkorporere alle de uttrykksformene barna finner relevant å bruke.

Ifølge Kress (1997, 2003) er barns tidlige skriving en meningsskapende aktivitet som må forstås som intensjonell, sprunget ut av barnets orientering mot sine omgivelser. Hans grunnleggende tanke er at også små barn må anerkjennes som aktive aktører som ønsker å forstå og samhandle med sine omgivelser ved hjelp av ulike uttrykksformer. Han bruker begrepet *interesse* («interest») for å drøfte dette poenget. Voksne som ønsker å forstå barns uttrykk, må søke å forstå den eller de interesser barna ivaretar og motiveres av, enten de tegner, skriver eller uttrykker seg på andre måter. Allerede barns tidligste merker på papir er tegn som reflekterer det de er opptatt av i den gitte situasjonen et tegn formes, selv om dette ikke er «fully overt and articulated by them» (Kress, 1997, s. 36). Barns interesser må ikke forstås som statiske fenomen og heller ikke ses isolert fra sammenhengene barna befinner seg i. Det er med andre ord et komplekst fenomen Kress søker å fange inn ved hjelp av begrepet interesse. Begrepets styrke for vårt formål er at det synliggjør barn som aktive subjekter i vekselvirkning med sitt miljø, i vårt tilfelle som skrivere i barnehagens hverdagsliv der både barn

og voksne inngår. Hopperstad (under utgivelse) drøfter barns tegninger og kombinasjoner av tegning og skrijving som uttrykk for en interesse for fakta og for hendelsesaspektet i tilværelsen. Tegning og skrijving motiveres også av en estetisk interesse (Hopperstad, under utgivelse) som er synlig for eksempel gjennom nøye utvalgte farger, noe som understøttes av Ormerod og Ivanic (2002).

For å forstå hvilke interesser som kan motivere femåringer til å skrive, blir det viktig å være oppmerksom på betydningen av den sosiale konteksten som omgir skrijvingen. Evensen (1997) hevder at skrijving kan være identitetsskapende arbeid for barnet, en måte å bli synlig for seg selv og omgivelsene på. Barnets eget navn er gjerne noe av det første de blir opptatt av som skrivere, og dette kan forstås både som en markering av identitet, men også som markering av eierskap til det de tegner, skriver, klipper ut eller lager på andre måter (Kress, 1997). Ifølge Evensen (1997) er barns sosiale orientering en fundamental drivkraft. Barns tidlige skrijving er en lokalt forankret prosess der det å ha noen å skrive til er av stor verdi (Lorentzen, 2009). Det er barnet som styrer prosessen, voksne er viktige støttespillere og dialogpartnere (Lorentzen, 2008; Semundseth, 2006, 2008). Dyson (1989, 1993) og Pahl (1999) fremhever jevnaldergruppens betydning for det barn lager, enten de tegner, skriver eller former på andre måter. Pahl (1999) observerer hvordan ett barns ideer ofte sprer seg til de andre som er til stede. Hopperstad (2008) viser hvordan en lekende stemning barn imellom kan bre om seg og prege prosessen når 1. klassinger tegner og skriver, og få betydning for det som nedfelles på papiret. Utgangspunktet her er Sutton-Smiths (1997) distinksjon mellom «play» og «playful», der «playful» viser til en stemning preget av «frolicsomeness, lightheartedness, and wit» (Sutton-Smith, 1997, s. 147). For vårt formål i denne artikkelen blir det viktig å være åpen for lekens betydning for barnas engasjement med skrijving.

Skrijvingens sosiale forankring kan relateres til Dysons (1993) teori om ulike sfærer i pedagogiske settinger. På en og samme tid vil barna forholde seg til en offisiell sfære («official sphere»), som er aktivitet planlagt og initiert av de ansatte, og en jevnaldersfære («peer sphere»), som er aktivitet barna selv spontant initierer. I tillegg hevder Dyson at en hjemmesfære («home sphere») også vil gjøre seg gjeldende i en barnegruppe. Som medlemmer av en familie vil barna bringe med seg ulike erfaringer, kunnskaper og verdier. Barns skrijving i barnehagen vil reflektere deres orientering inn mot og vekslning mellom disse sfærene.

For å oppsummere, barn er kompetente aktører som aktivt deltar i prosessen med å lære å skrive. Ulike interesser kan motivere dem til å engasjere seg med skrijving. Med bakgrunn i en slik forståelse vil vi presentere fire interessekategorier for å drøfte hva som synes å drive femåringer til å skrive i barnehagen. Vi kommenterer først den analytiske prosessen som ligger til grunn for disse kategoriene.

Resultater

Det første steget i den analytiske prosessen var å identifisere i hvilke situasjoner femåringene i de to barnehagene engasjerte seg med skriving. På grunnlag av observasjonene ble disse kategorisert som henholdsvis formelle og uformelle skrivesituasjoner. Kategorien «formelle skrivesituasjoner» betegner skriving som var initiert av de voksne og som ofte var planlagt på forhånd. Dette kan forstås som en del av det Dyson (1993) definerer som den offisielle sfæren i barnehagen. Rammeplanen omtaler også slike formelle situasjoner som den delen av barnehagens innhold som er «planlagt og ledet av personalet» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 27). De formelle skrivesituasjonene foregikk innenfor rammen av en såkalt femårsklubb, det vil si aktiviteter rettet mot de eldste barnehagebarna (Semundseth, 2008b).

Kategorien «uformelle skrivesituasjoner» betegner barneinitierte aktiviteter som oppstod spontant i løpet av barnehagehverdagen uten de voksnes direkte planlegging eller instruering. Dette kan knyttes til Rammeplanens omtale av «her-og-nå-situasjoner» og kan relateres til det Dyson (1993) omtaler som en uoffisiell jevnaldersfære. Det er disse uformelle skrivesituasjonene som er i fokus i denne artikkelen.

Videre analyserte vi tekstene ut fra hvilke modaliteter barna hadde gjort bruk av. Dette resulterte i følgende kategorier: tegninger, skriftlige tekster og multimodale tekster. I artikkelen er det tekster der *skrivning* inngår alene eller sammen med andre uttrykksformer som er i fokus, det vil si at vi fokuserer på de skriftlige og multimodale tekstene.

De skriftlige tekstene består av rekker med bokstaver, lister med ord, papirlapper og ark der barna har skrevet navnet sitt og/eller navn på familiemedlemmer. I tillegg inngår skriftlige tekster barna har bedt en voksen om å skrive. De multimodale tekstene inkluderer både tegninger ledsaget av muntlig tale, tegninger med signatur, tegninger adressert til bestemte personer, såkalte til-fra-tekster (Lorentzen, 1993), illustrerte skriftlige tekster og utklippede figurer med signatur.

I arbeidet med å analysere hvilke interesser som synes å ha motivert femåringene til å engasjere seg med skriving i de situasjonene vi har observert, vekslet vi mellom å lese observasjonsnotatene og studere tekstene. Denne strategien resulterte i fire interessekategorier:

- 1 Markere identitet
- 2 Utforske hverdagslige erfaringer
- 3 Skape et estetisk uttrykk
- 4 Være sammen

I materialet opptrer ikke disse kategoriene isolert, men de går over i hverandre idet barns interesser gjerne veksler og tar ulike retninger. Kategori-

ene er dermed ikke statiske eller gjensidig utelukkende. For en og samme tekst kan et mangfold av interesser være med på å drive den frem (Kress, 1997). De fire kategoriene som presenteres og drøftes her, må heller ikke forstås som uttømmende. Andre interesser enn dem vi har observert, kan ha gjort seg gjeldende og vært viktige for barna.

Markere identitet

I flere av tekstene i vårt materiale har barna skrevet sitt eget navn. Enkelte ganger har de også skrevet navn på andre familiemedlemmer. Disse tekstene synes å være motivert av en interesse for å markere identitet. Å skrive navnet blir en måte å synliggjøre seg på både for seg selv og andre (Evensen, 1997). Figur 1 og 2 illustrerer dette.



Handwritten names in a child's script, listed vertically from top to bottom: LANA, DEVRAN, MELISA, SILAN, YILMIZ, and MAGNUS.

Figur 1

ANETTE
SAM
JANNE
INGRID
FRIDA
PINES

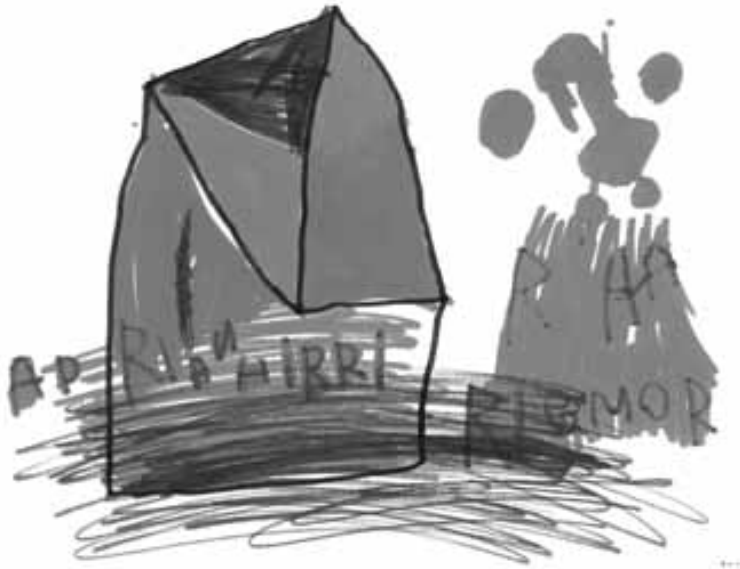
Figur 2

Disse signaturene ble skrevet i den ene forskerens notatbok etter initiativ fra ett av barna. Barna inspirerte hverandre. Vår tolkning av dette er at barna brukte skriving for å markere sin identitet både som enkeltindivider og som skrivere, for hverandre og for en voksen.

De aller fleste barna signerte også tegningene sine. Som deltakere i et fellesskap med mange andre barn kan nettopp ens eget navn hjelpe barn til å markere sin individualitet og hvem de selv er innenfor dette fellesskapet. Pahl (1999) peker på at barnas navn er svært betydningsfulle for dem, navnet «står for» eller representerer dem og er i seg selv en viktig drivkraft for å skrive.

Et annet eksempel på markering av identitet som skriver er den multimodale teksten som er vist i figur 3. Jenta startet med å tegne. Hun laget først en stor figur som hun fargela med rosa, rødt og brunt. Jenta sa selv at hun ikke

visste hva dette forestilte. Øverst i høyre hjørne tegnet hun så ei jente med, ifølge tegneren selv, den ene armen i været. Deretter begynte hun å skrive: RIHA, HIRRI og ANRIAP. Mens hun skrev, spurte hun en av de ansatte hva hun hadde skrevet og lo godt da den voksne leste ordene. Til slutt skrev hun RIGMOR. I denne barnehagen var små lapper klistret til bordene med navn som identifiserte barns og voksnes sitteplasser ved måltidet. Jenta satt på assistent Rigmors plass ved bordet da hun laget teksten. Hun så gjentatte ganger ned på navnelappen som var festet til bordet mens hun skrev «Rigmor». Figur 3 viser dermed hvordan skriving samvirker med andre uttrykksformer samtidig som det er en prosess som strekker seg ut i tid. Underveis vil en rekke impulser og inntrykk kunne ha betydning for hva barna velger å nedfelle på papiret og hva som gjør skriving interessant for dem. For figur 3 kan tilstedeværelsen av en voksen ha vært utslagsgivende og gjort det meningsfullt for henne å synliggjøre seg som skriver, samtidig som navnelappen var en umiddelbar form for skrivehjelp.

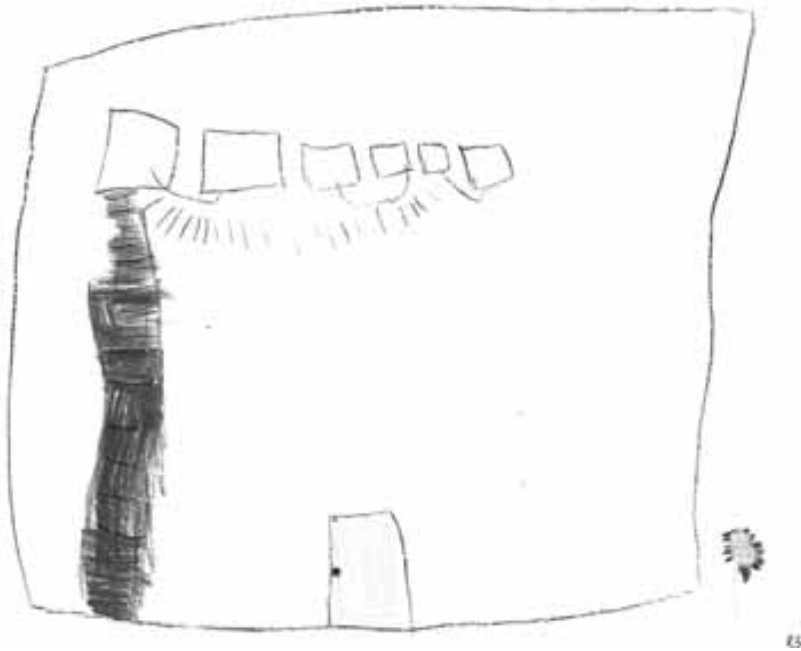


Figur 3

Utforske hverdagslige erfaringer

Vi har observert hvordan en interesse for å utforske verden synes å motivere femåringene til å produsere tekster der skriving inngår. Skrivingen i tilknytning til disse tekstene er signaturer og navn på mottakere.

Det er i hovedsak barnas erfaringer fra deres eget hverdagsliv som utforskes i disse tekstene. Vi kan trekke en parallell her til Matre (2000), som blant annet drøfter utforsking i barns muntlige tekster. Figur 4 er et illustrerende eksempel.



Figur 4

Teksten er en tegning av et hus. Jenta som laget den satt sammen med en annen femåring og en voksen ved et bord i barnehagen. Hun startet med å tegne den store firkanten. Den voksne spurte: «Hva tegner du?» Jenta så opp og sa: «Dette er et hus.» Deretter tegnet hun den lille firkanten øverst til venstre og fortsatte videre bortover mot høyre med de andre firkantene. Mens hun tegnet disse, sa hun: «Og dette er rommene i huset. Dette er mitt rom [peker på firkanten til venstre], og dette er Andrea sitt rom [peker på firkant nummer to fra venstre], og så er det rommet til mamma og pappa [peker på firkant nummer tre fra venstre].» Hun kommenterte at foreldrene ikke trenger hvert sitt rom. Hun sa videre: «Så er det badet, og så er det vaskerommet, og så er det doet.» Hun fortsatte med å tegne buede streker mellom firkantene, og sa: «Det går an å gå mellom rommene.» Deretter tegnet hun en rekke korte, loddrette streker, som var trappa fra rommet hennes og bort til «vaskerommet» (firkant nummer to fra høyre). Så tegnet hun de vannrette strekene som er farget oransje og kommenterte at det er trappa som går ned til kjelleren. Til slutt tegnet og fargela hun døra og en liten blomst utenfor huset. Tegning er den sentrale modaliteten i denne teksten og fremstår som et visuelt uttrykk for jentas forståelse av hva et hus er og består av. Hun signerte teksten sin på baksiden, og teksten kan på den måten også relateres til en interesse for å markere identitet og uttrykke eierforhold til teksten. Samtidig var drivkraften, slik vi ser det, til at denne skrivingen kom i stand, en interesse for å utforske.

Skape et estetisk uttrykk

Barna synes også å motiveres av en interesse for å skape et estetisk uttrykk. Vi knytter dette for det første til barnas utforming av det skriftlige uttrykket. Änggård (2005) og Hopperstad (under utgivelse) drøfter en tilsvarende interesse for det estetiske i tilknytning til barns tegninger.

Flere av barna i vår studie gjorde seg flid med å skrive med ulike farger. Dette observerte vi spesielt i forbindelse med at de skrev sitt eget navn. Ei av jentene skrev for eksempel hver bokstav i sitt lange fornavn med ulike farger. I figur 5 har ei av jentene skrevet første bokstav i sitt eget fornavn og etternavn med store bokstaver. De to bokstavene er sirlig utformet, de er store, har et detaljert mønster av linjer på kryss og tvers og er rammet inn.



Figur 5

Teksten er en «til–fra-tekst» og identifiserer både mottaker (assistent Anita i barnehagen) og avsender (Frida). I nedre del av teksten kan vi se tre A-er som er rammet inn, kanskje som en ytterligere understreking av mottakeren – Anita. Jenta har også skrevet flere 5-tall og tegnet et hjerte med øyne og smilende munn. Teksten reflekterer både en estetisk interesse og et ønske om å synliggjøre og markere sin identitet som skriver.

For det andre knytter vi den estetiske interessen til observasjon av barn som har fargelagt ferdigtrykte tegninger, nøye og presist. I disse tilfellene ser det ut til at det å fargelegge var hovedaktiviteten. Men disse tekstene ble også signert når de var ansett som ferdige. I den ene barnehagen hadde barna ved begge avdelingene tilgang til ferdigtrykte tegninger med ulike motiver, for eksempel biler, bamser og kaniner, som de kunne fargelegge. Enkelte ganger vi var på besøk, var mange av femåringene ivrig opptatt med nettopp denne aktiviteten. Vi hørte dem snakke sammen om fargevalg, og vi observerte at de viste tegningene både til hverandre og til de voksne. Det er nærliggende å anta at barna brukte skriving for å synliggjøre hvem som hadde produsert det estetiske uttrykket. Vi ser igjen hvordan barnas ulike skriveinteresser går over i hverandre. Figur 6 er en kanin som ei av jentene fargela, klippet ut og signerte på baksiden.



Figur 6

Verdien av denne typen tekster kan kanskje diskuteres. De er i utgangspunktet ferdigproduserte og gir kanskje lite rom for barnas eget uttrykk. På tross av dette ser vi at slike tekster er betydningsfulle for barna. De gir barna muligheten til å bruke farger som de synes egner seg, i tillegg til at de også gir en mulighet til å bruke skriving i en meningsfull sammenheng.

Være sammen

Skriving synes også å springe ut av en interesse for å være sammen der det å skrive blir en samværsform i barnehagehverdagen (Semundseth, 2008a). I begge barnehagene samlet barna seg gjerne rundt et av bordene på avde-

lingen, eller de syntes å søke dit når andre satt der, slik også Änggård (2005) observerte det i sin studie. Ved bordet skrev og tegnet femåringene i de to barnehagene i et tett samspill med andre barn, både jevnaldrende og yngre, men også med voksne.

Teksten gjengitt i figur 7 er fra en slik situasjon.



Figur 7

I dette tilfellet satt flere barn sammen rundt et stort bord. To av forskerne og en av assistentene satt der også. Ei av de femårige jentene kom bort og fant seg en plass mellom to andre jenter. Jenta tok et hvitt A4-ark og spurte de to forskerne etter tur hva de likte av mat. Den ene svarte «kyllinggryte», den andre «fisk», «pannekake» og «kake». Jenta skrev selv ned de svarene hun fikk. Underveis stoppet hun opp og spurte hvordan ordene skulle skri-

ves. I tillegg ba hun assistenten om å illustrere hver matsort med tegninger og instruerte hvilke farger den voksne skulle bruke og hvor på arket tegningen skulle være. Hun inkluderte altså alle de voksne ved bordet, både som samtalepartnere og som tegnere (Semundseth, 2008a). Teksten, som fremstår som multimodal, ble laget etter initiativ fra jenta. Gjennom samspillet med de voksne vokste den frem som en liste over favorittmaten til de to forskerne som var på besøk i barnehagen hennes. Teksten ble drevet frem av jenta selv, men også i dialog med de voksne.

Sutton-Smith (1997) skiller mellom begrepet lek («play») og lekende stemning («playful mood»). Det var ofte mye smil og latter ved bordet når barna satt sammen og laget tekster, en stemning vi knytter til begrepet «playful mood». Det kan synes som om tekstene fungerte som et materielt utgangspunkt og grunnlag for samværet, og at det ga barna mulighet til å etablere og dele en lekende stemning. Å være sammen gjennom skrivning syntes slik sett å være et utgangspunkt for å ha det artig og oppleve glede.

Diskusjon

Barn kan motiveres av ulike interesser som skrivere. Samtidig er disse ikke atskilte. Å markere identitet synes særlig å være et anliggende som vanskelig kan ses isolert fra de andre interessekategoriene. Evensen (1997) poengterer at skrivning er en del av livsprosjektet «å bli stor» og gjøre seg synlig for omgivelsene. Femåringene i vår studie har for eksempel skrevet navnet sitt på de fleste tekstene de har produsert. Samtidig som de synes å ha hatt en estetisk interesse eller et ønske om å utforske hverdagslige erfaringer, ser vi at det å markere identitet er en sentral drivkraft i deres skrivning. Det er også en sammenheng mellom en interesse for å utforske og for å være sammen. Teksten i figur 7 er et eksempel; her så jenta ut til å utforske andres favorittmat.

I tillegg til at vi har observert ulike motiverende interesser for skrivning, ser vi at femåringenes skrivning foregår ved et bord. I barnehage 1 var det som regel et bord på kjøkkenet som ble tatt i bruk, mens i barnehage 2 holdt barna gjerne på ved et av bordene i det store oppholdsrommet. I begge barnehagene hadde barna lett tilgang til papir og tegne- og skrivesaker og var ikke avhengig av de ansattes hjelp for selv å skrive. Bordet var tilgjengelig for alle barna, uansett alder. De uformelle skrivesituasjonene var derfor preget av aldersblanding. Samtidig varierte aktiviteten ved bordet i både innhold, intensitet og varighet. Noen satt eller stod ved bordet en stund mens de så på det andre holdt på med. Andre pratet sammen mens de tegnet eller skrev. Det er interessant å reflektere over betydningen av et slikt bord. Änggård (2005) bruker kafébordet som metafor for å beskrive hvordan et bord kan fungere – i dette tilfellet som et sted der barna kan sitte

ned for kortere eller lengre tid, tegne og skrive eller la være, prate eller la være, eller rett og slett følge med på livet i barnehagen. Slik vi har observert, er bordet et viktig fysisk sted for barnas skriving, og det inviterer også barna til å delta i et sosialt fellesskap med andre der skriving kan inngå som en meningsfull aktivitet i barnehagehverdagen.

Ifølge Dyson (1993) og Pahl (1999) er jevnaldringer svært betydningsfulle for hverandres engasjement med skriving, og Hopperstad (2005) drøfter barns betydning for hverandre i tegneaktivitet. Femåringene i vår studie så også ut til å influere hverandre. Når flere barn satt sammen ved et bord med papir og skrive-/tegenesaker tilgjengelig, så dette ut å oppmuntre andre barn til å finne ut hva som foregikk og eventuelt selv sette seg ned. Barna overhørte hverandres ideer, de så bort på hverandres ark og lot seg inspirere. Det kan ligge et læringspotensial her ved at barna selv kan skape nysgjerrighet og interesse for skriving, at skriving blir meningsfullt gjennom barnas samspill med hverandre. Men ikke alle femåringene engasjerte seg med skriving selv om muligheten var til stede. Noen så ut til å følge med fra sidelinja, som perifere deltakere (Lave & Wenger, 1991). En slik deltakelse kan også bidra til barns læring. Det er samtidig grunn til å spørre hvorvidt barnehagen gir barn mulighet til å ta i bruk den kompetansen de sitter inne med om skriving. Barn må kjenne seg trygge på at de kan utfolde seg (Pahl, 1999). Kan det være slik at enkelte barns initiativer og interesser ikke like lett får slippe til eller utfolde seg, og at ikke alle kjenner seg trygge nok til å prøve ut og eksperimentere også med skriftspråket? Her ligger et behov for videre forskning. Det innebærer også en utfordring i vår studie: Vi må være åpne for at det er initiativer og måter å engasjere seg med skriving på som vi ikke har fanget opp.

Vårt hovedfokus i denne artikkelen er skriving initiert av femåringene selv. Samtidig ser vi at de voksnes tilstedeværelse har betydning for den skrivingen som barna engasjerer seg i og de interessene som synes å motivere dem til å produsere tekster der skriving inngår. I noen tilfeller har et barn engasjert en voksen som medskaper av teksten sin (figur 7), andre ganger blir de voksne mottakere av barnas tekster (figur 5). Vi ser også at personalet kan bidra til at det barnet nedfeller på papiret, blir artikulert og dermed tilgjengelig og forståelig for andre. Figur 4 er et eksempel som viser hvordan et barn kan sette ord på sine tanker om egen tekst for en voksen tilhører. Tilstedeværende og interesserte voksne kan, på bakgrunn av vår studie, være med på å generere og invitere til skriving. Det kan samtidig være grunn til å spørre om voksnes tilstedeværelse i seg selv utgjør en uuttalt forventning om at barnet skal sette ord på egen tekst. På den måten kan voksnes nærhet komme til å påvirke det barn velger å si om sin egen tekst.

Avsluttende kommentarer

Vår studie viser hvordan femåringer skriver på eget initiativ i barnehagen, eller mer presist hvilke interesser som synes å gjøre skriving til en meningsfull uttrykksform for dem. I Rammeplanen vektlegges barns rett til medvirkning i eget liv i barnehagen. Dersom barns hverdag i barnehagen skal gi rom for medvirkning, krever det voksne som kan se og tone seg inn mot barnas varierte og vekslende interesser for skriving. Rammeplanen pålegger personalet å støtte barnas initiativer til å skrive. I dette kravet ligger det en viss fare for at arbeidet med skriving i barnehagen blir instrumentelt med tanke på barns overgang til skolen, og at søkelyset rettes mot det som skal skje i fremtiden fremfor barnas interesser her og nå. Vår artikkel kan forhåpentligvis gi et bidrag til didaktiske refleksjoner over barnehagen som arena også for barns skriving, der barnas egne initiativer og interesser for skrivingen er selve utgangspunktet for utviklingen.

Litteratur

- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres & other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Björklund, E. (2003). *Att erövra literacitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text ock tecken i förskolan*. Göteborg studies in educational sciences 270. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Borg, E., Kristiansen, I. H., & Backe-Hansen, E. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsstatus*. Rapport nr. 6/08. Oslo: NOVA.
- Clark, K., & Holquist, M. (1984). *Mikhail Bakhtin*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dyson, A. H. (1989). *Multiple worlds of childwriters. Friends learning to write*. New York: Teachers College Press.
- Dyson, A. H. (1993). *Social worlds of children learning to write in an urban primary school*. New York: Teachers College Press.
- Evensen, L. S. (1997). Å skrive seg stor: Utvikling av koherens og sosial identitet i tidlig skriving. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 155–179). Oslo: LNU / Cappelen Akademisk Forlag.
- Graue, E. M., & Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context: Theories, methods and ethics*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gulbrandsen, L., Johansson, J. E., & Nilsen, R. D. (2002). *Forskning om barnehager. En kunnskapsstatus*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Hagtvet, B. E. (2002). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Hopperstad, M. H. (2005). *Alt begynner med en strek. Når barn skaper mening med tegning*. Oslo: Cappelen Akademisk.

- Hopperstad, M. H. (2008). When children make meaning through drawing and play. *Visual Communication*, 7(1), 77–96.
- Hopperstad, M. H. (under utgivelse). Studying meaning in children's drawings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(4).
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Oxford: Polity Press.
- Kendrick, E., & McKay, R. (2009). Researching literacy with young children's drawings. I M. Narey (red.), *Making meaning. Constructing multimodal perspectives of language, literacy, and learning through art-based early childhood education* (s. 53–70). London: Springer.
- Kress, G. (1997). *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Forfatteren.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lancaster, L. (2007). Representing the ways of the world: How children under three start to use syntax in graphic signs. *Journal of Early Childhood Literacy*, 7(2), 123–154.
- Lorentzen, R. T. (1993). *Lesa og skrive eller øve seg? Tankar om begynneropplæring i norsk*. Idéhefte i norsk. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, R. T. (2008). Skrivning i barnehagen – eller leikeskriving? I R. T. Lorentzen & J. Smidt (red.), *Å skrive i alle fag* (s. 93–107). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, R. T. (2009). Den tidlige skriveutviklinga. I J. Smidt (red.), *Norskdidaktikk: Ei grunnbok* (s. 113–135). Oslo: Universitetsforlaget.
- Matre, S. (2000). *Samtaler mellom barn: Om utforskning, formidling og lek i dialogar*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Mellgren, E., & Gustafsson, K. (2005). *Barns skriftspråkande att bli en skrivande och läsande person*. Göteborg studies in educational sciences 227. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nilsen, R. D. (2000). *Livet i barnehagen. En etnografisk studie av sosialiseringssprosessen*. Upublisert doktorgradsavhandling, NTNU, Trondheim.
- Ormerod, F., & Ivanic, R. (2002). Materiality in children's meaning-making practices. *Visual Communication*, 1(1), 65–91.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. utg.). Newbury Park, CA: Sage.
- Pahl, K. (1999). *Transformations. Meaning making in nursery education*. London: Trentham.
- Schatzman, L., & Strauss, A. L. (1973). *Field research. Strategies for a natural sociology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Semundseth, M. (2006). Førskolebarns tekstproduksjon i hjemmet. *Barn*, 4, 31–44.
- Semundseth, M. (2008a). Hva er det beste du vet å spise? I R. T. Lorentzen & J. Smidt (red.), *Å skrive i alle fag* (s. 107–116). Oslo: Universitetsforlaget.
- Semundseth, M. (2008b). *Dialogsamarbeid mellom femåringer og voksne i barnehagen. En empirisk undersøkelse av barn–voksen-dialoger*. Paper presentert ved konferansen FoU i praksis, Trondheim, 17.–18. april 2008.

- Smidt, J. (2008). Dialoger og posisjoneringer – felt, relasjon, mediering. Utprøving av hallidayske og bakhtinske begrep i analyse av elevtekster og skrivesituasjoner i skolerlevant forskning. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 2(1), 23–46.
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologiske facetter*. Århus: Systime Akademik.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Änggård, E. (2005). *Bildskapande – en del av förskolans kamratkulturer*. Akademisk avhandling, Linköpings universitet.