



Høgskulen  
på Vestlandet

# BACHELOROPPGAVE

Skriftspråkutvikling hos førskolebarn  
Development of literacy skills in  
kindergarten

**Kandidatnummer: 252 og 316**

BLUBACH 2018/19

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett  
Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning  
Barnehagelærerutdanning  
Innleveringsdato: 31.05.2019

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

## Abstract

In this assignment we are writing about development of literacy skills among the oldest children in kindergarten. Our focus will be on the children who goes their last year in kindergarten. To approach this, we are using theories about acquisition of literacy skills, sociocultural theories, theory of linguistic awareness and about the teacher's role in working with literacy in the kindergarten. Later in the assignment we will write about the method we have used for this assignment.

Our desire for this assignment has been to answer the following issue: *What thoughts do pedagogical leaders from different kindergartens have about literacy development among the preschool children in the kindergarten, and how do they work with this today?*

To answer our issue, we have chosen to conduct a survey among preschool teachers in various kindergartens in the country. The answers will be presented in the assignment.

<b>1. Innledning</b>	<b>4</b>
1.1 Valg av tema	4
1.2 Presentasjon av problemstilling	4
<b>2. Teori</b>	<b>5</b>
2.1 Skriftspråkutvikling i barnehagen	6
2.1.1 Skriftspråk og lek	8
2.2 Literacy	9
2.3 Tilegnelse av skriftspråk	10
2.4 Språklig bevissthet	13
2.5 Sosiokulturelle teorier	14
2.6 Pedagogens rolle	16
<b>3. Metode</b>	<b>21</b>
3.1 Valg av metode	21
3.2 Kvantitativ metode	21
3.2.1 Mulige fordeler med kvantitativ metode	22
3.2.2 Mulige ulemper med kvantitativ metode	23
3.3 Kvalitativ metode	23
3.6 Vår metode	24
3.3 Valg av informanter og reliabilitet	26
3.4 Etske overveielser og personvern	26
3.4.1 Objektivitet	27
3.5 Analyse og tolkning av datamateriale	27
<b>4. Presentasjon av spørreundersøkelsen</b>	<b>28</b>
4.1 Resultater fra spørreundersøkelsen	28
<b>5. Drøfting og konklusjon</b>	<b>31</b>
<b>6. Oppsummering</b>	<b>35</b>
<b>7. Litteraturliste</b>	<b>36</b>
<b>8. Vedlegg</b>	<b>39</b>
8.1 Spørreundersøkelse	39
8.2 Samtykkeskjema	41

# 1. Innledning

## 1.1 Valg av tema

I rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48) står det blant annet at: “Gjennom arbeid med kommunikasjon, språk og tekst skal barnehagen bidra til at barna utforsker og gjør seg erfaringer med ulike skriftspråksuttrykk, som lekeskrift, tegning og bokstaver, gjennom lese- og skriveaktiviteter”. Skriftspråk står som en del av rammeplanen, og det skal derfor praktiseres i barnehager, men vi ønsket å se i hvilken grad ulike barnehager faktisk praktiserer utforskning av skriftspråk sammen med barna. Vi ville også gå studere hvor viktig pedagogiske ledere mener skriftspråkstimulering i barnehagen er.

Vi har gjennom våre praksisperioder i ulike barnehager fått erfaringer med at det er store forskjeller knyttet til utvikling og stimulering av skriftspråk i barnehagene, og derfor fant vi det interessant å forske videre på hvordan og hvorfor ulike barnehager praktiserer skriveforberedende aktiviteter i dag. Vi bestemte oss derfor for å forske på hvilke tanker pedagogiske ledere i ulike barnehager har om skriftspråkutvikling, og hvordan de arbeider med dette. Det vi ser er at rammeplanen fra 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017, 48) legger større vekt på skriftspråkstimulering, enn det man kan se i tidligere planer.

(Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 34) Derfor ser vi på skriftspråkutvikling og stimulering som spesielt relevant i barnehager i Norge i dag, og vil gjennom denne bacheloroppgaven gå nærmere inn på hvordan ulike barnehager praktiserer dette.

## 1.2 Presentasjon av problemstilling

I vår oppgave ønsket vi å se nærmere på hvilke tanker pedagogiske ledere har knyttet til skriftspråkutvikling i barnehager og hvordan pedagogiske ledere arbeider med å stimulere og motivere for skriftspråkutvikling i barnehagen.

Vi kom derfor frem til problemstillingen:

*Hvilke tanker har pedagogiske ledere fra ulike barnehager om skriftspråkutvikling blant førskolebarna i barnehagen, og hvordan arbeider de med dette i dag?*

For å svare på vår problemstilling har vi laget oss noen underspørsmål, som vi vil bruke i drøftingsdelen:

- Synes pedagogiske ledere at det er viktig å ha fokus på skriftspråksutvikling i barnehagen, og hvorfor?
- Hvordan foregår stimulering av skriftspråk i flere ulike norske barnehager i dag?
- Bruker pedagogiske ledere noen konkrete aktiviteter for å stimulere og utvikle skriftspråk i barnehagen?
- Kan vi se ulikheter blant svarene etter hvor lang ansiennitet de pedagogiske lederne har i barnehage?

## 2. Teori

Her vil vi presentere teori som er relevant for å kunne svare på vår problemstilling. Opplegget med spørreundersøkelsen har basert seg på ulike teorier og forskning.

Vi skal i denne teoridelen knytte teori som er relevant for å svare på vår problemstilling. Vi vil starte med å se på teori knyttet til skriftspråksutvikling i barnehagen, med teori fra blant annet Lundberg, der vi ser på viktigheten av skriftspråk i barnehagen.

Vi vil deretter skrive litt om *Literacy*, som er et svært sentralt begrep i forbindelse med skriftspråk. Her vil vi trekke inn teori fra blant annet Kulbrandstad (2018) og Smith (2013).

Deretter vil vi gå inn på teori knyttet til hvordan barn tilegner seg skriftspråket, her vil vi blant annet trekke frem teori fra Høigård (2013), som har skrevet om ulike stadier i barns utforskning av skriftspråket.

Etter dette vil vi videre gå inn på teori knyttet til språklig bevissthet, blant annet med teori fra Hagtvet (2004) og Palsdottir (2008).

Deretter vil vi gå inn på sosiokulturelle teorier, her vil vi blant annet ta utgangspunkt i Gjems (2009) sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk. Vi skal også se på teori fra Barton (1994) hvor han ser på literacy som en sosial praksis.

Tilslutt vil vi se på pedagogens rolle knyttet til skriftspråkstimulering i barnehagen, med teori fra blant annet Hoel, Høigård & Mjør (2009).

## 2.1 Skriftspråksutvikling i barnehagen

Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33-34) skriver at: “De eldste barna skal få mulighet til å glede seg til å begynne på skolen og oppleve at det er en sammenheng mellom barnehagen og skolen. Barnehagen skal legge til rette for at de eldste barna har med seg erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som kan gi dem et godt grunnlag og motivasjon for å begynne på skolen”. Kan skriftspråkstimulering i barnehagen være med på å gi barna kunnskap og ferdigheter som kan gi dem et godt grunnlag for å begynne på skolen?

Skriftspråkstimulering handler om å stimulere språket i tale og skrift som er relevant for å bli en god leser og skriver. Det kan for eksempel være språklig bevissthet, altså oppmerksomhet på språkets form. Dette kan skje i uformell læring for eksempel lek og i formell læring for eksempel planlagte aktiviteter med skriftspråkstimulering som mål. (Hagtvet, 2004 s. 142) Herdis Palsdottir skriver i boken *Språkglede i barnehagen* (2008, s. 14) at: “Skriftspråkstimulering i barnehagen går ut på å la barna få lov til å leke med språket, lage språklyder og skrive og lese på sitt nivå, for siden gradvis via egen motivasjon å tilegne seg økte ferdigheter”. Det er viktig å presisere at rammeplanen ikke legger opp til formell lese- og skriveopplæring, men sier blant annet at: “Personalet skal støtte barnas lek med og utforsking av skriftspråket.” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48) Formell læring kan for eksempel være situasjoner og aktiviteter som er ledet av personalet, mens uformell læring bygger mer på hverdagsaktiviteter, her- og-nå situasjoner og på lek. (Gjendemsjø, 2011) Giæver (2014, s. 98) skriver at formell læring handler om å styre læringsprosesser eksternt, og at en del av læringsmålene er bestemt på forhånd, mens uformelle læringsprosesser oppstår av barnas selvstyrte handlinger, som for eksempel i lek. (Giæver, 2014, s. 98) Giæver presiserer at det ofte kan være nyttig med formelle læringsprosesser dersom de er tilrettelagt i en positiv atmosfære og med godt samspill. Dette kan for eksempel være skriftspråkstimulering gjennom spill, bilder eller idèhefter. Likevel skriver Giæver at slike læringsprosesser kan legge opp til en instrumentell måte å lære på, noe som krever mer konsentrasjon. For 5-åringer varer vanligvis ikke konsentrasjonen lengre enn en halv time. (Giæver, 2014, s. 98)

Flere forskningsfunn viser verdien av tidlig stimulering for å forebygge lese- og skrivevansker. (Lorentzen, 2008, s. 95) I Bente Hagtvets bok *Språkstimulering* (2004, s. 181) skriver Hagtvet at tidlig stimulering når hjernen er ung og i rask utvikling, er grunnlaget for en tilfredsstillende utvikling.

Olvik og Valle (2005, s. 103) skriver at det er viktig å ha pedagoger som vet hva de skal se etter og arbeide med, slik at man har bedre forutsetninger for å hjelpe barn som gjerne sliter mer med skriftspråk enn andre. I *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen* fra kunnskapsdepartementet (2009, s. 48) sier Hoel, Høigård og Mjør at erfaring med skriving gjennom tekstskaping og lek er et av områdene barnehagens innsats kan være svært viktig for å forebygge at barn utvikler lese- og skrivevansker. Lorentzen (1993, s.36) skriver at barn som lærer seg å skrive i førskolealder, blir gode skrivere både funksjonelt og formelt i senere år. Gjems og Slettner (2016) skriver at: "Barn som i løpet av barnehageårene ikke får tilstrekkelig kunnskap om grunnleggende språklige elementer som inngår i det å lese og skrive, kan få problemer med tilegnelsen av disse ferdighetene senere". Gjems og Slettner (2016) legger også vekt på at barns tilegnelse til skriftspråk starter lenge før de begynner på skolen, og før de lærer å lese og skrive.

Vygotsky er kanskje mest kjent for å ha lagt grunnlaget for et sosiokulturelt læringssyn, men interesserte seg også mye for skriveutvikling hos barn. Han mente at skriften er en utvikling fra tegning, og at barnet gjennom tegning prøver å gjengi det de opplever. Han mente at barn må få eksperimentere med skriving av ord som blir sagt, på lik måte som de bruker tegning til gjengi det de opplever rundt seg. (Hekneby, 2011, s. 69)

Å snakke om hva barna har tegnet og hva det betyr, er viktig fra barnehagen. Gjennom samtaler og oppmuntring rundt skrift og tegninger kan barna tidlig oppdage veien mot å bli lesende og skrivende mennesker. (Skrivesenteret, 2013b)

Lundberg skriver at skrift er mye mer enn bare nedtegnet tale. Det er et annet kommunikasjonssystem. (Lundberg, 2010, s. 9) Skriftspråk og tekstproduksjon er en av mange måter å kommunisere på, og det er derfor viktig at skriftspråket anerkjennes også i barnehagen. (Semundseth, 2018b, s. 132) Skriving innebærer blant annet at tankene våre ordnes og avklares. Skriving er et viktig verktøy i skolen, og en viktig del av vår verden i dag. (Lundberg, 2010, s. 9-10) Lundberg skriver at det aldri har vært skrevet så mye som i verden i dag. Skrift er rundt oss overalt, blant annet i aviser, bøker, mobiltelefoner, plakater,

reklame, skilt, og mye mer. Likevel er det bare en liten gruppe mennesker som har skriving som en stor del av arbeidet sitt. I tillegg kommer datamaskiner og tar mer og mer over for skriving på papir. Lundberg (2010, s. 10) mener likevel at skriving som tankeredskap og som kommunikasjonsform har kvaliteter som gjør at man må regne med at skriving vil bli enda viktigere i samfunnet i framtiden, hvor symboler får økt betydning. Han skriver videre skriving er en vei til økt bevissthet om vårt eget språk og om oss selv. (Lundberg, 2010, s. 10) Evensen (1997, s. 172) er opptatt av hva skriving betyr for barn og skriver at: "Det å lære seg å skrive kan betraktes som et delprosjekt innenfor et sentralt livsprosjekt hos alle barn - å bli STOR. Det er blant annet i forhold til dette livsprosjektet at skriving får symbolsk verdi for små barn". Han skriver at skriving har en verdi for barn, både symbolsk og samhandlingmessig. (Evensen, 1997, s. 172)

Marit Semundseth skriver i boken *Språklæring det siste året i barnehagen* (2018b, s. 132) at hun mener det ikke er nødvendig å ha et stort fokus på bokstavnæring i barnehagen, og på at femåringer skal øve på å skrive sitt eget navn. Hun sier at hvis barn først blir nysgjerrige og begynner å utforske skriftspråket, vil eget navn ofte inkluderes i barnas tekster. Videre mener hun at man trenger pedagoger som har kunnskap om barns multimodale tekster, og som kan sette søkelyset mot meningen i innholdet i barnas tekster, i stedet for å fokusere ensidig på arbeid med bokstavnæring. Med multimodale tekster menes sammensatte tekster, som for eksempel tekster sammensatt av ord, bilde og lyd. (Semundseth, 2018b, s. 132)

### 2.1.1 Skriftspråk og lek

Tidligere var det stor motstand mot stimulering av skriftspråk da mange så på det som en akademisering av barnehagen, og som en fare for leken. Lek og skriving ble sett på som to motsatser, og det var store uenigheter om skriftspråk skulle ha noen plass i barnehagen. (Lorentzen, 2008, s. 95) Da kom Hagtvet ut med boken: *Skriftspråkstimulering gjennom lek* (1988) og brukte begrepet "lekeskriving". Hagtvet (2004, s. 311) skriver at lekeskriving handler om den aktiviteten barna gjør når de leker at de skriver slik som voksne gjør. Videre skriver hun at det er viktig at lekeskriving gjøres på barnas egne premisser. Hagtvet (2004, s. 311) skriver at: "Et barn som er positivt motivert for å skrive ordentlige bokstaver, bør stimuleres til å skrive bokstaver". Når barna lekeskriver har det ofte en mening eller



betydning, og det er viktig at man som pedagoger også viser at det har betydning.

Lekeskrijving har stor betydning for skriveutviklingen, men også for sammenhengen mellom skriveutviklingen og leseutviklingen. (Lorentzen, 2008, s. 94-95) Mange pedagoger vegrer seg fortsatt for å legge for stor vekt på bokstaver og opplæring, og de ser på skriving som noe som hører til skolen. Tale og skriftspråket blir utviklet gradvis og i samspill med hverandre, gjennom varierte aktiviteter som blant annet høytlesning, sang, tegning, og skrift i det fysiske miljøet, noe som man kan kjenne igjen fra barnehagens hverdag. (Nynorsksenteret, 2018)

I boken *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen* skriver Katrine Giæver (2014, s. 83) at leken har stor funksjon for utvikling av språket. Dette er fordi leken foregår i samhandling med andre. Leken kommer fra indre motivasjon hos barnet, og lek bør derfor behandles med varsomhet av personalet i barnehagen. Hvis man kun ser på leken som et instrument for annen læring, kan den fort bli for voksenstyrt og organisert. Dette kan gjøre at barna mister den indre motivasjonen for leken. (Giæver, 2014, s. 83) Giæver skriver at dersom store deler av barnehagehverdagen blir brukt på språkstimulerings-aktiviteter styrt av personalet, er det fare for at barna mister tid til å utvikle leken. Å miste tid til lek kan være dårlig fordi leken har en viktig funksjon for læring og utvikling, og er en av barns mest sentrale uttrykksform.

## 2.2 Literacy

Literacy-begrepet har ikke et etablert norsk oversettelsesord, men kan oversettes til litterasitet eller skriftkyndighet. Literacy handler om det å kunne lese og skrive. (Kuldbbrandstad, 2018, s. 59) Det handler blant annet om å kunne uttrykke mening i og med tekster i ulike sammenhenger og for ulike formål. (Semundseth, 2018b, s. 119) Literacy-begrepet har stor relevans for forståelse av skriftspråkutvikling. Literacy er et så sentralt begrep at vi ikke kan gå utenom dette når vi skriver om skriftspråk.

Barn i barnehagen får tidlig erfaring med literacy, da kulturen og miljøet vi omgir oss i er fullt av skrift. Det er i disse tidlige fasene i barnas liv at barnehagen får mulighet til å både følge og påvirke barnas skritt mot literacy. (Smidt, 2013, s. 18) Grunnen til at literacy-begrepet blir brukt er at det rommer ikke bare ferdigheter, men handler også om sosiale prosesser som handler om både identitet, forståelse av verden, kunnskap, kultur og

fellesskap. Literacy handler ikke bare om skrift, men om både skriftspråk, lyd og bilde. (Smidt, 2013, s. 18-19)

Gjems og Slettner (2016) bruker ordet litterasitet og ifølge dem danner tidlig litterasitet grunnlaget for litterasitet i senere år. De skriver at tidlig litterasitet handler blant annet om at barn må tilegne seg både et impressivt og ekspressivt vokabular, og opparbeide seg forståelse om at ord representerer ulike hendelser og fenomen. (Gjems & Slettner, 2016) Ifølge Gjems og Slettner (2016) har de aller fleste engelskspråklige land programmer i barnehagen med skoleforberedende aktiviteter som fremmer literacy, mens i Norge fokuseres der heller på språkutvikling.

Kulbrandstad (2018, s. 77) bruker også begrepet "Emergent literacy" som kan oversettes til gryende skriftkyndighet. Dette begrepet handler om prosessen som barna begynner på i barnehagen, og som fortsetter ut i skolen. Det tar ikke for seg punktvis ferdigheter som barn skal mestre, men barna er aktivt deltagende i sin egen læringsprosess og barna blir påvirket av andre, men påvirker også de rundt seg. Ved å observere barnet i sin eksperimenterende skriveprosess, får vi et mer detaljert bilde av barnas skriftspråkskompetanse. (Kulbrandstad, 2018, s.77-78)

## 2.3 Tilegnelse av skriftspråk

Barn lærer seg skriftspråk-systemet ved å delta i skriftspråklig samspill med andre. Barn møter symboler og bokstaver overalt, og for at barna skal trekke bokstavene inn i sine aktiviteter, er det viktig at vi som voksne introduserer bokstavene for dem, og oppmuntrer til aktiviteter knyttet til lesing og skriving. (Palsdottir, 2008, s. 128) Høigård understreker at det er viktig å være bevisst på at det ligger et stort læringspotensial i barns egne aktiviteter og leker. Spesielt i rollelek ser man at barn tar mer og mer i bruk skriftspråk, i rundt 5-6 års alderen. (Høigård, 2013, s. 299) Kulbrandstad (2018, s. 83) skriver at lek med skrift ofte springer ut fra barns interesse for å tegne. Hun skriver at barna begynner å skrive ved kopiere og skrive bokstaver og ord inn i tegninger. Hun mener også at barna begynner med dette fordi de vil kommunisere. (Kulbrandstad, 2018, s. 84)

Skriftspråket vårt bygger på det alfabetiske prinsippet og blir sett på som et lydskriftsystem. (Høigård, 2013, s. 256) Olvik og Valle (2005, s. 107) skriver at dette betyr at hvert ord kan deles opp i fonemer, altså språklyder. Fonemene kan representeres av visuelle skrifttegn, og disse bokstavene kan igjen settes sammen til ord. (Olvik & Valle, 2005, s. 107)

For at barn skal lære seg skriftspråk, må de kunne finne lydene i ord ved hjelp av tale og hørsel. (Høigård, 2013, s. 256) Før barn kan starte ordentlig med skriftspråklæring er det viktig at de vet at muntlig tale kan brytes ned i mindre deler, helt ned til fonemene, slik at fonemene kan bli oversatt til grafemer. (Høigård, 2013, s. 256) Når barnet har forstått at språklydene, kan de oversettes til bokstaver.

Høigård (2013, s. 257-258) skriver om “broen” mellom talespråk og skriftspråk. Hun skriver at man kan se på det som to fjell som er delt av en dyp kløft med en bro. For å finne broen må barna vite at muntlig tale kan brytes ned til fonemer. For å komme seg over broen må man kunne oversette fonemene til grafemer, altså språklyder til bokstaver. Når barna har krysset broen, er det fremdeles en lang vei til å bli en sikker leser/skriver.

Desto bedre jobb som er gjort med å klatre ned “talespråkfjellet”, jo enklere jobb blir det å klatre opp de samme elementene på “skriftspråkfjellet”. (Høigård, 2013, s. 257-258) Tale og skrift har ulike funksjoner, men for å knekke skriftspråskoden og komme seg over “broen” må man kunne se hvilke felles områder eller elementer tale- og skriftspråket har. (Lundberg, 2010, s. 33) Hekneby skriver i sin bok: *Skrive - lese - skrive: begynneropplæring i norsk* (2011, s. 19-20) at likheten mellom skriftspråket og talespråket er at begge blir sett på som symbolspråk som barna må lære, og at begge språkene blir utviklet ved kommunikasjon med andre.

Høigård (2013, s. 282) skriver at barns utforskning av skriftspråket kan deles inn i ulike stadier. Disse stadiene er ikke knyttet til bestemte alderstrinn og er veldig individuelt for hvert enkelt barn. Det første stadiet i barns skriftspråksutforskning er skriverabling. Dette skjer før barna har lært seg bokstaver, men utforsker skriftspråk ved for eksempel å bruke fantasi-bokstaver. (Høigård, 2013, s. 282-283) Det neste stadiet er bokstavutforskning. Her kan vi se at barna begynner å legge merke til bokstaver, og begynner gjerne med å lære å skrive første bokstav i navnet sitt, og begynner å bruke bokstaver i blant annet tegninger. (Høigård, 2013, s. 283-285) Kulbrandstad (2018, s. 84) skriver at eget navn ofte er

inngangsporten til skriving og til å lære bokstaver. Barnets tidlige fokus på sin egen bokstav er en egosentrisk interesse og en sterk personifisering. Barnet har kjennskap til ulike bokstaver, og for barnet kan bokstavene symbolisere en person eller en figur, ved bruk av for eksempel første bokstav i navnet. Etterhvert går barna over i stadiet med helords- eller logografisk skriving. I dette stadiet begynner barna å lære seg å skrive enkelte ord utenat, ved at de danner seg et visuelt bilde av hvordan ordet seg ut, og klarer å gjengi dette skriftlig. (Høigård, 2013, s. 289) Stadiet med helordskriving går etter en stund over til fonologisk skriving.

Barnet har lært seg det alfabetiske prinsippet når det starter med fonologisk skriving. Når barna har forstått sammenhengen mellom fonem og grafem, har de knekt skriftspråskoden. (Hagtvet & Palsdottir, 1992, s. 144) Fonologisk skriving innebærer at barnet skriver en bokstav for hver av lydene de klarer å høre i ordene de vil skrive. I dette stadiet er det språklyder som står sentralt, ulikt fra de tidligere stadiene som har vært mer knyttet til synssansen. (Høigård, 2013, s. 291-292)

Det siste stadiet i barns skriftspråksutforskning er ortografisk skriving. Her behersker man de fleste "reglene" for et korrekt skriftspråk. Man kan ikke forvente at et barnet skal skrive ortografisk før det har blitt en erfaren leser, da ortografi i størst grad handler om å bruke synet. Denne prosessen går over mange år, og handler blant annet om punktum- og kommaregler, og bruke stor bokstav riktig. (Høigård, 2013, s. 296-297)

Lorentzen (2008, s.104) har selv utviklet en modell for utvikling av skriftspråk. Hun bruker stadium, men heller kategorier. Kategoriene hun bruker er: 1. Skribling, 2. Bokstav- og tall-lignende tegn og symbol, 3. Bokstaver og tall, 4. Oppdagende staving, og 5. Konvensjonell staving. Hun mener barn kan i en og samme tekst produsere skrift som man naturlig kan plassere i flere ulike kategorier. Lorentzen skriver at skribling er skriving uten noen forsøk på å etterligne bokstaver, som er basert på en oppfatning av hvordan skrift ser ut i kulturen barnet er omgitt av. De andre kategoriene sier seg egentlig selv, og handler om at barnet etterhvert blir mer bevisst på tall og bokstaver og jobber med å etterligne disse, helt til barnet har knekt skriftspråskoden og har forståelse for det alfabetiske prinsipp. (Lorentzen, 2008, s.104)

## 2.4 Språklig bevissthet

Hagtvet (2004, s. 235) sier at språklig bevissthet handler om å være bevisst om fonemene, språkklydene. Dette handler om å være bevisst på segmentene i talespråket. (Hagtvet, 2004, s. 235) Man må forstå at språket har en innholdsside og en formside. Innholdssiden handler om innholdet ordet har, mens formsiden kan for eksempel handle om hvilke ord det rimer på, hvilken lyd ordet starter på, og lengde på ordet. (Kulbrandstad, 2018, s. 109)

Å kunne forstå fonemene er med på å gjøre det lettere å knekke den alfabetiske koden, som må mestres for at barn skal kunne lære seg å skrive. (Hagtvet, 2004, s. 235) Kulbrandstad (2018, s. 107) skriver at for at barn skal forstå prinsippet med fonemer, må de ikke bare lære seg bokstavene. De må kunne skille fonemer fra ord som er talte, og hun skriver at det er lettere å forstå dette hvis man starter med opplæring innenfor større enheter i talespråket før man går inn og arbeider mer direkte med fonemene. (Kulbrandstad, 2018, s. 107)

Innenfor språklig bevissthet finner man fonologisk bevissthet. (Kulbrandstad, 2018, s. 109) Høigård (2013, s. 259) skriver at fonologisk bevissthet handler om at man er bevisst på at ord består av stavelser og fonemer. Å ha fonologisk bevissthet innebærer at man klarer å skille fonemer fra talte ord, og dette blir sett på som en veldig viktig side av den språklige bevisstheten, for at barna skal kunne lære seg å lese og skrive gjennom det alfabetiske prinsippet. (Kulbrandstad, 2018, s. 109) Ofte kalles dette bevissthet om språkets form, fordi det altså handler om kunnskap om form, ikke innhold eller mening. Å få fonologisk bevissthet innebærer at barnet lærer seg å rime, klappe stavelser og etter hvert lytte ut lyder i ord. (Høigård, 2013, s. 262-263) Ifølge Hagtvet (2004, s. 67) har undersøkelser vist at aktiviteter som gjør barn fonembevisste, kan bidra til å forebygge lese- og skrivevansker. Derfor er det viktig å jobbe for å fremme fonembevissthet og språklig bevissthet i barnehagen. Fonologisk bevissthet henger tett sammen med evnen til å lære seg å lese. Når barna forstår at språket er noe vi kan snakke om, og vet at man kan skille innholdssiden fra uttrykkssiden har barna språklig bevissthet. (Hagtvet, 2004, s. 66-67)

Palsdottir (2008, s.108) har en annen definisjon på språklig bevissthet enn Hagtvet. Hun sier at når barna forstår at språket består av enkeltlyder, og høre stavelser og skjønner at det er flere lyder i en stavelse, er barnet språklig bevisst. Likt i både Hagtvet og Palsdottirs teorier er at barnet kan kalles språklig bevisst når det kan lytte ut bokstavlyder i ord.

Hoel, Høigård og Mjør (2009, s. 20) skriver at: "Barn har språklig bevissthet når de har oppdaget at språket er et fenomen de kan snakke om. Det handler om å kunne skifte perspektiv fra innholdssiden i et ord (hva ordet betyr) til uttrykkssiden i ordet (hvordan det lyder). I barnehagealderen er den viktigste formen for språklig bevissthet å vite hva et ord er, og at ordene består av lyder. Språklig bevissthet blir sett på som et vilkår for at barn skal kunne løse skriftspråkkoden".

Høigård skriver at det er viktig å fokusere på språklig bevissthet i hverdagssituasjoner, og ha det innlært når man er i barnehagen, slik at man bruker det kontinuerlig sammen med barna. Samtidig er det viktig å ha planlagte opplegg og aktiviteter som kan bidra til å stimulere skriftspråket. For eksempel bruk av rim og regler, klapping, rytme har vist seg å ha betydning for fonologisk og språklig bevissthet hos barn. (Høigård, 2013, s. 259-260)

## 2.5 Sosiokulturelle teorier

Kunnskapstilegnelse er en individuell prosess, men som også foregår gjennom sosialt samspill. Læring gjennom et sosialt samspill er preget av den kulturelle konteksten den oppstår i, altså sosiokulturell læringsteori. (Semundseth, 2013, s. 63-64)

Sosiokulturelle teorier handler blant annet om kunnskap man tilegner seg gjennom sosiale kontekster. Sentralt i de sosiokulturelle perspektivene på læring står Vygotskys arbeid. (Gjems, 2009, s. 19) Vygotskys arbeid er videreutviklet av en rekke teoretikere, som blant annet Bruner, Rogoff og Wertsch. (Gjems, 2009, s. 19) (Wertsch, 1991, s. 18-19) Det som er felles for teoriene blant teoretikerne er at de mener at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling mellom mennesker i kulturelle kontekster. Med kulturelle kontekster mener de at vi samhandler alltid i gitte omgivelser. Teoriene viser til at tradisjonene for samtale og samhandling kan variere noe, for eksempel avhengig av hvor man bor, og hvilken tid man lever i. (Gjems, 2009, s. 19-20) I de sosiokulturelle teoriene ser man på læring som en sosial prosess. Man bygger opp kunnskap og erfaringer gjennom samtaler og samhandling med andre. Gjennom aktiviteter med andre tilegner man seg kunnskap og utvikler sin kognitive kompetanse. Deltakelse i aktiviteter er nødvendig for utvikling og læring. (Gjems, 2009, s. 20-21) Vygotsky understreker også betydningen av at barn samarbeider med personer som er mer kompetente enn dem selv, da dette bidrar til å fremme barnas potensielle

utviklingsnivå. Læring sammen med andre som er mer kompetent kan føre til at barna presterer mer enn de ville gjort på egenhånd. (Giæver, 2014, s. 105) Giæver skriver at læring som skjer i samspill med andre, alltid har større elementer av uforutsigbarhet i seg. Selv om personalet kan planlegge læringsaktiviteter, kan ikke de bestemme hvordan barna tar til seg og med seg kunnskapen de får. (Giæver, 2014, s. 108)

Hoel (1997, s. 22-23) bygger på noen av Vygotskys teorier og sier at å lære seg språk er en interaktiv prosess, altså at en lærer seg språk gjennom sosialt samspill. Hun sier at språklæringen foregår ved at en først får inntrykk av eller forstår hvordan språklige uttrykk og aktiviteter fungerer og skal brukes i en sosial kontekst, deretter tilegner en seg selv denne bruken. (Hoel, 1997, s. 22-23) Säljö hevder at språklæring er et resultat av deltakelse i sosiale fellesskap. Han mener at dialogsamspill mellom mennesker er avgjørende for at barns språk utvikles og læres. (Semundseth, 2018a, s. 20) Palsdottir (2008, s.14) skriver at barna får den skriftspråkstimuleringen de trenger når de er sammen med kompetente andre, som gir dem muligheten til å utforske språket, leke med lyder, og utfolde seg på sine egne premisser i samhandling med andre. Skriftspråket blir lært gjennom at barn er sosiale sammen med andre. De utforsker språket og går aktivt inn i en prosess som skaper språk. (Hekneby, 2011, s. 23).

Semundseth (2008, s.112) ser på den muntlige dialogens potensial som utgangspunkt for skriftlig tekstproduksjon i barnehagen. Dette kan blant annet være dialoger om forfatterskapte tekster, dialoger om tekster barn selv har forfattet, og dialoger som bidrar til at nye tekster skapes. Dialogene kan være meningsskapende og språkstimulerende både for barna og for de voksne. (Semundseth, 2008, s.112) Semundseth er svært opptatt av at tilegnelse og læring skjer der mennesker er sammen og hvor de samhandler med hverandre. Hun mener at samhandling med andre mennesker er nødvendig for at læring skal skje, og at dette skjer gjennom aktiv deltakelse. Semundseth skriver at barn skriver fordi de har behov for å synliggjøre seg i samfunnet og verden, og fordi de ønsker å kommunisere med sine omgivelser. (Semundseth, 2008, s. 108-109)

Kuldbbrandstad (2018, s. 59) ser på sosiokulturelle teorier og skriver at: "Lesing og skriving betraktes som sosiale praksiser". Hun skriver videre at samspillet og interaksjonen mellom mennesker står sentralt ved det å lese og skrive. (Kuldbbrandstad, 2018, s. 59)

David Barton og Uta Papen (2010, s. 3) sier at skriving er en daglig kommunikativ praksis som er svært sentral for samfunnet, institusjoner og samfunnets kulturelle praksis. De skriver videre at skriftspråk er sentralt for å kunne forstå moderne former for sosial interaksjon, både mellom enkeltpersoner og samfunnet. Skriving spiller også en stor rolle i folks daglige aktiviteter, både hjemme og i arbeid. (Barton & Papen, 2010, s.3-5)

I 1994 kom Barton ut med boken *Literacy - An introduction to the ecology of written language* som omhandler literacy som sosial praksis. Han ville understreke at skriftspråket og aktiviteter knyttet til skrift går inn i sosiale systemer og påvirker omgivelsene. (Smidt, 2013, s.19) Barton skrev om hvordan man utvikler ulike former for literacy, og brukte ordet «literacies». Å kunne sende og forstå sms-beskjeder, bursdagsinvitasjoner, eller å skrive et møtereferat, krever alle ulike former for literacy. Man må kunne se og forstå hvilke sammenhenger de ulike formene for literacy skal brukes, dette kan man utvikle og lære gjennom sosial praksis. (Smidt, 2013, s.19-20)

I Semundseth og Hopperstads bok *Barn lager tekster* (2013) skriver Jon Smidt at navnet ofte er det første et barn lærer seg å skrive, og deretter kjenne igjen og lese. Han sier at navnet markerer identitet, og det viser at man hører til i en sosial sammenheng. (Smidt, 2013, s.20) Skriftspråk er med på å gi barnet et redskap til å bli sett og verdsett i sitt eget miljø. Å mestre skriftspråket handler om å mestre noe som verdsettes av omgivelsene. (Smidt, 2013, s.20-21)

## 2.6 Pedagogens rolle

“Barnehagen skal bidra til at barn leker med språk, symboler og tekst og stimulere til språklig nysgjerrighet, bevissthet og utvikling.”(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48)

Pedagogen har en viktig rolle for å motivere og oppmuntre til skriftspråk-utforskning. I forbindelse med problemstillingen er det relevant å se på pedagogens rolle i arbeidet med skriftspråkstimulering.

Palsdottir (2008, s.132-133) skriver at pedagogen må ta ansvar for å ha et godt miljø hvor barna ikke møter prestasjonskrav, at voksne oppmuntrer til å utforske skriftspråket og at barna har tilgang til blant annet skrivesaker, bøker, papir og pc. Pedagogen må ha fokuset rettet mot å skape et godt læringsmiljø, da dette bidrar til positiv læring og utvikling både



faglig og sosialt. (Læringsmiljøsenteret, 2017) Giæver (2014, s. 98) skriver at: “Det er viktig at barnehagelærerne legger opp språkarbeidet på en slik måte at alle situasjoner i barnehagen kan være gode språkarenaer”. Selv om ikke alle situasjoner kan bidra konkret til skriftspråkstimulering, er det likevel nyttig å stimulere andre deler av språket da dette igjen kan bidra til økt utvikling av skriftspråket til barna. Innimellom kan det være hensiktsmessig å legge opp til mer formelle språklæringsaktiviteter. I disse situasjonene er det viktig at personalet er bevisst på at omsorg og lek skal stå i sentrum. (Giæver, 2014, s. 98)

For å kunne danne et godt språkmiljø i barnehagen må man som pedagog ha kunnskap om barns språkutvikling. Skriftspråket henger i stor grad sammen med muntlig tale, og man må derfor ha kunnskap om språkutvikling generelt når man skal arbeide med skriftspråk. Det er viktig at pedagogen legger til rette for at barna får et godt skriftspråklig miljø og at barna ser at skriftspråket blir brukt i meningsfulle sammenhenger. Som for eksempel å skrive navn på plassen til barna slik at de får en tilhørighet, skrive bursdagskort, beskjeder og skilting i butikklek. Hopperstad (2015) skriver at hvis for eksempel et navneskilt på plassen skal fungere som skrivestøtte, må barna få oppdage dem og få forståelse for hvordan de kan nyttiggjøre seg av disse. De voksne må også kunne vise at skrift er noe meningsfullt. Et godt språkmiljø skal være beriket med synlige ord, bokstaver, og bilder som kan være gode språk-startere, pedagoger som har god kunnskap om språk og kan ha gode samtaler med barna om det som skjer rundt dem. (Kulbrandstad, 2018, s.93) Giæver (2014, s. 113) skriver at personalet i barnehagen må være til stede og gripe mulighetene for spontane samtaler med barna som oppstår i hverdagen. Disse spontane samtalene kan mellom voksne og barn kan være veldig betydningsfulle arenaer for læring. (Giæver, 2014, s. 113) Det er viktig at personalet også ser de barna som ikke er like aktive eller som tar initiativ til dialog, slik at disse barna også blir inkludert, og får like muligheter til å bli motivert og engasjert, som de barna som er mer aktive og tar initiativ selv. (Semundseth, 2008, s. 113)

Palsdottir (2008, s. 130) skriver at: “Når barna får lov til å eksperimentere med å skrive og lese i eget tempo i et stimulerende skriftspråklig miljø, vil atmosfæren i barnehagen være slik at barna opplever stadig nye seire som stimulerer dem til å gå videre”.

Veilederen: “Språk i barnehagen” fra Utdanningsdirektoratet (2013, s. 30) står det blant annet at i en barnehage som stimulerer skriftspråket oppmuntret personalet barna til å lytte til lyder og rytmer i språket, at personalet er bevisst i sin rolle som forbilder, og at personalet lar barna

møte språklige symboler og gjøre dem oppmerksom på dem. Det er også viktig at personalet gir barna rik tilgang på ark farger og blyanter. Dette er viktig for å skape et godt og stimulerende skriftspråklig miljø. (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 30)

Et godt språkmiljø handler også om de fysiske omgivelsene, og som pedagog bør man være bevisst på det fysiske miljøet i barnehagen, og hvordan dette kan være med å påvirke språkutviklingen. Barnehagens fysiske omgivelser spiller en stor rolle i språkmiljøet. (Giæver, 2014, s. 138) Giæver (2014, s. 138) skriver at: "Barnehagen bør innredes med tanke på et godt læringsmiljø som innbyr til bruk av språk, og som bekrefter barnas identitet". Høigård (2013, s. 239) skriver at de fysiske omgivelsene kan være med på å både fremme og hemme et godt språkmiljø, og at man må være svært bevisst på hvordan man bygger opp det fysiske miljøet på avdelingen. Hun legger vekt på viktigheten av inspirerende rom til utforskning og eksperimentering, da dette kan være med på å gi et godt utgangspunkt for mye god språklig samhandling mellom barn og voksne. (Høigård, 2013, s. 239) Brewer (1998, s. 124) ser på det fysiske miljøet og skriver at barna må få interagere med skriften, og ikke bare se på den. Med dette mener hun at det fysiske miljøet ikke blir skriftspråkstimulerende uten at barna opplever at det å bruke skriftspråket er meningsfullt, og at barna selv tar skriftspråket i bruk. (Brewer, 1998, s. 124)

Semundseth skriver at det er viktig at man som pedagog anerkjenner og kommer med bekreftende responser. Dette kan være avgjørende for om barnet får tillit til seg selv som skriver i første omgang, og om det blir motivert for å fortsette arbeidet med skriftspråket. Negative responser på barns tekstproduksjon kan få alvorlige konsekvenser for deres videre arbeid med lesing og skriving, det er derfor viktig at man gir barna positiv respons på deres initiativer. (Semundseth, 2008, s. 112-113) Dersom barnet ønsker å uttrykke seg, ved for eksempel å skrive navnet sitt er det viktig at pedagogen ser barnet, og gir ros og oppmuntring for det barnet får til, og viser at det barnet skriver har en betydning og ta utgangspunkt i det barnet kan, og ikke det barnet ikke kan. Ved å ta utgangspunkt i det barnet kan, vil det kunne gi barnet opplevelse av mestring og egenverd. (Palsdottir, 2008, s. 115) Pedagogen må kunne være tilstedeværende og oppmerksom, da dette kan være med på å gi barnet følelsen av å bli hørt, sett og verdsatt. Barn som skal tilegne seg skriveferdigheter har behov for å se voksne som lager tekster og som tegner og skriver. Man bør legge opp til ulike språklige aktiviteter

hvor barna får delta sammen med voksne, og får erfaringer med å se nytten og kjenne på gleden ved å kunne skrive og lese. (Skrivesenteret, 2013a) At personalet legger opp til språkgrupper i barnehagen kan også være svært nyttig, og være en god metode for språkarbeid i barnehagene. Å arbeide med språk i mindre grupper kan være med på å muliggjøre for utforskning av nye temaer knyttet til aktiviteter som barna er opptatt av. Mindre grupper med barn gir også flere muligheter for dialoger og aktive barn. (Giæver, 2014, s. 129)

Palsdottir (2008, s. 133) skriver at de voksne må være gode rollemodeller ved å blant annet skrive mens barna ser på, slik at barna får oppleve det som interessant, spennende og nyttig. At voksne skriver foran barna kan ha stor betydning for barnas engasjement i skriving, samtidig som det er med på å utvikle deres forståelse for skriftspråkets funksjon og betydning. (Hopperstad, 2015)

Hagtvet (2004, s. 54) mener at pedagogene har en viktig rolle i barnas skriveprosess. Pedagogen kan sees på som en veileder og dialogpartner som skal "bygge stillas" i barnas skriveutvikling. Pedagogens rolle er ifølge Hagtvet (2004, s. 54) å inspirere, skape interesse for skriveutviklingen, og ta utgangspunkt i det enkelte barnets og deres nærmeste utviklingszone. Dette kan blant annet være å stille spørsmål til barna, legge opp til dialog om skriveutvikling, synliggjøre bokstaver i lek, og ta seg tid til å svare på spørsmål som barnet stiller. (Hagtvet, 2004, s. 54) Giæver (2014, s. 103) skriver at personalet skal fungere veivisere i barnas undring og læring, og det er personalets oppgave å finne ut hva som kan vekke nysgjerrigheten hos barna. Hun skriver også at: "Ethvert tema som fremstilles med engasjement og ekte interesse fra personalets side, kan være utgangspunkt for språkstimulering". (Giæver, 2014, s. 103) Lorentzen (1993, s. 25) påpeker at voksne aldri må korrigere barna, men alltid støtte og oppmuntre dem slik at de får videre lyst, inspirasjon og motivasjon til å engasjere seg i skriving. I språkarbeid er det viktig å ha voksne som er tilstede og anerkjenner barna. Når barn arbeider med og produserer tekst er det viktig at den voksne anerkjenner og respekterer arbeidet, og viser at det betyr noe. Dette bidrar til at også barnet føler mestring og at teksten betyr noe for andre også. (Skrivesenteret, 2016) Barnas behov for å lære bør komme innenfra, men som pedagog kan man likevel være med å påvirke at det settes i gang gode læringsprosesser hos barna. Det er viktig at man som pedagog

fremstiller skriftspråk med engasjement og ekte interesse, da dette kan bidra til at barna også blir interessert. For å stimulere og engasjere til skriftspråksutvikling må personalet presentere skriftspråk på en engasjerende måte, og være delaktig i læringsprosessen. (Giæver, 2014, s. 103) Semundseth (2008, s. 113-114) skriver at noe av det viktigste en pedagog kan gjøre for et godt skriftspråkstimulerende miljø er å ta seg tid og rom til skriving og gode dialoger mellom barn og voksne, og at dette blir implementert som en naturlig del av barnehagens hverdag.

Hoel, Høigård og Mjør (2009, s. 47) skriver at barna bør få erfaringer med at de voksne har en positiv innstilling og viser at de interesserer seg for tekst og skriftspråk. Som pedagog bør man legge til rette for å at barna enkelt kan ta i bruk skriftspråket i ulike leker og aktiviteter. Dette kan være blant annet ved å ha blyanter og viskelær stående lett tilgjengelig og synlig, og for eksempel ha bokstaver og symboler på veggen eller for å vise hvilke leker som er hvor. Kulbrandstad (2018, s. 94) skriver at det finnes mange aktiviteter som kan være med på å fremme bruk av skriftspråket, men ikke uten videre. Hun skriver at man som pedagog må sørge for å ta inn rekvisitter til skriving inn i leken, for å bidra til å fremme skriftspråket. (Kulbrandstad, 2018, s. 94) Hoel, Høigård og Mjør (2009, s. 47-48) skriver at i leken tar barna i bruk det de har lett tilgjengelig. Dersom de for eksempel har blyanter og ark for hånden, vil de med stor sannsynlighet bruke dette i leken. Skriftspråk kan være med på å gjøre rolleleken enda mer spennende og engasjerende. (Hoel, Høigård & Mjør, 2009, s. 48) Hoel, Høigård og Mjør (2009, s. 48) mener at barnehager bør ha en egen skrivekrok. I denne skrivekroken bør skrivesaker ligge lett tilgjengelig, gjerne med mange ulike og varierte skrivesaker, som man gjerne bytter ut etter hvert. De vil også at skrivekroken skal ha en datamaskin barna kan skrive på, da dette kan er svært spennende og appellerer til å leke seg med skriftspråket. (Hoel, Høigård og Mjør, 2009, s. 48)

## 3. Metode

### 3.1 Valg av metode

For å skrive en bacheloroppgave må man ha en viss formening om det valgte temaet. Det er viktig å vite, å bevisstgjøre sine tanker om emnet slik at man vet hva man ønsker å utforske. Det som var avgjørende for valget av metoden var ønsket om å utvide forståelsen og kunnskapen om dette temaet. I denne delen av oppgaven redegjøres det for hvilken metode vi har brukt for å samle inn data og hvorfor vi benyttet denne valgte metoden.

Bergsland & Jæger (2014, s. 66) definerer metode slik:

“Metode er en fremgangsmåte man bruker for å kunne gi svar på forskningsspørsmålet eller problemstillingen man har. Målet med metode er å få informasjon om det man forsker på, og også få kunnskap om hvordan man kan analysere dette for å få informasjon”.

### 3.2 Kvantitativ metode

Når man snakker om metodevalg skiller vi mellom kvantitative og kvalitative metoder. Kvantitativ metode handler om å kartlegge at noe skjer, mens en kvalitativ metode avdekker hvorfor det skjer. (Hoffmann, 2013) Kvantitativ metode er en metode som man bruker dersom man skal komme frem til noe målbart. “Dataene er kvantitative dersom de er målbare, det vil si at de kan kategoriseres slik at en kan telle opp hvor mange som gir ulike svar”. (Larsen, 2007, s. 22) Selve ordet kvantitativ stammer fra latinsk og betyr “det som angår mengden eller graden”. Denne betydningen gir en god definisjon av selve metoden. En kvantitativ analyse starter gjerne med spørsmål som: Hvor mye? Og i hvilken grad? (Løkken & Søbstad, 2013, s. 34) Med en kvantitativ metode bruker man ofte mange informanter som får få spørsmål de skal svare på. Dataene til i en kvantitativ forskning blir ofte samlet inn gjennom et spørreskjema. I en kvantitativ undersøkelse bør man finne et representativt utvalg informanter, slik at man kan sikre at resultatene kan brukes til å si noe om befolkningen i sin

helhet. I en slik undersøkelse er det viktig at alle informantene får de samme spørsmålene, slik at man kan sammenligne svarene. (Andersen, 2019)

### 3.2.1 Mulige fordeler med kvantitativ metode

I en kvantitativ metode kan man bruke spørreskjema, dette kan være en enkel inngang å få svar fra informantene på fordi det å svare på et spørreskjema krever mindre tid på enn å stille opp på et intervju. Det kan også ha fordeler med at personer ofte er mer komfortable ved å svare på et spørreskjema, spesielt når man ikke har etablert en relasjon til hverandre.

Gjennom spørreskjema får informantene også muligheten til å svare i sitt eget tempo og innenfor sin egen komfortsone. (Løkken & Søbstad, 2013, s. 125) Løkken og Søbstad (2013, s. 125) påpeker også at bruk av spørreskjema kan gi sikre og gjennomtenkte svar.

En annen fordel med spørreskjema er at usikkerhet i møte med en intervjuer, kan påvirke svarenes reliabilitet. Spørreskjema gjør at informanten får mulighet til å formulere egne svar og ikke kan bli farget av intervjuerens oppfattelse. (Larsen, 2007 s. 81) Larsen (2007, s. 81) skriver at: "I intervjuer er det stor mulighet for at informantene kan bli påvirket av situasjonen og intervjuet, og derfor kan det ha betydning for det som sies akkurat her og nå, der og da".

Ved å bruke kvantitativ metode sikrer vi reliabilitet av svarene. "Reliabilitet viser til nøyaktighet eller pålitelighet, altså at undersøkelsen er pålitelig og at nøyaktighet har ligget til grunn i prosessen". (Larsen, 2007, s. 80) En annen fordel ved valg av denne metoden er at vi til slutt får en konkret oversiktlig mengde data som det er lettere å sammenligne enn for eksempel dersom vi hadde foretatt flere intervjuer. Larsen (2016, s. 83) skriver at: "Fordelen med slike intervjueskjemaer er at en reduserer informasjonsmengden og at det blir lettere å håndtere i ettertid. Man sikrer også at alle som svarer, svarer på det samme, slik at det blir lettere å sammenligne".

### 3.2.2 Mulige ulemper med kvantitativ metode

Dersom vi hadde valgt en kvalitativ tilnærming kunne vi gjerne fått et dypere innblikk i tanker og refleksjoner. En kvalitativ metode handler om å se på kvaliteter og kjennetegn ved området man ønsker å undersøke. Gjennom bruk av standardiserte spørreskjemaer får vi ikke all den informasjonen som vi kanskje burde hatt, Vi opplever at vi gjerne skulle spurt om flere ting for å få en bredere forståelse. Det kan derfor være problematisk med vårt metodevalg når det gjelder validiteten av informantenes informasjon. Validitet betyr i denne sammenhengen at informasjonen er gyldig eller relevant, altså at vi samler inn data som er relevant for vår problemstilling (Larsen, 2017, s. 25)

Ettersom vi valgte å ha spørreskjemaer i motsetning til intervjuer, hadde altså ikke informantene mulighet til å stille oss spørsmål der og da dersom de følte spørsmålet var vanskelig eller uklart. Vi kan heller ikke tolke kroppsspråket til de aktuelle informantene for å se om de var sikker i sitt svar. Vi kunne heller ikke være helt sikker på at vi hadde tolket informantens svar riktig. (Larsen, 2017, s. 27) En annen ulempe er også at når man først har gjennomført en spørreundersøkelse, er det veldig vanskelig å innhente noe mer informasjon fra de samme informantene på et senere tidspunkt. (Andersen, 2019)

Larsen (2017, s. 27) skriver at gjennom spørreundersøkelse kan det hende at mange vil prøve å finne de "riktige" svarene når man skal svare som informant, slik at det kan avvike fra informantens faktiske praksis. En mulig ulempe er altså at pedagogene ikke gjør det samme i praksis som de i undersøkelsen sier at de gjør. Dette kalles intervju-effekt. (Larsen, 2017, s. 27)

### 3.3 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode brukes når man skal finne svar som ikke er målbare. Dette er egenskaper som ikke kan tallfestes. (Larsen, 2007, s. 22) Dette kan eksempelvis være erfaringer, refleksjoner og vurderinger. En kvalitativ metode har som hensikt å fange opp mening og opplevelse. Man går i dybden på det man ønsker å undersøke. Observasjon og intervju er eksempler på kvalitative metoder. (Dalland, 2012, s. 114) Med en kvalitativ metode går forskeren i dybden i et smalt tema. Datamaterialet blir ofte samlet inn ved hjelp av intervjuer

eller observasjoner. Å bruke kvalitativ metode kan også være nyttig dersom man vil undersøke et tema man ikke har så mye forkunnskaper om, da man da kan følge opp ting som kommer frem fra intervjuer eller observasjoner, og endre problemstillingen etter dette.

(Andersen, 2019) En kvalitativ metode undersøker ikke utbredelsen av noe, men forsøker i stedet å finne mønstre i menneskers forståelser og praksiser. (Hoffmann, 2013)

Dersom man velger å gjøre en kvalitativ forskning bør man være opptatt av å finne ut hvordan noe kan gjøres, hvordan det fremstår og hvordan det tolkes. Det som skal undersøkes skal være rettet mot menneskenes opplevelser, erfaringer og det handler om en forståelse og tolkning av det man undersøker (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11)

### 3.6 Vår metode

Bergsland og Jæger (2014, s. 80) skriver at det ikke finnes en metode som er helt feilfri, og derfor bør man være kritisk og reflektert over sin egen metode og sine innsamlingsstrategier.

Vi har valgt å ta i bruk en kvantitativ metode, som er en metode der en stor mengde data samles og analyseres slik at vi kan gjøre erfaringer og trekke konklusjoner ut i fra svarene vi får. Bergsland og Jæger (2014, s. 66) skriver at kvantitativ metode foretar en større undersøkelse med vekt på utbredelse og antall, i motsetning til kvalitativ metode som går mer i dybden av et tema.

Ved å ta i bruk en kvantitativ metode når vi ut til mange brukere på en gang, og får samlet inn all den data vi trenger. Det er viktig at forarbeidet er grundig, og at vi stiller spørsmål som krever gode svar og rapporten som blir laget er pålitelig. Metoden kan gi noen begrensninger i hvor dypt man kan gå inn i problemstillingen, og derfor bør man være bevisst på at man stiller de riktige spørsmålene, slik at man får svar på det man ønsker. (Dalland, 2012, s. 114-116).

Mens bruk av en kvantitativ metode i stor grad handler om å gå i bredden av et tema, har en kvalitativ metode mer fokus på å gå i dybden. Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) skriver at en kvalitativ tilnærming handler om å forstå verden sett fra informantens side. Målet er at man



går dypt inn i temaet og får frem betydningen av folks erfaringer og avdekker deres opplevelse av verden. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20)

På bakgrunn av vår problemstilling valgte vi en metode som vil gi en bredt bilde av pedagogenes kunnskap til skriveutvikling hos førskolebarn. Vi ønsket å kartlegge variabler relatert til faktorer hos informantene i utvalget, og brukte derfor denne metoden.

Vi ønsket en kvantitativ metode da det passer seg til vår problemstilling, vi har fått svar fra mange flere pedagogiske ledere, enn det vi ville fått dersom vi for eksempel hadde gått for kvalitative intervjuer. Gjennom vår kvantitative spørreundersøkelse har vi fått svar på hvordan pedagogiske ledere i ulike barnehager i Norge tenker og arbeider med skriftspråksutvikling. Målet med vår bacheloroppgave var å prøve å finne ut hvordan pedagogiske ledere arbeider med å motivere og skape interesse for skriftspråket blant førskolebarna. Vi ønsker å få en dypere forståelse av pedagogenes måte å jobbe med skriveutviklingen på. Med førskolebarna mener vi barna som går siste året i barnehagen, og skal over i skolen innen et år.

Vi har valgt å bruke kvantitativ metode, og bruke et elektronisk skjema til å sende ut en spørreundersøkelse (Vedlegg 8.1). Vi har valgt denne metoden for å se om og hvordan barnehager arbeider med skriftspråk blant førskolebarna i barnehagen. Vi har å sende ut en spørreundersøkelse til pedagogiske ledere ulike barnehager, for å se hvordan personalet arbeider med skriftspråksutvikling hos førskolebarna i sin barnehage.

Vårt spørreskjema består av målbare data og tall, men vi får også innblikk i informantenes refleksjoner og tanker. Noen av spørsmålene våre har vi laget for at vi ønsket å få utfyllende svar fra informantene, og dette gjør at vi gjennom disse spørsmålene får dypere innblikk i hvordan informantene våre praktiserer skriftspråksutvikling i barnehagen, og hvilke tanker de har angående dette. Vi ser derfor at undersøkelser gjerne ikke bare er en kvantitativ undersøkelse, men har også elementer av en kvalitativ metode, selv om man med en kvalitativ metode sjelden tar i bruk slike spørreskjemaer.

Vi mener vår metode har gjort at vi har fått svar på det vi ønsket med tanke på vår problemstilling, og at spørreundersøkelsen vår har bidratt til å kunne svare på problemstillingen.

### 3.3 Valg av informanter og reliabilitet

Vi valgte å sende ut spørreundersøkelsen til pedagogiske ledere i ulike barnehager. Vi ønsket oss et bredt utvalg med informanter, for å se etter både likheter og forskjeller i svarene.

Bergsland og Jæger (2014, s. 80) skriver at reliabilitet handler om troverdighet. Det har vært viktig for oss å få så troverdige svar som mulig. Vi ser på våre informanter som troverdige, da vi kun har valgt oss et utvalg pedagogiske ledere i ulike barnehager, og at vi derfor er trygge på at informantene våre svarer så troverdig som mulig.

Vi har fått svar fra 30 informanter, og vi ser at vi gjerne kunne sendt undersøkelsen ut til flere, for å få et bredere spekter av svar. Likevel synes vi at vi har fått varierte og gode svar fra dem vi har spurt. Vi valgte å stille flest åpne spørsmål, slik at informantene selv kunne komme med sine tanker og refleksjoner. Informantene fikk ikke forberedt seg på spørsmålene før de svarte på undersøkelsen. Det eneste de fikk informasjon om var at vi ønsket å undersøke hvordan de arbeidet med skriftspråk i sin barnehage. Vi ønsket at informantene skulle svare med sine første tanker og refleksjoner, uten for mye tid til forberedelse, da vi gjennom tidligere undersøkelser i studietiden har erfart at dette kan påvirke svarene negativt.

### 3.4 Etiske overveielser og personvern

Når vi skal utføre spørreundersøkelsen er det viktig å være klar over de etiske perspektivene gjennom hele prosessen. Det å være bevisst på vår egen forforståelse og betydningen av denne, kan være avgjørende for materialet som innhentes. Det er på grunnlag av våre spørsmål vi får svar. Vår evne til å oppfatte svarene, ta vare på dem, forstå dem og tolke dem er avgjørende for om det vi får ut av undersøkelsen er til å stole på (Løkken & Søbstad, 2013 s. 151)

Det har vært viktig for oss at våre informanter til oppgaven skal være anonym. Vi har ingen behov for å vite hvem som har svart hva på spørreundersøkelsen vår, og har derfor valgt en helt anonym undersøkelse, hvor personene ikke kan spores tilbake til.

I *Metode og oppgaveskriving for studenter* skriver Dalland (2012) at man skal unngå alle opplysninger som gjør det mulig å identifisere deltakere og intervjupersoner. Dersom det er personopplysninger skal det bli anonymisert. (Dalland, 2012, s. 102) Vi har ikke samlet inn noen personopplysninger. I tillegg til å sikre anonymitet hos informantene, er det viktig med et informert, frivillig samtykke. (Dalland, 2012, s. 105)

Før vi sendte ut spørreundersøkelsen, sendte vi ut et samtykkeskjema (Vedlegg 8.2) med informasjon om prosjektet som alle informantene måtte skrive under på før vi startet. Alle som har svart på vår spørreundersøkelse har skrevet under og sagt ja til å delta.

### 3.4.1 Objektivitet

Dalland skriver at: “Selv om man tenker å ønsker at forskningen skal være objektiv, vil alltid forskerens subjektive meninger, syn på virkeligheten og kunnskapsgrunnlag påvirke forskningen”. (Dalland, 2012, s. 117) Derfor er det viktig at vi er bevisst, kritisk og forsøker å være åpen over vår førforståelse gjennom vårt arbeid med å tolke litteraturen, samtidig som vi er subjektive. Våre erfaringer og meninger ligger til grunn i valg av tema og problemstilling. “Å være bevisst på sin førforståelse handler om at forskeren bevisst leter etter det som kan avkrefte de forinntatte meningene og forklaringene man allerede har”. (Dalland, 2012, s. 119)

## 3.5 Analyse og tolkning av datamateriale

Siden vi undersøker alt selv er selve spørreundersøkelsen vår primærdata, mens teoridelen har vi basert på data som er samlet inn av andre forskere, altså sekundærdata. (Tufte, 2011, s. 77)

I følge Dalland består drøfting av fire deler: Systematisering, analyse, vurdering og tolkning. (Dalland, 2012, s. 122) Prosessen for å finne svar på problemstillingen starter med systematisering av datamaterialet. Her sorteres de opplysningene vi har fått og hva som eventuelt mangler. Dette vurderes kritisk slik at man kan oppdage feilkilder og se hva som er relevant i forhold til problemstillingen. (Dalland, 2012, s. 122) Feilkilder kan for eksempel oppstå dersom man i en spørreundersøkelse ikke tenker godt nok igjen spørsmålene man stiller, eller at man glemmer å få med spørsmål som kan være viktig for å svare på

problemstillingen. Man må tenke på formuleringen av spørsmålene, slik at de ikke kan tolkes på feil måte, og at man derfor får mer upresise svar. Det er også viktig at man tenker igjennom hvem man velger som informanter, slik at svarene man får er så korrekt som mulig. For å sikre at svarene man får er riktige, kan det være nyttig å se på alle svarene hos hver enkelt informant, og sjekke at disse samsvarer med hverandre.

Når vi skal analysere skal vi gå nøye igjennom materialet, og finne ut hva svarene forteller oss. Analyse handler om å granske materialet, for så å finne ut hva det forteller. Det finnes ulike måter å analysere et materiale på. (Dalland, 2012, s. 123) Når vi tolker datamaterialet vårt, må vi ha frem svakheter og mulige feiltolkninger. Vurderingen skal si noe om hvor godt materialet forklarer problemstillingen vår. I vårt tilfelle ønsker vi å samle inn flest data om hvordan det jobbes med skriveutviklingen i barnehager. Her må vi også få med hele konteksten av svarene de gir. Vi vil gå igjennom hver enkeltes svar, slik at vi kan se svarene på alle spørsmålene i en sammenheng. Dette mener vi er viktig for å få dypt nok innblikk i tankene og refleksjonene til hver enkelt pedagogisk leder som svarer på undersøkelsen.

Vi startet med å sende forespørsel til 40 pedagogiske ledere i ulike barnehager om de kunne tenke seg å være med å svare på undersøkelsen. Vi sendte også ut et samtykkeskjema. Etter å ha fått svar på samtykkeskjema til de som var interessert sendte vi ut spørreundersøkelsen. Vi fikk tilbake 30 samtykkeskjema, og sendte derfor ut spørreundersøkelsen til 30 pedagogiske ledere i ulike barnehager. Alle disse har svart på undersøkelsen.

## 4. Presentasjon av spørreundersøkelsen

### 4.1 Resultater fra spørreundersøkelsen

I denne delen vil vi presentere en del av svarene vi har fått fra informantene i vår undersøkelse, på alle spørsmålene vi har hatt med i. På spørsmålene som har mer utdypende svar, har vi valgt å trekke frem svarene som har blitt mest gjentatt av ulike informanter. Disse svarene vil vi senere ta i bruk og kommentere i delen med drøfting og konklusjon. Svar som har vært like eller lignende har vi samlet sammen i denne presentasjonen. Ingen svar har blitt utelatt, og alle informantenes svar blir representert i denne presentasjonen,

**Hvilken stilling har du i barnehagen du jobber i?**

30 av 30 deltakere - Pedagogisk leder

**Hvor lenge har du arbeidet i barnehage?**

21 av 30 deltakere - mer enn 10 år

9 av 30 deltakere - under 5 år

**Hvilke alderstrinn jobber du med?**

19 av 30 deltakere - 3-6 år

4 av 30 deltakere - 2-6 år

7 av 30 deltakere - 0-6 år

**Hvor viktig synes du det er å ha fokus på skriftspråkutvikling hos førskolebarna?**

7 (23,3 %) - Veldig viktig

10 (33,3 %) - Viktig

4 (13,3 %) - Hverken eller

6 (20,0 %) - Lite viktig

3 (10,0 %) - Ikke viktig

**Hvordan jobber dere for å fremme skriftspråkutvikling hos førskolebarna på avdelingen?**

- Det jobber vi ikke med, det er skolens jobb.
- Vi støtter barnas egne initiativ og interesse til skriftspråket.
- Barna lærer å skrive og gjenkjenne sin egen bokstav.
- Bevisstgjøring, introduserer dem for alfabetet.
- Dialog med barna i hverdagssituasjoner
- Språklek med ulike elementer innenfor fagområdet
- Språkaktiviteter med vekt på språklig bevissthet
- Tilgjengelighet av skrivemateriell
- Snakker om alfabetet, da det henger på veggen
- Oppfordrer til lekeskriving

**Er det noen spesifikke aktiviteter dere bruker for å stimulere skriftspråket til barna?**

- Nei
- Skrivedans
- Klappe stavelser i ord

- Tegning, maling, og andre formingsaktiviteter
- Språkgrupper
- Bokstavjakt

**Har dere bokstaver, symboler eller ord som er synlige for barna inne på avdelingen?**

**Hvis ja, hva?**

- Alfabetet og tall
- Ord på andre språk (f.eks. velkommen og hei)
- Navn og bilde på hvert barn sin plass
- Dagstavle med vær, måned og dag
- Merking av innhold og materialer i skuffer og på skap (ord og bilde)

**Har dere fokus på skriveutvikling i førskolegruppen? Eventuelt, hva har dere fokus på?**

- Nei
- Trener på blyantgrep
- Skrive eget navn
- Bli kjent med bokstavene, knytte bokstavene til konkrete
- Ja, men kun på barnas premisser. Det skal være lystbetont læring

**Syns du det er nok fokus på skriftspråkutvikling i barnehagen?**

22 av 30 deltakere - Ja

8 av 30 deltakere - Nei

**Bruker barna skriftspråk som en del av leken på avdelingen? Eventuelt hva?**

- Ja, mye lekeskriving og lekelesing
- Ja, de lager penger og plakater til blant annet butikklek
- Ja, de skriver på skilt til ulike leker
- Ja, de lager billetter og invitasjoner til forestillinger.
- Nei, de bruker ikke skriftspråk.

**Har du noe mer å tilføye?**

- Jeg har tro på at den beste perioden å ha fokus på skriftspråket er mellom 4 og 7 år. Det er et utnyttet vindu der i barnehagene, og man kunne bla. hatt større fokus på skriftspråk her.
- Barna som går de siste årene i barnehagen har en utrolig stor kapasitet til å lære og utvikle seg. Derfor kan man få mye ut av å stimulere skriftspråket i denne perioden.

- Jeg vil heller sende fra meg trygge og glade barn med god selvfølelse, enn barn som kan skrive, og ikke leke.
- Det viktigste er lek og livsglede, skriftspråket kan de lære på skolen.
- Det er viktig å ha fokus på barnas initiativ og ikke læring slik de har på skolen.

## 5. Drøfting og konklusjon

Vi har lært mye gjennom å utføre spørreundersøkelse knyttet til skriftspråkutvikling i barnehagen, og også ved å arbeide med selve bacheloroppgaven. Da vi startet med oppgaven, visste vi ikke hvor mye teori det fantes om skriftspråkutvikling i barnehagen. Vi har nå erfart at det finnes en del teori knyttet til dette emnet, men at det gjerne kunne vært mer. Noe av det vi har savnet er blant annet flere faglige artikler hvor skriftspråkutvikling og skriftspråkstimulering i barnehagen blir diskutert. Vi har også savnet artikler knyttet opp mot om norske barnehager har lite eller mye fokus på skriftspråk i dag.

Vår problemstilling var: *Hvilke tanker har pedagogiske ledere fra ulike barnehager om skriftspråkutvikling blant førskolebarna i barnehagen, og hvordan arbeider de med dette i dag?*

Vi ønsket å se på hvilke tanker pedagogiske ledere har knyttet til skriftspråkutvikling i barnehagen og hvordan de arbeider med å stimulere og motivere for skriftspråkutvikling hos de eldste barna i barnehagen.

Underspørsmålene vi stilte oss var:

- Synes pedagogiske ledere at det er viktig å ha fokus på skriftspråkutvikling i barnehagen, og hvorfor?
- Hvordan foregår stimulering av skriftspråk i flere ulike norske barnehager i dag?
- Bruker pedagogiske ledere noen konkrete aktiviteter for å stimulere og utvikle skriftspråk i barnehagen?
- Kan vi se ulikheter blant svarene etter hvor lang ansiennitet de pedagogiske lederne har i barnehage?

Vi vil se om vi kan besvare disse underspørsmålene, samt om det er noen andre ting vi synes har sett på som interessant blant svarene vi har fått i undersøkelsen.

### **Synes pedagogiske ledere at det er viktig å ha fokus på skriftspråksutvikling i barnehagen, og hvorfor?**

Vi ser også at 17 av 30 pedagogiske ledere svarer at de synes det er veldig viktig eller viktig å ha fokus på skriftspråksutvikling hos førskolebarna. På dette spørsmålet har 9 pedagogiske ledere svart at de synes det er lite viktig eller ikke viktig å ha fokus på skriftspråksutvikling hos førskolebarna. Vi ser på dette som et interessant funn da vi ser på det som ganske mange som mener skriftspråksutvikling hos førskolebarna ikke er særlig viktig.

Et annet interessant funn vi har fått gjennom vår spørreundersøkelse, er at flere de mener det er skolens jobb å ha fokus på skriftspråkstimulering, og ikke barnehagens. Flere nevner også at det er viktig å ha fokus på leken, og ikke akademisk læring slik de har på skolen.

Det vi kan trekke ut fra dette er at det fortsatt er en del som ikke synes skriftspråk skal ha noe særlig plass i barnehagen, men at dette er skolens arbeid. Som vi har sett på tidligere i teksten skrev Lorentzen (2008, s. 95) at det tidligere var stor motstand mot skriftspråkstimulering da mange så på det som akademisering av barnehagen, og som en fare for leken. Det er interessant å se at det fortsatt er pedagoger som har disse meningene, selv når skriftspråk står som en del av rammeplanen. Flere av de pedagogiske lederne begrunner svarene sine godt med at de ikke ønsker å ha fokus på skriftspråk fordi de heller vil ha fokus på å skape trygge og glade barn med god selvfølelse, og at det viktigste er lek og livsglede. Andre svarer at de mener det er svært viktig å ha fokus på skriftspråk blant førskolebarna, fordi det er den beste perioden å utvikle skriftspråket hos barna.

### **Hvordan foregår stimulering av skriftspråk i flere ulike norske barnehager i dag?**

Det vi trekker ut fra svarene på vår spørreundersøkelse er at stimulering av skriftspråk skjer i ulik grad i norske barnehager. Noen har stort fokus på dette, mens andre nesten ikke har fokus på skriftspråksutvikling i det hele tatt. Dette er ulike grunner til, men det vi ser mest av er at de pedagogiske lederne mener dette er skolens arbeid, og ikke barnehagens. Gjennom aktivitetene som er nevnt tidligere, har vi sett konkrete arbeidsmåter flere pedagogiske ledere bruker for å stimulere skriftspråket. Dette er et interessant funn, da man må huske på at



skriftspråk faktisk står som en del av rammeplanen, og skal inngå i barnehagens arbeid med fagområdet kommunikasjon, språk og tekst. (Kunnskapsdepartementet, s. 47- 48)

Flere skriver at de er jobber med skriftspråk gjennom dialog i hverdagssituasjoner. Som vi har sett på tidligere har både Hagtvet (2004, s. 54) og Semundseth (2008, s. 113-114) skrevet om at noe av det viktigste en pedagog kan gjøre er å legge opp til gode dialoger mellom barn og voksne om skriftspråk i hverdagssituasjoner. Noen nevner også at de bruker språkaktiviteter med vekt på språklig bevissthet. Mange legger også vekt på at de er bevisst på å ha skrivemateriell tilgjengelig, slik at barna hele tiden har tilgang til dette. Dette kan bidra til mye god skriveutvikling, fordi at dersom barna har blyanter og ark for hånden, vil de med stor sannsynlighet ta dette i bruk i leken. (Hoel, Høigård & Mjør, 2009, s. 48)

### **Bruker pedagogiske ledere noen konkrete aktiviteter for å stimulere og utvikle skriftspråk i barnehagen?**

Vi har fått erfaringer med ulike aktiviteter pedagogiske ledere bruker for å stimulere og utvikle skriftspråk i barnehagen. Aktivitetene er knyttet til lek, og våre informanter er tydelig på at de bør brukes på barnas premisser, og at det er viktig å ha fokus på barns medvirkning. Barnehagen bør ikke legge opp til for mye formelle læringsaktiviteter knyttet til skriftspråk, men heller ha fokus på skriftspråkutvikling og stimulering gjennom lek. Leken kommer fra indre motivasjon fra barna, og dette kan utnyttes til det fulle og bidra til mye god skriftspråkutvikling. Flere av våre informanter nevner også at de har språkgrupper hvor de fokuserer på skriftspråk. Som vi har skrevet om i teoridelen, nevner Giæver (2014, s. 129) at språkgrupper kan være svært nyttig fordi det gjør det mulig å utforske nye temaer, og gir flere muligheter for dialoger og aktive barn.

### **Ser vi ulikheter blant svarene etter hvor lang ansiennitet de pedagogiske lederne har i barnehage?**

Noe av det vi har syntes har vært mest interessant blant svarene, er at vi kan se ganske tydelige forskjeller etter hvor lenge de pedagogiske lederne har arbeidet i barnehagen. Vi har blant annet sett at samtlige som har svart at de mener det er skolens jobb å arbeide med skriftspråkutvikling, er pedagogiske ledere som har arbeidet i barnehage i mellom 15 til 25 år. Vi synes dette er interessant da fokus på skriftspråkutvikling var mindre viktig før, og

at mange av de som har jobbet lenge i barnehagen fortsatt mener at dette ikke er særlig viktig å ha fokus på. Vi ser også at alle som har svart at de synes det er veldig viktig å ha fokus på skriftspråksutvikling hos førskolebarna, har arbeidet i barnehage i under 5 år. Dette betyr gjerne at de har en ganske fersk utdanning, og at de har et annet syn på skriftspråksutvikling enn hva de som har jobbet lenge i barnehage har.

Gjennom denne undersøkelsen har vi sett at de pedagogiske lederne som svarte på vår undersøkelse har ulike tilnærminger til skriftspråk i barnehagen, og at det er store forskjeller på pedagogenes meninger og praktisering av skriftspråksutvikling i barnehagene. Samtidig har vi sett at samtlige svarer at de har bokstaver og symboler synlig fremme på avdelingen, som for eksempel alfabetet, merking av skuffer og skap, og navneskilt på plassen til hvert barn. Det er i varierende grad hvor mye fokus de har på akkurat dette, da noen har veldig mange bokstaver og symboler fremme, og har mye fokus på dette, mens andre har færre bokstaver og symboler fremme, og gjerne ikke så stort fokus på dette.

De aller fleste pedagogene svarer at barna ofte bruker skriving som en del av leken, spesielt i sammenheng med rollelek. Flere skriver bruker Hagtvets (2004, s. 311) begrep, og nevner at barna lekeskriver masse som en del av leken. Hagtvet (2004, s. 311) nevnte at det er svært viktig at lekeskriving gjøres på barnas egne premisser, noe som leken er med å bidra til. Som Giæver (2014, s. 83) skrev, er at leken har stor betydning for språkutviklingen hos barna, mest fordi leken foregår i samspill med andre. Det er derfor svært viktig at leken får ta stor plass i barnehagehverdagen. (Giæver, 2014, s. 83)

Mange har svart at de ikke har spesielt fokus på skriftspråksutvikling blant førskolebarna, men at de likevel bruker ulike aktiviteter som kan knyttes til dette. Gjennom spørreundersøkelsen har vi også erfart at noen av barnehagene har egne opplegg i førskolegrupper hvor de har mer fokus på skriving. Her har de mest fokus på blyantgrep, og å la barna bli kjent med bokstavene og lære å skrive sitt eget navn.

Vi har erfart at de pedagogiske lederne som har deltatt i vår spørreundersøkelse, driver ulike praksiser knyttet til skriftspråksutvikling i sine barnehager. Vi ser at samtlige driver med skriftspråkstimulering, men i svært varierende grad. Noen har kun noen bokstaver og

symboler hengende inne på avdelingen som en del av skriftspråket, mens andre driver mer aktivt med skriftspråkstimulerende aktiviteter blant førskolebarna.

## 6. Oppsummering

I denne bacheloroppgaven har vi skrevet om hvilke tanker pedagogiske ledere har knyttet til skriftspråkutvikling blant førskolebarna i barnehagen, og hvordan de arbeider med dette i sin barnehage. Vi har tatt utgangspunkt i en spørreundersøkelse vi har gjort blant 30 pedagogiske ledere i ulike norske barnehager. Spørsmålene i undersøkelsen var knyttet til hvorvidt de pedagogiske lederne mener det er viktig å fokusere på skriftspråkutvikling blant førskolebarna og hvordan de praktiserer skriftspråkstimulering, både i det fysiske miljøet og om de bruker spesifikke aktiviteter for å arbeide med skriftspråk.

I teoridelen har vi brukt teori knyttet til viktigheten av å stimulere skriftspråk i barnehagen, gått inn i literacy-begrepet og sett på teorier om hvordan barn tilegner seg skriftspråk. Vi har også sett på sosiokulturelle teorier knyttet til skriftspråk- og språklæring, og vi har sett på teorier som handler om pedagogens rolle i arbeidet med språkstimulering i barnehagen.

I metodedelen har vi begrunnet hvorfor vi har valgt å få svar på vår problemstilling med en spørreundersøkelse, og ved bruk av kvantitativ metode. Vi har sett på etiske overveielser og hatt fokus på personvern, og at ingen av våre informanter kan på noen som helst måte spores tilbake til. Vi har i slutten av metodedelen gått inn på hvordan vi skulle analysere og tolke datamaterialet vi har fått gjennom spørreundersøkelsen.

Tilslutt har vi presentert en stor del av svarene vi har fått fra de pedagogiske lederne som har svart på vår spørreundersøkelse. Deretter har vi drøftet svarene, og sett at det er ganske store forskjeller på hvordan våre informanter arbeider med skriftspråkstimulering i barnehagen, og at det er ulike meninger om hvor viktig de synes det er å ha fokus på nettopp dette. Noe som overrasket oss litt, var at vi kunne se så tydelige forskjeller på svarene etter hvor lenge de pedagogiske lederne hadde arbeidet i barnehagen, og at svarene til de som hadde jobbet lenge i barnehage var samstemte, men de samstemte ikke med svarene til de som kun hadde jobbet noen år i barnehage. Vi har også sett at grunnen til at mange svarer at

BLUBACH Innleveringsfrist: 31.05.2019

Kandidatnr.: 252 og 316

de ikke har fokus på skriftspråksutvikling i barnehagen er at de mener det truer leken og at det er skolens ansvar å arbeide med skriftspråksutvikling.

## 7. Litteraturliste

- Andersen, G. (2019, 31. januar). Valg av forskningsmetode. Hentet fra:  
<https://ndla.no/subjects/subject:19/topic:1:195989/topic:1:195829/resource:1:56937>
- Barton, D. (1994). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford & Cambridge: Blackwell.
- Barton, D. & Papen, U. (2010). What Is the Anthropology of Writing? I D. Barton & U. Papen (Red.), *The Anthropology of Writing*. (s. 3-6). London & New York: Continuum.
- Bergsland, M.D. & Jæger, H. (2014) Bacheloroppgaven. I M.D. Bergsland & H. Jæger (Red.), *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. (s. 51-88) Oslo: Cappelen Damm.
- Brewer, J.A. (1998). Literacy development of young children in a multilingual setting. I R. Campbell (Red.), *Facilitating Preschool Literacy*. (s. 199-131) Delaware: International Reading Association.
- Brinkmann, S. & Tanggaard L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tangaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. (s.10-15) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.) Oslo: Gyldendal akademisk.
- 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. 155-177) Oslo: Landslaget for norskundervisning og Cappelen Akademisk Forlag.
- Giæver, K. (2014) *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap: Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. & Slettner, S. (2016, 3. mai) Litterasitetsfremmende samtaler i barnehagen. Hentet fra:  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/litterasitetsfremmende-samtaler-i-barnehagen/>

- Gjendemsjø, V. (2011). *Tanker om barnehagens læringsmiljø*. PowerPoint.
- Hagtvet, B. E. & Palsdottir, H. (1992) *Lek med språket!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B.E. (2004) *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hekneby, G. (2011). *Skrive - lese - skrive: begynneropplæring i norsk*. (3.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I L.S. Evensen & T.L. Hoel (Red.) *Skriveteorier og skolepraksis*. (s. 3-40) Oslo: Landslaget for norskundervisning og Cappelen Akademisk Forlag.
- Hoel, T., Høigård, A. & Mjør, I. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Hoel, T. (2017, 31. august) Bokstavkjennskap, bokstavnavn og bokstavlyd. Hentet fra:  
<https://lesesenteret.uis.no/leseopplaering/lesing-i-barnehagen/bokstavsommaren/fagtekster/bokstavkjennskap-bokstavnavn-og-bokstavlyd-article92461-15054.html?s=15054&articleID=92461&categoryID=15054>
- Hoffmann, T. (2013, 22. september) Hva kan vi bruke kvalitativ forskning til? Hentet fra: <https://forskning.no/sosiologi/hva-kan-vi-bruke-kvalitativ-forskning-til/610839>
- Hopperstad, M.H. (2015). Barns interesse for å skrive - Et glimt inn i tre barnehagelæreres praksis. Hentet fra:  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/barns-interesse-for-a-skrive---et-glimt-inn-i-tre-barnehagelareres-praksis/>
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L.I. (2018). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. (2.utg) Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen - innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A.K. (2007). *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode*. (2.utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Lorentzen, R.T. (1993). Les og skriv, eller øv deg? Tanker om begynneropplæring 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. 93-105). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundberg, I. (2010). *God skriveutvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Læringsmiljøsentret. (2017). Del 2: Barnehagens læringsmiljø. Hentet fra: <https://www.fylkesmannen.no/contentassets/e95587b2547347fa9d1833f22025c446/18.04.12-bhg.laringsmiljo-fylkesmannen.pdf>
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nynorsksenteret. (2018, 14. desember). Kultur for skrift i barnehagen. Hentet fra: <https://nynorsksenteret.no/blogg/kultur-for-skrift-i-barnehagen>
- Olvik, L. & Valle, A.M. (2005) *Språksprell i barnehagen og skolen. Metodisk og teoretisk veiledning om skriftspråkstimulering og leseopplæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Palsdottir, H. (2008). *Språkglede i barnehagen. Lek med språk, tekst og kommunikasjon*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Semundseth, M. (2008). "Hva er det beste du vet å spise?". I R.T. Lorentzen & J. Smidt (Red.), *Å skrive i alle fag*. (s. 107-114). Oslo: Universitetsforlaget.
- Semundseth, M. (2018a). "Hva er dette her, da?" - Voksen-barn-dialog om en skoleforberedende oppgave. I I. Alfheim, C.D. Fodstad, C.B.Ø. Munch & M. Semundseth. *Språklæring det siste året i barnehagen*. (s. 20-21). Oslo: Universitetsforlaget.
- Semundseth, M. (2018b) "Jeg skal tegne og skrive, jeg" - Et multimodalt perspektiv på to barneproduerte tekster. I I. Alfheim, C.D. Fodstad, C.B.Ø. Munch & M. Semundseth. *Språklæring det siste året i barnehagen*. (s. 119-133). Oslo: Universitetsforlaget.

- Skrivesenteret. (2013a, 15. juni). En tekst blir til gjennom dialog. Hentet fra:  
<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/en-tekst-blir-til-gjennom-dialog/>
- Skrivesenteret. (2013b, 1. juni). Oppdagende skriving i barnehagen. Hentet fra:  
<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/oppdagende-skriving-i-barnehagen/>
- Skrivesenteret. (2016, 1. april). Hvordan møte barns tidlige skriving i barnehagen?  
Hentet fra:  
<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/oppdagende-skriving-i-elverhy-barnehage/>
- 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.*  
(s.15-26). Oslo: Cappelen Damm.
- Tufte, P.A. (2011). Kvantitativ metode. I K. Fangen & A. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder.* (s. 71-99). Oslo: Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Språk i barnehagen - mye mer enn bare prat.* Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind - A Sociocultural Approach to Mediated Action.* Cambridge: Harvard University Press.



## 8. Vedlegg

### 8.1 Spørreundersøkelse

Hei.

Vi er to studenter ved barnehagelærerutdanningen på Høgskulen på Vestlandet. Vi skal nå skrive en bacheloroppgave, hvor vi skal undersøke hvordan barnehager jobber med skriftspråkutvikling med de eldste barna i barnehagen.

Dette er en frivillig undersøkelse, og den vil være helt anonym.

NSD har godkjent prosjektet. Ved å svare på denne undersøkelsen samtykker du til at vi kan bruke svarene i vår bacheloroppgave.

Spørreundersøkelsen vil ta ca. 10 minutter å besvare.

1. Hvilken stilling har du i barnehagen du jobber i?
2. Hvor lenge har du arbeidet i barnehage?
3. Hvilke alderstrinn jobber du med?
4. Hvor viktig synes du det er å ha fokus på skriftspråkutvikling hos førskolebarn?  
Svaralternativer: Veldig viktig, viktig, hverken eller, lite viktig, ikke viktig
5. Hvordan jobber dere for å fremme skriftspråkutvikling hos førskolebarna på avdelingen?
6. Er det noen spesifikke aktiviteter dere bruker for å stimulere skriftspråket til barna?
7. Har dere bokstaver, symboler eller ord som er synlige for barna inne på avdelingen?  
Hvis ja, hva?

8. Har dere fokus på skriveutvikling i førskolegruppen? Eventuelt, hva har dere fokus på?
9. Syns du det er nok fokus på skriftspråkutvikling i barnehagen?
10. Bruker barna skriftspråk som en del av leken på avdelingen? Eventuelt hva?
11. Har du noe mer å tilføye?

## 8.2 Samtykkeskjema

### ***”Skriftspråkutvikling hos førskolebarna i barnehagen”***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan ulike barnehager jobber med skriftspråkutvikling hos førskolebarn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Vi jobber med en bacheloroppgave der ønsker å se på hvordan ulike barnehager jobber med skriftspråkutvikling hos førskolebarn. Dette vil vi gjøre ved å sende ut en elektronisk spørreundersøkelse. Spørreundersøkelsen vil ta opptil 10 minutter å besvare.

Vi ønsker å se hvordan barnehager jobber med skriftspråkutvikling i barnehagen.

Spørsmålene i undersøkelsen vil dreie seg om hvordan og hvorfor dere jobber med dette, samt om dere har noen spesifikke aktiviteter som kan knyttes til dette.

Svarene skal kun brukes til vår bacheloroppgave.

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

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Veileder for prosjektet er ....., ved Høgskulen på Vestlandet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi vi ønsker et utvalg pedagogiske ledere fra ulike barnehager i Norge, og har funnet deg gjennom din barnehages nettside.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et elektronisk spørreskjema. Dette vil ta deg ca.10 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om hvordan dere jobber med skriftspråkutvikling på din avdeling i barnehagen.

### **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, og det vil ikke påvirke ditt forhold til Høgskulen på Vestlandet.

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

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

De som vil ha tilgang på dine opplysninger er kun to studenter som jobber med bacheloroppgaven, samt vår veileder.

Dine svar er anonymiserte når du svarer på undersøkelsen elektronisk. Vi vil slette ditt navn og dine kontaktopplysninger, da dette ikke er relevant for vår undersøkelse.

Vi vil bruke <https://www.onlineundersokelse.com> for å sende ut anonymt spørreskjema, slik at vi ikke kan vite hva som er dine svar.

Du vil ikke på noen måte kunne gjenkjennes i publikasjon av oppgaven, da det kun er dine svar på spørreundersøkelsen som vil komme frem.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.19. Etter dette vil alle personopplysninger bli slettet.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,

- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet 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 studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved  
E-post:
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Studenter

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Skriftspråkutvikling i barnehagen* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i spørreskjema

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.05.19

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

BLUBACH Innleveringsfrist: 31.05.2019

Kandidatnr.: 252 og 316