



Skriftkultur
Nr 6. 2024

Liv Ingrid Aske Håberg, Gudrun Kløve Juuhl,
Stig Jarle Helset og Endre Brunstad (red.)

I skriftkulturens grenseland – tidleg literacy i barnehage, fritid og skule



I skriftkulturens grenseland – tidleg literacy i barnehage, fritid og skule

Liv Ingrid Aske Håberg, Gudrun Kløve Juuhl,
Stig Jarle Helset og Endre Brunstad (Red.)

I skriftkulturens grenseland - tidleg literacy i barnehage, fritid og skule

CAPPELEN DAMM FORSKNING

© 2024 Stig Jarle Helset, Endre Brunstad, Liv Ingrid Aske Håberg, Gudrun Kløve Juuhl, Ragnhild Lie Anderson, Karen Langsholt Holmqvist, Hildegunn Hovde, Berit Huse, Sissel M. Høisæter, Ragni Vik Johnsen, Synnøve Matre, Hege Myklebust, Iris Hansson Myran, Kimberly Norrman, Marit Olave Riis-Johansen, Øystein Salhus, Ingrid L. Saure, Randi Solheim, Kathrin Liselott Storebø og Bror-Magnus S. Strand.

Dette verket er omfatta av føresegnene i lov om opphavsrett til åndsverk mv. (åndsverkloven) av 2018. Verket blir gitt ut Open Access under vilkåra i Creative Commons-lisensen CC-BY 4.0 (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Denne tillet tredjepart å kopiere, distribuere og spreie verket i same kva medium eller format det er, og å remikse, endre, og bygge vidare på materialet til eit kva som helst føremål, inkludert kommersielle, berre dersom korrekt kreditering og ei lenke til lisensen er oppgitt, og at ein indikerer om endringar er blitt gjort. Tredjepart kan gjere dette på ein rimeleg måte, men utan at det kan forståast slik at lisensgivar godkjenner tredjepart eller tredjeparts bruk av verket.

Publikasjonen har motteke støtte frå Høgskulen i Volda.

ISBN trykt bok: 978-82-02-85560-4
ISBN PDF: 978-82-02-84381-6
ISBN EPUB: 978-82-02-86654-9
ISBN HTML: 978-82-02-86653-2
ISBN XML: 978-82-02-86655-6
DOI: <https://doi.org/10.23865/noasp.229>



Dette er ein fagfelleverdert antologi.
Omslagsdesign: Cappelen Damm AS
Cappelen Damm Akademisk/CDF cdf@cappelendamm.no

Innhald

Føreord.....	7
Songsamling i barnehagen. Literacypraksis med 1-3-åringar	11
<i>Hildegunn Hovde</i>	
Musikalske tilnærmingar i barnehagen som støtte i barns språkutvikling.....	35
<i>Øystein Salhus, Liv Ingrid Aske Håberg og Berit Huse</i>	
Kunnskapsformidling i sakprosa for barn – ein analyse av sakprosa boka <i>Viss eg hadde hale</i> (2019) og observasjon av høgtlesing av boka i ein barnehage	61
<i>Ingrid Løvik Saure</i>	
Stilistiske trekk i nordnorske barns rolleleikperformansar: ein kvantitativ og kvalitativ analyse.....	85
<i>Bror-Magnus Sviland Strand og Ragni Vik Johnsen</i>	
«Han har tre bein på kvar side!» – om barns møte med det naturfaglege språket	123
<i>Hege Myklebust og Sissel Høisæter</i>	
Undrende samtaler som vei til bokstavforståelse og begrepsutvikling i geometri	153
<i>Kathrin Liselott Storebø og Karen Langsholt Holmqvist</i>	
Unge skrivarar byggjer forteljingskompetanse. Ein studie av skrivedidaktiske ressursar i bruk på andre trinn	183
<i>Synnøve Matre, Marit Olave Riis-Johansen, Randi Solheim og Iris Hansson Myran</i>	
Early Primary Teacher Perspectives on Functional Writing in Relation to Their Plurilingual Students	221
<i>Kimberly Norrman</i>	
Tidleg meistring – eit døme på funksjonell nynorskskriving på fritida	259
<i>Ragnhild Lie Anderson</i>	

Føreord

Formell opplæring i lesing, skriving og skriftspråk tek til ved skulestart, og barna vert då offisielt opptekne som aspirantar i skriftkulturen. Likevel er skulestart berre ei av mange hendingar i prosessen der barn vert deltakarar i skriftkulturen og tekstsamfunnet. Innlemminga i det skriftlege skjer, i tillegg til i skulen, både i barnehagen, heime og elles på fritida. Barn vert innlemma i tekstsamfunnet gjennom alt frå å læra seg å finna interessante YouTube-snuttar på telefonen, til skiltlesing og høgtlesing på senga. Vi kan altså snakka om eit stort grenseland til skriftkulturen som omfattar den tida i livet og dei aktivitetane barn held på med før dei til fulle meistrar skriftspråket. Dette grenselandet vert ofte omtala som tidleg eller emergent literacy (Barton, 2007) – og det vert gjerne omtala som å femna om perioden der barna er i alderen 0 til 8 år (Gjems, 2014).

I dette sjette nummeret av skriftserien *Skriftkultur* rettar vi søkjelyset mot tidleg literacy, dette grenselandet som med fordel kan studerast frå ulike faglege, og gjerne tverrfaglege, perspektiv. I dette temanummeret med tittelen *I skriftkulturens grenseland – tidleg literacy i barnehage, fritid og skule* spenner faglege og tverrfaglege tilnærmingar i artiklane over eit spekter frå språk- og litteraturvitskapelege tilnærmingar, norsksdidaktikk, naturfag, matematikk til pedagogikk og musikk. I tillegg finn ein omtale av fenomen som rolleleik og barnekultur, naturfaglege samtalar i barnehagen, songstunder, fagbiletboklesing, undrande samtalar om bokstavar og tal, forteljingsskriving ved bruk av ressursar frå både populærkultur og skulekontekst, funksjonell skriveopplæring i skulen og eigeninitiert tekstproduksjon på fritida. Eit fellestrekk ved studiane som blir presenterte, er at barna som opptrer, anten dei er to, fem eller ti år gamle, aktivt utforskar og tileignar seg kunnskap om språk, tekstar og i siste instans, verda.

I artikkelen «Songstund i barnehagen» undersøker Hildegunn Hovde for det første korleis barn på småbarnsavdeling deltek i song- og musikkaktivitetar. Resultata frå observasjonar av songstunder syner få repetisjonar av songar. Dermed vert det i mindre grad lagt til rette for at barna

får tid til å gå frå resepsjon som deltaking til identifikasjon (Holgersen, 2002). For det andre har Hovde undersøkt bruk av nynorske songtekstar i songstunder. Ho finn at songane i stor grad blir sungne på bokmål, slik at hovudintrykket er lite bruk av nynorske tekstar.

Artikkelen «Musikalske tilnærmingar i barnehagen som støtte i barns språkutvikling» av Øystein Salhus, Liv Ingrid Aske Håberg og Berit Huse handlar om samanhengar mellom musikk og språk og korleis bruk av musikk i barnehagen kan støtte barns språkutvikling. Artikkelen byggjer på observasjonar av musikkstund på småbarnsavdeling og intervju med tilsette. I observasjonane finn ein fleire døme på felles merksemd, dialog og samspel, element som er sentrale for å utvikla kommunikative og språklege ferdigheiter i tidleg språkutvikling. I kontrast framhevar personalet i intervju utvikling av vokabular som den mest sentrale koplinga mellom språk og musikk.

I artikkelen «Kunnskapsformidling i sakprosa for barn – Ein analyse av sakprosaboka *Viss eg hadde hale* (2019) og observasjon av høgtlesing av boka i ein barnehage» undersøker Ingrid Løvik Saure kunnskapsformidlinga som går føre seg med utgangspunkt i sak-biletbøker i barnehagen. Artikkelen undersøker både kva slags strategiar for kunnskapsformidling boka *Viss eg hadde hale* nyttar seg av, og korleis det går når desse strategiane vert møtte av ein barnehagelærer og barn i ei lesestund i barnehagen. Artikkelen viser potensielle konfliktar mellom strukturen i boka og det som fangar interessa til barna, og korleis barnehagelæraren legg til rette for deltaking i barnehagegruppa.

I artikkelen «Stilistiske trekk i nordnorske borns rolleleikperformansar: ein kvantitativ og kvalitativ analyse» undersøker Bror-Magnus Sviland Strand og Ragni Vik Johnsen lydlege aspekt ved nordnorske barns spontane fantasileik. Undersøkinga omfattar to tilnærmingar: (i) korleis barna brukar paralingvistiske trekk for å organisera leiken, og (ii) kva for sosiale tydingar desse trekka indekserer. Datamaterialet som ligg til grunn for studien, er lyd- og videooptak av åtte barnehagebarn i treårsalderen som tek del i frileik. Resultata syner at yngre barn kan meistra paralingvistiske trekk til å skapa estetiske og sosiale dimensjonar i rolleleik. Artikkelen peikar også på semiotiske, stilistiske, sosiale og kulturelle eigenskapar ved barna sine rolleytringar.

Hege Myklebust og Sissel Høisæter har i artikkelen ««Han har tre bein på kvar side!» – om barns møte med det naturfaglege språket» sett nærare på korleis barn kan samhandla med dei ulike skriftspråklege media dei møter i løpet av ein turdag i nærområdet til barnehagen. I tillegg ser Myklebust og Høisæter også nærare på kva språkleg støtte og tilpassing dei vaksne gjer i samtalane om naturfaglege tema for å leggja til rette for barns gryande literacy- og naturfagkunnskap. Gjennom observasjon av sju barn i alderen 4–5 år og ein pedagog finn dei at barna prøver ut dei naturfaglege kjerneaktivitetane å definera og å klassifisera. Artikkelen peikar på prosessar for gryande naturfagkunnskap og gryande literacy.

I artikkelen «Undrende samtaler som vei til bokstavforståelse og begrepsutvikling i geometri» undersøker Kathrin Liselott Storebø og Karen Langsholt Holmqvist korleis undrande samtalar om både geometriske former og bokstavar kan stimulere til utvikling av omgrep. Artikkelen tek utgangspunkt i barnehagelærerutdanninga sitt kunnskapsområde språk, tekst og matematikk (STM) og argumenterer for at når ein ser norsk og matematikk i samanheng, gir det rom for læring innanfor begge fagområda.

Artikkelen «Unge skrivarar byggjer forteljingskompetanse – Ein studie av skrivedidaktiske ressursar i bruk på andre trinn» av Synnøve Matre, Marit Olave Riis-Johansen, Iris Hansson Myran og Randi Solheim undersøker korleis skrivarar på andre trinn tek i bruk to versjonar av ein skrivedidaktisk ressurs i prosessar der dei skal skapa forteljingar. Ressursane kan skildrast som høvesvis ei skriveramme der elevane skreiv inn forteljingsselement i eit skjema, og eit sett med kort som representerte forteljingsselement. Artikkelen skildrar bruken av desse. Eit funn er at ikkje alle elevane brukar skriverammene som intendert, men utan at dette kan koplant til manglande forteljingskompetanse hos elevane. Funksjonaliteten ressursane har for ulike elevar, vert mellom anna diskutert i lys av dette funnet.

Kimberley Norrman tek i artikkelen «Early primary teacher perspectives on functional writing in relation to their plurilingual students» for seg lærarperspektiv frå ein intervensjonsstudie om funksjonell skrivning i byrjaropplæringa. Ho ser særleg på korleis intervensjonen legg til rette for fleirspråklege elevar. Ho finn at ei meir funksjonelt orientert

skriveopplæring kan gje lærarar nye perspektiv og eit større repertoar for å skapa relevante skrivesituasjonar for fleispråklege elevar.

Artikkelen «Tidleg meistring – eit døme på funksjonell nynorskskriving på fritida» av Ragnhild Lie Anderson handlar om korleis ein tiåring med bokmål som hovudmål erfarer ei funksjonell tilnærming til skriving på sidemål gjennom fritidsskriving som vert publisert. Artikkelen undersøker skrive-, omsetjings- og revisjonsprosessen i detalj, og bringar også inn skrivarens eigne refleksjonar over prosessen og skriving på sidemål i fritid og skule.

God lesnad!

Volda og Bergen i oktober 2024

Liv Ingrid Aske Håberg, Gudrun Kløve Juuhl, Stig J. Helset og Endre Brunstad

KAPITTEL 1

Songsamling i barnehagen. Literacypraksis med 1–3-åringar

Hildegunn Hovde

Høgskulen i Volda

Samandrag: Denne artikkelen har bakgrunn i eit forskings- og utviklingsprosjekt der ein undersøker korleis barn i alderen 1–3 år møter song i barnehagen. Rammeplan for barnehagen fremmer song i fagområdet Kommunikasjon, språk og tekst i møte med språkformer og dialekter, og song blir sett på som eit viktig verktoy i arbeid med språkstimulering. Song i barnehagen er ei av dei tidlege literacyhendingane som innlemmar barna i skriftsamfunnet, lenge før dei kan lesa og skrive. I denne studien blir følgjande undersøkt: Korleis møter 1–3-åringar i barnehagen songsamling som ei literacyhending? Funn frå studien viser at songsamlingane er korte med liten grad av repetisjon, også når ein innfører nye singlar. Det er varierende grad av deltaking i barnegruppa, også blant dei eldste. I studien blir det drøfta om manglande repetisjon av song i samling i barnehagen kan vera ei tapt moglegheit til å stimulere språk- og skriftspråkutvikling hos barna.

Nøkkelord: barnehage, song, tidleg literacy, språkutvikling, skriftspråkutvikling

Keywords: preschool, song, emergent literacy, language development, written language development

Innleiing

Det er vanskeleg å sjå for seg ein barnehagekvardag utan song, anten det er barna sin eigen *spontansong* (Bjørkvold, 2014, s. 77–78) eller song i samling, leik og i sosialt samspel. Song er ein av vegane inn i språket, anten det er snakk om morsmål eller når barn skal lære seg eit andrespråk (Kulset, 2023, s. 109–110). Song er også ein språkstimulerande aktivitet (Høigård, 2019) der barn i fellesskap med vaksne får ta del i å syngje

Sitering: Hovde, H. (2024). Songsamling i barnehagen. Literacypraksis med 1–3-åringar. I L. I. A. Häberg, G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *I skriftkulturens grenseland – tidleg literacy i barnehage, fritid og skule* (Kap. 1, s. 11–34). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.229.ch1>
Lisens: CC-BY 4.0

tekster på rim og rytme som har ein meir komplisert setningsstruktur enn den daglege talen, og som jamleg introduserer dei for nye ord og omgrep. I *Rammeplan for barnehagen* er song ein del av fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst* i samband med barn sitt møte med «ulike språk, språkformer og dialektar» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 48). Det blir framheva at barn skal få oppleve glede og spaning knytt til song, og at personalet skal tilby eit mangfald av songar (s. 48–49). Ser ein til fagområdet for dei estetiske faga i barnehagen, *Kunst, kultur og kreativitet* (s. 50–51), er ikkje song nemnt i det heile. Knigge et al. (2021) viser til eit skifte når det gjeld songen si rolle frå den fyrste rammeplanen i 1996 til dagens rammeplan, der songen gradvis har fått ei meir instrumentell rolle (Knigge et al., 2021, s. 2–3). Frå å vera eit estetisk uttrykk som kan gje barna høve til å uttrykke kjensler og tankar, er song i rammeplanen i dag omtala meir som ein metode i arbeid med språk- og skriftspråkstimulering.

Dei tilsette i barnehagen skal leggje vekt på aktivitetar som fremmer både «kommunikasjon og ei heilskapleg språkutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 23). Ifølge Høigård (2019, s. 168) fremmer ein språkutviklinga til små barn gjennom gode samtalar og leik, og gjennom sosiale samhandlingar rundt tekst, rim, regler og song. Song for og med dei yngste er ikkje berre knytt til stimulering av det munnlege språket, det er også ein viktig del av skriftspråkstimuleringa. Den teoretiske bakgrunnen for denne artikkelen er forskingsfeltet som omhandlar barn sitt møte med skriftspråk før den fyrste lese- og skriveopplæringa tek til; *emergent literacy*, eller *tidleg literacy* (Barton, 2007; Gjems, 2016; Heath, 1982). Barnehagen er ein viktig arena for at barn skal få grunnleggande erfaring med tidleg literacy, og Gjems (2016) trekkjer mellom anna fram barn sine kunnskapar knytt til ordforståing og eit «impressivt og ekspressivt vokabular», ein prosess som går føre seg lenge før skulealder (Gjems, 2016, s. 14). Barton (2007) skildrar *literacy events*, altså *literacy-hendingar*, som ein sosial aktivitet der skriftspråket blir brukt i det daglege, som til dømes i vaksne si høgtlesing for barn. Det er også ei rekke andre sosiale hendingar med skrivne ord i kvardagen som kan reknast som ei literacyhending (Barton, 2007, s. 148–150), og når barn og vaksne

syng songar saman, eller barna blir sungne for, møter dei skriftspråka i ein sosial samanheng. Song er dermed ei av dei tidlege literacyhendin-gane barn deltek i allereie på småbarnsavdelinga i barnehagen.

Denne artikkelen har bakgrunn i eit større forskings- og utviklings-prosjekt der ein undersøker korleis barn i alderen 1–3 år møter og del-tek i song i barnehagen. I studien har ein sett på stemmeomfanget til barna på småbarnsavdelingar, kva songrepertoar barn og vaksne bru-kar i barnehagen, og korleis barn deltek i song- og musikkaktiviteter. I denne artikkelen blir det diskutert funn knytt til gjennomføring av songsamling på to småbarnsavdelingar. Problemstillinga som blir undersøkt, er *Korleis møter 1–3-åringar i barnehagen songsamling som ei literacyhending?*

Samlingsstund og songsamling

Samlingsstunda i barnehagen er ein godt etablert tradisjon med røter som strekkjer seg nær 200 år attende i tid. Da Friedrich Fröbel grunnla sin fyrste *Kindergarten* i 1840, var det eit pedagogisk tilbod for dei yngste barna. Der skulle dei få erfare og lære i eit sosialt fellesskap med støtte frå dei vaksne, mellom anna gjennom leik og sansing (Johanson, 2004 s. 261–262). Samlingsstunda var ein dagleg aktivitet som opphaveleg skulle leggje til rette for ei fellesøkt med pedagogisk innhald, der pedagogen kunne ta utgangspunkt i barna sine interesser, eller gje dei nye impulsar (Balke, 1995, s. 258–259). Innhaldet i samlingsstundene kunne vera høgt-lesing og samtaler, song, songleik eller rørsleleikar (Broström, 2004, s. 32; Moberg & Sandels, 1947). Dei same elementa finn vi att i samlingsstunder i barnehagar i Noreg i dag, og særleg verkar songen å ha ein sentral plass (Håberg, 2019; Knigge et al., 2021). Samlingsstund, eller samling, er ikkje nemnt i *Rammeplan for barnehagen* (2017a), og det ligg såleis ingen førin-gar for at dette *skal* vera eit innhald i barnehagen sin kvardag. Håberg (2019, s. 290) viser til at samlingsstund ikkje har vore nemnt i nokon av rammeplanane etter den fyrste rammeplanen i 1996. Likevel ser ein, også i denne studien, at samlingsstund og songsamling har ein etablert plass i barnehagen.

Song og musiske element som ein del av språkutviklinga

Den språklege utviklinga er kompleks og individuell. Frå å ikkje forstå ein einaste lyd, skal barnet gradvis lære seg å kjenne att og forme lydar, stavingar og ord, forstå betydning og innhald i desse orda, samstundes med at dei også skal lære kva språket blir brukt til, og korleis ein brukar det (Høigård, 2019). Denne prosessen tek til berre få veker etter fødselen, når barn byrjar å vokalisere. Desse glidande lydane på vokalar, som babyar produserer med taleorgana sine, er det vi i det daglege omtalar som *babbling* eller *pludring* (Høigård, 2019, s. 23). Merksame vaksne vil observere at barna i røynda leikar med lyd og stemme, og at denne leiken har ei rekke musiske element i seg: tonehøgde, volum, repeterande motiv, og etter kvart korte språklydar som «ma-ma», «ba-ba» og «da-da» (Bjørkvold, 2014, s. 32–33; Høigård, 2019, s. 24; Kulset, 2021, s. 53). Brandt et al. publiserte i 2012 ein større metaanalyse av tidlegare forskning knytt til barn si språkutvikling frå spedbarnsalder av, og korleis musiske element spelar inn i denne. Med utgangspunkt i definisjonen av musikk som «creative play with sound» (Brandt et al., 2012, s. 3) framfor ei estetisk kunstform, viser forskarane korleis samspelet mellom musikk og språk utviklar seg heilt fram til skulealder. Å kunna lytte til musikken i språket; tonehøgde, rytme, klang og trykk, meiner forskarane er ein føresetnad for å kunna lære det (Brandt et al., 2012, s. 5).

I perioden 0–6 månader dannar barnet seg ei oversikt over dei ulike lydane i språket ved hjelp av analysar og statistikk (Husby, 2018, s. 32). Når eit barn er seks–ti månader gammalt, vil det ha god oversikt over lydverket i språket, *fonologien*. Dette gjer mellom anna barnet i stand til å forstå ord det høyrer ofte, som «mamma», «pappa» og eige namn, allereie frå seks månader av (Gjems, 2016, s. 41). Taleorgana er enda ikkje godt nok utvikla til å uttale lydane, og barn vil derfor ikkje vera i stand til å vise kva dei eigentleg meistrar innan språket på dette stadiet (Husby, 2018, s. 32–33). Kva lydar barnet lærer i denne fasen, er heller ikkje tilfeldig. Barnet vil nå utvikle det språket, eller språka, som blir brukt i dei næraste omgjevnadene, det *ambiente språket*, og det er språklydane til dette språket barnet etter kvart tek i bruk (Husby, 2018, s. 31). Her spelar

musiske element ei stor rolle, mellom anna i form av melodien i språket og dialekta.

I ein alder av tolv månader har dei fleste barn eit såpass velutvikla taleorgan at dei kan byrja å uttale høgfrequente ord som «mamma» og «pappa» i tillegg til protoord. Protoord er ord barnet brukar fast, og som liknar orda til dei vaksne (Høigård, 2019, s. 34). Frå 12-månadersalderen av byrjar barna å byggje ut ordforrådet, og medan nokre norske barn har eit vokabular på inntil 50 ord når dei er omkring 14 månader gamle, er andre barn nærmare 22 månader før dei når denne milepålen (Kristoffersen & Simonsen, 2012, s. 41). I ei småbarnsavdeling i barnehagen vil det derfor vera store språklege skilnader mellom barn, også innanfor same årskull. Innan barnet er 18 månader er det i stand til å forme enkeltord i songar på ein måte dei vaksne kan forstå, og dei kan nynne eller syngje konturane av melodiar så tydeleg at vaksne kan høyre kva song det er (Stadler Elmer, 2022, s. 297–298). I denne perioden vil dei kommunisere med ytringar på eitt, to og etter kvart tre ord, der dei brukar enkeltord etter kvarandre for å byggje ei ytring (Høigård, 2019 s. 98–100). Fram mot treårsalderen vil barnet byrja å setja orda saman til enkle setningar som «Kva er det?» og «Eg vil ha den». Parallelt med dette vil dei fleste barn fint kunna syngje enkle barnesongar som *Bæ, bæ, lille lam* og *Bjørnen sover*, songar med fullstendige setningar og eit meir avansert språk enn det dei brukar i det munnlege språket.

Song og tidleg literacy

Songar, rim og regler er innhald som kan støtte i arbeidet med tidleg literacy (Håberg, 2019, s. 296). Barnesongar, saman med rim og regler, er av dei fyrste tekstene barn lærer seg utanåt. Kvifor song kan spela ei viktig rolle i arbeid med tidleg literacy, handlar om song og musiske element som ein del av språkutviklinga, men også om det tekstlege innhaldet, og korleis det engasjerer barna. Barn tileignar seg språket når det er i bruk der og da, og dette gjer dei når dei er aktive og engasjerte i aktivitetar som til dømes song, der nye ord blir innført i ein samanheng som gjev dei mening (Gjems, 2016, s. 24). Tradisjonelle barnesongar er prega av innhald som barna anten kjenner godt til, eller fattar interesse for. Hagen og Haukenes (2017) gjennomførte i 2011–2016 ein studie der dei samla inn

750 songar frå 250 barnehagar i Oslo og Akershus. Studien viste at det var eit repertoar på om lag 50 songar som peika seg ut som dei mest brukte. Av desse var *Bæ, bæ, lille lam*, *Bjørnen sover* og *Lille Petter Edderkopp* av dei songane som nådde høgst opp på lista (Hagen & Haukenes, 2017, s. 7). Tekstene i dei 50 mest brukte songane handlar hovudsakleg om det som er kjent for barna frå kvardagen, som dyr, kroppen, natur og andre enkle tekster som stimulerer omgrepslæring (2017, s. 7).

Når dei tilsette i barnehagen syng barnesongar med enkel melodi i eit roleg tempo, kan dette bidra til barn si språkutvikling ved å utvide ordforrådet og gje dei erfaringar med meir avansert setningsoppbygging enn i det daglege språket. Sjølv om songane som blir brukt på småbarnsavdelinga, for ein vaksen kan verke relativt enkle i både melodi og tekst, er dei for eit barn på 10–36 månader ei kompleks samansetting av lyd, rytme, intervall, trykk og form. I song set ein ned tempoet i teksta, samanlikna med i tale, og orda blir forma tydeleg på tonar og stavingar. Vokalane og konsonantane kjem tydeleg fram, og barnet får tid til å forme orda (Kulset, 2023, s. 111). Når dei tilsette syng dei same barnesongane gjentatte gongar i barnehagen, inneber dette ein viktig repetisjon av songtekster med setningar som barna etter kvart er i stand til å reprodusere på eiga hand. Repetisjon er eit sentralt element når ein skal lære seg nye songar, om ein er barn eller vaksen. Dei fleste vil oppleve at ein melodi er relativt enkel å lære, medan ein treng mange repetisjonar før teksta flyt på same måte. Ein kan her dra parallellar til *repetert lesing*, der ein gjennom å lesa same tekst gjentatte gongar skapar *leseflyt* (Lundetræ & Tønnessen, 2014, s. 138). I denne metoden er repetisjon sentralt, men også den vaksne sin modellering når det gjeld høgtlesing, frasering og prosodi, og at barnet får auditiv støtte gjennom å lesa høgt saman med andre, eller til innspelt tekst (2014, s. 139). Ei liknande modellering gjer dei tilsette i barnehagen i songsamlingar når dei syng saman med barna.

Skriftspråk i barnehagen

Utdanningsdirektoratet peikar på at barn tileignar seg skriftspråket ut frå kva tekster dei er eksponerte for og si eiga tale (Kunnskapsdepartementet, 2021). Skriftspråkstimuleringa i barnehagen dannar derfor eit viktig grunnlag

for den fyrste lese- og skriveopplæringa i grunnskulen. Likevel er ikkje skriftspråk tematisert i den delen av rammeplanen som handlar om overgangen mellom barnehage og skule (Kunnskapsdepartementet 2017a, s. 33).

Språkrettleiaren, *Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat*, viser til at personalet i barnehagen stimulerer skriftspråket når ein syng songar saman med barna (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Sjølv om både rammeplanen og språkrettleiaren inkluderer barn si utforsking av, og møte med skriftspråk, blir ikkje nynorsk nemnt i det heile, trass i at vi i Noreg har to jamstilte skriftspråk: nynorsk og bokmål. Dette gjer at dei tilsette i barnehagane ikkje blir gjort merksame på korleis det er forventa at dei skal vekte bruken mellom bokmål og nynorsk i arbeid med skriftspråkstimulering. Fleire av dei kjente norske barnesongane er omsett til nynorsk, som *God morgon, alle saman* og *Trollmors voggesong*, men kor mykje dei er i bruk i barnehagane, og i nynorskkområde spesielt, er heller usikkert. Barnehageundersøkinga til *Landssamanslutninga av nynorskkommunar* blir gjennomført i barnehagar i nynorskkommunar der barn skal vidare i skulen med nynorsk som hovudmål i den fyrste lese- og skriveopplæringa. Undersøkinga viser at 51,5 % av barnehagane syng på nynorsk ein eller fleire gongar dagleg, medan svarprosenten for songar på bokmål er 70,1 %. På spørsmål om kor ofte barnehagen syng for barna på dialekt (ein eller fleire gongar dagleg), er svarprosenten identisk med nynorsk, 51,1 % (LNK, 2021). I barnehagar i nynorskkområde vil ein også kunna finne ein eller fleire songar dei tilsette i barnehagen har omsett, anten skriftleg eller simultanomsett. Skjerdal (2017, s. 177) og Vadstein og Bjørhusdal (2020, s. 55) peikar på utfordringa som ligg i nett simultanomsetting av songar frå bokmål til nynorsk. Det kan prege kvaliteten på språket, skapa vanskar med rim, og leie til at teksta ikkje blir den same kvar gong songen blir sungen.

Literacystudier i norsk kontekst

Dei fleste literacystudiane om barn i barnehagealder er utført i engelsktalande land (Sandvik et al., 2014), og resultata er ikkje naudsynt overførbare til norske forhold. Sjølv om læring også er ein del av den

norske barnehagen, sett i samanheng med danning, omsorg og leik (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 7), legg ein i engelsktalande land større vekt på formell opplæring og ferdigheiter innan tidleg literacy i denne aldersgruppa (Sandvik et al., 2014, s. 31). Noreg er inkludert i undersøkinga *Progress in International Reading Literacy Studies (PIRLS)*, som med jamne mellomrom blir gjennomført i ei rekke land i verda. I denne studien blir foreldra mellom anna bedt om å bedømme eigne barn sine literacyevner ved skulestart. Sandvik et al. (2014) såg at i PIRLS 2007 rapporterte heile 49 % av foreldra at barna sine evner innan literacy var «ikkje bra» eller «ikkje i det heile». Det vil seie at om lag halvparten av norske barn byrjar på skulen utan å ha grunnleggjande literacyevner for å lære å lesa (Sandvik et al., 2014, s. 31). I same undersøking frå 2021 er svaralternativet «ikkje bra» auka til 59 % (PIRLS, 2023). Dette omfattar også dei som ville svart «ikkje i det heile», da dette alternativet var teke bort i undersøkinga frå 2021. Det har med andre ord vore ei auke i tal på norske barn som ikkje meistarar grunnleggjande literacyoppgåver i løpet av dei siste 14 åra. Trass i at Noreg i denne undersøkinga er rangert som nr. 1 av 57 land når det gjeld sosioøkonomisk status, scorar vi lågt når det gjeld ferdigheiter innan tidleg literacy ved skulestart. Dette gjeld også foreldre sitt engasjement med tidleg literacyaktivitetar i heimen før skulestart, som å lesa og snakke om bøker, syngje songar, leike med bokstavar, skrift og ord, og lesa skilt, logo eller liknande høgt. Ved spørsmål om kor ofte foreldre eller andre omsorgspersonar har vore engasjert med barna, låg Noreg i 2021 på 29. plass. 60 % svara «aldri», «nesten aldri» eller «av og til» (PIRLS, 2023).

Strategiar for deltaking i songsamling

Barnesongar med sin kombinasjon av tekst, melodi, rørsle og bilde er i stor grad prega av *multimodal kommunikasjon* (Kress, 2010), og legg til rette for barn si fysiske og verbale deltaking i den sosiale aktiviteten, uavhengig av alder. Songkort, samlingsboks, eller samlingspose med konkret som representerer ulike songar, er eit verktøy stadig fleire barnehagar tek i bruk. Ved å la eit bilde eller ein figur av til dømes eit lam representere songen *Bæ, bæ, lille lam*, blir objektet i bruk ein *sosial-semiotisk ressurs*

(Kress, 2010, s. 57) der barn får delta aktivt i songsamlinga gjennom å velje, trekkje eller namngi songen som høyrer til objektet.

Ein måte å vurdere barn si oppleving av, og forståing for, innhaldet i songsamlingane er å observere korleis barna deltek. Medan eldre barn i stor grad er aktive i song og rørsler, kan dei yngste i barnehagen verke meir passive i både fysisk og verbal artikulering. Ein kan derfor få inntrykk av at 1-åringane ikkje deltek på anna vis enn å vera til stades med dei andre, sjølv om dei i røynda er høgst deltakande. Holgersen (2002) undersøkte korleis barn i alderen 1–5 år deltok i musikkundervisning, der musikkundervisning inkluderte ulike musikk- og songaktiviteter med barna som også er vanleg i barnehagen. Holgersen viser til fire overordna deltakarstrategiar: *resepsjon*, *imitasjon*, *identifikasjon* og *elaborasjon* (Holgersen, 2002, s. 159). *Resepsjon* er når barna deltek som lyttande og observerande, men utan å artikulere opplevinga anna enn å tydeleg vera engasjert i aktiviteten i blick og mindre teikn til rørsler (s. 157). Når eit barn deltek med *resepsjon*, vil det kunna verke som om barnet berre ser på den vaksne som leier aktiviteten, men i røynda er barnet deltakande på sitt nivå. Neste grad av deltaking er *imitasjon*. Her deltek barna på enkelte delar av aktiviteten, som å imitere rørsler og delar av den musikalske strukturen, utan at dette naudsynt skjer synkront med sjølve aktiviteten (s. 157). Døme på dette kan vera barn som gjer rørsle til songen når den vaksne har gått vidare til neste song, eller at dei syng eller artikulerer delar av songar, som til dømes å brøle som ein bjørn på slutten av *Bjørnen sover*. Den tredje deltakarstrategien er *identifikasjon*. I denne strategien deltek barna aktivt og organisk saman med leiaren av den musikalske aktiviteten, og viser både innleving og forståing for innhaldet (s. 157–158). I den siste strategien, *elaborasjon*, vil barnet kunna spinne vidare på songen og dikte nye vers, rørsler eller bruke songen i ei ny kontekst (s. 158).

Utval og metode

Denne kvalitative studien er basert på observasjon av barn og intervju med tilsette på to småbarnsavdelingar i ein større barnehage, heretter omtala som avdeling A og B. Det vart gjort eit kriteriebasert utval (Krumsvik, 2014, s. 119), der utgangspunktet for utvalet var å undersøke song blant

barn i alderen 1–3 år i ein barnehage med nynorsk som arbeidsspråk. Studien er meldt inn og tilrådd av *Sikt*, og rekrutteringa gjekk føre seg gjennom leiinga i barnehagen. Foreldre og tilsette fekk utdelt eit informasjonsskriv og samtykkeskjema som dei signerte. Det er foreldra som har signert samtykke på vegne av sine barn, da desse er for små til å forstå eller samtykke. Samtykkeskjema og namneliste som koplar saman deltakarar og analyse har vore oppbevart separat i lukka konvolutt i ein låst skuff. Det er teke etiske vurderingar rundt bruk av lydopptak i barnehagen og korleis ein som forskar kan vera ein trygg vaksen i møte med barn. På førehand var det dialog med dei tilsette på avdelingane, med rom for spørsmål og avklaringar kring deltaking. Intervjua vart gjennomført på avdelinga på eit lukka rom, og det var dei to tilsette på avdeling B som stilte til intervju. Både desse har relevant grunnutdanning og vidareutdanning for arbeid i barnehagen, og grunna personvern blir dei heretter referert til som tilsett B1 og tilsett B2. Alle observasjonar vart gjort i trygge rammer på småbarnsavdelingane i barnehagen. Songsamlingane vart gjennomført av ein tilsett i hovudrommet på avdelingane med forskar som observatør (Tjora, 2021, s. 68), og det vart ikkje lagt noka føring for innhald eller tidsomfang på desse i forkant. Forskar plasserte seg i rommet for å få best mogleg oversikt over barnegruppa. Observasjonane fokuserte på relevante merksemdpunkt (Fangen, 2010, s. 93) for studien: repertoar, skriftspråk, barn si deltaking (verbal og fysisk) og toneart i songane. Undervegs vart det skriva korte feltnotat som også vart utfylt rett etter kvar observasjonsøkt (Fangen, 2010, s. 102–103).

18 barn og seks vaksne vart inkluderte i hovudstudien, fordelt på to småbarnsavdelingar, avdeling A og B. Tilsett A og tilsett B1 var leiarar av songsamlinga på kvar si avdeling. Målet med studien var å undersøke korleis barn i alderen 1–3 år møter og deltek i song i barnehagen. I samband med dette observerte ein både songsamlingar og musikkaktiviteter i mindre grupper på både avdelingar. I etterkant vart det gjort korte intervju med to tilsette som var ansvarlege for songsamlingane på si avdeling, tilsett B1 og tilsett B2. Dei 15 barna som deltok i desse to songsamlingane, er fordelt på åtte jenter og sju gutar i aldersspennet frå 12 månader til 3,5 år. Dei fleste barna er i alderen 2 år til 3,5 år. På avdeling A var forskar til stades tre dagar og gjekk inn i rolla som ein av

dei vaksne på avdelinga i kjernetida til barnehagen. Målet var at barna skulle få tid til å venne seg til den nye vaksne, slik at dei ikkje skulle bli prega av sjenanse eller usikkerheit under observasjonane og musikkaktivitetane som vart gjort på dag to og tre. På avdeling B var forskar til stades berre ein dag, frå barna kom til barnehagen om morgonen til ettermiddagsmåltidet. Både songsamlingane vart gjennomført på føremiddagen før barna gjekk ut.

Analyse

Datagrunnlaget for denne artikkelen er observasjon av to songsamlingar; ei med heil småbarnsavdeling (avdeling A), og ei med treåringar (avdeling B), i tillegg til delar av intervju med to tilsette på avdeling B. Intervjua var semistrukturerte med sju faste spørsmål knytt til mellom anna hovudmål og bruk av song og skriftspråk i denne barnehagen. Hensikta med intervjua var å få eit innblikk i kva plass songen har på avdelinga, og kva skriftspråk som blir brukt mest i song, og det er desse to temaa som blir analysert og drøfta i denne artikkelen. I analyse av datamaterialet er det nytta ein stegvis induktiv-deduktiv metode (SDI) (Tjora, 2021, s. 20–21). I analysen av songsamlingane var det tre element som peika seg ut: metodikk, deltaking og repertoar. Under metodikk blir det undersøkt korleis songsamlinga blir gjennomført som ei literacyhending. I deltaking ser ein på korleis barna i dei ulike aldrane 1, 2 og 3 år deltek i songsamlingane med utgangspunkt i Holgersen (2002) sine deltakarstrategiar, og under repertoar ser ein på kor mange songar kvar songsamling inneheld, kva slags barnesongar dette er, og kva målform dei er på.

Observasjonar av songsamlingar

Denne delen tek for seg relevante funn frå studien knytt til barn sitt møte med song som ei literacyhending i barnehagen. Dei to songsamlingane blir skildra i heilskap kvar for seg, med oppsummering av samsvarande funn til slutt.

Barna på småbarnsavdelingane viser stor glede når det blir kunngjort at det er tid for samling, og på både avdelingar set dei eldste barna seg i

samlingskroken og viser at dette er eit kjent ritual i barnehagekvardagen. På avdeling A deltek ni barn i alderen 12 månader til 3,5 år, og songsamlinga varar i åtte minutt med ti ulike songar. Når alle barna har fått plass i sofa og på benker og stolar langs veggen, fortel tilsett A at det skal vera songsamling i dag. Ho spør om barna er klare, og får eit rungande «ja!» til svar. Den fyrste songen er ein fast opningssong med teikn-tiltale som blir brukt på alle avdelingane i barnehagen: *God morgen*. Dei resterande ni songane er valt ut frå små figurar kvart barn får plukke ut av ein pose: *Ride, ride ranke* (hest), *Lille kattepus* (katt), *Kua mi* (ku), *Alle killebukkane* (geitekillling), *Bjørnen sover* (bjørn), *Bæ, bæ, lille lam* (lam), *Lille Petter Edderkopp* (edderkopp), *Haren uti gresset* (hare) og *En liten kylling* (kylling). Tilsett A leier songsamlinga og lar eit barn om gongen få trekkje, dei minste får trekkje fyrst. Det er knytt stor spaning til kva song som blir den neste. Tilsett A har korte språklege overgangar mellom kvar song, med roleg stemme og tydeleg fokus på barnet som skal trekkje figur. Når figuren blir vist fram, ropar barna ut kva dyr det er, og tilsett A set i gang songen som høyrer til. Før kvar song blir det telt til tre, og dette deltek også dei eldste barna i. Alle songane blir sungne ein gong rett gjennom, utan repetisjon. Dette gjeld også songen som tilsett A fortel er relativt ny for barna: *Haren uti gresset*.

I songsamlinga har fire av ti songar rørsle til: *God morgen*, *Kua mi*, *Lille Petter Edderkopp* og *En liten kylling*. Barna sit heile songsamlinga saman med to andre tilsette, medan tilsett A sit på ein stol med hjul framfor dei. 1-åringane sit roleg i stolane sine og observerer, og følgjer tydeleg med når tilsett A viser fram konkreta, og når ho syng og gjer rørsler. I nokre av songane gyngar dei fram og attende i stolane, og av og til gjer dei små spark med beina og viser i blick og ansiktsuttrykk at dei følgjer med. Det er barna i alderen 2–3,5 år som deltek mest i song, rørsle og tekst. Songane med høgast grad av deltaking blant barna i song og tekst er *Bæ, bæ, lille lam*, *Lille Petter Edderkopp* og *God morgen*. Fleire gongar undervegs i songsamlinga ytrar ein 2-åring ønske om «bjørn!», «bjørnen!», og viser tydeleg iver når songen *Bjørnen sover* endeleg kjem. Mot slutten av neste song ytrar barnet nok ein gong ønske om «bjørnen!», men da seier den tilsette som sit ved sida av barnet, vennleg: «Vi er ferdig med bjørnen nå.»

På avdeling B deltek seks barn i alderen 3 til 3,5 år. Barna set seg i ein låg sofa langs vegg, og tilsett B1 sit framfor dei på golvet. Songsamlinga består av åtte songar og varar til saman 13 minutt. Den fyrste songen er same opningssong som på avdeling A, *God morgen*, med teikn-til-tale. Deretter kjem ein namnesong, *Hei på deg*, der eitt barn om gongen får spela rytmeegg medan tilsett B1 syng eit vers pr. barn. Hovudinnhaldet i songsamlinga er ein samlingsboks og ei fiskestong med magnet. Oppi boksen er det sju fiskar i ulike fargar, der baksida av fisken har ei plastlomme ein kan skifte ut bilde i. Kvart bilde representerer ein song, og ingen av barna veit kva som gøymmer seg på baksida. Før tilsett B1 set i gang aktiviteten, tek ho seg god tid til å vise fram forsida av alle fiskane, og barna får seie kva farge fisken har. Deretter får barna koma fram etter tur og fiske opp kvar sin fisk med fiskestonga. For kvar fisk får barnet tid til å sjå på bildet og seie kva det ser. Dei gir fisken attende til tilsett B1 som deretter held opp sida med bildet framfor dei andre barna. Dei snakkar om bildet, og syng songen som høyrer til.

Songane knytt til samlingsboksen er: *Lille Petter Edderkopp* (edderkopp), *Med krøllet hale* (gris), *Marihøna* (marihøne), *Alle barna klapper* (ei jente som klappar), *Bjørnen sover* (bjørn), *Hjulene på bussen* (buss). På bildet av marihøna tel tilsett B1 prikkane saman med barna, det er to prikkar. Dette er også ein del av songteksta. Alle songane blir sungne éin gong gjennom, utan repetisjon, med unnatak av namnesongen og *Alle barna klapper*. I sistnemnde song syng dei tre ulike vers: *Alle barna klapper*, *Alle barna vinker* og *Alle barna blinker*, medan dei gjer rørsle. Tilsett B1 syng songane roleg, og den siste fisken er det ho sjølv som fiskar. Ho ser på bildet og gir barna små hint om kva ho ser: «eit stort køyretøy, litt større enn ein bil», og viser nokre rørsler før barna gjetar kva song det er og ropar «Hjulene på bussen!» høgt. I denne songen blir berre fyrste verset sunge, utan repetisjon.

Alle songane i songsamlinga har teikn-til-tale eller rørsle til. Halvparten av barna, jentene, er mest deltakande i song, medan gutane verkar til å vera meir opptekne av aktivitetane; kva bilde som blir fiska opp og rørsle som høyrer til songen. Tre songar syng ikkje barna med på i det heile: *Hei på deg*, *Med krøllet hale* og *Marihøna*. Tilsett B1 brukar gjennom heile songsamlinga både kroppsspråk og stemme aktivt for å

skape undring og samtale, og varierer stemma si med både dynamikk og toneleie. Barna er engasjerte og fysisk med, og sit roleg på plassane sine til det er deira tur til å koma fram og «fiske».

I songsamlingane på båe avdelingar er det nokre fellestrekk. Barna sit heile songsamlinga, og når det er rørsler til songane, er desse tilpassa slik at barna kan gjera dei sitjande. Det er eit tydeleg fokus på å la barna øve på å vente på tur, og at alle barn skal oppleve å bli sett. Kvart barn får trekkje eit objekt som representerer ein song, om dei er 1 år eller 3,5 år. Det er også stor grad av songar på bokmål eller dialekt. Blant dei ti songane på avdeling A er seks på bokmål: *Ride, ride ranke, Kua mi, Bjørnen sover, Bæ, bæ, lille lam, Lille Petter Edderkopp* og *En liten kylling*, tre av songane er ei blanding av dialekt og bokmål: *Lille pusekatt, Haren uti gresset og God morgen*, og éin song er ei blanding av dialekt og nynorsk: *Alle killebukkane*. I songsamlinga på avdeling B er det totalt åtte songar der fem er på bokmål: *Hei på deg, Lille Petter Edderkopp, Med krøllet hale, Marihøna, Alle barna klapper*, medan dei tre andre er ei blanding av dialekt og bokmål: *God morgen, Bjørnen sover* og *Hjulene på bussen*.

Intervju med tilsette

Båe informantar har nynorsk som hovudmål. Tilsett B₁ har arbeidd i denne barnehagen i ni år, alle år på småbarnsavdelinga, og tilsett B₂ i 15 år, fem av desse på småbarnsavdelinga. Båe informantar oppgir at dei nyttar song dagleg i barnehagen. Tilsett B₁ seier det slik: «Song brukar vi dagleg på eit eller anna punkt, du klarer ikkje når du jobbar med denne barnegruppa, eller 0–3, du klarar ikkje å koma deg vekk frå musikk.» Båe informantar oppgir at dei er særst glad i å syngje i barnehagen, og at dei brukar song i samling, i leik, til trøyst og tilvenning, i overgangar, ved måltidet og på tur. I det heile meiner tilsett B₁ at dei brukar mykje song på denne avdelinga. Tilsett B₂ trekkjer også fram at dei brukar mykje song og musikk for å roe ned barna.

På spørsmål om kor stor del av barnesongane, rima og reglene dei brukar på avdelinga som er på høvesvis bokmål og nynorsk, seier tilsett B₁: «Mest er det bokmål, eller dialekt kanskje da. Vi snur ofte på det. Og av og til så gjer vi ikkje det. Utan å vera skråsikker, men eg meiner vi gjer

mest på nynorsk, altså.» I ein periode dei fokuserte på nynorske barnebøker, meiner tilsett B1 at det automatisk vart meir fokus på nynorske barnesongar. På same spørsmål seier tilsett B2 det slik: «Eg tenkjer nå at mykje av det vi har, det er nå på bokmål, dessverre. Men eg set det gjerne om til dialekt og nynorsk når eg syng det.» Tilsett B2 trekkjer fram kor viktig det er at dei faglærde i barnehagen er medvitne om språk:

Vi veit på ein måte bevisst kva vi skal gjera for å dyrke språket og musikkutviklinga deira, det musiske og alt, ikkje sant, at dei skal bli trygge på ein identitet dei har, og da må ein bruke språket dei har også. Og så er det veldig godt, synest eg, når dei syng på nynorsk.

Drøfting og oppsummering

I denne delen blir fyrst hovudfunn frå songsamlingane drøfta med bakgrunn i songsamling som ei literacyhending ut frå dei tre kategoriene metodikk, deltaking og repertoar. Under kategorien deltaking blir Holgersen (2002) sine deltakarstrategiar inkludert i drøftinga. Intervjua blir drøfta ut frå songen og skriftspråket si rolle på småbarnsavdelinga.

Metodikk

I songsamlingane på baa avdelingar sit barna på ei rad framfor den tilsette som leier songsamlinga. Dette gjev tilsett A og B1 moglegheit til å ha kontakt med alle barna, men det gjer også at barna får mindre rom for å ha kontakt med kvarandre undervegs. Dersom barna hadde sete i ein sirkel med dei vaksne, ville dei i større grad kunna fått oppleve kvarandre sitt engasjement, og dei kunna ha spegla kvarandre i rørsle og songglede. Dette ville også forsterka den sosiale ramma rundt song som gjer det til ei literacyhending.

Innhaldet i songsamlingane er vaksenstyrt og bunde til ulike konkret den vaksne hadde førebudd på førehand, samlingspose på avdeling A og samlingsboks på avdeling B. Både tilsett A og B1 nyttar seg av ei multi-modal tilnærming til kommunikasjon (Kress, 2010) ved bruk av fysiske konkret som representerer dei ulike songane, og songar med rørsler til.

På avdeling A fekk barna trekkje konkret frå posen, før tilsett A tok imot og heldt det opp framfor dei andre barna. I denne songsamlinga fekk ikkje konkreta noka rolle utover å kommunisere kva song det kunna vera, og tilsett A var den som førte alt av språkleg innhald mellom songane. I songsamling B var konkreta utforma på ein måte som skapte rom for samtale og undring, med omgrepslæring knytt til form og farge. Her fekk barna setja ord på kva farge kvar fisk hadde, og dei fekk seie høgt kva dei såg på bildet bakpå fisken dei hadde «fiska» opp av boksen, før tilsett B1 viste bildet til resten av barna. Likevel var det generelt lite rom for barn si medverking undervegs. Det var inga opning for å inkludere andre songar enn dei konkreta representerte, og rekkefølga på songane vart styrt etter tilfeldigheter gjennom at barn trekte noko dei ikkje såg. Denne vaksenstyrte forma på samlingar i barnehagen, med lite rom for barn sin medverknad, samsvarar med Eide et al. (2012) sine funn i åtte samlingsstunder på åtte ulike småbarnsavdelingar. Medverknaden til barna i songsamlingane på avdeling A og B var i hovudsak avgrensa til å trekkje konkret opp frå ein pose eller ein boks, sjølv om det på avdeling B var større rom for å delta i samtale og undring knytt til konkreta.

At den enkelte song i kvar av songsamlingane, med få unnatak, vart sunge berre éin gong gjennom før ein gjekk vidare til neste song, var eit overraskande funn, særleg på ei småbarnsavdeling. Dette er ei aldersgruppe som gjerne etterspør repetisjon i møte med song og andre estetiske uttrykk, da repetisjon er eit verkemiddel ein ofte brukar i kunstfaga for å leggje til rette for mellom anna meistring (Halland & Vist, 2016, s. 130). I songsamling kjem dette gjerne til uttrykk ved at barna utbryt spontant etter ein song: «Ein gong till!»

Deltaking

Det var varierende grad av deltaking i songsamlingane blant barna i alderen 1–3 år (avdeling A), men også blant barna i same aldersgruppe, 3-åringane på avdeling B. I nokre songar var det berre den vaksne som song, medan det i andre var deltaking i song blant barna, eller teikn til at dei deltok i tekst gjennom forming av ord med munnen, utan høyrbar lyd. I songsamlinga på avdeling A såg ein tydeleg at barna i alderen 1–2 år

deltok aktivt gjennom *resepsjon* (Holgersen, 2002). 1-åringane var med i blick og kropp, dei var ein del av fellesskapet og følgde med på tilsett A sine rørsler og bruk av konkret, men utan verbal eller fysisk artikulasjon. Det var heilt tydeleg at dei lytta til songane, og at kroppen deira var med i det rytmiske, utan at dei deltok i song, tekst eller songane si definerte rørsle. 1-åringane som sat i barnestolar, gjorde små spark og rørsler med beina undervegs i songane, som, saman med blick og voggande rørsle i overkroppen, gav uttrykk for engasjement og deltaking.

Hos dei yngste 2-åringane på avdeling A kunna ein sjå ein kombinasjon av *resepsjon* og *imitasjon* (Holgersen, 2002). Barna imiterte dei fleste rørslene, sjølv om det ikkje alltid var simultant med tilsett A. Ein kunna også sjå at dei forma munnen som om dei song tekst, utan at dei naudsynt produserte lyd i form av høyrbar song. Likevel var det tydeleg at dei forsøkte å delta i artikulasjon av tekst. 2-åringen som etterspurde «bjørnen», er også eit tydeleg spor av *imitasjon* (Holgersen, 2002). Barnet hadde tidleg ei forventning om at songen *Bjørnen sover* skulle koma i songsamlinga, og etter songen var ferdig, var barnet framleis oppteke av at songen skulle koma igjen. Barna i alderen 2,5 år til 3,5 år var dei mest deltakande, og hadde *identifikasjon* (Holgersen, 2002) som deltakarstrategi. Dei eldste barna, særleg barna frå 3 år og oppover, var synkront med i song og rørsle, og viste stort engasjement med både kropp og stemme. Det var likevel ein skilnad i deltaking blant 3-åringane, og dette vart særleg tydeleg på avdeling B. På baa avdelingane var det jentene blant 3-åringane som var mest aktive i song, medan gutane verka å vera meir opptekne av rørsle, handling og konkret. På avdeling B var det også tilfelle av *resepsjon* (Holgersen, 2002) i tre songar, der barna av ulik årsak ikkje deltok aktivt i songar eller rørsle. Den eine songen var ny for barna, og i dei to andre songane var det høvesvis speling på instrument og rørsler som verka å ta hovudfokuset til barna. *Elaborasjon* (Holgersen, 2002) vart ikkje observert under nokon av songsamlingane.

I baa songsamlingane var det ein gjennomgåande tendens til at barna deltok mest aktivt i songar som ein typisk vel til dei yngste i barnehagen, som *Bæ, bæ, lille lam* og *Bjørnen sover*. Det var også merkbar høg deltaking i både tekst, melodi og rørsle i songen *God morgen*, songen med teikn-til-tale som er ein fast morgonsong for alle i heile barnehagen.

Barna på b  e avdelingar viste stor glede ved at det var tid for samling, og det var mykje smil og latter under songsamlingane. Det var ingen tvil om at songsamling var noko dei sette stor pris på å delta i, og her kom også songen sin eigenverdi tydeleg fram. Det var også stor spaning og forventning knytt til trekking og fiskeing av konkret, og her såg ein døme på at barna fekk oppleve glede og spaning knytt til song, jf. rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 48–49).

Repertoar

Når det gjeld tekst, er det ingen tvil om at barna på dei to småbarnsavdelingane har eit stort repertoar av barnesongar, og at dei kjenner desse tekstene godt, sjølv om dei ikkje er med på å syngje alle ord i kvar song. Sjølve rytmikken i tekstene verkar til å vera det som er førande for at barna deltek i songen simultant med den vaksne, på heile eller delar av teksta. Det kan vera mange grunnar til at barna ikkje deltek på heile teksta. Det kan vera at barnet treng å puste midt i eit ord og brukar noko tid på å koma seg inn i songen att, at noko anna fangar merksemda, og det kan også vera at dei blir opptekne av å sj   og lytte til den vaksne som leier songen, og dermed skiftar over til *resepsjon* (Holgersen, 2002) som deltakarstrategi.

I barnehagen deltek barna i eit variert utval av barnesongar, i denne studien åleine var det 15 ulike barnesongar i dei to songsamlingane. Av desse songane var elleve songar på bokmål, tre songar ei blanding av dialekt og bokmål, og éin song blanding av dialekt og nynorsk. At det er bruk av dialekt og ulike målformer i songsamlingane, kan ein knyte til rammeplanen sine forventingar i høve song (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 48). Utvalet av songar viser også at det er ei overvekt av songar på bokmål, jamfør *Barnehageunders  kinga* (LNK, 2021).

Song og skriftspråk på småbarnsavdelinga

I intervju med dei to tilsette er det tydeleg at song er noko dei trivst med og brukar dagleg i arbeidet i varierte formar. Situasjonane dei brukar song i, viser at dei er medvitne om songen si rolle i det sosiale samspelet

mellom vaksen og barn og barna seg imellom. Dei brukar også song som eit verktøy for å roe ned barn, for å samle merksemda til barna ved måltid, i overgangar og på tur, og songen på avdeling B er såleis ikkje avgrensa til berre songsamlingar.

Båe informantar er tydeleg medvitne om at det er viktig å syngje på nynorsk. Tilsett B1 verkar usikker i sitt svar. Ho svarar fyrst at det er mest songar, rim og regler på bokmål eller dialekt, men ombestemmer seg fort og meiner det meste er på nynorsk. Om tvilen rundt dette spørsmålet kom av at dei fleste songane ho nett hadde brukt i samling, var på bokmål, er usikkert. Resonnementet fortsette over til nynorske barnebøker, og det er mogleg svaret hennar vart påverka av dette. Tilsett B2 oppgir at det meste av songane, rima og reglene ho brukar, dessverre er på bokmål, men at ho gjerne simultanomset tekstene til dialekt eller nynorsk når ho syng dei. Ho er tydeleg på at ho kjenner ein identitet knytt til nynorsk, og at ho ønsker at barna også skal få oppleve denne i størst mogleg grad.

Opningssongen i båe songsamlingane, *God morgen*, ber preg av å vera simultanomsett eller omsett utan å leggje vekt på eit skriftspråk. I denne songen er det fleire ord frå bokmål grunna enderim og tal på stavingar i melodien, men også grunna at den lokale dialekta i seg sjølv inneheld nokre ord som samsvarar med bokmålsord. Fleire av songane både på avdeling A og B er blanding av nynorsk/dialekt og bokmål/dialekt, og desse ber preg av å vera tilfeldige og inkonsekvente i val av ord, jamfør Skjerdal (2017) og Vadstein og Bjørhusdal (2020). I arbeid med tidleg literacy er dette ei utfordring, samstundes er det også verd å påpeike at intensjonen i utgangspunktet er god. Det er eit teikn på at dei tilsette er medvitne om at det er eit behov for fleire songar på nynorsk. Likevel ville det i arbeid med skriftspråkspråkstimulering truleg vore betre om ein song barnesongane på skriftspråka bokmål eller nynorsk.

Implikasjonar

Barnehagen utgjer hovuddelen av kvardagen til 93,8 % av alle 1–5-åringar i Noreg (SSB, 2024). Ein kan ikkje gå ut frå at alle barn blir sungne for heime i det heile, eller at dei har blitt sunge for på norsk. PIRLS-resultata (PIRLS, 2023) viser kor viktig det er at dei tilsette i barnehagen

har god kompetanse innan arbeid med tidleg literacy, slik at barna har eit godt grunnlag før møtet med den fyrste lese- og skriveopplæringa. *Rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017a) fremmer song som ein aktivitet som støttar både språk- og skriftspråkstimulering, men for at songen skal få ein instrumentell funksjon, må han nyttast bevisst i dette arbeidet. Ved å syngje songane gjentatte gongar, som i arbeid med utvikling av leseflyt (Lundetræ & Tønnessen, 2014), innstuderer ein både tekst og melodi med barna. Dette er ein arbeidsmåte som er vanleg i musikkaktivitetar utanfor barnehagen, som barnesonggrupper og barnekor. Ved å syngje kvar enkelt song i songsamlingane berre ein gong legg ein ikkje til rette for at barna får tid til å gå frå *resepsjon* som deltaking til *identifikasjon* (Holgersen, 2002), noko ein ville kunna opna for dersom songane vart repetert minimum to–tre gongar. Ein kan derfor spørja om manglande repetisjon av song i samling i barnehagen kan vera ei tapt moglegheit til å stimulere språk- og skriftspråkutvikling hos barna.

Avslutning

Barnehagen er ein viktig arena for barn sitt møte med dei norske skriftspråka og møte med aktivitetar som støttar tidleg literacy. Denne studien, som har undersøkt korleis barn møter songsamling som ei literacyhending i barnehagen, viser at songrepertoaret i bruk i songsamling på desse småbarnsavdelingane samsvarar godt med tidlegare studiar om repertoar (Hagen & Haukenes, 2017), og at det er få nynorske barnesongar i bruk (LNK, 2021). Studien viser også at sjølv om dei tilsette er medvitne om å bruke nynorske barnesongar, aukar ikkje dette naudsynt delen songar på nynorsk. Det er i stor grad lagt til rette for at barna skal oppleve glede og spaning i møte med song, at dei skal møte eit mangfald av songar, og gjennom song få kjennskap til ulike «språkformer» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 48). Med tanke på kor mange songar kvar songsamling inneheld, er dei relativt korte, også når ein ser på det verbale innhaldet i samlingane. Det er liten grad av repetisjon av songar innan same songsamling, også når ein innfører nye songar for barna. Om det var manglande repetisjon som var årsaka til den varierende graden

av deltaking i barnegruppene, er denne studien for liten til å kunna seie noko om. Likevel er det truleg at manglande bruk av repetisjon når ein syng singlar i samling, ikkje er avgrensa til berre utvalet i denne studien. Dette er eit felt ein treng å undersøke nærmare, parallelt med kva praksis barnehagane har knytt til song som støtte i arbeidet med tidleg literacy.

Abstract

This article is based on a research and development project that examines how children aged 1–3 years encounter song in preschool. The National Curriculum for Kindergartens emphasizes singing in the field of Communication, Language, and Text in encountering different languages, vernaculars and dialects. Singing in preschool is one of the early literacy events that involves children in the written community long before they can read and write. The study investigates how 1–3-year-olds in preschool encounter song during circle time as literacy events. Findings from the study indicate that these sessions are brief and involve minimal repetition, even when introducing new songs. Participation levels among the children vary, including among the older age group. Could the lack of repetition of songs in circle time in preschool be a missed opportunity to stimulate language and literacy development in children?

Hildegunn Hovde
Høgskulen i Volda
Postboks 500
N-6101 VOLDA
hildegunn.hovde@hivolda.no

Hildegunn Hovde

Hildegunn Hovde er høgskulelektor i musikk ved Høgskulen i Volda, der ho er studieprogramansvarleg for Bachelor i musikk. Hildegunn forskar både vitskapeleg og kunstbasert på song i barnehagen, og har ei særleg interesse for samanhengen mellom song og språk.

Litteraturliste

- Balke, E. (1995). *Småbarnspedagogikkens historie: Forbilder for vår tids barnehager*. Universitetsforlaget.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language* (2. utg.). Blackwell Publishing.
- Bjørkvold, J.-R. (2014). *Det musiske menneske* (9. utg.). Freidig Forlag.
- Brandt, A., Gebrian, M. & Slevc, L. R. (2012). Music and early language acquisition. *Frontiers Psychology*, 3, 1–17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00327>
- Broström, S. (2004). Pædagogiske læreplaner i børnehaven. I S. Broström (Red.), *Pædagogiske læreplaner – at arbejde med didaktik i børnehaven* (s. 27–48). Systime Academic.
- Eide, B. J., Os, E. & Pramling Samuelsson, I. (2012). Små barns medvirkning i samlingsstunder. *Nordisk barnehageforskning*, 5, 1–21. <https://doi.org/10.7577/nbf.320>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet – på barns vilkår*. Fagbokforlaget.
- Hagen, L. A. & Haukenes, S. (2017). Sangrepertoaret i barnehagen – tradisjon eller stagnering? *Norsk barnhageforskning*, 15(5), 1–16. <https://doi.org/10.7577/nbf.1792>
- Halland, S. J. Aa. & Vist, T. (2016). Estetiske opplevingar: Toddleren i møte med materiale. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger, (Red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 119–146). Fagbokforlaget.
- Heath, S. B. (1982). Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. I D. Tannen (Red.), *Spoken and written language: Exploring orality and literacy* (s. 91–118). Ablex.
- Holgersen, S.-E. (2002). *Mening og Deltagelse. Iagttagelse af 1-5 årige børns deltagelse i musikundervisning*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Husby, O. (2018). Tidlig språklæring – førstespråk og andrespråk. I S. Kibsgaard (Red.), *Veier til språk - i barnehagen*. (s. 30–45). Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Håberg, L. I. A. (2019). Samlingsstund – tradisjonsberar eller nyskapar i arbeid med tidleg litterasitet i barnehagen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(4), 288–299. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-09>
- Johanson, J.-E. (2004). Friedrich Wilhelm August Fröbel: Fritt tänkande och samhandlande barn. I K. Steinshold & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogisk idéhistorie frå antikken til det postmoderne* (s. 260–273). Universitetsforlaget.
- Knigge, J., Danbolt, I., Hagen, L. A. & Haukenes, S. (2021). The current status of singing in kindergartens in Norway: An exploratory study. *Nordic Research in Music Education*, 2(2), 1–25. <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.2905>

- Kress, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Kristoffersen, K. E. & Simonsen, H. G. (2012). Utvikling og variasjon i kommunikative ferdigheter hos barn som lærer norsk – en CDI-basert studie. *Norsk Tidsskrift for logopedi*, 58(1), 34–43.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kulset, N. B. (2021). *Din musikalske kapital* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Kulset, N. B. (2023) Sangens mange veier til språktilegnelse. I A. H. Balsnes, L. A. Hagen & S. Haukenes (Red.), *Sangglede og stemmebruk i barnehagen* (s. 104–119). Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b, 8. desember). *Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/>
- Kunnskapsdepartementet. (2021, 27. mai). *Lesing, skriving og munnlege ferdigheter som grunnleggjande ferdigheter i Norskfaget* (kap. 6). <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/laremiddel-i-norskfaget/ferdigheiter-i-norskfaget/>
- Landssamanslutninga av nynorsk kommunar. (2021, 6. mai). *Nynorske barnehagar les og syng framleis mest på bokmål*. <https://lnk.no/nyhende/nynorske-barnehagar-les-og-syng-framleis-mest-pa-bokmal/>
- Lundetræ, K. & Tønnessen, F. E. (2014). Leseopplæring – når leseflyten uteblir. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 130–143). Gyldendal Norsk Forlag.
- Moberg, M. & Sandels, S. (Red.). (1947). *Barnträdgården. En handbok* (2.utg.). Bokforlaget Natur och kultur.
- PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- Sandvik, J. M., van Daal, V. H. P., Adèr, H. J. (2014). Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy* 14(1), 28–52.
- Skjerdal, L. (2017). Syng nynorsk i barnehagen! I E. Bjørhusdal & I. B. Budal (Red.), *Nynorsk med dei minste* (s. 176–183). Det Norske Samlaget.
- Stadler Elmer, S. (2022). How a young child sings a well-known song before she can speak. *British Journal of Music Education*, 39(3), 292–301. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>

- SSB. (2024, 1. mars). *Barnehager. Andel barn i alderen 1–5 år som har plass i barnehage*. <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- Tjora, T. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Vadstein, A. M. V. & Bjørhusdal, E. (2020). Nynorske literacyhendingar i barnehagen. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 37–62). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>

KAPITTEL 2

Musikalske tilnærmingar i barnehagen som støtte i barns språkutvikling

Øystein Salhus, Liv Ingrid Aske Håberg og Berit Huse

Høgskulen i Volda

Samandrag: Artikkelen handlar om samanhengar mellom musikk og språk og korleis bruk av musikk i barnehagen kan støtte barns språkutvikling. Han set søkelyset på språkarbeid på småbarnsavdeling i barnehagen med barn i alderen 1–3 år. Artikkelen bygger på observasjonar av musikkstund på småbarnsavdeling og intervju med tilsette. Informantar er fem barn og fem tilsette i ein barnehage. Analysar av intervjudata viser at personalet i stor grad knyter koplinga mellom språk og musikk til utvikling av vokabular. Ei slik avgrensing står i kontrast til analysar av observasjonsdata som viser fleire døme på felles merksemd, dialog og samspel, element som er sentrale for å utvikle kommunikative og språklege ferdigheiter i tidleg språkutvikling. I drøfting vert det peika på behov for kompetanse og kunnskap hos personalet som grunnleggande, for å nytte musikk i språkarbeidet.

Nøkkelord: intersubjektivitet, kommunikasjon, vokabular, samspel, song, musikk-instrument

Keywords: intersubjectivity, communication, vocabulary, interaction, song, musical instruments

Innleiing

Språk er essensielt i vårt samfunn og svært sentralt i barns læring og utvikling. Barnehagen er sentral som oppvekst- og opplæringsarena for barnepopulasjonen 0-5 år, og vert vurdert som første del av utdanningsløpet.

Sitering: Salhus, Ø., Håberg, L. I. A. og Huse, B. (2024). Musikalske tilnærmingar i barnehagen som støtte i barns språkutvikling. I L. I. A. Håberg, G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *I skriftkulturens grenseland – tidleg literacy i barnehage, fritid og skule* (Kap. 2, s. 35–59). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.229.ch2>
Lisens: CC-BY 4.0

Gjennom samfunnsmandatet er barnehagen pålagt å legge til rette for at barna får god språkstimulering og får ta del i aktiviteter som fremjar kommunikasjon og ei heilskapleg språkutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3). Barnehagen har eit stort potensial for språkarbeid i barnepopulasjonen ved at han siste tiåra i større grad har blitt del av norske oppvekstvilkår og barndom. Særleg har auka tal på born med barnehageplass vore stor blant dei yngste barna i alderen 1–2 år. Til saman 87,7 % av barnepopulasjonen i denne aldersgruppa har barnehageplass, medan det samla talet for barn i alderen 1–5 år er 93,4 % (SSB, 2024). Aldersgruppa høyrer til under omgrepet *early literacy* (tidleg litterasitet), som omhandlar barns tileigning av språk og erfaringar med munnleg og skriftleg språk frå fødsel og fram til 8 års-alderen (Gjems, 2016).

Sentralt for å skape eit konstruktivt språkmiljø i barnehagen er personale som arbeider med vokabular, fonologisk medvit, narrativ, spørsmål og samtale, og med skrift og bokstavar (Aukrust & Rydland, 2009; NELP, 2008). For barn i alderen 1–2 år er språkutviklinga i eit tidleg stadium med vekt på samspel i kommunikative settingar (Vedeler, 2007). Det har stor verdi for eitt- og toåringar at vaksne nyttar barnesentrert tale i form av rytmisk tale, lågare tempo, lengre pausar mellom ord og ytringar, stor tonefallvariasjon og tydeleg intonasjon på ord som skal framhevast (Gjems, 2016, s. 43). Desse elementa har både ein språkleg og musikalsk karakter, og verbalspråket og musikken liknar på kvarande i den forstand at dei begge blir uttrykt med stemma, og visuelt med skriftspråk og notar. Dei bygger på dei mange kvalitetane i sjølve lyden utan at lyden i seg sjølv kan kallast språk eller musikk.

Fleire peikar på samanhengar mellom språk og musikk, og korleis merksemd mot musikalske tilnærmingar kan styrke arbeidet med språkstimulering (Brandt et al., 2012; Malloch & Trevarthen, 2014; Nome, 2020). Musikk blir med støtte i Brandt mfl. (2012, s. 3) forstått som «creative play of sound»; kreativ leik med lyd som omhandlar alle formar for musikalske uttrykk på tvers av tid og kultur. Formålet med artikkelen er å utvikle det didaktiske repertoaret i språkarbeidet til å omfamne bruk av musikk gjennom å undersøke nærare problemstillinga *Korleis kan ei musikalsk tilnærming i barnehagen støtte barnas språklege utvikling i alderen 1–3 år?*

Musikalsk tilnærming tyder i denne artikkelen at personalet bruker musikk i det direkte arbeidet med barna. Problemstillinga blir undersøkt på ei småbarnsavdeling i ein barnehage ved intervju med personalet og ved gjennomføring og observasjon av musikkstund. Studien er del av eit større forskings- og utviklingsarbeid. Den empiriske tilnærminga bygger på aksjonsforskning som overordna design (Tiller, 2013). Aktiviteten songstund er såleis del av eit utviklings- og samarbeidsprosjekt mellom barnehage og forskarar.

Musikkstund er ein type vaksenleia aktivitet kjenneteikna av «eit innhald som skal framstillast for barna, aktivitetane skjer i førehandsbestemte tid og rom, og organisatorisk er borna i gruppe» (Håberg, 2016, s. 50). Ein vaksenleia aktivitet kan trenge planlegging og at ein eller fleire av personalet leier aktiviteten. I denne studien som undersøker den vaksenleia aktiviteten musikkstund, er kommunikativ og språkleg samspel mellom barna av interesse, men størst vekt blir lagt på interaksjonen mellom den vaksne som leier aktiviteten, og barnegruppa.

Samanhengar språkleg utvikling og musiske element

Språk og musikk har mykje til felles og utfyller kvarande på fleire måtar; begge har melodi, og «denne kan tidvis være så meningsbærende at den forteller mer enn ord og setninger» (Brean & Skeie, 2021, s. 146). Felles for språk og musikk er også ønsket om å kommunisere (Brandt et al., 2012). Spedbarnsforskaren Trevarthen (1979) finn at omsorgspersonar i sin språklege kommunikasjon med spedbarn nyttar ein spørjande og musikalsk intonasjon, gjerne med rytmiske og overdrivne rørsler til. Første leveåret er det særleg lyd frå den menneskelege stemma som fangar barn si interesse, som klang, tonehøgde, lydstyrke og rytme (Høigård, 2019). Rørsle, rytme og lyd er musiske grunnelement som er innlemma i spedbarnas sansesystem, og når vaksne nyttar desse i samspelet, får barna sær gode vilkår for språktileining (Høigård, 2019).

Fundamentet for å utvikle språk blir bygt opp i den preverbale fasen i alderen 0–18 månader gjennom utvikling av kommunikative ferdigheter som kontakt, samspel, evne til merksemd, turtaking og imitasjon

(Vedeler, 2007). Sentralt i vaksen–barn-interaksjonar med høg kvalitet er element som samarbeid, respons, aksept og sensitivitet (Gjems, 2016). Ifølge Trevarthen (1979, s. 347) kan omgrepet intersubjektivitet, inspirert av Habermas og forstått som språkleg interaksjon i ein subjekt–subjekt-relasjon, peike på vesentlege trekk ved samspelet mellom barn og vaksne. Dette inkluderer affektiv intoning i tydinga å tone seg inn på og møte barnet i si opplevingsverd (Stern, 1994). Innan 18 månadersalderen er vanlegvis barnet i stand til å interagere med andre ved hjelp av ikkje berre signal, men også gjennom eit felles symbolsystem; språket (Vedeler, 2007). Vokabular blir lært i for barnet meningsfulle kontekstar, ofte akkompagnert av handlingar til ord som blir sagt (Gjems, 2016).

På ei småbarnsavdeling i barnehagen kan ein høyre ein språk- og musikk-kultur der det ikkje alltid er naturleg å skilje mellom musikk og verbalspråk. Det flyt over i kvarandre i ei kommunikasjonsform der ord kan minne om musikk og musikken mest er lydar som ein leikar seg med. Musikk kan slik vere ei handling der det ikkje handlar om å lytte til ein song eller til andre sin musikk som noko objektivt utanføre ein sjølv, men som ei kommunikasjonshandling (Bjørkvold, 1989). Dette er i samsvar med Nome (2020), som i si undersøking av interaksjonar mellom toåringar i to barnehagar finn at barna nesten utan bruk av ord er i stand til å utvikle eit stort repertoar av lydar, rytmar, kroppslege uttrykk og melodiske element for å interagere med kvarandre.

Fire nivå i musikken

Even Ruud (2020), professor og musikkforskar, skildrar musikken på dei fire nivåa lydens materialet, musikkens struktur, musikkens semantikk og pragmatisk musikk. *Lydens materialitet* kan i vår samanheng handle om korleis vibrasjonane forplantar seg i kroppen, og korleis barnet reagerer fysisk på lyden. *Musikkens struktur* er det som utgjer den klingande musikken, som rytme, melodi, tempo, intonasjon, puls, dynamikk, harmoni, klangfarge, form og tekstur. *Musikkens semantikk* handlar om kva mening som oppstår i samband med musikk. Musikalsk semantikk kan vere når lyden i tromma si klang, barnet sin rytme og personalet si tilrettelegging av eventyret «Bukkane bruse» gir musikken meninga

trollet i eventyret. På *det pragmatiske nivået* legg Ruud vekt på at musikken blir brukt og forma i ein eller annan kontekst: «Konteksten er innfelt i selve opplevelsen, som del av lytteopplevelsen, eller den skapes samtidig som vi involveres i musikken» (Ruud, 2020, s. 20). I barnehagen kan det pragmatiske nivået vere å legge til rette for kommunikasjon og samhandling gjennom musikk, til dømes gjennom lydar, imitasjon og turtaking.

Samfunnsmandat språk og musikk

Samfunnsmandatet for norske barnehagar peikar ifølge rammeplanen på at språkarbeidet skal ha ein dobbel funksjon (Kunnskapsdepartementet, 2017). For det første som eitt av seks område for formål og innhald (kap. 3, Barnehagen skal fremje kommunikasjon og språk), og for det andre som eitt av sju fagområde. Inndeling i fagområda ligg tett opp mot fag i skulen og «Kommunikasjon, språk og tekst» representerer såleis «norskfaget» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I undersøkingar om i kva grad fagområda blir arbeidd med i barnehagen, er det dette fagområdet som over fleire tiår er mest nytta (Fagerholt et al., 2019). Eit søk i rammeplanen på omgrepet «språk» viser 55 treff. Det blir i rammeplanen framheva at «Barnehagen skal vere bevisst på at kommunikasjon og språk påverkar og vert påverka av alle sider ved barnets utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3 Barnehagens formål og innhald). I kontrast får «musikk» fire treff, medan andre omgrep knytt til musikk som «song» gir tre treff og «rytme» to treff. Musikk er noko barnehagen kan bruke i arbeidet med fagområdet «Tal, rom og form» for å «inspirere barna til å tenkje matematisk» og som ei uttrykksform i arbeidet med fagområdet «Kunst, kultur og kreativitet» (Kunnskapsdepartementet, kapittel 9). Det sistnemnde fagområdet vert i mindre grad nytta på barnehagefeltet (Fagerholt et al., 2019). Hovudintrykket i rammeplanen er såleis at musikk som innhald, fag og dannelseskomponent i svært liten grad blir vektlagt. Dette er også i samsvar med føringar i rammeplan for barnehagelærarutdanninga. Musikk er ikkje eit eige fag, men inkludert i fagområdet «Kunst, kultur og kreativitet» med 20 studiepoeng saman med mellom andre faga drama og forming (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Didaktiske perspektiv

I samsvar med læreplanteoretiske tradisjonar for norsk utdanning legg politiske føringar som rammeplanen vekt på innhaldet, medan korleis innhaldet skal formidlast, i stor grad er opp til lærarens autonomi og profesjonelle skjønn (Engelsen, 2012). Val av arbeidsmåtar for korleis legge til rette for å støtte barnas språkutvikling, peikar mot eit spekter av didaktiske tilnærmingar. Når vi i denne studien har valt musikkstund, trer den vaksne som leier aktiviteten, fram på ein annan måte enn i frileik forstått som ein setting der barna får velje sjølve kva dei vil gjere (Håberg, 2016).

Med støtte i omgrepet «lekresponsiv undervisning» framhevar Pramling og Wallerstedt (2019, s. 9) to trekk ved tilrettelegging for eit lærande og utviklingsstøttande miljø i felles aktivitetar for barn og vaksne. For det første at det i tilstrekkeleg grad blir etablert intersubjektivitet i relasjonen mellom deltakarane slik at det blir utvikla ei felles forståing for aktiviteten. Intersubjektivitet kjem til uttrykk i å vere «responsiva på varandres responser». For det andre at felles aktivitetar kan ta nye retningar gjennom innspel frå deltakarane, enten dei er barn eller vaksne. Ein felles aktivitet, som musikkstund, kan såleis få eit endra og uventa innhald innanfor ei intersubjektiv ramme.

For å meistre å gjennomføre musikalske tilnærmingar på ein intersubjektiv måte kan personalet sin kunnskap og kompetanse både om musikk og om språk ha innverknad. Kulset og Halle (2020) har undersøkt korleis personale i norsk barnehage kan vinne over stemmeskam og lita tru på eigen musikalitet. Dei finn at viktige moment i det å skape eit felles «vi» og ein kollektiv identitet i musikken er å lage musikken saman, oppleve tryggleik i det musikalske fellesskapet og bygge sjølvtilitt.

Forskingfeltet

Denne studien kan bidra til kunnskapsfeltet om bruk av musikk som støtte for barns språkutvikling. Forskingsinteressen for samlingsstund er i ein norsk kontekst i stor grad knytt til å undersøke tematikkar som medverknad (Eide et al., 2012) og samspelmonster vaksne–barn (Bae, 2009). Innhald er i mindre grad undersøkt, men bruk av musikk i ein vaksenleia aktivitet som samlingsstund eller musikkstunder er undersøkt i studien til Vist og Os (2019)

ved hjelp av datainnsamlingsverktøyet ITERS - R. Formålet var å undersøke kvaliteten på musikkundervisning i norske barnehagar. Studien finn ein dominans av å bruke songar og lite musikkinstrument. Det vert konkludert med at norske barnehagar treng ei kvalitetsheving i musikkundervisninga.

Dette er i samsvar med ein svensk studie som har undersøkt innhaldet i musikkaktivitetar. Holmberg (2014) finn i si doktoravhandling om musikkdidaktikk i svenske barnehagepraksisar at innhald i musikkaktivitet i stor grad var basert på kjente songar og musikkaktivitetar, i tillegg til pedagogane sine preferansar. Innhaldsmessige mål for aktivitetane var ikkje fastsett. Ehrlin (2012), som også har gjennomført eit doktorgradsarbeid i svenske barnehagar, finn at musikk har ein funksjon i utvikling av fleirspråklege barns læring av svensk. Musikk skaper fellesskap, og musikalske tilnærmingar opnar opp for kommunikasjon med lyd og rørsele når barnas verbalspråk er utilstrekkeleg.

Metodologiske perspektiv

Tilgang til barnehage vart sikra gjennom kontaktpunkt mellom praksisfelt og lærarutdanning. Å legge til rette for bruk av musikk som støtte for barns språkutvikling er ei form for didaktisk arbeid med både synlege og usynlege komponentar (Håberg, 2016). Forskar og personalet sitt direkte arbeid med barn er ei form for synleg praksis som kan gi data ved bruk av observasjon, medan intervju kan nyttast for å få data om usynlege komponentar som planlegging og vurdering hos personalet. Studien er godkjent av NSD og vart gjennomført vårsemesteret 2023. Studien er generert i samspelet mellom ønske frå barnehagepersonale om meir kunnskap om bruk av musikk og forskar og førsteforfattar med høg musikkfagleg kompetanse. I samarbeid vart det bestemt at forskar gjennomfører musikkstund og såleis opna opp for utprøving av «erfaringsbaserte eksemplariske læreprocesser» (Nielsen & Nielsen, 2015, s. 119).

Utval

Utvalet i studien er personale og barn i ein barnehage. Barnehagen har fire avdelingar og ligg landleg til. Styrar vart førespurd om barnehagen

ville delta i forskning, og ho vidareseende førespurnaden til sine tilsette. Fem blant personalet sa ja til å ta del. Foreldre til barn på småbarnsavdeling vart spurde om deltaking i observasjonar, og fem sa ja på vegner av sine barn. For å sikre anonymisering har dei som tok del i observasjonar, fått fiktive namn. Dei to frå personale har fått namna Anne og Amanda, medan dei fem barna har fått namna Stein, Stian, Synne, Sabine og Sigurd.

Tabell 1. Informantar i datainnsamling

Informantar	Fokusgruppeintervju	Individuelt intervju	Observasjon
Personale	Styrar og to pedagogiske leiarar	Ein fagarbeidar	To fagarbeidarar
Barn			Fem barn 1-3 år

Intervju

For å få tak i barnehagens arbeid med musikalske tilnærmingar, vart fokusgruppeintervju med styrar og pedagogiske leiarar vurdert som relevant. Ifølge rammeplanen kapittel 2 (Kunnskapsdepartementet, 2017) er det desse to yrkesgruppene som har ansvaret for at intensjonar i styringsdokument blir gjennomført. Halkier (2015) peikar på at fokusgruppeintervju gir empiriske data på gruppenivå. I tillegg vart det også gjennomført eitt individuelt intervju (Kvale & Brinkmann, 2015) med ein representant for tilsette som ikkje er del av leiargruppa, men arbeider direkte med barn på småbarnsavdeling. Ho er også informant i observasjonar. Såleis kom det i intervjuet fram data både om barnehagens overordna arbeid med språk og musikk og korleis musikalske tilnærmingar blir praktisert i det daglege samværet med barn. Av praktiske omsyn gjennomførte førsteforfattar intervju og transkripsjonar.

Observasjon

Observasjonar som er valde ut for denne studien, er planlagde og organiserte musikkstunder. Observasjonane vart gjennomført i form av videooptak med kamera som var plassert i hjørnet på rommet der aktiviteten fann stad. Forskar som leia dei observerte musikkstundene, la vekt på barnas respons og samhandling i musikkstund. I studien er

han kalla Leiar sidan han er den som gjennomfører og har den leiande rolla i musikkstund. Grad av deltaking i observasjon kan variere, og ei aktiv deltaking er relevant når ein som forskar ønsker å bidra til å utvikle praksis (Postholm, 2010). Av praktiske omsyn gjennomførte forskaren observasjonane aleine. To tilsette er med på aktiviteten og får tilgang til direkte erfaringar med bruk av musikk. Tiller (2013, s. 35) understrekar at «praksisnær læring» er del av «de didaktiske møteplassene» og er ein parallell til orda «aksjonsforskning og aksjonslæring».

Analyse

Data frå intervju og observasjonar vart transkribert av førsteforfattar, medan analyse av dei to setta med datamateriale vart gjennomført av dei tre forfattarane i fellesskap. Videoopptak av observasjonar vart sett gjennom fleire gongar av forfattarane for å velje ut aktuelle episodar til artikkelen. Vi valde ut tre episodar som er varierte og viser ulike aspekt ved musikalske tilnærmingar; oppstart av musikkstund, gjennomføring av song og barna sitt trommespel.

Det vart lagt vekt på å ha både ei deduktiv og induktiv tilnærming i analysen. Ei deduktiv tilnærming vart hovudsakleg nytta i analysen av intervjudata ved å undersøke kva informantane svara på spørsmåla under intervjuet. I analysen av observasjonsdata vart det derimot lagt vekt på ei induktiv tilnærming, som ifølge Postholm (2010) er eit kjenneteikn ved kvalitativ forskning som nyttar observasjon. Ved å sjå gjennom dei tre valde sekvensane fleire gongar konstruerte vi i analysen tre kategoriar; fellesoppleving gjennom musikklytting, dialog og samspel.

Ved å kombinere ei deduktiv og ei induktiv tilnærming i analysen kan ein i større grad få eit utfyllande bilete av det ein ønsker å utforske (Alvesson & Sköldberg, 1994).

Etiske implikasjonar

Forskning med barn som deltakarar føreset ifølge NESH (2021) både foreldre si godkjenning og at barna sitt beste vert ivaretekne. Barn har rett til å bli høyrde i forskning, og sidan barna i denne studien var under tre år

gamle, vart det lagt vekt på å tolke barnas kroppsspråk for å sikre frivillig deltaking. At to frå personalet med nær kjennskap til barna var med på alle observasjonar, styrkte dette. Å vere klar over «what constitutes informed consent in research with young children» (Dockett et al., 2009, s. 286) er såleis lagt vekt på i studien.

Resultat

Intervjudata

Data frå fokusgruppeintervju (F) og data frå individuelt intervju (I) blir presentert samla. Informantane fortel at i den aktuelle barnehagen blir det sporadisk gjennomført spontane musikkstunder i tillegg til daglege samlingsstunder. Det er ein i personalgruppa som gjennomfører dei spontane musikkstundene, på eige initiativ. Ho set seg då ned med nokre barn, tek fram ein gitar og spelar og syng saman med barna. Det er sjeldan det blir nytta andre instrument enn gitar. Fleire blant personalet syng med barna i ledige stunder, men då utan instrument.

Hovudinstrykket er få direkte planar og intensjonar for arbeidet med musikk. Både i fokusgruppeintervjuet og i det individuelle intervjuet kom det fram at barnehagen ikkje er nøgd med noverande praksis: «Eg synes kvart år at når vi diskuterer kva skal neste år innehalde, så er det meir musikk, meir drama, meir formingsaktivitet, meir kreative fag» (F). Musikalske tilnærmingar blir «heile tida trekt fram at ikkje får nok plass» (F).

Musikalsk tilnærming og språklege stimuli

Moglege samanhengar mellom musikk og språk blir opplevd som «vanskeleg å svare på då, men eg trur at når vi syng og har musikk, så er det på ein måte noko som setter seg litt» (I). Som døme blir det hevda at «det er lettare å lære inn ting som har ei rytme, og som har melodi kanskje, då kjem orda, om ikkje dei kjem alle, så kjem nokre av orda» (I). Sameleis blir det argumentert for å bruke bilete i tillegg til song fordi «jo fleire sansar du koplar på, uansett når du skal lære noko, dess meir festar det [omgrepet]

seg. Så eg tenker at har du både eit bilete og du får høyrte ordet og du i tillegg får sunge ein song så har du fleire knaggar å feste omgrepet på» (F).

Informantane fortel om barn som i prosessen med å tileigne seg ekspressivt språk, «begynte å synge først. Det var songtekstane som kom først. Det var veldig sånn stille, berre lydar, og så høyrer du songen. No synes eg språket der er veldig bra» (I). Oppsummert er hovudinstrykket at samanhengar mellom musikalske tilnærmingar og språkstimulering i stor grad vert forstått som at bruk av musikk kan styrke innlæring av enkeltord og dermed vokabular.

Utfordringar i bruk av musikk

Informantane peikar på fleire faktorar som kan forklare kvifor det i praksis blir mindre bruk av musikk enn dei ønsker: «Det har mykje med kva for kompetanse personalet har, kva instrument ein har og kva ein er opptatt av» (F). I tillegg blir det peika på at «det er ikkje alle som tørr å synge» (F). Dette gjeld berre eit fåtal og mest i samlingsstund med fleire vaksne til stades.

Å leie ei musikkstund blir vurdert som krevjande for mange tilsette fordi «vi er jo så forskjellige, så skal du begynne å synge på jobb, er det litt korleis ein klarer å formidle det ut med ei glede eller er dette noko som eg er tvinga til å gjere» (I). I kontrast til planlagde vaksenleia aktivitetar fortel informantane at det er fleire tilsette som syng «når dei har berre ungar rundt seg» (F). Samtidig understrekar informantane at for å bruke musikk spontant må ein «ha eit repertoar, noko å plukke av» og gjerne også «for ein periode være litt rigide på planen for å venne seg til» (F).

Observasjon av musikkstund

I eit pågåande utviklingsarbeid knytt til bruk av musikk erfarer personalet korleis Leiar, som er forskar med musikkfagleg bakgrunn, gjennomfører ei musikkstund. Formålet med musikkstunda er å gi barna gode opplevingar med musikk gjennom lytting, song og spel på musikkinstrument.

I den observerte musikkstunda tek fem barn i to årsalderen del, saman med Anne og Amanda frå personalet og Leiar som har hovudansvaret for å gjennomføre aktiviteten. Barna sit på matter på golvet. Anne har

Sabine på fanget, så kjem i rekkefylgje Sigurd, Stein, Synne og Stian. Rett bak og mellom Synne og Stian sit Amanda. Leiar sit om lag ein meter framføre gruppa med ansiktet vendt mot dei andre deltakarane. Han har med seg fleire musikkinstrument som han har lagt frå seg i ei korg bakom der han sit. Leiar har lagt instrumenta slik at barna kan få auga på dei. Kamera stod på stativ i hjørnet av rommet, og det vart gjort opptak av heile musikkstunda som varte i 24 minutt.

Vi har valt ut tre episodar frå første del av musikkstunda. Songen «Det var ein gong ein spelemann» blir nytta i alle tre episodane. Songen bygger på tonikatreklagen C, E, G frå tonerekkja C, D, E, F og G i C-dur. Den enkle oppbygginga med få tonar innanfor eit lite register av tonar gjer melodien enkel å kjenne igjen for barna. Songen kan bli delt opp i sekvensane A1 og A2 som har same melodi, og sekvens B som bryt litt med rytmemønsteret i A1 og A2. Songen går i 4/4 takt, markert med raude horisontale strek i teksten under.

Sekvens A1

Det I var ein gong ein I spe le mann som I kom heilt i frå I Hel go land det I var ein gong ein I spe le mann som I kom frå Hel go I land //

Sekvens B

På I tromm e han I spelte dei I dei lig ste I triller I

Sekvens A2

Same melodiføring som A1, men no med teksten:

«Trom tromme lomme osb.», som kan syngast samtidig med å spele på tromma.

Observasjon 1: Oppstart av musikkstund

Musikkstunda startar med at Leiar stemmer gitaren medan han bruker stemma og nynnar. Med ein gong han begynner å stemme, ser barna på Leiar og gitaren. Barna sit heilt stille medan Amanda og Anne hjelper barna til å sitte godt på matta og å sitte med passeleg avstand til kvarandre. Leiar avsluttar å stemme gitaren og tek ein akkord på gitaren. Han

startar med sekvens A1 og første staving av songen («Det»). Han held litt lenge på denne tonen før han fortsett å synge «var ein gong ein spelemann osb.» i langsam tempo med vekt på annankvar staving. Dette gir eit tydeleg rytmisk preg til songen.

Matrisa under viser barnas merksemd gjennom bruk av blick og gester etter at Leiar slår ein akkord på gitaren (2.08). Akkorden markerer slutt på stemming av gitaren og er samtidig eit forspel til songen som startar 2.10.

Tabell 2. Observasjonsmatrise

	Amanda (2)	Stian (7)	Synne (6)	Stein (5)	Sigurd (4)	Sabine (3)	Anne (1)
2,08						S-N	S-7
2,09	S-6				MUS	S-N	MUS
2,10	S-7	MUS	MUS		MUS	MUS	MUS
2,11	MUS	MUS	MUS	MUS	MUS	MUS	MUS
2,12	MUS	MUS	MUS	MUS	MUS	MUS	MUS
2,13	MUS	MUS	MUS	MUS	MUS	MUS	MUS
2,14	S-7	MUS	MUS	MUS	MUS	MUS	S-5
2,15	MUS	MUS	MUS	MUS	S-1	MUS	S-5
2,16	S-1	MUS	MUS	S-1	S-N	MUS	S-5
2,17	S-1	MUS	MUS	S-N	S-1	MUS	S-5
2,18	S-1	MUS	MUS	S-6	S-1	MUS	S-5
2,19	S-5	MUS	MUS	S-N	S-1	MUS	S-5
2,20	S-5	MUS	MUS	MUS	MUS	MUS	S-3
2,21	S-7	MUS	MUS	MUS	MUS	MUS	S-3
2,22	S-3	MUS	MUS	MUS	MUS	MUS	MUS
2,23	S-3	S-1	MUS	MUS	MUS	MUS	MUS
2,24	S-3	S-1	MUS	MUS	S-1	MUS	S-3
2,25	S-3	S-N	MUS	MUS	S-1	MUS	S-7
2,26	S-7	S-1	MUS	S-6	S-5	S-N	S-7
2,27	S-7	MUS	S-5	S-6	MUS	MUS	MUS
2,28	MUS	MUS	MUS	S-6	MUS	MUS	MUS
2,29	S-7	S-2	MUS	MUS	MUS	MUS	MUS
2,30	MUS	S-2	MUS	MUS	MUS	MUS	MUS
2,31	S-N	S-2	MUS	MUS	MUS	MUS	S-7
2,32	S-N		MUS	MUS	MUS	MUS	MUS

Forkortingar i skjema:

S = ser (flyttar blikket). Ein bindestrek - betyr på. N = ned, Tall = talet på personen er angitt oppe på skjema, MUS = ser på Leiar som spelar og syng

I denne observasjonen er det *felles merksemd mot same mål* som merker seg tydeleg ut. Spesielt godt kan ein sjå dette rett etter at songen starta (2.12) ved at alle barna lenar seg framover mot Leiar og gitaren. Merksemda forandrar seg hos alle i gruppa med ein gong musikken startar, og den held seg oppe gjennom heile sekvensen med små individuelle forskjellar ved at barna og personalet ser mot kvarandre og av og til ned. Anne og Amanda var i stor grad merksame på barna gjennom smil og blikkontakt.

Observasjon II: Verbal introduksjon av tromma

Observasjonen er gjort etter at Leiar har spela ferdig sekvens A1 av songen «Det var ein liten spelemann». Leiar stoppar å synge og spele, ser på barna og seier «Han spelte på tromme! Han spelte på tromme», samtidig som han gjer trommerørslar med hendene i lufta. Vidare skjer dette:

Tabell 3. Observasjon av dialog

Tid	Kva skjer
2.42	Leiar: «Skal vi sjå om vi finn tromma? Skal vi sjå?»
2.45	Stein og Synne nikkar med hovudet.
2.54-2.56	Leiar reiser seg for å finne tromma og seier: «Hallo, der var du tromme»
3.00	Stein strekker ut hendene, smiler og seier: «tromme», og gjer trommerørslar med hendene på beina sine
3.03	Leiar seier «Det var tromma» medan han peikar på tromma
3.04	Stein seier: «ja» og alle ser opp på tromma der Leiar finn den
3.05	Anne ser vekselvis på barna og tromma. Barna fylgjer tromma med blikket idet Leiar tek den ned på golvet.
3.11	Leiar seier «Høyr på lyden i tromma» og tek samtidig opp eine handa til eine øyret
3.12	Barna ser mot Leiar sitt øyre. Leiar stadfestar barna sin reaksjon ved å seie «ja»
3.14-3.22	Leiar spelar sekvens B av songen: «Trom tromme lomme» osb. Stein smiler og gjer rørsler til songen ved å slå begge hendene på beina sine, etter kvart rytmisk til Leiar sitt spel. Dei andre barna har blikket mot Leiar.

Leiar valde først å snakke til barna, og i etterkant syng han sekvens B av songen «Det var ein liten spelemann». Leiar set her ord på det som skjer i situasjonen, og har ein samtale med barna om tromma, kor den er, om dei ser henne og om dei vil spele. Han spelar også B-delen av songen.

Observasjon III: Tre barn spelar tromme

Leiar spør Anne om ho vil spele på tromma, og ho seier ja. Anne spelar rytmisk på tromma medan Leiar syng og spelar sekvens A2 saman med henne. I etterkant spør Leiar Anne om ho kan velje kven av barna som skal få prøve å spele på tromma, og ho seier då «Stein».

Stein spelar tromme: Stein begynner å spele på tromma med ein gong han får den. Han finn straks sitt eige tempo og sin rytme, uavhengig av songen. Leiar startar med ein gong å fylgje Stein sitt tempo på gitaren og å improvisere ei melodistrofe på «la la la la la osb.», som ikkje er del av songen «Det var ein liten spelemann». Leiar fylgjer Stein sitt tempo, hans rytme og intensitet i samspelet. Når Stein stoppar opp ein liten augneblink, gjer Leiar det same. Alle barna, personalet og Leiar ser på Stein og fylgjer med på spelinga hans. Stein ser tilbake på dei andre. Han søker også augekontakt med Leiar medan han spelar. Han smiler, og nokre av dei andre barna gjer rørsle med overkroppen til musikken. Leiar seier til slutt: «Så flott Stein at du kunne spele på tromme.» Stein seier «Ja» (5.12–5.38).

Stian spelar tromme: Leiar spør: «Kven har lyst til å spele på tromme no då»? «Meg», seier Stian. «Har du lyst og?» spør Leiar. «Ja», seier Stian. Når Stian får tromma, ser han ned og blir heilt stille. Han startar ikkje å spele. Amanda, som sit bak, tek handa til Stian og hjelper han å legge handa på tromma. Stian begynner å gjere rørsle med eine fingeren på trommeskinnet slik at det blir til ein skrapelyd. Leiar legg frå seg gitaren. Han går bort til Stian og lagar liknande lydar på tromma. Det blir eit samspel mellom dei to der dei vekslar på å finne på forskjellige lydar på tromma. Barna ser på Stian, og personalet smiler til han. Når Leiar tek tromma tilbake, lyser Stian opp i eit stort smil. Leiar spør om han vil spele litt meir, Stein ristar på hovudet (5.44–7.05).

Synne spelar tromme: Leiar spør: «Vil du, Synne spele på tromme?» Synne nikkar. Når ho får tromma, hjelper Amanda henne litt på gli ved å lage lydar på tromma. Synne begynner så å eksperimentere med liknande lydar som Stian fekk til då *han* spelte. Etterpå spelar ho på tromma med sterkare og jamnare puls. Leiar spelar rytmiske akkordar på gitaren, og etter kvart prøver Synne også å slå rytmisk mot tromma. Leiar intensive- rer ved å gjenta rytmen til Synne. Synne ser opp på Leiar, og kjem igjen

med eit utspel med litt sterkare og litt tydelegare rytme. Leiar gjentek slik at det oppstår eit samspel mellom dei med imitasjon og rytmiske innfall (8.04–09.48).

Analyse av observasjonane

Fellesoppleving gjennom musikklytting

Observasjon 1 *Oppstart av musikkstund* handlar om musikkoppleving i fellesskapet gjennom lytting til musikk. Når gitaren blir stemt, verkar barna nysgjerrige på lydane. Gjennom bruk av blikket og ved å vende seg mot Leiar og gitaren oppstår ei felles merksemd. Det synest som at forventningar blir forsterka av dei glidande lydane i gitaren når Leiar stemmer den. Det ser ut til å vere fleire forhold som påverkar opplevinga: Lyden i seg sjølv, vibrasjonane sin verknad på kroppen og justeringar i klang gjennom gitar og stemmebruk kan vekke nysgjerrigheita og merksemda. Observasjonen viser at barna skifter fokus frå Leiar og gitaren til andre barn og personalet. Dette kan tolkast som at dei ynskjer å bli bekrefte og forstå kva dei er med på, og dele sine opplevingar med andre. Anne og Amanda bekreftar barna ved bruk av blick og smil, samtidig som dei ved å sjå fram mot Leiar viser at dei lyttar og fylgjer med. På denne måten opprettheld dei eit felles fokus mot det som skjer rundt Leiar.

Dialog

I observasjon II *Verbal introduksjon av tromma* opnar Leiar for dialog om musikken ved bruk av ord som «Høyr!». Vidare blir tromma løfta fram ved å uttrykke «Han [spelemannen] spelte på tromme», «Kvar er tromma, den er her, vil du spele?».

I dialogen legg Leiar vekt på samanhengane mellom musikken barna har høyrte, og orda musikken handlar om. Når Leiar seier «Det var tromma» medan han peikar på den, fylgjer barna dette med blikket, og eitt av barna lager trommerørsler. Det har ikkje blitt lagt nokon føringar på førehand om at barna skal spele tromme, men dialogen viser at barna er interesserte. Gjennom ord og peiking frå Leiar blir merksemda retta mot tromma, som så opnar for vidare samhandling.

Samspel

I observasjon III *Tre barn speler tromme* handlar det om kva som skjer mellom musikken i tromma, barnet og personalet. Når Anne spelar på tromma først, kan dette verke slik at også barna seier ja til å spele etterpå.

Dei tre barna som spelar på tromme, uttrykker seg forskjellig. Stein bryt ut i trommevirvlar med full kraft med ein gong han får tromma i hendene. Når Stian får tromma, spelar han ikkje. Amanda tilbyr hjelp og viser med handa korleis ein lager lyd på tromma. Leiar går bort til Stian og imiterer lydane han lager på tromma. Etter kvart blir det eit samspel der Stian og Leiar svarer på kvarandre sine lydar. Hos Synne tek det og litt tid før ho begynner å spele. Det er mogleg ho har fått musikalske idear av å sjå på Stian, for etter ei lita stund kulminerer det heile i eit energifullt samspel mellom Synne og Leiar med imitasjon av rytmiske innfall. Musikken til desse tre barna blir til i ein kombinasjon av deira egne uttrykk på tromma og den samspelshjelpa dei fekk av Leiar og personalet.

Drøfting

Undersøking av problemstillinga *Korleis kan ei musikalsk tilnærming støtte barns språkutvikling i barnehagen* peikar mot både didaktiske og pragmatiske perspektiv. Didaktiske føresetnadar kan vere personalets kompetanse til å bruke musikk i språkarbeidet, som å organisere og legge til rette for bruk av musikk, både i vaksenleia aktivitetar og i spontane her-og-no-situasjonar. Pragmatiske tilnærmingar er retta inn mot språkarbeidet gjennom bruk av musikk. Kunnskap om samanhengar mellom musikalske tilnærmingar og språkutvikling er sentralt.

Kommunikasjon og samspel

Dei små improvisasjonane på tromma viser kor forskjellig barna uttrykker seg; gjennom kraftfulle trommevirvlar, forsiktige trommeslag og energifullt samspel, turtaking og rytmiske innfall. Gjennom turtaking kan også responsen på kvarandres musikalske utspel og dei rytmiske overraskingane (Pramlin & Wallersted, 2019) bli synlege. Svake og forsiktige

musikalske kommunikative uttrykk kan bli forsterka av gjensvar frå den vaksne. Ved å våge å spele og gi tilbake musikalske impulsar på tromma kan barn få erfaringar med gjensidig kontakt, turtaking og imitasjon; kommunikative ferdigheiter som er sentrale i små barns læring av språk (Vedeler, 2007). Musikken blir eit pragmatisk verkemiddel til å skape ein kontekst for dialog og slik gi støtte til språkutviklinga.

Felles merksemd

Den aktuelle musikkstunda var i stor grad vaksenleia, men med opning for at barna kunne ta initiativ til å spele på tromma. I musikkstunda var ikkje trommespelet bestemt på førehand, men vart til i dialogen med barna. Det å vere open for barna sine innspel, at «noko» blir til undervegs, og at endringar kan skje, er kjenneteikn ved «lekresponsiv undervisning» (Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 9).

I musikkstunda er det nytta ein kjent barnesong, ein gitar og ei tromme. Når songen startar, lener alle barna seg fram mot Leiar (matrise 2.12), og slik sit dei gjennom heile songen. Av og til ser dei ned eller mot kvarandre. Dei to tilsette har i stor grad merksemda si retta mot barna gjennom blikkontakt og smil. Det blir lagt til rette for å etablere intersubjektivitet (Trevarthen, 1979) gjennom lyd av instrument og song, posisjonering i rommet og blikkontakt. I språkutvikling er felles merksemd sentralt med omsyn til å utvikle kommunikative ferdigheiter i preverbal fase (Vedeler, 2007). Det at personalet kommuniserer med bruk av blikk og smil, er med på å oppretthalde merksemda mot det som skjer «der framme» hos Leiar. Ifølge Gjems (2016) er vaksen-barn-interaksjonar med høg kvalitet kjenneteikna av samarbeid, respons, aksept og sensitivitet. I kontrast kan det å kommentere eller vere lite observant på barna si merksemd føre til at barna ikkje får tilstrekkeleg støtte til felles merksemd. Tilsette som i mindre grad er aktive, kan føre til mindre grad av samspel mellom aktørane barn, tilsett og leiar av musikkaktivitet (Holmberg, 2014).

At barna held merksemda over tid, kan tolkast som at dei opplever situasjonen som meiningsfull, som kan vere i samsvar med det semantiske aspektet ved musikken (Ruud, 2020). Ved lytting høyrer barn lydar, som dei legg merke til, identifiserer og viser at dei forstår, til dømes gjennom

å nikke. I observasjon I frå musikkstunda erfarte vi at barna identifiserte lydbilete gjennom korleis dei vendte kropp og blick. Ifølge Nordli og Skog (2020) kan felles merksemd opne opp for lytting. Musikken kjem til uttrykk i lydens materialitet og musikkens struktur i form av fysiske vibrasjonar, rytme, melodi, tempo, klang og rytme (Ruud, 2020).

Vokabular

Å veksle mellom song, spel og verbale ytringar gav eit nært samband mellom objekt og omgrep.

Ved bruk av gitaren får barna og personalet del i vibrasjonar, lydar og blick. Når melodien kjem, verkar alle samstemte og innretta mot ei felles oppleving der lydens materialitet kan ha skapt merksemd (sjå matrise s. 11–12, tidspunkt 2.9–2.11). Det er mogleg at strukturane som lydane dannar, gjer at barna gjenkjenner dette som ein song. Teksten med orda «spillemann» og «tromme» blandar seg med melodien og rytmen i musikken. Den felles merksemda har opna opp for lytting (Norli & Skog, 2020), og det ligg til rette for kommunikasjon (Vedeler, 2007). Stemmen er viktig for å fange små barns interesse, og saman med rørsle, rytme og lyd gir desse musiske grunnelementa svært gode vilkår for språktileining (Høigård, 2019).

I den verbale dialogen med barna blir omgrepet «tromme» nytta fleire gongar medan Leiar både leitar etter tromma og spelar på den. Leiar vel ut ord som er relevante i songen og som gir meining i den aktiviteten barna er med i. Dette er i samsvar med Gjems (2016), som peikar på at medviten bruk av ord i meiningsfulle kontekstar samtidig som ein nyttar handlingar til ord som blir sagt, gir relevant støtte i utvikling av vokabular. Omfattande forskning viser at arbeid med vokabular er sentralt i arbeid med tidleg litterasitet (Aukrust & Rydland, 2009; NELP, 2008). For dei yngste barna i aldersgruppa 1-3 år, som på ei småbarnsavdeling i barnehagen, er utvikling av vokabular nesten i startfasen. Utvikling av vokabular har verdi også for framtida med omsyn til innverknad på seinare leseforståing (Aukrust & Rydland, 2009). Når det gjeld sosial utjamning, vil ei passiv vaksenrolle i språkstimuleringa vere mest uheldig for barn med svak sosioøkonomisk bakgrunn.

Kunnskap og kompetanse

I intervjudata kjem det fram at å arbeide med musikk er noko som barnehagen «burde» gjere meir av, men som kan vere krevjande i praksis. Informantane fortel at musikk i liten grad er del av didaktiske planar, slik også Holmberg (2014) peikar på frå svenske barnehagar. På den eine sida kan lite bruk av musikalske tilnærmingar tolkast som å vere i samsvar med rammeplanen, der musikk nærast er redusert til eit middel for å oppnå læring i matematiske ferdigheiter og som ei uttrykksform i arbeidet med fagområdet «Kunst, kultur og kreativitet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Musikk som eige fag er også i liten grad framtrédande i barnehagelærerutdanninga (Kunnskapsdepartementet, 2012). På den andre sida kan musikk vere krevjande å gjennomføre i praksis grunna manglande kompetanse og kunnskap hos personalet.

Denne studien, som nyttar forskar med musikkfagleg kompetanse til å modellere bruk av musikk, kan bidra til auka kunnskap og kompetanse, men dette skjer ikkje automatisk. Kjenneteikn ved ein lærande arbeidsplass er mellom anna opning for å stille undrande spørsmål ved praksis og at fleire stemmer får kome fram (Tiller, 2013, s. 37). Når informantane i intervju fortel om personale som ikkje ønsker å synge med barna med andre tilsette til stades, og heller aldri bruker musikkinstrument, kan dette peike på lita tru på eigen musikalitet og stemmeskam (Kulset & Halle, 2020). Informantane fortel også at å leie ei musikkstund blir vurdert som krevjande for mange tilsette. Samtidig er det dei tilsette som allereie har god kjennskap til musikalske tilnærmingar, som blir «eldsjeler» og drivkrefter i å nytte musikalske tilnærmingar i samhandling med barna, slik den tilsette i det individuelle intervjuet peikar på. Tilbodet kan såleis bli vilkårleg og personavhengig. Dette kan vere ein indikasjon på behov for kvalitetsheving i musikalske tilnærmingar (Vist & Os, 2019). Eitt døme på aktuelt tiltak kan vere å arbeide for auka musikalsk repertoar, slik informantane peikar på. I tillegg kan didaktisk bevisstheit også gi auka forståing for kva musikalske tilnærmingar kan bidra med (Holmberg, 2014). Musikk skaper fellesskap, og musikalske tilnærmingar opnar opp for kommunikasjon med lyd og rørsle når barnas verbalspråk er utilstrekkeleg (Ehrlin, 2012).

Avslutning

I forskning på korleis musikalske tilnærmingar kan støtte barns språkutvikling, er det relevant å undersøke ikkje berre dei føringane som kjem til uttrykk i rammeplanen, men også andre faglege og teoretiske perspektiv. Musikk er i svært liten grad løfta fram i rammeplanen. Ifølge Engelsen (2000) er det behov for at forskning i pedagogiske institusjonar ikkje ukritisk støttar seg til den omgrepsbruken som ein finn i lovverk og læreplanar, for slik å bidra til refleksjon og opposisjon til utdanningspolitisk retorikk. Denne studien kan såleis bidra til kunnskap om samanhengar mellom ei musikalsk tilnærming og arbeid med barns språkutvikling.

Studien har nokre svakheiter, som at den vart gjennomført som ein kvalitativ undersøking i ein barnehage og med få informantar. Funn i kvalitative studiar kan ikkje generaliserast, slik at funn i denne studien gjeld for det aktuelle utvalet (Kvale & Brinkman, 2015). Det er likevel mogleg at dei kan inspirere til vidare forskning, og såleis bli overført til andre situasjonar og settingar (Stake, 2000). Det kan også vere ei svakheit at førsteforfattar har hatt rolla både som den som gjennomfører den aktuelle musikkstunda, og som forskar i studien. Samtidig er rolla til forskar i aksjonsforskning prega av aktiv deltaking i utviklingsarbeid (Tiller, 2013). Ein styrke ved studien er at analysar vart gjennomført av alle tre forskarane. For å sikre reliabilitet i koding vart analysar samanlikna og eventuelle variasjonar drøfta. Ifølge Maxwell (1992) får kvalitative studiar styrkt validitet ved å skildre nøyaktig kva deltakarane uttrykker, definere teoretiske omgrep presist og ta deltakarane sine perspektiv. Dette er lagt vekt på i studien gjennom tett samarbeid mellom forfattarane. Ein implikasjon av studien kan vere at musikalske tilnærmingar opnar opp for interaksjonar som har verdi for barns språkutvikling. Det er behov for meir forskning på samspelet mellom musikk og språk.

Abstract

The article explores the connections between music and language and how the use of music in kindergarten may support children's language

development. The article is based on observations of music sessions in a toddler group and interviews with staff. The informants include five children and five staff members in one kindergarten. Analysis of interview data shows that the staff largely link the connection between language and music to the development of vocabulary. Such a limitation contrasts with analyses of observational data, which show several examples of shared attention, dialogue, and interaction, elements that are crucial for developing communicative and linguistic skills in early language development. The discussion highlights the need for competence and knowledge among staff as fundamental to using music in language work.

Øystein Salhus
Høgskulen I Volda
Postboks 500
N- 6101 Volda
salhus@hivolda.no

Liv Ingrid Aske Håberg
Høgskulen I Volda
Postboks 500
N- 6101 Volda
lih@hivolda.no

Berit Huse
Høgskulen I Volda
Postboks 500
N- 6101 Volda
berit.huse@hivolda.no

Øystein Salhus

Øystein Salhus er førstelektor i musikk ved Høgskulen i Volda, der han underviser i barnehagelærerutdanninga og ved institutt for musikk. Han forskar på tema kytt til barn og musikk, samt korleis musikk kan ha innverknad på helse og livskvalitet.

Liv Ingrid Aske Håberg

Liv Ingrid Aske Håberg er førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskulen i Volda, der ho er ansvarleg for masterutdanning i spesialpedagogikk. Ho har arbeidd med barns utvikling og læring i ein barnehagekontekst og har gjennomført tverrfaglege forskingsprosjekt inn mot drama, berekraft, mat og helse, musikk og norsk.

Berit Huse

Berit Huse er høgskulelektor i pedagogikk ved Høgskulen i Volda, der ho underviser i pedagogikk i barnehagelærerutdanning og masterutdanning i spesialpedagogikk. Ho forskar på utvikling og læring knytt til dei yngste barna i barnehagen.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Aukrust, V. G. & Rydland, V. (2009). Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring: en kunnskapsoversikt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(03), 178–187.
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspill mellom førskolelærer og barn. *Barn*, 27(1), 9–28.
- Bjørkvold, J. R. (1989). *Det musiske menneske*. Freidig Forlag.
- Brandt, A., Gebrian, M. & Slevc, R. (2012). Music and Early Language Acquisition. *Frontiers in psychology*, 3. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00327>
- Brean, A. & Skeie, G. O. (2021) *Musikk og hjernen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Dockett, S., Einarsdóttir, J. & Perry, B. (2009). Researching with children: ethical tensions. *International journal of early childhood research* 7(3), 283–298. <https://doi.org/10.1177/1476718X09336971>
- Ehrlin, A. (2012). *Att lära av och med varandra. En etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö* (Doktorgradsavhandling). Örebro universitet.
- Eide, B., Os, E. & Samuelsson, I. P. (2012). Små barns medvirkning i samlingsstunder. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 5(4), 21. <https://doi.org/10.7577/nbf.320>
- Engelsen, B. U. (2000). *Didaktikk på norsk mot år 2000: Et utdanningspolitisk brudd?*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges?: Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor* (6. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Fagerholt, R. A., Myhr, A., Stene, M., Haugset, A. S., Sivertsen, H., Carlsson, E. & Nilsen, B. T. (2019). *Spørsmål til Barnehage Norge 2018*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/sporsmal-til-barnehage-norge-2018/>
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet – på barns vilkår*. Fagbokforlaget.
- Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative Metoder. En grundbog* (s. 137–152). Hans Reitzels Forlag.
- Holmberg, Y. (2014). *Musikskap: Musikstunders didaktik i førskolepraktiker* (Doktorgradsavhandling). Malmö Högskola.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling – muntlig og skriftlig* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Håberg, L. I. A. (2016). *Kvardagslivets didaktikk i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Kulset, N. B. & Halle, K. (2020). Togetherness!: adult companionship – the key to music making in kindergarten. *Music Education Research*, 22(3), 304–314.
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. UDIR. <https://www.udir.no/contentassets/5dof4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen---nynorsk-pdf>
- Kvale S. & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (2014). Communicative Musicality. I W. F. Thompson (Red.), *Music in the social and behavioral sciences: An encyclopedia* (s. 211–215). SAGE Publications, Incorporated.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279–300.
- NESH (2021) B) 17. *Beskyttelse av barn*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/humsam/forskningsetiskeretningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- NELP (National Early Literacy Panel). (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Nielsen, B. & Nielsen, K. A. (2015). Aktionsforskning. I S. Brinkmann & L. Tanggaard *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. utg.) (s. 113–134). Hans Reitzels Forlag.
- Nome, D. (2020). Social life among toddlers in kindergarten as communicative musicality. *Psychology of Music*, 48(4), 598–608. <https://doi.org/10.1177/0305735618816159journals.sagepub.com/home/pom>
- Nordli, C. I. & Skog, K. (2020). Lytting i samlingsstund. I A. Eriksen & B. Isaksen (Red.), *Kunsten å samles* (s. 114–127). Universitetsforlaget.

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassustudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2019). Lekresponsiv undervisning – ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 7–22.
- Ruud, E. (2020). En økologisk musikkforståelse. I Ø. Varkøy & H. Holm (Red.), *Musikkfilosofiske tekster* (s. 13–26). Cappelen Damm Akademisk.
- SSB. (2024, 23. februar). *Fakta om barnehager*. Fakta om barnehager – SSB.
- Stake, R. E. (2000). Case Studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 435–454). SAGE.
- Stern, N. D. (1994). *Barnets interpersonelle univers*. Hans Reitzels Forlag.
- Tiller, T. (2013). Å forske i skolens hverdag. I M. Brekke & T. Tiller (red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 27–44). Universitetsforlaget.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. I M. Bullowa (Red.), *Before Speech: The Beginning of Human communication* (s. 321–347). Cambridge University Press.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Universitetsforlaget.
- Vist, T. & Os, E. (2019). Music education through the lens of ITERS-R: Discussing results from 206 toddler day care groups. *Research Studies in Music Education*, 42(3), 326–346.

KAPITTEL 3

Kunnskapsformidling i sakprosa for barn – ein analyse av sakprosaboka *Viss eg hadde hale* (2019) og observasjon av høgtlesing av boka i ein barnehage

Ingrid Løvik Saure

Høgskulen i Volda

Samandrag: Sakprosa for barn er godt representert i bokutvalet i norske barnehagar. Samtidig er det mykje ein ikkje veit om korleis desse tekstane formidlar kunnskap. Denne studien handlar såleis om kunnskapsformidling i sakprosa for barn og høgtlesing av sakprosa i barnehagen. Dette vert undersøkt ved ein analyse av dei dominerande strategiane for kunnskapsformidling i sakprosaboka *Viss eg hadde hale* (Eldøen & Goksøyr, 2019), og deretter er det gjennomført kvalitativ observasjon av tre ulike høgtlesingshendingar med den same boka i ein barnehage. Studien viser at kunnskapsformidlinga i boka skjer gjennom todelte oppslag, og at sidevendinga er eit sentralt verkemiddel. Dei todelte oppslaga gjer den vaksne si lineære høgtlesing utfordrande, men legg samtidig til rette for medverking frå barna. I dei observerte høgtlesingshendingane inviterer den vaksne høgtlesaren barna til deltaking, noko som kan vere med på å fremje barns kunnskaping.

Nøkkelord: sakprosa for barn, kunnskapsformidling for barn, høgtlesing, tidleg literacy, kunnskaping

Keywords: Non-fiction books for children, dissemination of knowledge for children, reading aloud, early literacy, knowledge

Sitering: Saure, I. L. (2024). Kunnskapsformidling i sakprosa for barn – ein analyse av sakprosaboka *Viss eg hadde hale* (2019) og observasjon av høgtlesing av boka i ein barnehage. I L. I. A. Håberg, G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *I skriftkulturens grenseland – tidleg literacy i barnehage, fritid og skule* (Kap. 3, s. 61–84). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.229.ch3>

Lisens: CC-BY 4.0

Innleiing

Sakprosa utgjer ein vesentleg del av litteraturutvalet i norske barnehagar (Syversen, 2020, s. 87). Ettersom meir enn 93 % av barn mellom eitt og fem år går i barnehage i Noreg (Statistisk sentralbyrå, 2024), vil svært mange barn møte sakprosa i barnehagen i løpet av dei fem første leve-åra sine. Samtidig er det forska lite på sakprosa for barn og unge i det barnelitterære feltet (Goga, 2019). Ein veit heller lite om korleis sakprosa, eller skjønnlitteratur, vert lese og formidla i barnehagen (Solstad, 2016, s. 23, Syversen, 2020, s. 12). Dette er viktige utgangspunkt for denne studien som har mål om å bidra til meir innsikt i korleis sakprosa for barn formidlar kunnskap, og korleis desse tekstane vert lesne høgt i barnehagen.

Sakprosa for barn har kunnskapsformidling som sentral oppgåve (Birkeland et al., 2018, s. 146). Ettersom eg legg til grunn at barn tileignar seg kunnskap gjennom både verbale og visuelle framstillingar (m.a. Merveldt, 2018; Skyggebjerg, 2012), tek eg i bruk Goga (2019) sitt analyseverktøy for sakprosa for barn og unge i undersøkinga av sakprosa boka *Viss eg hadde hale* (2019). Det multimodale perspektivet i Goga sitt analyseverktøy er tydeleg i det sentrale analysespørsmålet: «Hvilke verbale og visuelle [mi utheving] måter å organisere kunnskap på / måter å presentere kunnskap på / måter å forstå leseren på finner du (at dominerer) i boken?» (Goga, 2019). Verktøyet synleggjer tre ordensmåtar for kunnskap i sakprosa for barn: *lineær*, *romleg* eller *sirkulær* ordensmåte (Goga, 2019). Deretter ni ulike måtar å presentere kunnskap på: ved å *skildre*, *dokumentere*, *samanfatte*, *eksemplifisere*, *vise/demonstrere*, *(gjen)fortelje*, *forklare*, *utforske*, *problematisere* (Goga, 2019). Når det gjeld barnelesaren, kan denne i verktøyet forståast med utgangspunkt i seks ulike lesartypar: som ein *nysgjerrig observatør*, som *samlar*, *organisator*, *koplar/koplingspunkt*, som *beholdar* eller som *medskapar* (Goga, 2019).

Høgtlesing i barnehagen er i rammeplanen først og fremst knytt til estetiske opplevingar: «Gjennom arbeid med kommunikasjon, språk og tekst skal barnehagen bidra til at barna opplever spenning og glede ved høgtlesing [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Sakprosa for barn utgjer ein vesentleg del av bokutvalet i barnehagen (Syversen, 2020, s. 87), og eg legg til grunn at sakprosa tekstar har kunnskapsformidling

som sentral oppgåve (Birkeland et al., 2018, s. 146). Då er det interessant å undersøke korleis denne kunnskapen vert organisert og presentert, og korleis den vaksne høgtlesaren formidlar sakprosaetekstar for barn i barnehagen. Sjølv om sakprosaetekstar, også for barn, har kunnskapsformidling som sentral oppgåve, står ikkje dette nødvendigvis i kontrast til lesing som estetisk oppleving. Skyggebjerg hevdar at også sakprosaetekstar kan gi grunnlag for: «[...] opplevelse, indlevelse og engagement» (Skyggebjerg, 2012, s. 83).

Den teoretiske bakgrunnen for denne studien er knytt til omgrepet *kunnskaping* (Smidt, 2013, s. 22). Omgrepet rommar ei forståing av at det å skape kunnskap – kunnskaping – er ein aktiv og sosial prosess som er avhengig av språk (Barton, 2007; Vygotskij, 2014). Slik ser Smidt omgrepet som nært knytt til literacy: Kunnskapsaspektet inngår som ein av tre dimensjonar ved literacy, på same line som *identitetsaspektet* og *kulturaspektet* (Smidt, 2013, s. 20). Det er forska lite på litteraturformidling i barnehagen (Syversen, 2020, s. 12), men det som finst av studiar, tyder på at høgtlesing i barnehagen ofte vert motivert ut frå ein nytteverdi (Solstad et al., 2018, s. 19).

Høgtlesing har lenge hatt ein sentral plass i barnehagen. I rammeplanen frå 2006 var det nedfelt at barna *dagleg* skulle oppleve spenning og glede knytt til høgtlesing, forteljing, song og samtale (Kunnskapsdepartementet, 2006). I rammeplanen frå 2017 er ordet *dagleg* tatt bort, men barna skal framleis få oppleve høgtlesing som kjelde til spenning og glede, og formidling av tekstar og forteljingar som kjelde til mellom anna kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47 og 48). Det er ikkje vidare tematisert i rammeplanen kva for type tekstar eller sjangrar det er snakk om, ei heller kva formidlingsmåtar.

Denne studien er dermed todelt: Det er gjort ein analyse av dei dominerande strategiane for kunnskapsformidling i sakprosa boka *Viss eg hadde hale* (Eldøen & Goksøyri, 2019) ved å bruke Goga (2019) sitt analyseverktøy for sakprosa for barn og unge. Det er deretter gjennomført kvalitativ observasjon av tre ulike høgtlesingshendingar av den same boka, med tre ulike barnegrupper i ein barnehage. Forskingsspørsmåla for denne studien er følgjande: Kva strategiar for kunnskapsformidling dominerer i sakprosa boka *Viss eg hadde hale* (2019), og korleis formidlar den vaksne

høgtlesaren boka i tre høgtlesingshendingar i ein barnehage? Korleis kan funna sjåast i lys av omgrepet kunnskaping?

Teoretiske perspektiv

Kunnskaping

Kunnskaping omhandlar barns utforsking av verda gjennom språket (Smidt, 2013, s. 21). Ifølgje Smidt er kunnskapsaspektet eitt av tre aspekt som til saman utgjer literacy (Smidt, 2013, s. 20). Slik heng kunnskaping saman med literacy, ifølgje Smidt:

Språket, og ikke minst skriftspråket, viser oss verden. Språk hjelper oss til å forstå og gjøre verden forståelig og (helst) meningsfull, og tekster, fra faktabøker om husdyr eller universet til myter og eventyr, gir mulighet til å utforske og ordne både den verden vi kan ta og føle på, og ukjente steder og tider. Slik har literacy med kunnskap å gjøre, eller med det å skape kunnskap, «kunnskaping». (Smidt, 2013, s. 22)

Literacy er ifølgje Smidt ein prosess som ikkje berre handlar om kunnskapstileigning, men også evna til å gå i diskusjon og dialog om korleis ting er, og skal vere (Smidt, 2013, s. 22–23). Smidt sitt syn på kunnskaping som noko som heng saman med literacy, kan sjåast i lys av Vygotskij og eit sosiokulturelt læringssyn (Vygotskij, 2014). Vygotskij hevdar at læring skjer gjennom kommunikasjon og samhandling med andre (Vygotskij, 2014, s. 14). Sentralt her er ein kapabel andre som kan støtte barnet si tenking i den proksimale utviklingssona, slik at barnet kan byggje ny kunnskap på det som han eller ho allereie kan. Barton byggjer på Vygotskij, og seier at læring ikkje er noko individuelt; læring inkluderer ein situasjon, ein aktivitet og deltakarane i aktiviteten (Barton, 2007, s. 133). Læring i lys av Barton, og kunnskaping i lys av Smidt, er såleis ikkje ei passiv, individuell hending, men sosial aktivitet som barnet tek del i (Barton, 2007, s. 133; Smidt, 2013). Heath (1988, s. 350) nyttar omgrepet *literacy events* om hendingar der tekst står sentralt. Barton ser høgtlesing for barn som ei slik literacyhending: «Reading to children is an activity which is easily identifiable and obviously related to

literacy» (Barton, 2007, s. 140). Barton meiner at høgtlesing og samtale rundt opplesne tekstar gir barna tilgang til eit utvida vokabular som dei ikkje møter i kvardagstalen (Barton, 2007, s. 144). Dette gjer dei vaksne i barnehagen til viktige aktørar. Det er nedfelt i rammeplanen at barnehagen skal fremje læring, og dei vaksne er sentrale aktørar også her: «[personalet skal:] Støtte barnas refleksjonar rundt situasjonar, tema og fenomen og skape forståing og meining saman med dei» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22). Heath (1988, s. 350) finn at barn, allereie før dei har starta på skulen, er sosialiserte inn i visse måtar å møte tekstar på. Dette kan stø synet på barnehagen som ein sentral literacyarena. Samstundes hevdar Gjems at sosialisering ikkje er tilstrekkeleg for all literacylæring, og at barna etter kvart må få meir inngående opplæring i skulen (Gjems, 2016, s. 15).

Høgtlesing i barnehagen

Skandinaviske studiar viser at det jamt over vert lese lite i svenske og danske barnehagar (Sandvik et al., 2014, s. 43). Damber og Nilsson sin studie frå 2015 viser at lesing først og fremst vert oppfatta som ein passiv aktivitet i svenske barnehagar, der målet er å skape ro blant barna (Damber & Nilsson, 2015). Forskinga til Eskebæk viser dei same tendensane i Danmark; høgtlesing vert gjerne knytt til avslapping eller disiplinering (Eskebæk, 2016, s. 93). Solstad et al. (2018, s. 19) hevdar at ein har grunn til å meine at tilstanden i norske barnehagar er lik den i dei svenske og danske. Dybvik (2016) finn i sin studie ein tendens til at personalet i norske barnehagar motiverer høgtlesing ut ifrå eit læringsperspektiv, der bøker til høgtlesing først og fremst vert valde ut for å gi kunnskap om det temaet som barnehagen arbeider med. Solstad et al. gjennomførte i 2015 eit høgtlesingsprosjekt i 38 norske barnehagar, der den estetiske høgtlesingspraksisen stod i sentrum. Dei fann at barna i etterkant av prosjektet etterspurde lesing i større grad enn tidlegare, og dei ser dette i samanheng med lesepraksisen som vart utvikla i prosjektet: «Det er trolig både mer engasjerende og mer stimulerende å bli lest *med* enn å bli lest *for*» (Solstad et al., 2018, s. 91).

Sakprosa for barn

Sakprosa for barn er tekstar som formidlar kunnskap og idear om verda, på måtar som er tilpassa ein barnelesar (Birkeland et al., 2018, s. 146; Goga, 2019). Sakprosattekstar for barn er gjerne multimodale (Birkeland et al., 2018, s. 146). Dette gjer at lesaren må forhalde seg til ulike modalitetar, som til saman utgjer *ikonoteksten* (Hallberg, 1982, s. 165). Syversen (2020, s. 89) meiner at omgrepa *fagbildebok* (Solstad, 2008) og *faktabildebok* er meir presise enn omgrepa *fagbok* (Birkeland et al., 2018) og *faktabok*. Goga (2009) ser skilnaden mellom omgrepa *fag* og *fakta* som knytt til komposisjonen i den einskilde teksten; fagbøker har ein strammare komposisjon enn faktabøker, meiner ho.

Tønnesson (2012, s. 34) hevdar at sakprosaforfattarar kan ta i bruk alle litterære verkemiddel i si framstilling av eit emne. Løvland (2018) er på si side oppteken av at lesarkontrakten er viktig i sakprosa som er retta mot barn: «Framstillingsmåten kan vere variert, men dei litterære verkemidla forfattaren nyttar, må ikkje gi barnet grunn til å tru at innhaldet er oppdikta» (Løvland, 2018, s. 222). Mathisen og Teigland (2024, s. 11) slår fast at humor er eit verkemiddel som appellerer til unge lesarar, og Bakken (2024, s. 181) viser i sin analyse av fagbildeboka *Alle har en baksida* (Fiske, 2019) at det humoristiske også finst i sakprosa for barn. I sin presentasjon av elleve faglitterære bildebøker for barn, og i 20 samtalar med forfattarar og illustratørar av desse verka, viser Solstad og Bugge at det er stor variasjon i både framstillingsform, illustrasjonsmåtar og tematikk i sakprosa for barn (Solstad & Bugge, 2023, s. 11).

Birkeland et al. (2018, s. 147–148) skil mellom lineær og romleg organisering av kunnskap i sakprosa for barn. I ei lineær organisering av kunnskap nyttar ein tid som ein strukturerande faktor i framstillinga. I ei romleg organisering vert kunnskapen ordna i kategoriar som kan vere over-, under- eller sideordna. Den romlege organiseringa vert rekna som meir krevjande for lesaren enn den lineære (Birkeland et al., 2018, s. 156). Også Goga nyttar omgrepa lineær (kronologisk) og romleg (taksonomisk) organisering av kunnskap, og ho presenterer i tillegg ein tredje variant: *sirkulær* (organisk) ordensmåte (Goga, 2019). Ein sirkulær/organisk ordensmåte opnar i større grad for diskusjon og vidare utvikling av eksisterande kunnskap, men også reversering av kunnskap (Goga, 2019).

I sitt analyseverktøy for sakprosa for barn listar Goga (2019) også opp ni verb som utgangspunkt for visuelle og verbale måtar å presentere kunnskap på. Desse verba er: skildre, dokumentere, samanfatte, eksemplifisere, vise/demonstrere, (gjen)fortelje, forklare, utforske, problematisere (Goga, 2019). Ifølgje Goga kan lesaren av sakprosa for barn forståast med utgangspunkt i seks lesartypar: som ein nysgjerrig observatør, som samlar, organisator, som koplar/koplingspunkt, behaldar og medskapar (Goga, 2019). I utviklinga av dei seks lesartypane har Goga bygd på forskinga til Larkin-Lieffers (2010). Larkin-Lieffers (2010) undersøker den implisitte lesaren i eit utval amerikanske sakprosabøker for barn. Omgrepet implisitt lesar omfattar både potensiell meining i ein tekst og lesaren si meiningsskaping i møte med teksten gjennom leseprosessen (Iser, 1974, s. xii). Iser ser ikkje omgrepet implisitt lesar som ein typologi over moglege lesarar, men framhevar at den aktive leseprosessen er heilt sentralt i omgrepet (Iser, 1974, xii). Ifølgje Hollindale (1997) kan eit sett med spørsmål, mellom anna knytt til bruken av første- eller tredje-personsforteljar, forteljarstemme, forholdet mellom lesar og karakter og grad av kompleksitet i teksten, vere med på avdekke både den implisitte lesaren, men også effektiviteten i dei litterære grepa som denne implisitte lesaren er framstilt gjennom (Hollindale, 1997, s. 94–95). Larkin-Lieffers finn at dei sakprosabøkene ho undersøker, presenterer eit bilete av den implisitte lesaren som eit barn med visse lesekunnskapar, mellom anna med evne til å skilje mellom fiksjon og fakta, og evne til å navigere i ein tekst som ikkje nødvendigvis er lineær (Larkin-Lieffers, 2010, s. 81). Barnet som ein medskapar i både formell og uformell læring er til stades i tekstane, med ulik grad av handlefridom. Barndommen er tydeleg framstilt som ei uskuldig tid, prega av leik (Larkin-Lieffers, 2010, s. 81).

Utval og metode

Denne studien har ei kvalitativ tilnærming ved analyse og observasjon. Sakprosaboka *Viss eg hadde hale* (2019) vart valt til analyse og høgtlesing i barnehagen på bakgrunn av at ho er klassifisert som sakprosa og retta mot barn i barnehagealder (Samlaget, 2024). Boka har 20 oppslag, og det er såleis mogleg å lese heile i løpet av ei lesestund i barnehagen. Ho er

på nynorsk, og dette var eit viktig kriterium sidan barnehagen ligg i ein kommune som har nynorsk som opplæringspråk i grunnskulen (GSI, 2023). Bokvalet kan såleis seiast å vere strategisk (Krumsvik, 2014, s. 115).

Rammene for analysen av dei dominerande strategiane for kunnskapsformidling i *Viss eg hadde hale* (2019) er henta frå Goga sitt analyseverktøy for sakprosa for barn og unge (Goga, 2019). Analysen vart gjort i lys av følgjande kategoriar frå analyseverktøyet:

1. verbale og visuelle måtar å organisere kunnskap på (kronologisk/lineært, taksonomisk/romleg, organisk/sirkulært)
2. verbale og visuelle måtar å presentere kunnskap på (skildre, dokumentere, samanfatte, eksemplifisere, vise/demonstrere, (gjen)fortelje, forklare, utforske, problematisere)
3. verbale og visuelle måtar å forstå lesaren på (som (den nysgjerrige) observatør, som samlar, som organisator, som koplar/koplingspunkt, som behaldar, som medskapar) (Goga, 2019)

I tråd med Goga (2019) er verktøyet brukt som ei ramme for kartlegging av dei dominerande strategiane for kunnskapsformidling, og ikkje som ei skjematisk oppskrift for analyse. Det visuelle og det verbaltekstlege har i tråd med verktøyet vore tillagt like stor vekt i analysen, og kartlegginga har omfatta både omslaget på boka og alle oppslaga.

Observasjon av høgtlesing av boka fann stad i ein barnehage på Sunnmøre i mars 2023, og inngår som ein del av eit LU-samarbeid mellom barnehagen og høgskulen i Volda. Dei føresette i barnehagen var informerte om at forskarar frå høgskulen besøkte og innhenta datamateriale i barnehagen denne perioden. Pedagogisk leiar har gitt informert samtykke til observasjon, og barna fekk sjølv bestemme om dei ville vere med på høgtlesing eller ikkje. Dei kunne også forlate lesestunda om dei ønskte det. Barnehagen er ein mellomstor barnehage i ein kommune som har nynorsk som opplæringspråk i grunnskulen (GSI, 2023). Det er fem avdelingar i barnehagen, og 22 barn på storbarnsavdelinga der lesinga vart gjennomført. Seks av dei 22 barna var ikkje i barnehagen då høgtlesingane fann stad, og to av barna ville ikkje vere med på lesing. Det vart difor gjennomført høgtlesing med 14 barn, fordelte på tre grupper.

Det var fire og fem barn på kvar gruppe. Vidare i artikkelen vert gruppene kalla G₁ (gruppe 1), G₂ (gruppe 2) og G₃ (gruppe 3). G₁ bestod av ei jente og fire gutar, og alderen på barna var frå 4,5 år til 5,2 år. G₂ bestod av to jenter og tre gutar, og alderen var frå 3,3 år til 4,11 år. G₃ bestod av fire gutar i alderen 3,8 år til 4,5 år. Namna på barna er anonymiserte.

Det var den pedagogiske leiaren på avdelinga som gjennomførte høgtlesinga i alle dei tre gruppene. Ho er utdanna førskulelærar og har jobba i barnehage i 29 år. Dei siste tre åra har ho vore pedagogisk leiar i 70 % stilling i barnehagen der høgtlesinga fann stad, kombinert med ei 30 % fagstilling ved høgskulen i Volda. Som pedagogisk leiar har ho ansvar for det pedagogiske arbeidet på avdelinga, og eg ville difor observere hennar formidling av *Viss eg hadde hale* (2019). Sidan boka allereie var valt på bakgrunn av nokre førehandsbestemte kriterium, var pedagogisk leiar ikkje ein del av prosessen med å velje bok. Boka fanst ikkje i barnehagen frå før, og det er uvisst om barna har lese ho andre stadar tidlegare. Pedagogisk leiar fekk beskjed om å lese og formidle slik ho vanlegvis les til barna i barnehagen. Som eit ledd i dette valde pedagogisk leiar å gjere seg kjend med boka før første høgtlesingsøkt med G₁.

Lesinga fann stad på eit skjerma rom i barnehagen som ofte vert brukt til høgtlesing. Pedagogisk leiar sat på ei madrass på golvet, med ryggen støtta mot veggen. Barna i kvar gruppe sat ved sida av pedagogisk leiar og hadde slik godt utsyn til boka. I ei av gruppene (G₂) sat eit barn i fanget til pedagogisk leiar. Eg som observatør sat cirka ein meter unna, og var såleis plassert meir ved sida av hendingane enn som deltakar (Skreland & Fasting, 2021, s. 24). Kvar av dei tre høgtlesingshendingane varte i om lag 20 minutt. Eg såg særleg på korleis den pedagogiske leiaren las og formidla boka til barna. Observasjonane vart først noterte ned for hand i eit ope observasjonsskjema. Dei vart sidan reinskrivne i eit Word-dokument, der den vidare tilnærminga til materialet var induktiv, ved ei utforskande analyse (Dalland et al., 2023, s. 101). I eit Excel-ark fekk kvar høgtlesingshending ei rad, og det som syntest som relevante observasjonar i tråd med forskingsspørsmåla og teorigrunnlaget fekk kolonnar bortetter. Eit døme på ein slik relevant observasjon er at pedagogisk leiar i presentasjonen av boka minner barna i G₁ på at dei sjølv har laga bok

i barnehagen. I skjemaet fekk kvar relevante observasjon ein kode, som viste tilbake til observasjonsnotata. Like eller liknande kodar vart deretter samla i kategoriar. Eitt døme på ei slik utvikling av ein kategori er at kodar som viser at pedagogisk leiar les venstre side av oppslaget før høgrefor side etter kvar sidevending vart kopla med kodar som viser at pedagogisk leiar går tilbake til ein lineær lesemane etter å ha møtt barna sine innspel andre stadar i oppslaget. Etter ein hermeneutisk prosess der kategoriane stadig vart justerte, enda eg opp med to hovudtema: 1: pedagogisk leiar tek i bruk ein lineær lesemane i høgtlesinga av *Viss eg hadde hale* (2019), og 2: pedagogisk leiar inviterer barna til deltaking.

Presentasjon av funn frå analysen og resultat frå granskinga av observasjonane

Nedanfor følgjer funna frå analysen av strategiar for kunnskapsformidling i *Viss eg hadde hale* (2019), og resultatata frå granskinga av observasjonane av dei tre høgtlesingshendingsane. Resultata vert seinare i artikkelen diskuterte i lys av relevant faglitteratur.

Analyse av strategiar for kunnskapsformidling i sakprosaboka *Viss eg hadde hale* (2019)

Omslaget på boka viser nitten fargerike, menneskeliknande figurar i ein park. Figurane er haldne i duse variantar av rosa, blått og gult, med innslag av raudt, brunt, svart og kvitt. Bakgrunnen er tre ulike nyansar av grønt. Den visuelle utforminga av omslaget ligg slik nært det teikneserieaktige, med karikerte figurar i duse fargar. Plasseringa av figurane på omslaget er lite systematisk, nesten kaotisk, og gir inntrykk av at denne boka er nærare *organisk* organisert enn *lineært* eller *taksonomisk*.

Omslaget gjer det ikkje umiddelbart tydeleg for ein lesar kva som er boka sitt primære kunnskapsområde, men ein ser tydeleg at alle figurane har fysiske trekk frå dyr eller frå dyreverda. Trekka, plasserte på elles menneskeliknande figurar, gir eit humoristisk inntrykk som grensar til absurdisme. Koplinga til dyr, eller eigenskapar ved dyr, kjem også fram i

tittelen «Viss eg hadde hale» (Eldøen & Goksøy, 2019). Tittelen er markert med feite, gule blokkbokstavar øvst til venstre på framsida. At tittelen er ei leddsetning som startar med subjunksjonen *viss*, opnar for at lesaren sjølv skal kunne avslutte tittelsetninga, som ein *medskapar*. Rett under tittelen ligg den einaste figuren med hale, og denne figuren nyttar halen sin til å prøve å stele ein is. Slik kan det synest som ein *viss* konflikt mellom det verbale og det visuelle i omslaget på boka: Tittelen inviterer lesaren inn som ein medskapar, medan illustrasjonen synest å etablere lesaren meir som ein *observatør* ved å vise fram ei relativt snever tolking av den ufullstendige tittelsetninga. Samtidig er det eit tydeleg element av humor og provokasjon i illustrasjonen: Figuren prøvar å stele ein is, noko som ikkje er lov. Illustrasjonen kan såleis også invitere til motsegn, dialog og aktiv medskaping.

Når det gjeld organisering og presentering av kunnskapen vidare i boka, er det for det første få sakprosasignal å finne. Boka har ikkje innhaldsliste, stikkordregister eller sidetal. Det visuelle uttrykket gir heller ingen klare signal om at boka sorterer under sakprosa, sjølv om bøkene til m.a. Anna Fiske har aktualisert teikneseriepreget i sakprosa for barn dei siste åra (m.a. Fiske, 2019, 2020, 2021).

Biletbøker er særmerkte ved at kvart oppslag inneheld minst eitt bilete, og til saman utgjer alle oppslaga i boka ein estetisk heilskap (Birkeland et al., 2018, s. 98). Slik vert sidevendinga sentral i lesinga av biletbøker. Allereie på smusstittelsida får ein signal om at sidevendinga er viktig i *Viss eg hadde hale* (2019). Tittelen er sentrert øvst på sida, og under står ein naken figur som held det som ser ut som ein gul hale. Halen forsvinn ut av sida til høgre. Slik fungerer halen som ein visuell sidevendar, og samtidig som eit første signal om korleis resten av boka skal lesast. Blar ein om til neste oppslag, finn ein resten av halen på ein kvit bakgrunn på venstre side. Rørsla med å bla fram og tilbake mellom to oppslag opprettheld inntrykket frå omslaget om at kunnskapen først og fremst er *organisk* organisert i boka. På høgresida av det same oppslaget ser ein 14 figurar på raude seter i ein mørk kinosal, med verbalteksten: «Viss eg hadde tunge som ein kameleon, hadde eg snappa til meg godteriet til dei andre ungane på kino» (Eldøen & Goksøy, 2019, oppslag 1). Oppslaget er klart todelt, og sidevendinga framstår sentral.

Todelinga av oppslaga i *Viss eg hadde hale* (2019) har også ein eigen indre tendens, der det er skilnad på venstre side og høgre side. Venstre side av oppslaga presenterer kunnskap ved å *vise/demonstrere* og *forklare* ein eller fleire eigenskapar ved eit spesifikt dyr. Dette kan eksemplifiserast med venstre side av oppslag 11, der ein ser ein edderkopp i midten av eit spindellev. Han puttar ei fluge i munnen. I verbalteksten under illustrasjonen kan ein lese: «Edderkoppen har åtte bein! Han bruker nokre av beina til å dytte maten inn i kjeften og andre til å halde seg fast i spindelveven. Og han bruker dei til å gå med, så klart» (Eldøen & Goksøyr, 2019, oppslag 11). Dei to modalitetane heng tydeleg saman og formidlar det same.

Den høgre sida av oppslaga i *Viss eg hadde hale* (2019) presenterer kunnskap gjennom å *skildre* og *eksemplifisere* kva ein eg-person kan gjere med ein spesifikk dyreeigenskap. Dette gjer at høgre side av oppslaga er nærare fiksjonen enn venstresida, og det er tydeleg at eg-et på høgresida brukar dyreeigenskapane sine på humoristisk, men også til dels provoserande vis. Høgre side av oppslag 6 viser ein figur med breitt smil som vert klødd på ryggen av ein annan, liknande figur, så blodspruten står. Verbalteksten er sentrert under illustrasjonen på høgresida, og det står: «Viss eg hadde kvasse klør som ein tiger, hadde eg gitt syster mi verdas beste ryggkløing» (Eldøen & Goksøyr, 2019, oppslag 6). Similen «... som ein tiger [...]» gjer det tydeleg at kunnskapen er presentert som ei skildring i den verbaltekstlege modaliteten. Den visuelle modaliteten heng tett saman med verbalteksten ved at illustrasjonen viser ei tydeleg god ryggkløing, men blodspruten fører til ei viss *problematisering* av den framstilte kunnskapen. Dette kan invitere til motsegn og dialog, som kan vere grunnlag for aktiv medskaping.

Dei presenterte funna ovanfor seier også noko om korleis lesaren vert forstått i boka. Todelinga av oppslaga og den sentrale sidevendinga gjer boka krevjande for ein lesar, og det er såleis tydeleg at ho vender seg til litt eldre barn. Den organiske organiseringa av omslaget og tittelen som ei ufullstendig leddsetning verkar å invitere lesaren inn som ein *medskapar*. Dette ser ein også i verbalteksten på omslaget av boka, som vender seg til eit «du» (Eldøen & Goksøyr, 2019). Vidare i boka dominerer eit «eg» på høgresida av oppslaga, og det er gjennom dette eg-et fabuleringane

rundt dei ulike dyreeigenskapane kjem til uttrykk. Pronomenet «eg» gir eit personleg preg til teksten, samtidig som dette eg-et viser fram ei rekkje variantar av humoristisk, og til dels provoserande, oppførsel. Eit døme på dette ser ein i oppslag 19, der høgresida viser ein figur som rapar ein stor, grøn rap. I verbalteksten under illustrasjonen står det: «Viss eg hadde like svær kjeft som ei krokodille, ville eg gafla i meg heile familien min. Då ville eg sloppe å vente på at dei skulle bli ferdige med å ete» (Eldøen & Goksøyr, 2019, oppslag 19). Det kan vere nærliggjande å tenkje at det humoristiske, til dels provoserande preget, først og fremst plasserer lesaren som ein observatør. I lys av resten av analysen og baksideteksten som slår fast at boka «Med tull og alvor tek [...] barnas fantasi på alvor» (Eldøen & Goksøyr, 2019), er det meir plausibelt at boka inviterer til kritisk lesing, motsegn og dialog, og at ho slik forstår lesaren som ein medskapar.

Oppsummert kan ein seie at dei dominerande strategiane for kunnskapsformidling i sakprosa boka *Viss eg hadde hale* (2019) er at kunnskapen er *organisk* organisert, noko som vert både understreka og framheva ved den sentrale sidevendinga. Kunnskapen i boka vert presentert gjennom å *vise/demonstrere, forklare, skildre og eksemplifisere*. Eksemplifiseringa kan forståast som å gjere lesaren til ein observatør ved at tolkingsrommet vert innsnevra. Samtidig kan dei fantasifulle, humoristiske og til dels provoserande eksempla også invitere til motsegn og dialog, og slik bidra til å etablere lesaren som medskapar.

Resultat frå granskinga av høgtlesingsobservasjonane

Alle dei tre leseøktene startar med at pedagogisk leiar viser omslaget på boka til barna og seier kven forfattarane er. Til G2 og G3 seier pedagogisk leiar at boka er skriven av Mats Eldøen og Sindre Goksøyr, medan for G1 dreg pedagogisk leiar i tillegg koplingar mellom boka og barna sine egne erfaringar med å lage bok i barnehagen: «Hugsar de når vi laga bok? No skal vi lese ei bok av Mats Eldøen og Sindre Goksøyr, og dei trur eg har god fantasi!» Observasjonane viser at det å dra inn barna sine egne erfaringar går att også i den vidare høgtlesinga til pedagogisk leiar.

Erfaringane til barna vert dregne inn på ulikt vis i dei ulike gruppene, men det synest å gå att i observasjonane at pedagogisk leiar dreg liner frå den kunnskapen som vert presentert i den aktuelle sida ho les i boka, til noko barna kjenner til frå før:

Pedagogisk leiar blar om til oppslag 3, der venstre side av oppslaget viser ein figur med store øyre ved eit basseng. Høgresida av oppslaget viser ein liten figur som held på å bli sogen inn i ein støvsugar. Pedagogisk leiar les verbalteksten på venstre side først: «Om eg hadde like store øyre som ein elefant, ville eg ikkje klart å løfte hovudet. Kvar elefantøyre veg nemleg meir enn eit bildekk! Elefanten brukar dei store øyra sine for å kjøle seg ned!» (Eldøen & Goksøyr, 2019). Pedagogisk leiar seier til barnegruppa: «Vi har mange bildekk ute! Då hadde ikkje vi klart å løfte hovudet!» (G1)

I observasjonsutdraget ser ein at pedagogisk leiar dreg liner frå den presenterte kunnskapen i boka til noko barna kjenner til frå før, og frå barnehagen. Observasjonane viser også at pedagogisk leiar tek i bruk humor i si høgtlesing med alle dei tre gruppene. Hos ei av gruppene går det att to gonger i observasjonane at pedagogisk leiar på ein humoristisk måte inkluderer barna sjølve i den kunnskapen som vert presentert på den aktuelle sida dei les. Nedanfor følgjer eit observasjonsutdrag som synest symptomatisk for dette:

Høgre side av oppslag 14 viser to figurar på ei vippe. Den største figuren vippar så hardt at den minste figuren flyg av vippa. Pedagogisk leiar les verbalteksten under illustrasjonen på høgre side: «Viss eg var like stor som ein blåkval, skulle eg fått kompisen min til å fly kjempehøgt opp frå vippa» (Eldøen & Goksøyr, 2019). Pedagogisk leiar seier: «Tenk om du, Lars, var blåkval, og bumpa han Leander!» Barna ler. (G1)

I observasjonane ser ein at pedagogisk leiar stiller spørsmål til alle dei tre gruppene undervegs i lesinga. Desse spørsmåla synest å vere ei blanding av opne spørsmål og ja/nei-spørsmål:

Høgre side av oppslag 7 viser ein figur med svært lang hals som sit inne i ein toalettbås. Figuren kikar over til nabobåsen, der det sit ein annan figur på do. Pedagogisk leiar les verbalteksten under illustrasjonen: «Viss eg hadde like lang

hals som ein sjiraff, kunne eg sjekka om det sat nokon i nabobåsen før eg feis på do!» (Eldøen & Goksøyr, 2019). Pedagogisk leiar spør barnegruppa: «Ja, kva skjer på dette biletet?» Eitt av barna ropar: «Han feis på do!» (G2)

I observasjonsutdraget ser ein at pedagogisk leiar stiller spørsmålet til barnegruppa etter at ho har lese verbalteksten på den aktuelle sida av oppslaget. Observasjonane viser at dette varierer noko: Pedagogisk leier stiller somme tider spørsmål før barna har høyrte verbalteksten på den aktuelle sida lesen høgt. Følgjande observasjonsutdrag eksemplifiserer dette:

Oppslag 6 viser seks sverdfiskar som har sirkla inn og et av ein fiskestim på venstre side, og ein figur som klør ein annan figur til blods på høgre side. Etter at pedagogisk leiar har lese om sverdfiskane på venstresida, rettar ho merksemda mot høgresida av oppslaget og spør barna: «Ville de hatt så sterk ryggkløing?» Barna ristar på hovuda. Pedagogisk leiar les verbalteksten under illustrasjonen: «Viss eg hadde kvasse klør som ein tiger, hadde eg gitt syster mi verdas beste ryggkløing» (Eldøen & Goksøyr, 2019). (G3)

Observasjonsutdraget ovanfor viser at pedagogisk leiar les venstre side av oppslaget før ho går vidare til høgre side. Ein slik lineær lesemane går att i observasjonane frå alle dei tre gruppene. Samtidig viser fleire av observasjonane frå dei tre gruppene at pedagogisk leiar ikkje er framand for å justere på den lineære lesemane i møte med barna sine innspel. Observasjonsutdraget nedanfor viser korleis dette kjem til uttrykk i høgtlesing for G2:

Pedagogisk leiar blar over til oppslag 3. Venstresida av oppslaget viser ein figur med store og tunge øyre ved eit basseng. Høgresida av oppslaget viser ein liten figur som held på å bli dregen inn av ein støvsugar. Eitt av barna peikar på høgre side av oppslaget og seier «æææ!». Pedagogisk leiar svarer: «Ja, inni støvsugaren!» Pedagogisk leiar les så verbalteksten på venstre side av oppslaget: «Om eg hadde like store øyre som ein elefant, ville eg ikkje klart å løfte hovudet. Kvart elefantøyre veg nemleg meir enn eit bildekk! Elefanten brukar dei store øyra sine for å kjøle seg ned!» (Eldøen & Goksøyr, 2019).

I observasjonsutdraget ovanfor ser ein at pedagogisk leiar møter barnet sitt utbrot knytt til høgresida av oppslaget, før ho går tilbake til ein

lineær lese måte. Ein av observasjonane frå same gruppe viser også at pedagogisk leiar heilt avbryt si lineære lesing i møte med barna sine innspel:

Pedagogisk leiar blar om til oppslag 5, som viser fire gorillaer på venstre side og fem piratar på høgre side. Pedagogisk leiar les verbalteksten på venstre side: «Ein gorilla er mange gonger sterkare enn eit menneske, men han er faktisk ganske lat.» (Eldøen & Goksøyr, 2019). Barna pratar i munnen på pedagogisk leiar medan ho les, og dei har tydeleg fokuset sitt på høgresida av boka. Eitt av barna peikar, og eit anna barn dunkar på boksida. Når eit tredje barn lagar «æ»-lyd, får barna merksemda til pedagogisk leiar. Pedagogisk leiar avbryt lesing av venstre side og flyttar fokuset sitt mot høgre side. (G2)

Observasjonar i alle dei tre gruppene viser at pedagogisk leiar kjem med metakommentarar om sidevendinga i si høgtlesing. Det følgjande observasjonsutdraget synest å vere typisk for korleis desse metakommentarane kjem til uttrykk:

Høgre side av oppslag 3 viser ein liten figur som sit på stovegolvet medan ein støvsugar nærmar seg. Pedagogisk leiar les verbalteksten under illustrasjonen: «Viss eg var like lita som ei mus, måtte eg passa meg så pappa ikkje støvsaug meg opp medan eg leika på golvet!» (Eldøen & Goksøyr, 2019). Pedagogisk leiar seier: «Då trur eg vi får høyre om ei mus her!» Ho blar om til neste oppslag, der venstre side viser ei mus i eit kjøkkenskap. Pedagogisk leiar les verbalteksten på venstresida: «Musa er lita, og ho kan klemme kroppen sin saman slik at ho kan kome seg inn i svært små hol. Klarar ho å få hovudet inn i holet, kjem kroppen inn også» (Eldøen & Goksøyr, 2019). (G3)

Observasjonen ovanfor viser at pedagogisk leiar kjem med ein metakommentar som seier noko om organiseringa av kunnskapen i boka, og slik verbaliserer ho til barna at sidevendinga har ein funksjon. Observasjonane viser også at pedagogisk leiar forklarar innhaldet i den presenterte kunnskapen til barna. Nedanfor følgjer eit observasjonsutdrag som synest symptomatisk for dette:

Venstre side av oppslag 6 viser seks sverdfiskar som har sirkla inn ein fiskestim. Pedagogisk leiar les verbalteksten under illustrasjonen: «Sverdfisken har ein sverdforma nase som han bruker til å svimeslå fisk med, og så knaskar han dei

som smågodt etterpå!» (Eldøen & Goksøyr, 2019). Eitt av barna (L: 4,5) seier: «Det er ikkje smågodt!» Pedagogisk leiar svarer: «Nei, men fisk er som smågodt for sverdfisken.» (G1)

Oppsummert kan ein seie at pedagogisk leiar brukar ein lineær lese måte, som ho justerer i møte med barna sine innspel. Ho tek i bruk humor og inviterer barna til deltaking i høgtlesinga ved å dra inn barna sine egne erfaringar og stille spørsmål undervegs i lesinga. Gjennom meta-kommentarar signaliserer ho til barna at sidevendinga har ein funksjon i boka, og ho forklarar den presenterte kunnskapen om barna gir uttrykk for at det er noko dei ikkje forstår.

Drøfting av resultatata

Dei presenterte funna frå analysen av strategiar for kunnskapsformidling i sakprosa boka *Viss eg hadde hale* (2019) og frå observasjonane skal no diskutert i lys av omgrepet kunnskaping.

Sidevendinga er eit sentralt verkemiddel i kunnskapsformidlinga i *Viss eg hadde hale* (2019)

Birkeland et al. slår fast at bildeboka er særmerkt ved at eitt bilde ofte strekker seg over ei dobbeltside (Birkeland et al., 2018, s. 99). Slik kan ein prate om oppslag i staden for sider i bildeboka, og det er ofte knytt visse forventingar til sidevendinga frå eitt oppslag til det neste. Analysen av dei dominerande strategiane for kunnskapsformidling i *Viss eg hadde hale* (2019) viser at boka ikkje er organisert etter oppslagsprinsippet. I *Viss eg hadde hale* (2019) er todelinga av oppslaga heilt gjennomgåande, og presenterer den framstilte kunnskapen på ulikt vis; venstre side av oppslaga har ei faktaorientert tilnærming, medan høgresida av oppslaga ligg nærare fiksjonen. Denne klare todelinga gir boka ein stram komposisjon, noko som i tråd med Goga kan tilseie at boka er nærare fagbildeboka enn faktabildeboka (Goga, 2009). Sidevendinga er likevel eit heilt sentralt trekk i *Viss eg hadde hale* (2019). Sidevendinga bind saman den humoristiske, fabulerande høgresida av eit oppslag med den meir faktaorienterte

venstresida på neste oppslag. Slik både framhevar og understrekar sidevendinga at boka er organisk organisert, der kunnskap, i tråd med Goga (2019), vert forstått som noko prosessuelt. Konsekvensen av inndelinga av oppslaga vert at boka presenterer kunnskap om to ulike dyreeigen-skapar i eitt og same oppslag og på to vidt ulike måtar. Legg ein til grunn at sakprosa for barn har kunnskapsformidling som ei sentral oppgåve (Birkeland et al., 2018, s. 146), kan ein diskutere om denne todelinga er optimal.

Lineær høgtlesing av boka er utfordrande

Analysen av dei dominerande strategiane for kunnskapsformidling i *Viss eg hadde hale* (2019) viser at todeling av oppslaga og sidevendinga er sentrale trekk. Observasjonane av høgtlesingshendingane viser at pedagogisk leiar held seg til ein lineær lese måte. Dette gjer at ein i høgtlesinga av kvart oppslag risikerer ein konflikt: Barna, som enno ikkje har fått systematisk literacyopplæring i skulen (Gjems, 2016, s. 15), følgjer ikkje nødvendigvis pedagogisk leiar sin internaliserte lineære lese måte. Todelinga av oppslaga i *Viss eg hadde hale* (2019) gjer at kontrasten mellom den faktaorienterte venstresida av eit oppslag og den humoristiske og fabulerande høgresida av det same oppslaget vert stor. Observasjonane viser fleire døme på at pedagogisk leiar les verbalteksten på venstre side, medan barna har merksemda si på høgre side av oppslaget. Det er uklart om barna får med seg den opplesne verbalteksten i det heile i desse situasjonane, og om dei gjer det, vil ikkje verbalteksten og den visuelle modaliteten som dei har fokuset på, henge saman. I lys av Vygotskij kan ein diskutere i kva grad desse spesifikke situasjonane i høgtlesinga bidreg til utviklinga av kunnskap. Hos Vygotskij er den kapable andre ein sentral aktør som kan støtte barns tenking og dermed utvikling av ny kunnskap, ved å byggje på det som barnet allereie kan (Vygotskij, 2014). Dette vert vanskeleg når den vaksne høgtlesaren og barna har merksemda på ulik stad i oppslaget. Ein observasjon viser også at pedagogisk leiar heilt avbryt si lesing av verbalteksten på venstre side for å møte barna sitt engasjement knytt til høgre side. I tråd med Barton (2007, s. 133) ser ein at lesinga er ein sosial aktivitet som barna aktivt tek del i, og påverkar. Observasjonane

viser også at pedagogisk leiar i fleire situasjonar dreg liner mellom den presenterte kunnskapen i boka til noko barna kjenner til frå før. I tråd med Vygotskij (2014) kan ein hevde at pedagogisk leiar på denne måten støttar barnas kunnskaping.

Pedagogisk leiar inviterer barna til deltaking

Kunnskaping i lys av Smidt, og læring i lys av Barton, er nært knytt til sosial aktivitet som barn tek del i (Smidt, 2013, s. 23; Barton, 2007, s. 133). Høgtlesing er ein slik sosial aktivitet, og observasjonane viser at pedagogisk leiar inviterer barna til deltaking i høgtlesingshendingane. Ifølgje Vygotskij skjer læring gjennom kommunikasjon og samhandling med andre (Vygotskij, 2014). Fleire observasjonar viser at pedagogisk leiar dreg liner frå den presenterte kunnskapen i boka til noko barna kjenner til frå før. Ved å aktivere tidlegare kunnskapar hos barna og bygge vidare på det barna veit frå før, legg ein til rette for kunnskaping (Vygotskij, 2014). I to av observasjonane dreg pedagogisk leiar liner frå den presenterte kunnskapen i boka til ein aktivitet barna har gjort i barnehagen (lage bok) og til noko som finst ute i barnehagen (dekk). I tillegg til å aktivere forkunnskapar hos barna styrkar pedagogisk leiar samholdet i barnegruppa og forståinga av at gruppa utgjer eit «vi» som har opplevd ting saman, og som kjenner til dei same tinga frå barnehagen. Dette kan sjåast i lys av Smidt, som meiner at literacy kan bidra til å skape kunnskap om kven ein er, og å skape fellesskap innan ei gruppe (Smidt, 2013, s. 23). Ein observasjon viser at pedagogisk leiar går i dialog med eit barn som reagerer på at verbaltekst og illustrasjon på eine sida av eit oppslag ikkje viser det same. Barnet reagerer på at sverdfisken i illustrasjonen ikkje er smågodt, sjølv om det står i verbalteksten at sverdfisken knaskar fisk som smågodt (Eldøen & Goksøyr, 2019, oppslag 6). Når barnet gir uttrykk for at illustrasjonen ikkje viser det som pedagogisk leiar les, forklarar pedagogisk leiar at fisk er for sverdfisken det smågodt er for menneske. Slik legg pedagogisk leiar til rette for kunnskaping gjennom dialog (Smidt, 2013, s. 23). I tråd med Vygotskij (2014) er potensialet for kunnskaping stort når det er barna sine eigne innspel som er styrande for dialogen med den vaksne.

Avrunding

Analysen av sakprosa boka *Viss eg hadde hale* (2019) viser at kunnskapen i boka er organisk organisert, noko som vert både understreka og framheva ved todelte oppslag der sidevendinga er eit sentralt verkemiddel. Analysen viser at boka inviterer til utforsking av temaet dyr og dyreeigenskapar, og den uferdige formuleringa av tittelen verkar å invitere til aktiv medskaping. Tematikken og fargevala, i tillegg til den til dels humoristiske og fabulerande formidlingsmåten, viser at boka tydeleg er retta mot barn. Samtidig er boka klassifisert som sakprosa (Samlaget, 2024), og har såleis kunnskapsformidling som ei sentral oppgåve (Birkeland et al., 2018, s. 146). Analysen viser at kunnskapen i boka er presentert gjennom å vise/demonstrere, forklare, skildre og eksemplifisere, og dette skjer på fantasifullt, humoristisk og til dels provoserande vis. Kunnskapsformidlingsstrategiane i boka kan både posisjonere lesaren som observatør og som medskapar.

I den kvalitative observasjonen av høgtlesing av *Viss eg hadde hale* (2019) med tre ulike barnegrupper, ser ein at pedagogisk leiar nyttar ein lineær lese måte, men med brot for å møte barna sine innspel. Pedagogisk leiar inviterer barna til deltaking i høgtlesinga ved å dra liner til tidlegare erfaringar og til ting dei har kjennskap til. Ei slik aktivisering av forforståing og forkunnskapar gir gode kår for kunnskaping. Pedagogisk leiar går også i dialog med barna om det er noko dei ikkje forstår, og inntek slik rolla som ein kapabel andre som støttar barnas tenking og slik utvikling av kunnskap (Vygotskij, 2014).

Studien viser at den vaksne høgtlesaren i barnehagen bør ha noko kunnskap om korleis sakprosa bøker organiserer og presenterer kunnskap. I tilfelle med lite lineær organisering av kunnskapen kan ei justering av den etablerte, tradisjonelle lese måten frå øvst på venstre side til nedst på høgre side betre vilkåra for kunnskaping. Slik kan ein få fleire situasjonar i literacyhendinga høgtlesing av sakprosa for barn der det er samsvar mellom barna sitt fokus på ein spesifikk illustrasjon og den vaksne si høgtlesing av tilhøyrande verbaltekst. På denne måten vil ein også auke frekvensen av situasjonar i høgtlesinga der den vaksne er ein kapabel partner som kan forklare, eller leggje til rette for, utforsking og

diskusjon rundt den framstilte kunnskapen i boka, noko som igjen vil betre vilkåra for kunnskaping. Også innsikt i korleis den spesifikke sakprosaboka forstår lesaren, er viktig for at den vaksne høgtlesaren skal kunne ta omsyn til dette i høgtlesinga. Om boka presenterer kunnskapen på ein måte som etablerer lesaren først og fremst som ein observatør, vil medvit og kunnskap rundt dette vere eit utgangspunkt for at den vaksne skal kunne supplere med presentasjonsmåtar som i større grad inviterer barna til deltaking og medskaping. Slik aktiv samhandling i høgtlesinga kan også bidra til auka leselyst (Solstad et al., 2018, s. 91).

Abstract

Non-fiction for children is well represented in the book selection in Norwegian kindergartens. At the same time, there is much that is not known about how these texts convey knowledge. This study is therefore about imparting knowledge in non-fiction for children and reading non-fiction out loud in kindergarten. This is investigated through an analysis of the dominant strategies for imparting knowledge in the non-fiction book *Viss eg hadde hale* (Eldøen & Goksøyr, 2019), and then a qualitative observation of three different reading-aloud events with the same book in a kindergarten has been carried out. The study shows that the dissemination of knowledge in the book takes place through two-part spreads, and that the page turn is a central tool. The two-part spread makes the adult's linear reading aloud challenging, but at the same time facilitates participation from the children. In the observed reading aloud events, the adult reader invites the children to participate, something that can help to promote children's knowledge.

Ingrid Løvik Saure
Institutt for språk og litteratur
Høgskulen i Volda
Postboks 500
NO – 6101 Volda
Ingrid.lovik.saure@hivolda.no

Ingrid Løvik Saure

Ingrid L. Saure er høgskulelektor ved Institutt for språk og litteratur ved Høgskulen i Volda. Ho har ein master i nynorsk skriftkultur og underviser i litteratur og litteraturdidaktikk ved grunnskulelærerutdanninga og barnehagelærerutdanninga.

Litteraturliste

- Bakken, M. J. (2024). Høylytt, sorgløs og ukomplisert. Lattervekkende fremstillinger av fett i tre bildebøker. I I. N. Mathisen og A-S. Teigland (Red.), *Med blikk for humor. Studiar i barnelitteratur*. Cappelen Damm Akademisk.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell.
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A-S. (2018). *Barnelitteratur. Sjangrar og teksttypar*. Cappelen Damm Akademisk.
- Dalland, C. P., Hølland, S. & Mifsud, L. (2023). *Observasjon som metode*. Fagbokforlaget.
- Damber, U. & Nilsson, J. (2015). Högläsning med förskolebarn – disciplinerande eller frigörande? I M. Tengberg & C. Olin-Scheller (Red.), *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* (s. 15–26). Gleerup Utbildning AB.
- Dybvik, H. (2016). Litteratur i barnehagen – eit spørsmål om kvalitet? I H. Jæger & J. K. Torgersen (Red.), *Barnekultur*. Cappelen Damm Akademisk.
- Eldøen, M. & Goksøyr, S. (2019). *Viss eg hadde hale*. Samlaget.
- Eskebæk, M. L. (2016). Børnelitteratur ftw. Diskussion af børnelitteraturens rolle i Dagtilbud. *Viden om literacy*. (20). Henta frå: https://videnomlaesning.dk/media/2009/20_marianne-eskebaek-larsen.pdf
- Fiske, A. (2019). *Alle har en bakside*. Cappelen Damm.
- Fiske, A. (2020). *Hvordan begynner man på skolen?* Cappelen Damm.
- Fiske, A. (2021). *Hvordan er det å være voksen?* Cappelen Damm.
- Goga, N. (2009). Barnelitteraturens sakprosa. Forvaltning av form eller faglitterær forskning? *Prosa*, 15(4). NFFO.
- Goga, N. (2019). Hvordan kan vi analysere sakprosa for barn og unge? *Sakprosa*, 11(3). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.6531>
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig literasitet på barns vilkår*. Fagbokforlaget.
- GSI. (2023). *Grunnskolen informasjonssystem*. Henta frå: <https://gsi.udir.no/app/#/!view/units/collectionset/1/collection/100/unit/4145/>
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*. (nr. 3–4).

- Heath, S. B. (1988). Protean shapes in literacy events. Ever-shifting oral and literate traditions. I E. B. Kintgen, B. M. Kroll & M. Rose (Red.), *Perspectives on literacy* (s. 348–352). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Hoel, T., Oxborough, G. H., Wagner, Å. K. H. (2011). *Lesefrø. Språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hollindale, P. (1997). *Signs of childness in children's books*. Thimble Press.
- Iser, W. (1974). *The Implied Reader. Patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. The John Hopkins University Press. Baltimore og London.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhald og oppgaver*.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Utdanningsdirektoratet.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Larkin-Lieffers, P. A. (2010). Images of childhood and the implied reader in young children's information books. *Literacy*, 44(2). <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2010.00557.x>
- Løvland, A. (2018). Sakprosa for barn. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere*. Universitetsforlaget.
- Mathisen, I. N. & Teigland, A.-S. (2024). *Med blikk for humor. Studiar i barnelitteratur*. Cappelen Damm Akademisk.
- Merveldt, N. (2018). Informational picturebooks. I B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge Companion to Picturebooks*. Routledge.
- Samlaget. (2024). *Viss eg hadde hale*. Henta frå: <https://samlaget.no/products/viss-eg-hadde-hale>
- Sandvik, M. M., Garmann, N. G. & Tkachenko, E. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006-2014*. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Skyggebjerg, A. K. (2012). Billedfagbogen. Velegnet til undervisning og fritidslæsning. I A. Q. Henkel & M. Blok Johansen (Red.), *Billedbøger. En grundbog*. Dansk lærerforeningens forlag.
- Skreland, L. L. & Fasting, M. L. (2021). Forskerkroppen. I M. L. Fasting, L. L. Skreland & J. Kampmann (Red.), *Å forske blant barn. Kvalitative metoder*. Cappelen Damm Akademisk.
- Solstad, T. (2008). *Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Solstad, T. (2016). *Samtaler om bildebøker i barnehagen – en vei til opplevelse, lek og meningsskaping*. Universitetsforlaget.
- Solstad, T., Jansen, T. T. & Øines, A. M. (2018). *Lesepraksiser i barnehagen. Inn i litteraturen på mange måter*. Fagbokforlaget.
- Solstad, T. & Bugge, A.-M. (2023). *Seriøst? Om sakprosa for barn*. Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2013). Barns vei til literacy. I M. Semundseth & M. H. Hopperstad (Red.), *Barn lager tekster*. Cappelen Damm Akademisk.

Statistisk sentralbyrå. (2024). Andel barn i alderen 1–5 år som har plass i barnehage 2023. [Statistikk]. Henta frå: <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>

Syversen, T. G. (2020). *Litteraturarbeid i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.

Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa*. Universitetsforlaget.

Vygotskij, L. (2014). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.

KAPITTEL 4

Stilistiske trekk i nordnorske borns rolleleikperformansar: ein kvantitativ og kvalitativ analyse

Bror-Magnus Sviland Strand og Ragni Vik Johnsen

UiT Noregs arktiske universitet

Samandrag: Denne artikkelen tar for seg lydlege aspekt ved nordnorske borns spontane fantasileik og undersøker (i) korleis borna brukar paralingvistiske trekk for å organisera leiken, og (ii) kva for sosiale tydingar desse trekka indekserer. Ein kvantitativ analyse syner at borna i snitt brukar ei lysare røyst i rolleytringar enn i ytringar som blir produserte utanfor leiken. Ein kvalitativ analyse ser på dei ulike kommunikative funksjonane til dei lydlege trekka i rolleleiken i lys av Baumans (1975) performansteori. Gjennom å manipulera tonehøgde og kvaliteten på røysta på ein kreativ måte i meiningsskapinga i leiken tilskriv borna stereotype identitetar til rolle-karakterane. Funna dokumenterer eit begynnande metaspråkleg og sosiolingvistisk medvit, tidleg sjangerforståing og borns aktørskap i det å skapa barnekulturar og ritualiserte leike-sjangrar.¹

Nøkkelord: performans, sosiolingvistisk medvit, rolleleik, fonetikk, paralingvistikk

Keywords: performance, sociolinguistic awareness, role play, phonetics, paralinguistics

1 Vi vil gjerne takka Merete Anderssen, Elma Blom, Florian Hiss, Carola Kleemann, Randi Neteland, Thomas Riad, Jennifer Smith, Eivind Nessa Torgersen og Øystein Vangsnes for tilbakemeldingar på ulike stadium av manuskriptet, og redaktørar og fagfellar i Skriftkultur for nyttige og innsiktsfulle kommentarar. Vi vil også takka borna, dei barnehagetilsette og foreldre for på ulike måtar å ha bidratt til datainnsamlinga.

Introduksjon og bakgrunn

Når born deltar i sosial fantasileik (rolleleik), skifter dei saumlaust mellom *kvardagsrøynda* – det som skjer *her og no* – og *fantasirøynda* (Ariel, 2002). Om born sin spontane og frie sosiale fantasileik er viktig for deira kognitive og språklege utvikling, er eit omdiskutert tema (sjå t.d. oversikt i Strand, 2022). I denne artikkelen viser vi fram litt av den språklege kompleksiteten i rolleleikspråk, og ser særleg på korleis rolleleiken er ein arena for utvikling av sosiolingvistisk medvit, og diskuterer korleis desse kompetansane kan sjåast i samanheng med tidleg litterasitet, altså born si utvikling av kompetansar og erfaringar med munnleg språk, symbol-språk og skriftspråk mellom 0 og 8 år som er viktige for utvikling i lesing og skriving (Dyson, 2001; Gjems 2016). Vi analyserer borna sitt rolleleikregister i lys av performansteori (Bauman, 1975, og seinare) og stilistikk (sjå Coupland, 2007), og ser borns rolleytringar som performansar, dvs. «instances of language which stand out of the ordinary, marked and reframed in some explicit way as ‘performed’» (Bell & Gibson, 2011, s. 556). Å analysere rolleytringar som performansar framhevar korleis born nyttar semiotiske ressursar (i) til å dissosiere talen frå konteksten han blir ytra i (kvardagsrøynda) (m.a. Ariel, 2002; Leslie, 1987; McCune-Nicolich, 1981; Piaget, 1999), (ii) til å skapa og oppretthalda rollekarakterane sine identitetar (m.a. Andersen, 1986, 2014; Ervin-Tripp, 1973; Reynolds, 2010), (iii) til å skapa fellesskap gjennom å nytta kreativt og leikande språk (m.a. Lytra, 2007; Sawyer, 1996), (iv) til å syna jamaldra kor kompetent ein er i rolleleiksjangeren, og i kor stor grad ein meistrar rolleleikkodane, for å framstilla seg sjølv som ein kompetent leikar (Duranti & Black, 2011) og (v) til å (re)konstruere og oppretthalda rolleleik som ein ritualisert sjanger, som (ein del av) barnekultur (Reynolds, 2010).

Det sentrale spørsmålet i denne artikkelen er korleis born brukar og manipulerer røystene sine i rolleleikperformansar, med særleg vekt på dei fem skisserte kommunikative funksjonane (i–v). For å svara på dette spørsmålet har vi gjennomført ein kasusstudie med utgangspunkt i eit korpus med opptak (lyd og video) av spontan rolleleik mellom sju nordnorske born i alderen tre til fire år. I ein kvantitativ analyse ser vi på skilnader i tonehøgde mellom rolleytringar og kvardagsytringar. I ein

kvalitativ analyse analyserer vi interaksjonane til borna i utdrag av ein tilbakevendande narrativ i rolleleiken (*brennande hus*).

Studien plasserer seg i brytningspunktet mellom artikulatorisk fonetikk, sosiolingvistik, anvendt lingvistik, antropologi (i fotspora til Moisiq, 2013; Podesva, 2013) og tidleg litterasitet.

Jamvel om einskilde aspekt ved performans og performansteorien har blitt nytta på studiar av borns rolleleik (Cook-Gumperz, 1986, 1992; de León, 2019; Lytra, 2007; Reynolds, 2010; Sawyer, 1996), er vi ikkje kjent med at nokon har nytta alle dei ulike aspekta ved performans analytisk, slik det blir i denne studien. Vi syner korleis analysen forklarar dei kommunikative funksjonane ved den språklege og paralingvistiske variasjonen i rolleleiken. Vidare har ingen studiar, så langt vi veit, undersøkt performansar i leik hos så unge born som her (3 år). Å studera borns performansar i rolleleik så tett opp til oppstart av sosial rolleleik (ca. 2,5–3 år, sjå Fein, 1981; Nicolopoulou, 2018) kan gje verdifulle innsikter i tidleg metaspråkleg medvit og leiken si rolle for språkutvikling, som igjen er sentrale i utviklinga av litterasitet.

I det følgjande presenterer vi kort kjenneteikn ved borns (rolle)leik, inkludert paralingvistiske og språklege trekk. Deretter gjennomgår og forklarar vi dei paralingvistiske trekka vi ser på i artikkelen. Vidare presenterer vi det teoretiske rammeverket (performans-teori) i lys av barnekultur, og forholdet mellom rolleleik og litterasitet. Deretter presenterer vi studien, deltakarane og gjer greie for metodeval og presenterer analysen: den kvantitative og den kvalitative. Til slutt følgjer ein grundigare analyse av alle resultat i lys av performansteori og forskingsspørsmålet for artikkelen, før vi oppsummerer artikkelen.

Born, rolleleik og språk

All rolleleik krev at ein skapar ei fantasirøynd (Singer & Singer, 1990; Strømqvist, 1981) der ein dekontekstualiserer (avkoplar) handlingane sine frå kvardagsrøynda (Fein, 1981; Fein & Moorin, 1985). Avkoplinga frå røynda gjer også at rolleleiken ikkje er underlagt behova og normene for kvardagsrøynda, korkje fysiske eller sosiale, og representerer rom der born kan utforska sosiale identitetar som ikkje er direkte tilgjengelege

for dei utanfor leikekonteksten (Andersen, 1986, 2014; Aronsson, 2011; Cook-Gumperz, 1992; Goldman & Smith, 1998; Paugh, 2005) og der born kan tøya, utfordra eller bryta med vaksne normer (García-Sánchez, 2010; Kyratzis, 2010). Rolleleik er altså ein arena for språklæring der born får øvd seg på språk i kontekstar som kan vera utilgjengelege i det daglegdagse, og der dei blir sosialiserte inn i ulike kulturelle og narrative normer. Slik kan studiet av (språket i) borns rolleleik gje innsikt i «deira framveksande forståing for lingvistisk variasjon [...] og koplingane mellom språk og sosiale identitetar» (Paugh, 2005, s. 64, vår omsetting).² Slike framveksande forståingar piplar ut gjennom bruken av stereotypiserte indeksikalske trekk når born konstruerer rollekarakterane sine personaer i leikeperformansar (Andersen, 1986).

I rolleleik skapar born fantasirøynder og dei transformasjonane som skjer i rolleleik stiller krav til borns kommunikasjon, der dei må formidla om ytringa refererer til kvardags- eller fantasirøynd. Dei spesifikke trekk til ein slik metakommunikativ kode vil nødvendigvis variera avhengig av kulturell, sosial og språkleg kontekst, i tillegg til variasjon mellom einskilde leikegrupper. Til dømes har det blitt rapportert at fleirspråklege born og unge kodevekslar mellom språka dei meistarar, for å signalisera kva for realitet ytringane er meint å gjelda i (de León, 2019; García-Sánchez, 2010; Kleemann, 2013, 2015; Kyratzis, 2010; Paugh, 2005). I tillegg blir det rapportert at born som veks opp i eit miljø der ein annan varietet enn standardvarieteteten blir snakka, vekslar til standardvarieteteten under leik i rolleytringar (Buhofer & Burger, 1998; Kasperger & Kaiser, 2019; Katerbow, 2013; Sophocleous, 2013). Dette er òg ein situasjon vi kjenner igjen frå Noreg.

Borns kommunikative kompetanse i rolleleik har store innverknader på det sosiale livet deira: Å meistra leikekodane er med på å skapa *inngruppetilhøyrse* i leikesituasjonar, medan god meistring gir borna sosial kapital som til gjengjeld kan vekslast inn i tilgang til populære leikegrupper, leiker og roller (Vedeler, 1987). Med andre ord blir born sosialiserte inn i korrekt rolleleikkultur av jamaldra, og dei spesifikke kodane knytt

2 Originalt sitat: «[...] their emergent understandings of linguistic variation and multilingualism, language attitudes, and the links between language and social identities».

til rolleleik kan sjå ut til å bli overførte mellom born av ulike aldersgrupper (Butler, 2008; Minks, 2010).

Det norske rolleleikregisteret

I Noreg har det lenge blitt rapportert at born som snakkar dialekt, kodevekslar til noko som høyrest ut som standard austnorsk³ eller oslodialekt i rolleytringar (Røyneland, 2009). Kodevekslinga har vore nemnt i fleire kjelder, og standardisering i rolleytringar er ikkje unikt på tvers av språk og kulturar (sjå ovan). Grunnen til at standard austnorsk har fått ein slik status i rolleleik, er debattert, og bruk av standard austnorsk i barne-TV har ofte fått skulda mellom lekfolk. Trass dette finst det litterære og anekdotiske kjelder som er klart eldre enn moderne TV (Høigård, 2013).

Nøyaktig kva trekk frå standard austnorsk som blir nytta i borns rolleleikytringar, har knapt vore undersøkt (men sjå Eliassen, 1998; Strand, 2020, 2022, 2023), og det er framleis mykje vi ikkje veit. Frå dei få studiane som finst, ser det ut til at born brukar variantar frå standard austnorsk morfologi til ein varierende grad (Eliassen, 1998; Strand, 2020), og markerte trekk ved austnorsk prosodi (Strand, 2023).

Toneleie, klang og stemmekvalitet

Mykje arbeid innanfor forskning på sosiolingvistisk utvikling hos born har fokusert på sosiofonetisk variasjon. Mindre vekt har blitt lagt på stil og performans som sosiolingvistiske ferdigheiter i seg sjølv (Nardy et al., 2013) eller heile spekteret av borns register og røyser (Reynolds, 2010). Likevel har variasjon i paralingvistiske trekk, slik som generell tonehøgde og kvalitet på røysta, blitt rapportert å vera særleg til stades i borns rolleleik (Andersen, 1986; Auwärter, 1986; Cook-Gumperz, 1986; Strømqvist, 1981; Vedeler, 1987). Til dømes rapporterer Kleemann (2015) at born med nordsamisk som morsmål brukar høgare toneleie i rolleytringane enn i kvardagsytringane.

3 Bruken av termen *standard* her er agnostisk i spørsmålet om det finst ein norsk standardvarietet eller ikkje. Vi prioriterer ikkje å bruka plass på spørsmålet her, men sjå Strand (2022) og referansane der for ein diskusjon om dette med utgangspunkt i borns rolleleik-register.

Sidan paralingvistiske trekk ligg *oppå* det lingvistiske materialet, og gir uttrykk for fysiske, psykologiske og sosiale karakteristika ved talar- en (Laver, 1980, s. 2) er dei eit særleg høveleg domene for indeksikalitet. Termene *stemmekvalitet* og *toneleie/intonasjon* dekkjer desse fenomena (Esling et al., 2019; Laver, 1980). I denne studien vil vi konsentrere oss særleg om toneleie (Fo), bruk av leppene (runding eller *framskyting*, Laver, 1980, s. 32), flytting av tunga/tungerota ut over eller meir enn det som er normalt i nøytral, umarkert tale (Laver, 1980, s. 44), og bruk av nokre laryngale trekk, slik som *grov* eller *raspande* røyst.⁴ I tillegg vil vi sjå på markert intonasjon (til dømes *monotoni*) og song.

Røysta kan bli manipulert til å høyrast mørkare ut både gjennom å endra på kor hyppig stemmeleppene vibrerer (Fo) og ved å manipulera vokaltrakta på ein måte som gjer at meir energi blir konsentrert i ein del av det akustiske spekteret. I dei følgjande utgreiingane vil vi referera til desse som høvesvis *toneleie* og *klang*.

Performansteori og barnekultur

Ifølgje performansteori, slik det er beskrive til dømes hos Bauman (1975, 1977, 1992), Bauman og Briggs (1990) og Bauman og Sherzer (1989), er ein performans ein type kommunikasjon som er «stilt ut, objektifisert, i nokon grad løfta ut frå dei kontekstuelle omgivingane sine og opna for kritisk evaluering av eit publikum» (Bauman, 1992, s. 45, vår omsetting⁵). Performansteori har sitt opphav i folkloristikk, og er eit skritt i retning av å sjå kultur som eit framveksande (*emergent*) fenomen, med performans som ein hjørnestein i dei underliggjande prosessane (Bauman, 1975, s. 306). I denne samanhengen kan ein sjå på performans som eit samspel mellom kulturelle og språklege ressursar, skapt innanfor konteksten av spesifikke situasjonar, og strukturert av den situerte og kreative utøvinga av kommunikativ kompetanse (Bauman & Sherzer, 1989, s. 7). Sentralt ved performansar står konseptet *entekstualisering*: det som *isolerer* eller

4 Vi forstår her *grov/raspande røyst* («harsh voice») som den friksjonen som vert skapt av dei falske stemmebanda, og som skapar ein skrapande støy i stemma (Esling et al., 2019, s. 67; Laver, 1980, s. 127).

5 Originalt sitat: «put on display, objectified, lifted out to a degree from its contextual surroundings, and opened to scrutiny by an audience».

ekstraherer diskursen til ei eining som er fråkopla sjølve interaksjonen som tekst (Bauman & Briggs, 1990, s. 73).⁶

Den likeframme tolkinga av *entekstualisering* frå litteraturen er at ho omhandlar tidsdimensjonen, ettersom ho beskriv måten kulturelle tekstar har ein eksistens utanfor deira spesifikke iterasjonar (rekontekstualiseringane til teksten, Briggs, 1993), og at koplinga mellom dei spesifikke iterasjonane resulterer i det Coupland (2007) kallar *kulturell kontinuitet*. Vi vil i tillegg argumentera med at det er ein romleg dimensjon ved entekstualisering, og at hovudfunksjonen ved entekstualiseringa korkje er den spatio-temporale disslokaliseringa av tekst eller den spesifikke aksen gjennom tid og rom ein tekst blir disslokalisert langs, men *fråkoplinga* frå den spesifikke konteksten teksten blir ytra i (iterasjonen): For at rolleleik og rolleytringar skal fungera kommunikativ, må ei slik fråkopling – kopling frå her-og-no, kvardagsrøynda, der ytringsinnhaldet ikkje er meint å gjelda – nødvendigvis finna stad. Dei midlane performaren har til rådvelde for å oppnå dette – den metapragmatiske og metakommunikative kodinga av talen som *entekstualisert* (Bauman, 1992, s. 46) – er motivert av den kulturelle konteksten til deltakarane (Bauman, 1975, s. 295). Entekstualiseringa bidrar til å reprodusera sjangrane og dei interaksjonelle rituala som kjenneteiknar gruppa (Bauman & Briggs, 1990; sjå også McDowel, 1999). Bauman (1975) gir ei liste på åtte metapragmatiske og metakommunikative verktøy for entekstualisering som ofte blir brukt på tvers av kulturar, der mange kan karakteriserast som *stil(isering)ar*. Nokre av desse er bruken av «spesielle kodar, t.d. arkaisk eller esoterisk språk, reservert til og diagnostisk for performans [...] spesielle formularar som signaliserer performans, [...] særskilte prosodiske mønster i tempo, trykk, tone [...] og spesielle paralingvistiske mønster i stemmekvalitet og vokalisering» (Bauman, 1975, s. 295, vår omsetting).⁷

6 I Baumans performansteori er det også to prosessar knytt til entekstualisering: *dekontekstualisering* og *rekontekstualisering*, eller respektivt det å kopla noko frå ein talekontekst og kopla det tilbake på ein ny talekontekst. Av plassomsyn lar vi desse bli introduserte i denne fotnoten heller enn å gi dei ein gjennomgang i brødteksten. Sjå elles Bauman og Briggs (1990) eller Briggs (1993) for meir djuptgåande diskusjonar.

7 Originalt sitat: «special codes, e.g. archaic or esoteric language, reserved for and diagnostic of performance [...] special formulae that signal performance, [...] special prosodic patterns of tempo, stress, pitch [...] and], special paralinguistic patterns of voice quality and vocalization».

Som fleire stilistikkforskarar har argumentert, plar stiliserte ytringar å vera særskilt refleksive og publikumsmedvitne (Coupland, 2007). Dei trekkjer ofte inn kjente stereotypar og ideologiske verdiar og haldningar knytt til spesielle talarar eller situasjonar:

Speakers perform identities, targeted at themselves or others, when they have some awareness of how the relevant personas constructed are likely to be perceived. (Coupland, 2007, s. 146)

Dette gjer dei unge borna i denne studien til særleg interessante kasus, ettersom medvitte deira om sosiale og språklege stereotypar framleis er under utvikling.

Alle kommunikative handlingar har ibuande potensial til å vera performative (Bauman, 1992), og performativitet er ein gradsegenskap heller enn binær eigenskap ved ei kommunikatív handling. Graden av performativitet avheng av kor markert performativiteten er mellom dei andre kommunikative funksjonane til handlinga, og kor utstrekt og samanhengande performansen er i tid: I den eine enden har vi performansar der strekka med performative ytringa er korte og oppstykkka, avbrotne av mindre performative (kvardags-) ytringar, slik som i rolleleik – Cook-Gumperz (1992) kallar det *performativiteten sine frynsete kantar* («frizy edges») – og i den andre enden den samanhengande, fulle performansen «som når ein operadiva syng på La Scala» (Bauman, 1992, s. 46, vår omsetting). Coupland (2007) foreslår ein performativitetsskala mellom *kvardagslege performansar* («mundane performances») og *høgperformansar* («high performances»), der dei siste er «oppsette, [...] typisk planlagde og derfor programmerte [hendingar som er] tidsmessig og romleg avgrensa [...] åtskilde frå den rutinemessige flyten av kommunikatív praksis» (Coupland, 2007, s. 147, vår omsetting),⁸ der performerar og publikum alle spelar sine deltakarroller.

Som eit siste moment ved performativitet verkar det intuitivt at graden av performativitet i ei handling også er påverka av kor kommunikatív *markert* handlinga er, *marketheit* her forstått som avvik frå den

8 Originalt sitat: «scheduled [...] typically planned, and therefore programmed [events that are] temporally and spatially bounded [...] marked off from the routine flow of communicative practice».

gjennomsnittlege kvardagstalen til talaren i alle lingvistiske og paralingvistiske trekk. I leik vil til dømes ei ytring som er uttala *med unaturleg høgt toneleie og på standard austnorsk*, vera meir performativ samanstillt med ei rolleytring som berre er på standard austnorsk, og endå meir om ho i tillegg er *sungen*, og så bortetter.

Til skilnad frå Couplands (2007) *høgperformansar* er borns performansar i rolleleik improviserte, og deltakarane er performarar og publikum samstundes og om kvarandre. Når innhaldssida til ein tekst ikkje i seg sjølv ber den performative funksjonen til teksten gjennom å vera ein kulturell artefakt (t.d. ein vits eller eit dikt), men blir improvisert, følgjer det at performaren i større grad må lena seg på metapragmatiske og metakommunikative signal. Slike metakommunikative signal er også naudsynte for at den kommunikative handlinga skal vera situert i og bli kjent att som ein del av ein sjanger eller eit interaksjonsritual som høyrer til ei særskild gruppe eller ein kultur (Lytra, 2007, s. 7).

I ein diskusjon om improvisasjon som performans hevdar Duranti og Black (2011) at kreativitet og innovasjon i improvisasjon ikkje berre er eit middel for å nå eit mål, men eit mål i seg sjølv: Kor *kunstnarleg* ein improvisert performans er, i innhald og i graden av metakommunikative utsmykkingar, og korleis han held seg til sjangerkrav, vil derfor kunna ha funksjonar utover entekstualiseringa. Særleg kan dei ha ein ibuande tilleggsverdi i å gjera performansen (*leiken*) meir oppslukande og morosam. Det å vera ein god improvisator i rolleleikperformansar har ein verdi på den språklege og sosiale marknaden i barnegruppa. Ein god performans i leik kan bli veksla inn i tilgang til populære leikegrupper, roller og leiker (Vedeler, 1987).

Rolleleik og litterasitet

Som nemnt over utviklar born språklege og metaspråklege kompetansar gjennom leik, og særleg rolleleik. Ein del av desse kompetansane kan også reknast med å påverka lese- og skriveferdigheiter, og det finst forskingslitteratur på effekten rolleleik kan ha for utvikling av tidleg litterasitet (de Haan, 2005; Roskos & Christie, 2013). Ein hypotese som mykje av denne litteraturen støttar seg på, er at born gjennom leik får øva seg i

å bruka språket sin representative funksjon, og at dei kan generalisera denne kompetansen til fleire område: Til liks med det språklege (skrift) teiknet er *leikesymbolet* metarepresentativt, som når ei pappeske *symboliserer* eit sjukehus (Ariel, 2002; McCune, 1995; Pellegrini & Calda, 1993; Piaget, 1999). Ferdigheitene born brukar når dei turnerer ulike røynder i leik, overlappar med dei ferdigheitene dei brukar i innlæring av andre semiotiske koplingar, som teikn og tyding eller fonem og grafem. Dyson (2001) ser på litterasitet som ein prosess som er tett knytt til born sine sosiokulturelle rammer og argumenterer for å sjå litterasitetsutvikling i samband med måten born brukar språk på. I eit feltarbeid i ein første-klasse ser ho på korleis born gradvis approprierer tekstar frå omverda si og meistarar ulike former for rekontekstualisering i leik, og seinare i tekst. I eit slikt syn kan entekstualisering og performans (som skildra i kapitla over) sjåast på som sentrale steg i borns utvikling mot litterasitet, fordi dei ved å vera ein del av borna si sosiale røynd er ein del av skriftkulturen deira.

Fantasirøynda representerer i tillegg ein viktig språklæringsarena, der born øver seg på kommunikative kontekstar som elles ikkje ville ha vore tilgjengelege for dei i kvardagsrøynda. Studiar av samanhengen mellom leik, språkutvikling og litterasitet har særleg funne positive samanhengar mellom litterasitet og utvikling av ordtilfang, dekontekstualisert språk og narrative ferdigheiter gjennom leik (Rand & Morrow, 2021). Nokre rapporterer at språk i rolleleik har trekk som ligg nærare litterære sjangrar (t.d. Kyratzis, 2014), og slik kan danna eit grunnlag for dette i skulen (Hall, 1991). Vedeler (1997) viser til dømes at språket borna i hennar studie brukar mens dei leikar rolleleik, er meir syntaktisk kompleks enn i nokon annan leikesituasjon. Ho hevdar at denne typen leik gir born moglegheit til å øva på litterært språk («literate language»). I Noreg går leiken attpåtil føre seg på eit register som strukturelt ligg nært opp til eitt av dei offisielle skriftspråka, som born dermed får tidleg og implisitt trening i.

I tillegg finst det også forskning som peiker på at leik skapar arenaer for å trenar opp fonologisk medvit (Roskos & Christie, 2013). Fonologisk medvit inneber å ha evne til å «oppdaga manipulera eller analysera dei auditive aspekta ved talespråk (inkludert evna til å skilja eller segmentera ord, stavingar eller fonem), uavhengig av tyding» (NELP, 2008, *vår*

omsetting). I eit vidt perspektiv er det med andre ord mange grunnar til å sjå rolleleik i samband med tidleg litterasitet. I denne artikkelen viser vi både korleis borna gjennom rolleleiken utviklar ei tidleg forståing av tekst, sjanger og intertekstualitet og korleis borna i rolleleiken utviklar ulike nivå av språkleg medvit.

Presentasjon av kasusstudien

For å svara på spørsmålet om korleis born brukar og manipulerer røystene sine i rolleleik, brukar vi det teoretiske rammeverket *performans* i ein kasusstudie av opptak der sju nordnorske born deltar i fri, spontan leik. Studien triangulerer ei kvantitativ og ei kvalitativ undersøking av materialet. Den kvantitative ser på skilnader i akustiske mål av grunnfrekvens (F_0) mellom rolleytringar og kvardagsytringar i eitt opptak for kvart av borna der dei er om lag 42 månader gamle. Andre studiar av rolleleikspråk foreslår at grunnfrekvens (toneleie) er ein av fleire signal i ei signalklynge av (det vi her har kalla) entekstualiseringssignal (sjå Guldal, 1997; Kleeman, 2013; Lytra, 2007). Med bakgrunn i dette set vi fram ein hypotese om at det er ein målbar skilnad i grunnfrekvens mellom rolleytringar og kvardagsytringar over ein heil leikesesjon (her: eit opptak), jamvel om det vil vera utslag frå gjennomsnittet (både oppetter og nedetter) i den umiddelbare leikekonteksten som ikkje kan forklarast med variabelen rolleytring/kvardagsytring.

Den kvalitative undersøkinga er ei interaksjonell analyse, inspirert av konversasjonsanalyse og språkleg sosialisering, som ser på metakommunikative signal og paralingvistiske trekk i leiken (sjå t.d. Goodwin & Kyratzis, 2011). For å kunna seia noko om utvikling av gryande sjangermedvit og for å avgrensa datagrunnlaget, har vi først identifisert utdrag i datamaterialet der borna deltar i ein leikesjanger vi har kalla *brennande hus*. Denne tematiske ramma førekom hyppig og hadde kjenneteikn som gjorde det mogleg å identifisera den same leikesjangeren i fleire ulike opptak, til dømes tematiske trekk og roller som «brannmenn» og «brannoffer», samt ein viss dramaturgisk likskap på tvers av ulike leikehendingar (sjå også Maybin, 2006 og Reynolds, 2010 om sjangrar i borns interaksjonar). Subkorpuset inneheldt utdrag frå heile korpuset som går over

eitt heilt år. Vi valde deretter utdrag som inneheldt døme på modifisert toneleie, variasjon i tunge- og leppestilling eller nokre laryngale trekk, og markert prosodi eller song. Vi analyserer desse utdraga i form av ei detaljert tur-for-tur-analyse kor vi ser dei paralingvistiske trekka i lys av det utvalde analytiske rammeverket, og vi ser på dei kommunikative, særleg performative, funksjonane dei ulike trekka innehar (sjå førre underkapittel). Den kvalitative analysen baserer seg på auditive undersøkingar (*lytting*) frå forfattarane og ikkje kvantitative akustiske mål, men nokre akustiske mål blir gitt der det er relevant for analysen.

Deltakarar og metode

Datagrunnlaget for denne studien er eit korpus frå 18 opptakssesjonar, med lyd- og video-opptak av åtte barnehageborn som deltar i spontan og fri lek. Opptaka er samla inn i ein barnehage i Tromsø-området av fyrsteforfattaren over eitt år (sjå Strand, 2020, 2022, 2023). Kriteria for deltaking var at borna skulle vera i barnehagealder, og deltakarane blei rekruttert i etter at kontakt med ein aktuell barnehage var oppretta. Barnehagen blei valt av strategiske årsaker, fordi det var der fyrsteforfattaren fekk tilgang til born i den aktuelle aldersgruppa. For å ivareta etiske omsyn i forskning på born (sjå Backe-Hansen, 2023) blei datainnsamlinga gjennomført i godt samarbeid med barnehagepersonalet (sjå Strand, 2022, for ei utdjupande framstilling og drøfting av datainnsamlingsprosessen). Foreldra til borna var informert og samtykte på vegner av borna. Opptaka skjedde i eit separat rom i barnehagen som borna kunne gå inn og ut av etter eige ønske (ei grense på fire born av gongen blei innført og delvis praktisert). Før kvar opptakssesjon vart borna informerte om at forskaren «kom til å koma for å filma», og det var opp til dei sjølve om dei ville vera med på det eller ikkje, og borna fekk dermed og moglegheit sjølv til å samtykka eller ikkje til å delta for kvar gong opptaka skulle skje. Rommet var utstyrt med eit møblert dokkehus, ein dokkefamilie på fem og to brannkonstablar. I seinare opptakssesjonar blei det supplert med ein brannbil og ein fullt møblert brannstasjon i to ulike vendingar etter kvart som dei fyrste leikene mista nyhendeverdien. Valet av leiker kan seiast å oppmoda til visse typar rolleleik, og

sånn sett avgrensa kva rolleleik born engasjerer seg i. Ut over dette er ingen delar av datamaterialet kontrollert: Leiken var heilt spontan og styrt av borna sjølve, og vi vurderer at dei negative konsekvensane av å delta i studien var låge eller ikkje-eksisterande. Fyrsteforfattaren var til stades i barnehagen under opptaka, anten i same rom eller i andre rom, og hadde ein ikkje-deltakande rolle, ettersom formålet var å dokumentera leiken mellom borna. Enkelte gonger interagerte borna med forskaren, som med andre vaksne i barnehagen, men av opptaka var det ingenting som tydde på at borna leikte annleis når forskaren var i rommet.

Av dei åtte borna er «Hedda» og «Inga» tospråklege (norsk og engelsk), dei resterande seks er einspråklege norske. Borna i undersøkinga har anten fått psevdonym frå karakterar dei har skapt i leiken (Celice, Lars-Lars, Kimbo), eller meir eller mindre tilfeldig valde namn. For dei fyrste opptaka blei kondensatormikrofonar hengde frå taket (Samson Co2), men på grunn av rombyte blei dei innebygde mikrofonane på opptakaren nytta på dei siste sesjonane (Zoom H4n pro). Video blei tatt opp med eit lite, vidvinkla kamera (GoPro HERO Session). Videoopptaka er nytta i analysen, men blir ikkje vist i artikkelen av personvernomsyn. Opptaka blei transkribert, anten av fyrsteforfattaren eller av ein assistent med etterfølgjande sjekk av fyrsteforfattaren. Alle transkripsjonar blei gjort i ELAN (Brugman & Russel, 2004).

Ytringar blei tolka og koda for *fantasinivå* av fyrsteforfattaren. For at ei ytring skulle telja som *rolleytring*, måtte ho svara til *minst eitt* av følgjande kriterium (ordrett omsett frå Strand, 2022):

1. Ytringa refererte tydeleg til noko som ikkje skjedde i kvardagsrøynda (t.d. «eg tissar» eller «det brenn!»), og/eller ...
2. Ytringa blei ytra i eit toneleie eller med ein intonasjon som var tydeleg tilgjort på ein kreativ måte for å indikera at det var ei rolleytring, og/eller ...
3. Ytringa blei ytra medan barnet heldt og bevegde ei dokke, og/eller ...
4. Ytringa blei ytra som eit svar til eller i ein konversasjon saman med ei ytring med karakteristikkane i 1–3

Rolleytringa blei igjen koda etter om borna var *brannmann* eller *ikkje-brannmann*. For at rolleytringa skulle bli koda som *brannmann*, måtte barnet halda og røra på ein av brannmann-dokkene, og/eller ytra ei ytring som det tydeleg var meint at skulle vera ytra av ein brannmann (t.d. «vi er brannmennene» eller «klatre ned stigen»), i tillegg til kriteria over.

Kodinga av dei ulike kategoriane er basert på tolkinga til kodaren, og det er sjølvstøtt ikkje nødvendigvis tilfellet at tolkinga hans samsvarar med rollekategoriane barnet har meint sjølve i talehandlinga. Ettersom dette er analytiske kategoriar som ikkje er direkte tilgjengelege for oss, er vi prisgitt kodaren sin eigen leikekompetanse (sjå til dømes Schuring, Rosseel & Zenner, 2024)

Den kvantitative analysen av toneleie er basert på utvalde opptak (eit underkorpus) der informantane var om lag 42 månader (tre og eit halvt år), og det inkluderer sju av dei åtte borna (det siste barnet deltok i så liten grad i rolleleik i opptaka at det ikkje ville ha gitt nokon meningsfulle resultat for formålet her). Eit oversyn er gitt i tabell 1. Det å bruka opptak frå om lag seks månader etter at borna byrjar med rolleleik ved seinast tre års alder (Fein, 1981; Nicolopoulou, 2018), betyr at opptaka framleis er tidleg i bornas karriere som *rolleleikarar*, men seint nok til at dei burde ha fått tid til å tilpassa seg signal for rolleleikregisteret (eller -registera).

Tabell 1. Sesjonar, aldrar og ytringar for kvantitative data

Informant:	Celice	Lars-Lars	Inga	Morten	Hedda	Kimbo	Klara
Kjønn:	Jente	Gut	Jente	Gut	Jente	Gut	Jente
Sesjon:	16	16	18	9	16	21	25
Alder (m)	42	42	43	42	44	43	42
Ytringar:	199	252	316	364	381	112	208
Rolle-ytringar:	139	168	73	200	255	34	66
Analyserte ytringar:	85	181	197	228	265	79	145

Grunnfrekvensverdiar blei henta ut i Praat (Boersma & Weenink, 2020) ved å bruka ei rekke skript som blei utvikla for høvet. Først blei ytringar som hadde ikkje-overlappande tale, valde ut frå underkorpuset ($n = 1\,146$). I dette utdraget blei all resterande overlappande tale klipt ut av lydsignalet, og grunnfrekvensverdiane blei ekstraherte ved å bruka Praats

innebygde algoritme. Grunnfrekvensverdiane blei manuelt korrigeret for eventuelle feil (velja rett harmoni (t.d. der algoritmen foreslår okta-ven over), fjerna verdiane der grov/raspande stemme gjer at det blir for mykje aperiodisk støy til å gje eit reliabelt resultat, osv.). Dei resulterande verdiane blei importerte til R (R Core Team, 2019) ved hjelp av R-pakka rPraat (Bořil & Skarnitzl, 2016) for vidare analyse.

Grunnlaget for den kvalitative analysen var heile korpuset. I alt 7 417 ytringar var koda som rolleytringar i hovudkorpuset,⁹ der borna leiker fleire ulike roller, men i all hovudsak brannmenn eller familiemedlemmer.¹⁰ For den kvalitative analysen fokuserer vi på døme på *leikesjangeren* vi har kalla *brennande hus*, som involverer eit hus i brann, brannkonstablar og dokker som må reddast. Denne sjangeren blei valt fordi vår kjennskap til datamaterialet og erfaring frå datainnsamling tilsa at dette var ein leikesjanger som ofte førekom (2 583 ytringar var koda som *brannmann*), og at rollene som brannmann eller *brannoffer* ofte medførte variasjon i toneleie og stemmeklang. *Brennande hus* plar å følgja ein viss dramaturgi: Det brenn i dokkehuset, brannmenn blir tilkalla og roper «vi kjem» og kjem deretter og reddar offera og sløkkjer brannen. For å gjera søket etter gode døme på leikeramma *brennande hus* gjorde vi derfor fyrst eit søk på ytringar med verbet «kommer» (n = 195), og den diskursive konteksten til dei ytringane blei analysert vidare. Begge forfattarane undersøkte dei aktuelle diskursive kontekstane, med særleg vekt på om borna varierte røysta på kreative måtar i rolleleiken eller brukte markert prosodi eller song. I lyttinga har begge forfattarane lytta til og analysert utdraga individuelt. Utdraga blei så saman- stilt og lytta til saman. Det at berre fyrsteforfattaren var til stades under opptaka av leiken i barnehagen, kan ha gitt han ei anna innsikt i materialet ettersom han kjende borna og leikedynamikken mellom dei etter å ha observert dei over lengre tid. Likevel gav videoopptaka god forståing av konteksten, og det var ingen tilfelle der forfattarane var usamde om analysen av dei paralingvistiske trekka. Dei utdraga som blei valt ut for vidare

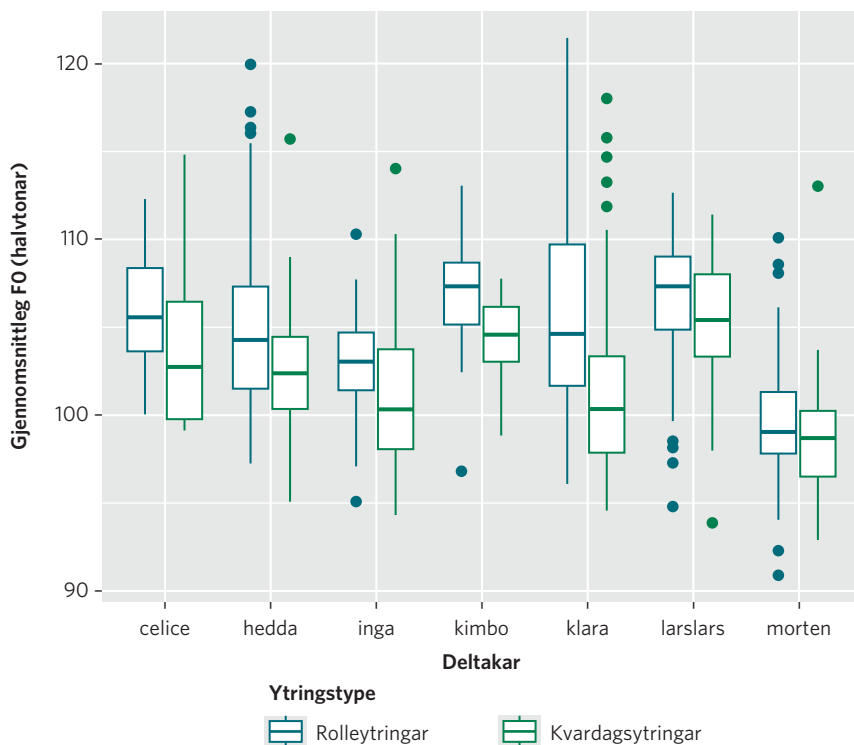
9 Dette talet inkluderer også såkalla *ludiske talehandlingar* (Strømqvist, 1984) eller *magiytringar* (Høigård, 2013): taleytringar med *illokusjonær kraft*, som i sjølve ytringa inkarnerer ei hending eller handling, typisk gjentakande, anten i ei syngande eller monotont messande infinitivform eller verbstamme: til dømes *bade, bade, bade*, for å inkarnera handlinga å ta eit bad.

10 Andre prominente karakterar i rolleleiken inkluderer karakterar frå barnebøker eller barne-TV, samt helse- og ordens-personell (*doktor og politi*).

analyse, hadde relevante døme på at born nytta toneleie og stemmekvalitet stilistisk og som entekstualiseringssignal i rolleleik. Dei utvalde utdraga blei transkriberte på nytt med ein tilpassa versjon av eit konversasjonsanalytisk transkripsjonssystem (Jefferson, 2004; sjå transkripsjonsnøkkel).

Resultat, kvantitativ analyse

For den kvantitative undersøkinga blei gjennomsnittleg grunnfrekvens (Fo) for kvar ytring kalkulert, konvertert frå hertz til halvtonar. Resultatet, fordelt mellom rolle- og kvardagsytringar, er gitt i figur 1. Rolleytringane var i snitt lysare enn kvardagsytringane, noko vi tolkar som ein sjangerkaraktistikk ved nordnorsk rolleleik, som er synleg i ein grov tidsskala (ein leikesesjon). Merk at det likevel er ein ganske stor variasjon innetter i registera.



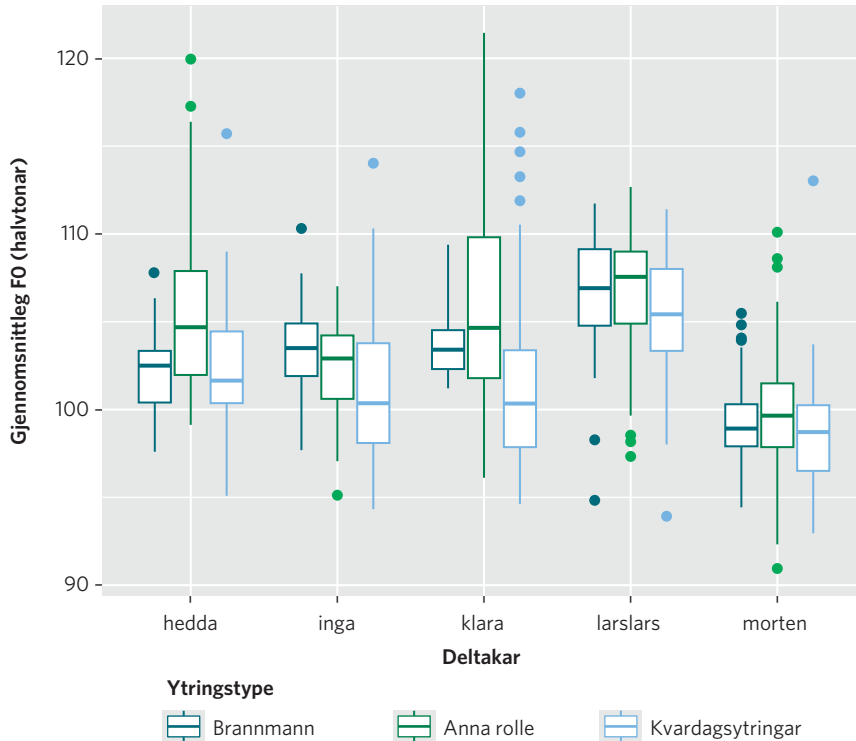
Figur 1. Gjennomsnittleg tonehøgde (FO) for kvar ytring, sortert i rolleytringar (raude) og kvardagsytringar (blåe).

Jamvel om rolleytringane i snitt er lysare enn kvardagsytringane, betyr ikkje det at dette held ved veksling mellom register i ein kvar kontekst: For nokre informantar er den lysaste kvardagsytringa lysare i tonehøgde enn den lysaste rolleytringa (Celice, Inga, Morten), eller den mørkaste rolleytringa er mørkare enn den mørkaste kvardagsytringa (Kimbo, Morten).

For å forsikra oss om at resultatet for tonehøgde på den lange tidsskalaen var reliabelt, køyrte vi ein *blanda modell* (*mixed effects model*) på dataa i dataprogrammet R, med pakka *lme4* (Bates et al., 2015), med ytringstype som ein fast (*fixed*) effekt, gjennomsnittleg tonehøgde på kvar ytring som avhengig variabel, og individuelle, tilfeldige hellingar (*slopes*) og skjeringspunkt (*intercepts*) for effekten av ytringstype på tonehøgde (alternativhypotese-modellen/H1-modellen). Modellen synte ein skilnad på 2,2 ($\pm 0,49$) halvtonar (standardfeil) som ein effekt av ytringstype ($t = -4,533$), dvs. at rolleytringane i snitt er litt over ein heil tone lysare enn kvardagsytringane. Ei samanlikning mellom H1-modellen og nullhypotese-modellen (tilfeldig variasjon – ingen effekt av ytringstype, Ho-modellen) blei gjort med ein test av *sannsynsratioen* (*Likelihood Ratio Test*). H1-modellen forklarte variasjonen i data betre enn Ho-modellen, og det på eit nivå over terskelen som konvensjonelt blir nytta for å avvisa nullhypotesen ($\chi^2(1) = 10,658$, $p < .01$).¹¹

Variasjonen vi ser i dataa, stammar truleg frå kontekstuelle forhold i leiken. Til dømes kan nokre av variasjonane skuldast korleis dei spesifikke rollekarakterane blir spelt ut i leiken, samt at spesifikke situasjonar og haldningar i rolleleiken kan gjera at borna har fleire tonale utskelingar frå det gjennomsnittleg noko høgare toneleiet. Ein kvantitativ analyse på dette nivået vil ikkje kunna fanga opp den finmaska variasjonen og kreativiteten i rolleleiken, og meir kontrollerte data eller kvalitative analysar trengst for å kunna avdekka dei semiotiske funksjonane variasjon i toneleie spelar i konteksten. Til dømes gav ein analyse av skilnaden mellom brannmannytringar og ikkje-brannmannytringar (figur 2) ikkje eit reliabelt resultat.

11 Vi samanlikna også H1-modellen med (i) ein modell med berre individuelle skjeringspunkt (ikkje hellingar) og (ii) ein lineær modell utan tilfeldige effektar i det heile. H1-modellen høvde betre til dataa (mindre informasjonstap, AIC = 6348,642) enn både (i) (AIC = 6352,573) og (ii) (AIC = 6690,323).



Figur 2. Gjennomsnittleg tonehøgde (F0) for kvar ytring, sortert i rolleytringar som brannmann (raude), andre rolleytringar (grøne) og kvardagsytringar (blåe).

Resultat, kvalitativ analyse

I det følgjande analyserer vi utdrag som viser korleis borna brukar paralingvistiske trekk og populærkulturelle element i rolleleiken, og diskuterer kort korleis desse trekka kan tolkast som performative, og korleis dei fungerer som entekstualiseringssignal i leiken.

Tonehøgde og klang

Borna brukte ulike artikulatoriske grep for å endra tonehøgde og klang i røysta. Utdrag 1–3 syner korleis dette blir semiotiske ressursar for borna når dei utforskar ulike sosiale personaer og prøver å få merksemda til medleikarane. Utdraga er frå same opptak.

Utdrag 1: «Hjelp, hjelp!»

- 1 Morten: (3;5) HJELP HJELP (0.6) HJE::[:LP
 2 Celice: (3;1) [jeg kom[me:r
 3 Morten: [HJE:::LP
 (.)
 HJE::LP HJELP
 4 Celice: jeg komme:r_i
 5 Morten: **Kimbo (.) e det kke lurt (0.7) at den her
 den her (.) ska gå nedover dit? (0.9)
 6 e det kke en god idé at trappa- eh**
 7 Kimbo: (3;0) HJE:LP HJE::LP ((overdrive opne vokalar))
 8 Celice: JEG KOMMER (.) jeg slukker ↑her (.) jeg
 slukker
 9 Kimbo: (2.0) æ treng hjelp, ↑æ kommer ned
 10 [jeg ko- jeg kommer meg ikke ned
 11 Celice: [en stige (.) og så treng du en stige?
 12 Kimbo: **nei du må- (.) da da da dett æ (.) da slo
 (0.6) [han sæ**
 13 Celice: [du må gå hit her

I utdrag 1 sit Morten og Kimbo sine dokker (begge *brannoffer*) fast i mellomste etasje (kjøkenet) i dokkehuset. Morten ropar høgt etter hjelp på ein stadig meir intens måte. I line 1 er Mortens vokalar uttala med ein overdriven bakre kvalitet og runda (nesten «hjálp») som gir det ein mørkare klang enn den umarkerte kvardagstalen. Vokalane er også overdrive lange, og endå meir i line 3. I Mortens rop etter hjelp i line 1 og 3 kan endringa i vokalkvalitet og klang analyserast som eit verke-middel for å gje ulike *røyster* til ulike karakterar. Det gjer Morten ved å kontrastera frå røystene til roller tidlegare i leiken og improvisera over eit utval måtar å ropa om hjelp på. Desse prosodiske og vokale impro- visasjonane kan òg vera ein måte å gi autentisitet til karakterens behov for hjelp, og dermed også ein performans som kommuniserer *seriøsi- teten* i situasjonen (drama) og held på *publikum*. Celice (*brannmann*) går med på Morten sine rop etter hjelp og roper at ho er på veg (line

2 og 4). Røysta hennar i desse ytringane høyrest mørkare ut enn den umarkerte kvardagstalen hennar, både i toneleie og klang. I line 5 og 6 er kvardagsytringar der Morten prøver å forhandla om plasseringa av ein stige i dokkehuset. Desse ytringane er markerte prosodisk og morfologisk ved eit skifte frå austnorsk til lokal dialekt (høyrbart til dømes gjennom skifte frå lågtone til høgtone), og er umarkerte med omsyn til toneleie og klang. I line 7 ropar Kimbo (brannoffer) etter hjelp, og gir røysta si ein noko mørkare klang. Celice forsikrar han om at ho er på veg (line 11). Forutan austnorsk intonasjon er Celice sine ytringar umarkerte. I tillegg til å vise korleis borna brukar ei rekke språklege og artikulatoriske verkemiddel i leiken, kan ein også leggja merke til nokre av dei intertekstuelle elementa som er med på å strukturera leiken, og som gjer at ein kan snakka om ein leikesjanger (sjå Maybin, 2006): Morten og Kimbo spelar ut rollene som brannoffer som treng hjelp av eit brannmannskap, spelt ut av dokka til Celice. Desse elementa finn vi òg att i det neste utdraget.

I utdrag 2 er Mortens dokke (*brannoffer*) i øvste etasje i dokkehuset. Morten startar med å ropa på hjelp til å koma seg ned. Naudropet blir produsert med overdrive høgt toneleie og bruk av falsett (line 1–2).

Utdrag 2: «Høyt oppå fjellet»

- 1 Morten: (3;5) HJELP HJE:↑↑E:LP (0.8) HJE:::LP (5.0)
 2 jeg sitt høyt høyt høyt oppå fje:llet
 (0.8) ↑jeg kommer ikke meg ne:d (.) jeg
 sitt <høyt oppe>
 ((falsett, gj.sn. tonehøgd på ned: 650 Hz))
- 3 Kimbo: (3;0) å her bare eh soverommet, du
- 4 Morten: jeg kommer ikke meg ne::d (0.4)
 ((gj.sn. tonehøgd på ne::d: 410 Hz))
- 5 eg kommer ikke meg ne:d (0.4)
 ((gj.sn. tonehøgd på ne:d: 400 Hz))
- 6 jo jeg kommer ned
- 7 Tilsett: Kanskje han treng hjelp frå brannbilen
 for å koma seg ned?

Celice (brannmann) leiker med brannbilen på motsett side av huset og svarar ikkje på Mortens rop om hjelp. I line 2 foreslår Morten, gjennom rolleytringa, at han sit fast på eit fjell. I line 3 vender Kimbo dokka si mot Morten og seier – framleis i rolleleiken – at det er eit soverom, som er ei mogleg avvisning av Mortens invitasjon til å transformera dokkehuset til eit fjell. I line 4–7 ropar Morten om hjelp i eit stadig mørkare toneleie. (Vi har angitt den gjennomsnittlege verdien i Hz til vokalen i «ned», runda til næraste 10 Hz). Born i denne alderen rettar ikkje nødvendigvis alltid rolleytringane sine til nokon særskilt,¹² og det kan derfor godt tenkjast at Mortens variasjonar i toneleie kan tolkast som rein leikande improvisasjon (Sawyer, 1994) over ein hjelpelaus person. Slik kan det vera eit døme på å vera oppslukt og utforskande i performansen, samstundes som han framleis er trufast mot dei delte leikesjangerkonvensjonane. Ei anna tolking er at Mortens toneleievariasjon her er ein måte å tiltrekkja seg merksemda til medleikarane, som ein *inngangsførespurnad* (Cromdal, 2001; Guldal, 1997; Sawyer, 1994): Det er Celice som kontrollerer brannbilen med stigen, og er den einaste som kan redde Mortens dokke, men ho er opptatt med å fiksa brannslangen på brannbilen litt lengre borte. Denne tolkinga blir også gjort av ein barnehagetilsett, som foreslår til Celice at Mortens dokke treng hjelp frå brannbilen til å koma seg ned (line 8). Når Morten lèt til å gi opp å få kontakt med Celice (line 7), sluttar også toneleievariasjonen, og han brukar modal (umanipulert) røyst.

Utdrag 3 er frå seinare i same interaksjon som utdrag 1 og 2, og Celice kontrollerer framleis brannbilen.

Utdrag 3: «jeg kommer»

- 1 Kimbo: (3;0) æ da:tt
 2 Morten: (3;5) [hje:lp au
 3 Celice: (3;1) [↓JEG KOMME:R↓
 4 ↓jeg komme:r↓ ((360 Hz, lepperunding))
 5 Kimbo: au (.) æ må [bare skli ned
 6 Celice: [↓jeg kommer (0.5) ((300 Hz))
 7 ↓jeg kommer ((270 Hz))

12 Takk til Carola Kleeman for å minna oss på å vera tydelege i dette viktige poenget.

- 8 ↓↓jeg kommer (3.8) ((300 Hz,
lepperunding))
- 9 [↓↓jeg kommer ((lepperunding))
- 10 Kimbo: [æ sklir (bare) ned

I dette utdraget er variasjonen i tonehøgd endå klarere enn i dei tidlegare utdraga. Fyrste rop er ganske høgt og lyst, men for kvar tur blir Celices røyst merkbart mørkare, både i toneleie og klang (line 4 og 6–9). Ho oppnår dette med ein kombinasjon av å gjera toneleiet mørkare og å runda leppene. (Gjennomsnittleg toneleieverdi for *kommer* er gitt i kvar ytring, runda til næraste 10, og berre der det ikkje er overlappende tale, i tillegg til om leppene er runda eller ikkje.)

I både utdrag 1 og 3 har vi sett Celice improvisera over karakteristika ved røysta til brannmann-personaen. Saman med ritualiserte, intertekstuelle element ved leikesjangeren *brennande hus*, har ho brukt artikulatorkisk variasjon og stemmeleie i brannmann-performansen. Dette kan vi sjå på som improvisasjon over dramaturgien i ein leikesjanger. Slik leikande utforsking av fonetisk variasjon er og viktig for utviklinga av fonologisk medvit (NELP, 2008; Roskos & Christie, 2013). Ulike aksentueringar formidlar ulik informasjon om brannmannens identitet, og Celice deltar i ein slags sosial *stereotypisering* (Aronsson, 2011). Bruken av paralingvistiske trekk, slik som mørkt stemmeleie og mørk klang, tilskriv karakteren trekk som er assosierte med maskulinitet, mellom anna gjennom rein ikonisitet (å etterapa større fysiologi gjennom å gjera røysta og klangen mørkare), som i dette tilfelle kan sjåast på som stereotyp og eit døme på indeksikalitet. Koplinga mellom brannmenn og typiske maskuline verdiar er kulturelle, og i barnekulturen er den mest kjente brannmannen – Sam – ein mannleg figur. I tillegg formidlar Celice informasjon om karakterens haldingar gjennom intensitet og prosodi.

Grov og raspende røyst og stemmekvalitet som indekserer storleik

I likskap med variasjonar i toneleie og klang kan også grov og raspende røyst formidla informasjon om sosiale attributt ved rollekarakterane, slik

som i utdrag 4 der raspande røyst formidlar informasjon om karakterane sin sinnstilstand.

Utdrag 4: «Brannmann Skam»

- 1 Hedda: (3;1) **det er før det at (.) han brannmann Skam
s- (.) brannmann-**
- 2 Morten: (3;5) **ehm no må den ned**
- 3 Hedda: **ja**
- 4 Morten: ##e HJE::LP HJE::LP (.) HJE::LP##
((raspande røyst))
- 5 Hedda: ↓jeg kommer snart ##oi## *((raspande
røyst))*
- 6 Morten: #jeg sitt fast oppå# he:r #jeg# får meg
ikke ne:d
- 7 Hedda: ##da må jeg bruke lædderen##
*((raspande røyst, kodeveksling til
engelsk))*
- 8 Morten: jeg sitt #høyt# oppe i huset mitt
- 9 Klara: (2;8) *((uforståeleg))*
- 10 Hedda: KLATRA NED LÆDDEREN *((kodeveksling))*

I utdrag 4 leiker Hedda (brannmann) og Morten (brannoffer). Klara er til stades i rommet, i solitær parallell-leik. Raspande stemme (markert med ##) blir nytta av både Morten (line 4) og Hedda (line 5 og 7). Det er også døme på knirkerøyst (markert med #) i Mortens ytringar i line 6 og 8. I det førre dømet nytta Celice tonehøgde til å gi ein kjønna identitet til brannmannrollekarakteren. Her tilskriv Hedda maskulinitet og 'røffleik' – gjennom ikonisitet – til brannmannrollekarakteren gjennom bruken av både lågt toneleie og raspande røyst. Mortens bruk av knirkerøyst kan i denne samanhengen analyserast som å indeksere at rollekarakteren hans er utsliten eller at han keiar seg (jf. Laver 1980).

Også i utdrag 5 ser vi døme på at borna leiker med indeksikalske samband mellom stemmekvalitet og rollekarakter.

Utdrag 5: «Det er meg – Brannmann Sam»

- 1 Inga: †hjelp (.) det e brann i huset [vårt†
(3;3)
- 2 Celice: [†jeg kommer† (1)
(3;1)
- 3 jeg kommer (.) jeg må bare slukke (3.2) †jeg
kommer† (2.9) treng dokker hjelp av en slukker?
det e::r (.) meg, Brannmann Sam
- 4 Inga: HJELP [DET BRENNER ((framre, trong))
- 5 Celice: [((uforståeleg))
- 6 Inga: (det) [hjelp
- 7 Celice: [((uforståeleg)) stigen ((uforståeleg))
- 8 Inga: KAN DU HJELPE MEG? ((monoton intonasjon))
- 9 Celice: #ja# (0.7) jeg slukker
- 10 Inga: _ jeg må komme opp stigen: det brenner _
((monoton intonasjon))
- 11 Celice: se:: det brenn på alt
- 12 Inga: det brann:er:: †KOM (til) HJELP† (6) †(KOM)†
(2.0) hjelp (1.0)
- 13 hjelp meg brannmann Sam ((monoton intonasjon))

I utdrag 5, line 1 ropar Inga i eit høgt toneleie og åtvarar om brannen. Alle språklydane hennar høyrst fremre ut, som om tunga er flytt frametter i munnhola (jf. Laver, 1980, s. 46 f., der han diskuterer «*tongue-fronted voice*» og «adult women adopting ‘litle girl’ voices»). Celice svarar med låg tone at ho er på veg i line 2. I line 8, 10 og 13 brukar Inga ein overdreven monoton intonasjon, moglegvis for at det skal høyrast ut som roping i panikk, utan å heva røysta. Flyttinga av tunga til Inga i line 4 lagar ein slags *lydleg illusjon* av at det er ytra av nokon med ei mykje mindre munnhole. Gjennom ikonisitet indekserer dette liten storleik, som igjen indekserer hjelpeløysa til eit lite born eller tropen *jomfru i naud* i kontrast til den handlekraftige brannmannen. Utdrag 5 viser òg korleis borna nyttar popkulturelle referansar som ressurs for leikande improvisasjon, noko vi kjem nærare inn på i neste avsnitt.

Popkulturelle referansar

Datamaterialet inneheld fleire døme på at borna framfører utdrag av songar eller speler karakterar frå borns populærkultur. I Utdrag 5 over etterliknar Celice Brannmann Sam (line 3), og trekkjer slik vekslar på ein figur frå populærkulturen som ein semiotisk ressurs for improvisasjon under leiken. Vi ser at borns erfaringar og populærkultur blir ført inn i rolleleiken (jf. Lytra, 2007), der dei fungerer som kulturelle uttrykk som blir lagt til klyngene av entekstualiseringssignal. Liknande *namedropping* og etterlikning av Brannmann Sam går att i korpuset, og i ein del tilfelle blir det akkompagnert av utbrot i improvisasjonar over vignettsongen til Brannmann Sam:

Utdrag 6: «æ e faktisk en gutt»

- 1 Lars-Lars: (3;4) **du e en gutt**
 2 Celice (3;4) **æ e faktisk en gutt som styre den her**
((uforståeleg)) (1.4)
 3 L.-L.: ##hoi Brannmann Sam en vennlig mann
 ((nynning))## brannelann ((syngande))
 4 Celice: er brann? (0.9)
 5 L.-L.: nei (.) æ sa en ##brann i landet##

I utdrag 6, som startar med Lars-Lars og Celice som forhandlar rollene i leikesjangeren (line 1 og 2), blir dei samde om at Celices dokke er ein gut. Likevel går Lars-Lars indirekte med på at hennar dokke er del av brannmannskapet. Når dette er avklara, hoppar Lars-Lars ut i leiken ved å bryta ut i ein improvisasjon over vignettsongen, med raspande røyst (line 3). Celice blir med på leiken i line 4. Lars-Lars' performans i line 3 er tettpakka med performative signal: Raspande røyst, song og populærkulturelle referansar. I tillegg er ordet *brannelann* eit døme på verbal leik gjennom rim (som kan sjåast i samband med utvikling av fonologisk medvit, jf. NELP, 2008).

Heilt til sist vil vi gjerne visa bruk av Brannmann Sam-temaet som illustrerer improvisasjonsferdigheitene til borna og kor hyppig desse popkulturelle referansane dukkar opp.

Utdrag 7 a–c: Musikalsk improvisasjon

7a) Sesjon 9

1 Celice: Brannmann Sam du stole på han (.) Brannmann
(3;2) Sa:::m ((syngande))

b) Sesjon 7

1 Celice: Brannmann Sam er ikke ren den som spiller
(3;2) på pitar((syngande))

c) Sesjon 8

1 Lars- Brannmann Sam (0.5) stole på han ((syngande))
Lars:

2 (3;1) stole på b- [(0.9) brannmann (0.8) SKRAM:
((syngande))

3 Forskar: [Setja den der?

4 Morten Æneif kjenner de[re ((nyunning)) ((syngande))
(3;6)

5 L.-L.: [dere tranmann tram
((syngande))

6 Morten: [((nyunning))

7 L.-L.: [bra- (0.7) for ingen er så god [((uforståeleg))

8 Morten: [((uforståeleg))

9 L.-L.: ingen er så (.) bra (som han) ((syngande))

10 Morten: **[æ må på do æ ska bar- ...**

11 L.-L.: [st- DU DU DU DU ((nyunning)) kjenner
der[e tisse #BESJ# (.) å #bæsj# ((syngande))

Døma i utdraga 7 a–c viser både gjengiving av popkulturelle tema (7 a) gjennom entekstualisering og leikande improvisasjon rundt Brannmann Sam-vignetten gjennom lydlikheit og rim (7 b og c). Til saman illustrerer døma at rolleleik er ein kontekst der borna utforskar og sosialiserer kvarandre inn i språkleg estetikk og leik, og at leiken er full av kryssande sjan-grar og uttrykk. I likskap med Dyson (1997; 2001) og Lytra (2007) kan ein sjå at popkultur trer inn i dei språklege repertoara til borna og utgjer ein ressurs i leikesituasjonen, og at dei delte populærkulturelle referansane fungerer som ei drivkraft i samspelet i leiken. Slik intertekstuell leik har

og vist seg å kunna bidra positivt til utvikling av litterasitetsferdigheiter (Shegar & Weninger, 2011).

Diskusjon

Før vi diskuterer resultatane, høver det å gjenta (i-v) frå fyrste kapittel: korleis born brukar rolleleikperformansar til å i) dissosiera talen frå konteksten han blir ytra i, (ii) til å skapa og oppretthalda rollekarakterane sine identitetar, (iii) til å skapa fellesskap, (iv) til å syna jamaldra sin rolleleikskompetanse og framstå som kompetente leikarar, og (v) til å (re)konstruera og oppretthalda rolleleik som ein ritualisert sjanger, som ein manifestasjon og reproduksjon av (ein del av) barnekulturen.

I den kvantitative analysen (som såg på eitt enkelt opptak av kvart av borna) fann vi at det var ein skilnad i tonehøgde mellom rolleytringar og kvardagsytringane: Rolleytringane hadde noko høgare toneleie. Denne skilnaden, som fungerer som eit entekstualiseringssignal i leikesituasjonen, ville truleg ha blitt forbigått i ein reint kvalitativ analyse.

I den kvalitative analysen, som er ein nær tur-for-tur-analyse av utvalde utdrag, såg vi på dei kommunikative funksjonane til tonehøgde og andre paralingvistiske vokale trekk (lepperunding, tungeposisjon og raspande og knirkete røyst), i tillegg til bruken av (sungne) improvisasjonar over populærkulturelle referansar. Den kvalitative analysen går den nære leikekonteksten nærare i saumane på ein måte den kvantitative ikkje gjer. Dei to analysane gir saman eit breiare bilete av borns rolleleik.

Entekstualisering er ein kommunikativ funksjon som koplur teksten frå konteksten (jf. (i) over), og som analysen syner, brukar born ei mengde entekstualiseringssignal: Borna kan kodeveksla frå deira eiga dialekt til standard austnorsk (morfologisk og prosodisk), og dei brukar eit stemmeregister med lysare toneleie, og utforskar på den måten språket sin symbolske funksjon. Vidare brukar dei ulike paralingvistiske signal for å indeksere spesifikke haldningar og stereotype identitetar til rolleleikkarakterane. Desse signala førekjem ofte i klynger (Kleemann, 2015; sjå også Guldal, 1997), men det verkar urimeleg at born skal bruka energi på å bruka fleire av signala samstundes for å oppnå éin kommunikativ funksjon dersom eitt signal var tilstrekkeleg. Vi har vist at desse signala

har potensial til å fylla fleire sekundære entekstualiserande og performative funksjonar. Ein av dei er stilisering og indeksikalisering for å spela ut identitetar og haldningar til rollekarakterane (jf. (ii)), slik informantane gjer når dei brukar lågt toneleie, djup klang og/eller raspane røyst som brannmann for å gi karakterane sine *maskulinitet* eller *røffleik*, eller når Inga manipulerer røysta for å høyrast mindre ut for å uttrykka hjelpeløyse. Dette kan tolkast som tidlege teikn på sosiolingvistisk medvit ved at dei viser forståing for indeksikalske forbindingar mellom språkleg variasjon og sosiale identitetar (jf. Andersen 2014). Manipuleringa av røysta har også ein organiserande funksjon i narrativen og hjelper å halda orden på dei ulike rollene og hendingane. Dette siste punktet er særleg tydeleg i *brennande hus*-leikesjangeren, der spesifikke handlingar (rop om hjelp, å koma til unnsetning) heng tett saman med aktørane (brannoffer, brannmenn). Det å forstå og meistra narrative strukturar vert ofte knytt til utvikling av litterasitet (jf. Rand & Morrow, 2021).

Den kreative bruken av stemmemanipulering og improvisasjon over populærkultur underbyggjer estetikken i leikeperformansen: Borna er aktørar som skapar og held ved like ei leikescene med fleire deltakarar og ei leikande atmosfære der dei kan konstruera og vedlikehalda gruppedlemskap (jf. (iii)). Utdraga demonstrerer også at borns leikesjanger ikkje berre er enkle imitasjonar av vaksenverda eller gjenskapingar av borna sine erfaringar utanfor leikegruppa. Dei er dynamiske ressursar for borns improvisasjon, der dei koplur saman figurar og artefaktar, ikonisk og indeksikalsk, til brannbilar og brannmenn. Slik brukar borna populærkulturen i rolleleik for å konstruera og halda ved like leikesjangeren. Bruken av populærkulturelle referansar kan også sjåast som ein måte å auka *kunstferdigheita* til performansen (Lytra, 2007, Maybin 2006) som kan vekslast inn i sosial kapital: Den kunstferdige improvisasjonen gjer rolleleiken meir altoppslukande og morosam og er ein arena der borna kan demonstrera leikekompetansen sin (jf. (iv)). Dette er mest openbart når den performative kommunikative funksjonen er mest markert, som i Lars-Lars' improvisasjonar over Brannmann Samsonen i utdrag 7c, som inkluderer kreativ stemmebruk, song, populærkulturelle referansar og verbal leik. Desse sosiale krava til kreativitet og improvisasjon i rolleleiken gir born ein særskild arena for å utforska og

utvikla metaspråklege ferdigheiter og intertekstualitet, fonologisk medvit og ordtilfang.

For at ein improvisasjon skal vera vellukka og vekkja åtgauv frå andre leikande, kan dei ikkje bryta for mykje med leikesjangeren. I så fall blir dei sanksjonerte, enten eksplisitt, som Mortens forsøk på transformasjon i utdrag 2, eller implisitt, som når born overser inngangsførespurnader.

Ved å sjå på kultur som noko som veks fram gjennom performansar, kan vi sjå korleis barnekultur blir nedervt gjennom desse entekstualiseringane og signala deira i rolleytringar, og korleis dei blir forhandla om gjennom eksplisitt og implisitt sanksjonering mot uønskte *overtramp* av medleikarar (jf. (v)).

Oppsummering og konklusjon

Tidlegare forskning har demonstrert at born brukar toneleie som meta-kommunikativt signal og til å formidla informasjon om rollekarakterars sosiale identitetar (til dømes Andersen, 1986; Auwärter, 1986; Cook-Gumperz, 1986). Denne studien har dokumentert dette kvantitativt og har peikt på korleis tonehøgde fungerer saman med andre paralingvistiske trekk til å skapa estetiske og sosiale dimensjonar i borns rolleleik i ein kvalitativ analyse. Ved å setja analysen innanfor performansteori (Bauman, 1975 og seinare) syner vi korleis semiotiske, stilistiske, sosiale og kulturelle eigenskapar ved rolleytringane kan forklarast på ein koherent måte. Gjennom den kvalitative analysen har vi dokumentert det framveksande meta- og sosiolingvistiske medvitet og tekst- og sjangerforståinga til born heilt ned i treårsalderen, nær til den antatte starten på sosial rolleleik (Fein, 1981; Nicolopoulou, 2018): Analysen illustrerer korleis leikarane brukar metakommunikative signal for å halda orden på dei ulike laga med realitet som er ein inherent del av rolleleik, og korleis dei brukar indeksikalske signal frå stereotypar til å tillegga identitet til rollekarakterane sine. Gjennom kunstferdig og kreativ språkbruk syner dei fram ferdigheitene sine som kompetente leikande ved å laga ein alttoppslukande og *morosam* leikande atmosfære. Studien viser borna si evne til å vera kommunikativt og symbolsk fleksible, noko Dyson (2001, s. 14) ser i samanheng med utvikling av litterasitet: Å delta på ein meiningsfull

måte i ein skriftkultur handlar i stor grad om å fleksibelt fletta andre kommunikative erfaringar inn i nye sosiale konstallasjonar. Sjølv om denne studien ikkje har grunnlag for å seia noko om kausale forhold, finst det fleire andre studiar som peiker på samanhengane mellom dei ferdigheitene som blir utvikla i rolleleiken, og gryande litterasitet (sjå kapitlet *Rolleleik og litterasitet* ovan). Ei mogleg svakheit med denne studien er at han berre har grunnlag for å seia noko om dei språklege trekka til borna som faktisk deltar i rolleleik, og såleis ikkje seier noko om språkleg variasjon mellom born som deltar og eventuelt ikkje deltar i slik sosial leik.

Med dette bidraget håpar vi å ha fått fram unge barnehageborns (3–4 år) aktørskap i skapinga av barnekultur og ritualiserte sjangrar, og deira kommunikative kompetanse i rolleleik. Vi håpar også å ha demonstrert nytten i å bruka Baumans performansteori som eit rammeverk for å analysa borns ytringar i rolleleik, og at vi kan inspirere til fleire studiar av dette, og rolleleik og språkutvikling generelt.

Abstract

This article investigates auditory aspects of Northern Norwegian children's spontaneous fantasy play and examines (i) how the children use paralinguistic features to organize the play, and (ii) what social meanings these features index. A quantitative analysis shows that the children, on average, use a more high-pitched voice in role-play utterances than in utterances produced outside of play. A qualitative analysis explores the various communicative functions of paralinguistic features in the role-play in the light of Bauman's (1975) performance theory. By creatively manipulating the pitch and voice quality in meaning-making in play, the children attribute stereotypical identities to the role characters. The findings demonstrate an emergent metalinguistic and sociolinguistic awareness, emergent understanding of genres and children's agency in creating children's cultures and ritualized play genres.

Bror-Magnus Sviland Strand
Seksjon for forskning og innovasjon
UiT Noregs Arktiske universitet

Postboks 6050 Stakkevollan
9037 Tromsø
bror-magnus.s.strand@uit.no

Ragni Vik Johnsen
Institutt for lærarutdanning og pedagogikk
UiT Noregs Arktiske universitet
Postboks 6050 Stakkevollan
9037 Tromsø
ragni.v.johnsen@uit.no

Bror Magnus S. Strand

Bror-Magnus S. Strand har ein doktorgrad i lingvistikk frå UiT Noregs arktiske universitet, der han no er tilsett som seniorrådgjevar i Seksjon for forskning og innovasjon. I doktorgradsavhandlinga si skreiv han om borns rolleleik, med særleg vekt på utviklinga av kompetanse i ulike register.

Ragni Vik Johnsen

Ragni Vik Johnsen er fyrsteamanuensis i norsk på grunnskulelærarutdanninga ved UiT Noregs arktiske universitet. Ho har arbeidd med interaksjon i fleirspråklege familiar, og driv med sosiolingvistisk forskning på fleirspråklegheit hjå born og ungdom.

Transkripsjonsnøkkel

Symbol:	Tyding
text	rolleytring
text	kvardagsytring
text	normert
((...))	meta-kommentar
(0.8)/(.)	pause på 0.8 sekund/kort pause
te[xt [text	start på overlappende tale
(text)	usikker tolking
↑/↑↑/↓/↓↓	skifte/stort skifte i (oppfatta) tonehøgd
TEXT	relativt høg tale

text	staving med særleg trykk
e:/e::/e:::	uvanleg til ekstremt utstrekt segment
#...#	knirkete røyst
##...##	raspande røyst
<...>	sakte tale
£...£	smilande røyst/undertrykt latter
(3;1)	alder på barn (år;månader)

Litteraturliste

- Andersen, E. (1986). The acquisition of register variation by Anglo-American children. I B. B. Schieffelin & E. Ochs (Red.), *Language socialization across cultures* (s. 153–161). Cambridge University Press.
- Andersen, E. (2014). *Speaking With Style: The Sociolinguistics Skills of Children*. Taylor and Francis.
- Ariel, S. (2002). *Children's Imaginative Play: A Visit to Wonderland*. Greenwood Publishing Group.
- Aronsson, K. (2011). Language Socialization and Verbal Play. I A. Duranti, E. Ochs & B. B. Schieffelin (Red.), *The Handbook of Language Socialization* (s. 464–483). Wiley-Blackwell.
- Auwärter, M. (1986). Development of Communicative Skills: The Construction of Fictional Reality in Children's Play. I J. Cook-Gumperz, W. A. Corsaro & J. Streeck (Red.), *Children's worlds and children's language* (s. 205–230). Mouton de Gruyter.
- Backe-Hansen, E. (2023, 20. november). Når barn og unge deltar i forskning. *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/barn/> (sist opna 8.10.2024)
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B. & Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48. <https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>
- Bauman, R. (1975). Verbal Art as Performance. *American Anthropologist*, 77(2), 290–311. <https://doi.org/10.1525/aa.1975.77.2.02a00030>
- Bauman, R. (1977). Linguistics, anthropology, and verbal art: Toward a unified perspective, with a special discussion of children's folklore. I M. Saviile-Troike (Red.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1977. Linguistics and Anthropology* (s. 13–36). Georgetown University Press.
- Bauman, R. (1992). Performance. I R. Bauman (Red.), *Folklore, cultural performances, and popular entertainments: A communications-centered handbook*. Oxford University Press.

- Bauman, R. & Briggs, C. L. (1990). Poetics and performance as critical perspective on language and social life. *Annual Review of Anthropology*, 19, 59–88. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.19.1.59>
- Bauman, R. & Sherzer, J. (Red.). (1989). *Explorations in the Ethnography of Speaking* (2. utg.). Cambridge University Press.
- Bell, A. & Gibson, A. (2011). Staging language: An introduction to the sociolinguistics of performance. *Journal of Sociolinguistics*, 15(5), 555–572. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2011.00517.x>
- Boersma, P. & Weenink, D. (2020). *Praat: Doing phonetics by computer [Computer program]*. (6.0.39). <http://www.praat.org/>
- Bořil, T. & Skarnitzl, R. (2016). Tools rPraat and mPraat. I P. Sojka, A. Horák, I. Kopeček & K. Pala (Red.), *Text, Speech, and Dialogue* (s. 367–374). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45510-5_42
- Briggs, C. L. (1993). Generic versus metapragmatic dimensions of Warao narratives: Who regiments performance? I J. A. Lucy (Red.), *Reflexive Language* (s. 179–212). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511621031.011>
- Brugman, H. & Russel, A. (2004). Annotating Multimedia/Multi-modal resources with ELAN. I: M. T. Lino, M. F. Xavier, F. Ferreira, R. Costa & R. Silva (Red.) *Proceedings of LREC 2004, Fourth International Conference on Language Resources and Evaluation*. Lisbon, Portugal. European Language Resources Association (ELRA)
- Buhofer, A. H. & Burger, H. (1998). *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen: Der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen sechs und acht Jahren*. Franz Steiner Verlag.
- Butler, C. W. (2008). *Talk and Social Interaction in the Playground*. Ashgate.
- Cook-Gumperz, J. (1986). Keeping it together: Text and context in children's language socialization. I D. Tannen & J. E. Alatis (Red.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1985 – Languages and Linguistics: The Independence of Theory, Data, and Application* (s. 337–356). Georgetown University Press.
- Cook-Gumperz, J. (1992). Gendered Contexts. I P. Auer & A. D. Luzio (Red.), *Contextualization of language* (s. 177–198). John Benjamins.
- Coupland, N. (2007). *Style: Language Variation and Identity*. Cambridge University Press.
- Cromdal, J. (2001). Can I Be With? Negotiating Play Entry in a Bilingual School. I *Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Journal of Language Studies* (Bd. 33, Nummer 4, s. 515–543). [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00131-9](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00131-9)
- Duranti, A. & Black, S. P. (2011). Language Socialization and Verbal Improvisation. I A. Duranti, E. Ochs & B. B. Schieffelin (Red.), *The Handbook of Language Socialization* (s. 464–483). Wiley-Blackwell.

- Dyson, A. H. (1997). *Writing superheroes: contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. Teachers College Press.
- Dyson, A. H. (2001). Where are the Childhoods in Childhood Literacy? An Exploration in Outer (School) Space. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1), 9–39. <https://doi.org/10.1177/14687984010011002>
- Eliassen, C. (1998). *Rollelekspråk* [Hovudfagsoppgåve, Noregs teknisk-naturvitenskapelige universitet].
- Ervin-Tripp, S. (1973). *Language acquisition and communicative choice: Essays*. Stanford University Press.
- Esling, J. H., Moisiuk, S. R., Benner, A. & Crevier-Buchman, L. (2019). *Voice Quality: The Laryngeal Articulator Model*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108696555>
- Fein, G. G. (1981). Pretend Play in Childhood: An Integrative Review. I *Child Development*, 52(4), 1095–1118. <https://doi.org/10.2307/1129497>
- Fein, G. G. & Moorin, E. R. (1985). Confusion, substitution and mastery: Pretend play during the second year of life. I K. E. Nelson (Red.), *Children's language*, 5, 61–76. <https://doi.org/10.4324/9781315802572>
- García-Sánchez, I. M. (2010). Serious games: Code-switching and gendered identities in Moroccan immigrant girls' pretend play. I *Pragmatics*, 20(4), 523–555. <https://doi.org/10.1075/prag.20.4.03gar>
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet – på barns vilkår*. Fagbokforlaget.
- Goldman, L. & Smith, C. (1998). Imagining Identities: Mimetic Constructions in Huli Child Fantasy Play. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 4(2), 207–234. <https://doi.org/10.2307/3034500>
- Goodwin, M. H. & Kyratzis, A. (2011). Peer Language Socialization. I A. Duranti, E. Ochs & B. B. Schieffelin (Red.), *The Handbook of Language Socialization* (s. 365–390). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444342901.ch16>
- Guldal, T. M. (1997). *Three children, two languages: The role of code selection in organizing conversation* [Doktorgradsavhandling, Noregs teknisk-naturvitenskapelige universitet].
- de Haan, D. (2005). Social pretend play: Potentials and limitations for literacy development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 41–55. <https://doi.org/10.1080/13502930585209551>
- Hall, N. (1991). Play and the emergence of literacy. I J. F. Christie (Red.), *Play and early literacy development* (s. 3–25). State University of New York Press.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig*. Tano Aschehoug.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of Transcript Symbols with an Introduction. I G. Lerner (Red.) *Conversation analysis: Studies from the first generation* (s. 13–31). John Benjamins Publishing Company.

- Kasperger, G. & Kaiser, I. (2019). 'i red normal'—Einstellungen von 3–10-jährigen Kinder zu den Varietäten de Österreichischen Deutch. I L. Bülow, A. K. Fischer & K. Herbert (Red.), *Dimensions of Linguistic Space: Variation – Multilingualism – Conceptualisations* (s. 319–339). Peter Lang.
- Katerbow, M. (2013). Children's Switching/Shifting Competence in Role-Playing. I: P. Auer, J. C. Reina & G. Kaufman (Red). *Selected papers from the Sixth International Conference on Language Variation in Europe (ICLaVE 6)*, Freiburg, (s. 145–157). <https://doi.org/10.1075/silv.14.09kat>
- Kleemann, C. (2013). Play in two languages. Language alternation and code-switching in role-play in North Sámi and Norwegian. *Nordlyd*, 39(2), 47–69. <https://doi.org/10.7557/12.2473>
- Kleemann, C. (2015). *Lek på to språk: En studie av språkalternering og kodeveksling i tospråklig rollelek på nordsamisk og norsk i en samisk barnehage* [Doktorgradsavhandling, UiT Noregs arktiske universitet].
- Kyratzis, A. (2010). Latina Girls' Peer Play Interactions in a Bilingual Spanish-English U.S. Preschool: Heteroglossia, Frame-Shifting, and Language Ideology. I *Pragmatics: Quarterly Publication of the International Pragmatics Association* 20(4), 557–586. <https://doi.org/10.1075/prag.20.4.04kyr>
- Kyratzis, A. (2014). Peer interaction, framing, and literacy in preschool bilingual pretend play. I A. Cekaite, S. Blum-Kulka, V. Grøver & E. Teubal (Red.), *Children's Peer Talk: Learning from Each Other* (s. 129–148). Cambridge University Press.
- Laver, J. (1980). *The phonetic description of voice quality*. Cambridge University Press.
- de León, L. (2019). Playing at being bilingual: Bilingual performances, stance, and language scaling in Mayan Tzotzil siblings' play. *Journal of Pragmatics*, 144, 92–108. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.02.006>
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and Representation: The Origins of 'Theory of Mind'. *Psychological Review*, 94(4), 412–426. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.4.412>
- Lytra, V. (2007). *Play Frames and Social Identities: Contact encounters in a Greek primary school*. John Benjamins Publishing Company.
- Maybin, J. (2006). *Children's voices: talk, knowledge and identity*. Palgrave Macmillan.
- McCune, L. (1995). A Normative Study of Representational Play at the Transition to Language. *Developmental Psychology*, 31(2), 198–206. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.2.198>
- McCune-Nicolich, L. (1981). Toward Symbolic Functioning: Structure of Early Pretend Games and Potential Parallels with Language. *Child Development*, 52(3), 785–797. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1981.tb03115.x>
- McDowel, J. H. (1999). The Transmission of Children's Folklore. I B. Sutton-Smith, J. Mechling, T. W. Johnson & F. R. McMahon (Red.), *Children's Folklore: A Source Book*. Utah State University Press.

- Minks, A. (2010). Socializing Heteroglossia among Miskitu children on the Caribbean coast of Nicaragua. *Pragmatics*, 20(4), 495–522. <https://doi.org/10.1075/prag.20.4.02min>
- Moisik, S. R. (2013). Harsh Voice Quality and its Association with Blackness in Popular American Media. *Phonetica*, 69(4), 193–215. <https://doi.org/10.1159/000351059>
- Nardy, A., Chevrot, J.-P. & Barbu, S. (2013). The acquisition of sociolinguistic variation: Looking back and thinking ahead. *Linguistics*, 51(2), 255–284. <https://doi.org/10.1515/ling-2013-0011>
- National Early Literacy Panel (NELP). (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy. Tilgjengeleg på <https://www.nifl.gov/earlychildhood/NELP/NELPreport.html>
- Nicolopoulou, A. (2018). Pretend and Social Pretend Play. I P. K. Smith & J. L. Roopnarine (Red.), *The Cambridge Handbook of Play* (s. 183–199). Cambridge University Press.
- Paugh, A. L. (2005). Multilingual Play: Children's Code-Switching, Role Play, and Agency in Dominica, West Indies. *Language in Society*, 34(1), 63–86. <https://doi.org/10.1017/S0047404505050037>
- Pellegrini, A. D. & Galda, L. (1993). Ten Years After: A Reexamination of Symbolic Play and Literacy Research. *Reading Research Quarterly*, 28(2), 163–175.
- Piaget, J., Jean. (1999). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Taylor & Francis Group.
- Podesva, R. J. (2013). Gender and the social meaning of non-modal phonation types. I C. Cathcart, I.-H. Chen, G. F. S. Kang, C. S. Sandy & E. Stickles (Red.), *Proceedings of the Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 37(1), 427–448. <https://doi.org/10.3765/bls.v37i1.832>
- R Core Team. (2019). *R: A Language and Environment for Statistical Computing* [Programvare]. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Rand, M. K. & Morrow, L. M. (2021). The Contribution of Play Experiences in Early Literacy: Expanding the Science of Reading. *Read Res Quarterly*, 56(S1), 239–248. <https://doi.org/10.1002/rrq.383>
- Reynolds, J. F. (2010). Enregistering the voices of discursive figures of authority in Antonero children's socio-dramatic play. *Pragmatics*, 20(4), 467–493. <https://doi.org/10.1075/prag.20.4.01rey>
- Roskos, K. A. & Christie, J. F. (2013). Gaining ground in understanding the play-literacy relationship. *American Journal of Play*, 6(1), 82–97.
- Røyneland, U. (2009). Dialects in Norway: Catching up with the rest of Europe? *International Journal of the Sociology of Language*, 196/197, 7–30. <https://doi.org/10.1515/IJSL.2009.015>

- Sawyer, K. (1994). *The performance of pretend play: Enacting peer culture in conversation* [Doktorgradsavhandling, The University of Chicago].
- Sawyer, R. K. (1996). *Pretend Play as Improvisation: Conversation in the Preschool Classroom*. Taylor & Francis Group.
- Schuring, M., Rosseel, L. & Zenner, E. (2024). Expectation through imitation: Towards a unified protocol for roleplay in developmental sociolinguistics. *Language Sciences*, 104. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2024.101635>
- Shegar, C., & Weninger, C. (2010). Intertextuality in preschoolers' engagement with popular culture: implications for literacy development. *Language and Education*, 24(5), 431–447. <https://doi.org/10.1080/09500782.2010.486861>
- Singer, D. G. & Singer, J. L. (1990). *The House of Make-Believe*. Harvard University Press.
- Sophocleous, A. (2013). Maya the Bee, Scooby Doo and other stories: How the public and private distinction is depicted in children's bidialectal interactions in kindergarten. *Multilingua*, 32(5), 627–657. <https://doi.org/10.1515/multi-2013-0030>
- Strand, B. M. S. (2020). Morphological variation and development in a Northern Norwegian role play register. *Nordic Journal of Linguistics*, 43(3), 289–321. <https://doi.org/10.1017/S0332586520000219>
- Strand, B.-M. S. (2022). *The roles role play plays: The form and function of bidialectal codeswitching in North Norwegian pre-school children's role play* [Doktorgradsavhandling], UiT Noregs arktiske universitet. <https://hdl.handle.net/10037/25836>
- Strand, B.-M. S. (2023). Playing With Fire Compounds: The Tonal Accents of Compounds in (North) Norwegian Preschoolers' Role-Play Register. *Language and Speech*, 67(1), 113–139. <https://doi.org/10.1177/00238309231161289>
- Strømqvist, S. (1981). The pragmatics of prosody in children's pretend play. I T. Fretheim (Red.), *Nordic Prosody II* (s. 214–227). Tapir.
- Strømqvist, S. (1984). *Make-Believe through Words: A Linguistic Study of Children's Play with a Doll's House* [Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet].
- Vedeler, L. (1987). *Barns kommunikasjon i rollelek*. Universitetsforlaget.
- Vedeler, L. (1997). Dramatic play: a format for 'literate' language? *British Journal of Educational Psychology*, 67(2), 153–167.

KAPITTEL 5

«Han har tre bein på kvar side!» – om barns møte med det naturfaglege språket

Hege Myklebust og Sissel Høisæter

Høgskulen på Vestlandet

Samandrag: I denne artikkelen undersøker me kva som kjenneteiknar møtet mellom kvardagsspråket til barn og det naturfaglege skriftspråket i samtalsituasjonar, og korleis vaksne og barn samhandlar i dette møtet. Forskingsspørsmåla er: 1. Korleis samhandlar barna med dei ulike skriftspråklege media dei møter i løpet av ein turdag i nærområdet til barnehagen? 2. Kva språkleg støtte og tilpassing gjer dei vaksne i samtalanene om naturfaglege tema for å leggja til rette for barns gryande literacy og naturfagkunnskap? Studien viser at barna samhandlar med skriftmedia på særleg to måtar: Dei søker informasjon om naturfenomena, og dei prøver ut dei naturfaglege kjerneaktivitetane å definera og å klassifisera. Dei vaksne støttar gryande literacy ved å bruka presise faglege ord og lesa tekst høgt, samstundes som dei forklarar i eit forenkla språk, og dei legg til rette for gryande naturfagkunnskap ved å ha fokus på eigenskapar og kjenneteikn på planter og dyr.

Nøkkelord: gryande literacy, gryande naturfagkunnskap, tale og skrift, samtale i barnehagen

Keywords: Emergent literacy, emergent science, speech and writing, conversation in early childhood education

Innleiing

Barn som er ute i naturen, engasjerer seg ofte i naturfaglege tema og vil læra meir om fenomenen. Denne lærelysta kan setja dei i kontakt med skriftspråket på ulike måtar. Med hjelp og tilrettelegging frå vaksne kan

Sitering: Myklebust, H. og Høisæter, S. (2024). «Han har tre bein på kvar side!» – om barns møte med det naturfaglege språket. I L. I. A. Håberg, G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *I skriftkulturens grenseland – tidleg literacy i barnehage, fritid og skule* (Kap. 5, s. 123–151). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.229.ch5>
Lisens: CC-BY 4.0

dei bruka appar, bøker, plansjar eller internett for å fastsetja artar eller skaffa seg informasjon, og gjennom utforsking, leik og gode samtalar kan dei læra mykje om til dømes dyr og planter i naturen.

Gjennom utviklingsprosjektet SciTalk¹ har forskarar frå fleire fag og i fleire land saman med deltakarar frå praksisfeltet arbeidd med å observera og prøva ut ulike grep i naturfaglege samtalar med barnehagebarn. Det har vist seg at skriftkulturen ofte spelar ei viktig rolle i desse samtalanene. Ein av samarbeidsbarnehagane i prosjektet er ein friluftsbarnehage som har hatt fokus på naturfaglege samtalar i mange år, og dei lagar mykje eige skrift- og biletbasert materiell i tillegg til å bruka ferdigproduisert materiell, både digitalt og på papir. Tanken bak denne artikkelen er at ein nærstudie av slik praksis kan bidra til kunnskap som kan inspirera til ei praksisendring og eit medvit som styrkjer både *emergent science* (Siraj-Blatchford, 2006) og *emergent literacy* (Barton, 2007), her omsett til *gryande naturfagkunnskap* og *gryande literacy*.

Forfattarane av denne artikkelen har begge bakgrunn som lærarutdannarar innanfor norskfaget, med forskingsinteresser særleg retta mot det munnlege og dialogiske i barnehagen, skulen og lærarutdanninga. Det er forska mykje både på bruk av dialog i barnehagen og på skriftspråktilegning i skulen, men me saknar ein studie som ser nærare på kva som kjenne-teiknar det munnleg språket og skriftspråket når dei møtest, og ut frå dette kva som kan gjerast for å støtta barna si tilnærming til skriftkulturen.

I denne artikkelen følgjer me ei gruppe fire- og femåringar frå friluftsbarnehagen på tur i nærområdet, og forskar på møte mellom språket til barna og det naturfaglege språket ved å undersøka literacyhendingar der barna interagerer med skriftspråklege medium om naturfaglege tema saman med vaksne. Me undersøker kva som kjenneteiknar møtet mellom kvardagsspråket til barn og det naturfaglege skriftspråket i ulikt

1 SciTalk er eit tverrfagleg ERASMUS+-finansiert utviklingsprosjekt med deltakarar frå morsmålsfaget og naturfag i akademia og frå praksisfeltet (barnehagar og barneskular) i Nederland, Tyskland og Noreg. Gjennom prosjektet har me utvikla ressursar for lærarutdanninga for å betra opplæring i korleis ein gjennomfører kvardagssamtalar med born om naturfaglege tema på ein slik måte at samtalanene støttar læring både om naturfag og om samtalar og språk. SciTalk-prosjektet utvikla ein metode til bruk i barnehage- og lærarutdanning for å førebu studentane på å leia naturfaglege samtalar med barn. Sjå dei digitale læringsressursane frå prosjektet her: <https://www.hvl.no/en/collaboration/project/sci-talk/>

skriftbasert læringsmaterieil i samtalsituasjonar, og studerer korleis vaksne og barn samhandlar i dette møtet for at barna skal kunna skapa meining av det dei erfarer og utforskar i naturen. Forskingsspørsmåla våre blir såleis (1) *Korleis samhandlar barna med dei ulike skriftspråklege media dei møter i løpet av ein turdag i nærområdet til barnehagen?* (2) *Kva språkleg støtte og tilpassing gjer dei vaksne i samtalane om naturfaglege tema for å leggja til rette for barns gryande literacy og naturfagkunnskap?*

Teoretiske perspektiv

Både kvardagsspråket og naturfagspråket konstruerer forståing av naturfenomena og prosessane i naturen, og begge er involverte i konstruksjonen av den gryande naturfagforståinga. Kvardagsspråket er kjenneteikna av bruk av mindre spesifiserte ord og av skildringar av fenomen og forteljingar om eigne erfaringar, medan naturfagspråket lagar logiske strukturar mellom fenomen, mellom anna ved hjelp av prosessane definering og klassifisering. Definisjonar vert laga ved å leita etter ulikskapar mellom fenomen, medan klassifisering vil innebera å leita etter likskap mellom fenomen (Berulfsen & Gundersen, 2003), også uttrykt som å sjå analogiar. Dei to reversible prosessane er det me kan kalla kjerneaktivitetar i konstruksjon av generelle hierarkiske system, noko som er typisk for naturfagspråket. Når ein studerer møte mellom munnleg kultur og skriftkultur, er det fleire teoretiske perspektiv som er relevante. Me vil her kort presentera kva som ligg i omgrepa munnleg kultur og skriftkultur, gryande literacy og gryande naturfagkunnskap og tileigning av (naturfagleg) språk.

Skriftkultur/munnleg kultur

Munnleg språk skil seg frå skrift ved nokre heilt innlysande og basale trekk. Det å tala og lytta er knytt til overføring av lyd, og sanseapparatet vårt er slik at me ikkje kan stengja av for lydinntrykket utan aktivt å halda oss for øyrene. Skrift, derimot, må ein aktivt velja å ta inn som synsinntrykk. Det munnlege er ut frå dette flyktig og blir borte straks lyden sluttar, medan dei fleste former for skrift er meir stabile (Lindhardt, 1989, s. 15).

Ut frå denne innsikta har det vakse fram ein teori om at det finst ein munnleg kultur og ein skriftkultur. Dette er skildra både som eit diakront og eit synkront fenomen. Eric Havelock skildrar perioden då skrifta vart utvikla i Hellas frå 700-talet til 400 fvt. som overgangen til ein eigen kultur der måten å tenkja på vart endra på grunn av tilgangen til skrift (Havelock, 1963). Walter Ong (1999) går i boka *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet* inn på desse skilnadene. Den munnlege kulturen er ifølgje Ong kjenneteikna ved at kunnskap er knytt til *handling*. Språket til den munnlege kulturen konkretiserer gjennom handlingar som strukturerer erfaringar og observasjonar, og kunnskap er knytt til det menneskelege. Den typiske språklege forma i den munnlege kulturen er forteljinga. Ong (1999) presiserer at trekk ved munnleg kultur korresponderer med barn sin tenkjemåte. I skriftkulturen er kunnskap knytt til omgrepet, dette språket abstraherer, lagar logisk strukturering av erfaringar og observasjonar, og kunnskap knytt til system som kategorisering. Munnleg kultur upåverka av skriftkulturen finst knapt lenger nokon stad, heller ikkje hos dagens barn, men skiljet mellom munnleg kultur og skriftkultur har nokre kjenneteikn som kan vera interessante også for å forstå gryande literacy i skriftkulturen.

Mercer et al. (2019) viser til Wilkinson sin definisjon av *oracy* frå 1965, eit omgrep for munnleg kompetanse i brei forstand: «The ability to use oral skills of speaking and listening» (Mercer et al., 2019, s. 292). Dei diskuterer kva det vil seia for små barn å få utvikla det munnlege språket sitt i høve til seinare skulegang, og skriv at det finst: «evidence that the quality of children's language experience in the early years is a powerful predictor of their subsequent educational achievement». Dei forklarar at forskning har vist at kvaliteten på erfaringsbasert læring ikkje overraskande har vist seg å vera avhengig av samarbeidsprosessen rundt det å konstruera kunnskap, både mellom foreldre og barn og mellom lærar og elev. Likeins har det å bruka eit utbygd vokabular når ein skal modellera verda, vist seg å vera verdfullt (s. 297). Dette fortel også noko om kor tett forholdet mellom det munnlege språket og seinare literacy-tilgang er. Etter Mercer et al. (2019) sitt syn kan ei god utvikling av det munnlege språket i barnehagen kompensera for at ikkje alle kjem til skulen frå familiebakgrunnar der det munnlege språket blir godt utvikla.

Læring gjennom leik – gryande literacy og gryande naturfagkunnskap

I norsk utdanningsforskning har det vorte vanleg å bruka det engelske omgrepet *literacy* når ein studerer både lese- og skrivekunne og tilgang til andre former for kunnskap og ferdigheiter knytt til skriftspråket. Lese- og literacyforskar Atle Skaftun forklarar det på denne måten: «Literacy handler om tilgang på ulike nivå: Det handler om å komme *inn* i skriften, teksten, og *inn* i tekstkulturen» (Skaftun, 2015). Det finst også mange former for literacy og fleire ulike skriftkulturar. Skulen har si form for literacy, og dei ulike faga har sine, det har difor også vorte vanleg å snakka om ulike typar *literacies* (Barton, 2007; Skaftun, 2015). Sjølv om barn i det norske utdanningssystemet skal møta ei systematisk innføring i lesing, skriving og (ulike fag sine) *literacies* først når dei byrjar på skulen, er alle barn i Noreg også fødte inn i ein skriftkultur, omgjevne som dei er av skrift og ulike tekstmedium på alle kantar, og dei byrjar å samhandla med slike medium lenge før dei lærer å lesa og skriva. Desse samhandlingane og møta fører til det den britiske lingvisten David Barton (2007) kallar *emergent literacy*. Barna får erfaringar med skriftspråket som gjer den seinare undervisninga og læringa enklare. Før barna lærer å lesa og skriva dreier det seg mykje om eit aukande medvit om kva skrift blir brukt til i kulturen barna er ein del av: «This early awareness of language and literacy is important as children try to sort out what sort of social practice literacy is. It also has a role in their developing thinking» (Barton, 2007, s. 159). Å leggja til rette for at barna får eit slikt medvit om språk og literacy, er difor viktig for utviklinga av både språk, tenking og seinare literacy.

På same måten meiner utdanningsforskar John Siraj-Blatchford (2006) det er med naturfagkunnskap. Dei erfaringane som barna får med natur og vitskap gjennom leik og opplevingar, legg eit grunnlag for det som seinare skal bli meir systematisk læring av faget. Han meiner difor det er viktig at tilsette i barnehagen har eit medvit om dette, og at dei legg til rette for leik og opplevingar som samstundes fører til auka kunnskap og forståing av natur og vitskap. Dette kallar han – inspirert av Bartons *emergent literacy* – for *emergent science*.

Sjølv om barnehagen ikkje driv, og heller ikkje skal driva, undervisning og opplæring, vil barna gjennom leik og utforsking i barnehagen læra mykje. Me lærer noko heile tida, og på mange måtar, og læring er del av all aktivitet, seier Barton (2007, s. 151). Læring inneber ein situasjon, ein aktivitet og deltakarar. Dersom dei vaksne støttar og legg til rette for det, kan altså barna få eit verdfullt grunnlag gjennom å hausta erfaringar med både naturfag og språk. Dei vaksne må difor ha eit medvit om korleis dei let barna møta både natur og vitskap, munnleg og skriftleg språk. Desse erfaringane kan barna byggja på seinare, når dei skal læra både skriftspråk, naturfag og det spesifikke naturfagspråket.

Tileigning av (naturfagleg) språk

Michael Halliday skildrar språkutvikling som ein prosess der det blir skapt mening gjennom samhandling. Han skriv at barnet i denne samhandlinga konstruerer ein røyndom som har to sider, der språk og ikkje-språk går over i kvarandre og influerer og modifiserer kvarandre (Halliday, 1998, s. 222). I situasjonane me undersøker i denne artikkelen, møter barnet naturfenomen og språklege representasjonar for desse fenomena, uttrykt gjennom bilete, skriftspråket sine kategoriar og som munnleg språk tilrettelagt av den vaksne barnehagepedagogen. Ifølgje Barton (2007, s. 145) går det føre seg ei gradvis utvikling av korleis barn knyter saman ord (merkelappar) og objekt i verda først, deretter kan dei knyta merkelappane til bilete, som er todimensjonale representasjonar av verda, som ein ikkje kan ta på eller samhandla fysisk med, men berre snakka om, dette er ein avgjerande overgang. «The next transition is from picture to written word» (Barton, 2007, s. 145), språkutviklinga går slik gjennom tre steg når det gjeld korleis me knyter saman merkelappar med objekt.

James R. Martin har undersøkt kva som kjenneteiknar skrivning i naturfaget, men han minner oss om at både det meir kvardagslege og det naturvitskaplege språket organiserer røyndomen. Funksjonen til naturvitskapens språk er å tilby nokre alternative fortolkningar av verda i forhold til det som kjem fram ved bruk av kvardagsspråk. Martin skriv at det er all grunn til å tru at det er sambandet mellom kvardagsspråket og

det teoretiske språket som gjer læring mogleg (Martin, 1998, s. 297). Det teoretiske naturfagspråket organiserer verda i klassifisering ved hjelp av definisjonar. Martin hevdar at definisjonane omset den sunne fornuftas forståingsmåtar til naturvitskaplege forståingsmåtar. I tillegg til å definera, omorganiserer naturvitskapen verda også når det gjeld oppbygning, som korleis delane heng saman med heilskapen, og naturfagspråket brukar ofte diagram, modellar og figurar for å forklara til dømes prosessar eller kategorisering.

Resultat frå ein nyare studie av Fridberg et al. (2020) underbyggjer Martin sine funn. Studien ser nærare på korleis fire–fem-åringar lærer ulike tema frå kjemi og fysikk gjennom utforsking i barnehagen. Studien konkluderer med at om barna ikkje skal missa fokus på fenomenet som blir undersøkt, bør barnehagelæraren ikkje venta at barna skal forstå eller vera opptekne av heile prosessen, men studera og skildra mindre delar, det som skjer her og no framfor barna. Fridberg et al. (2020) finn at læring av slike mellomliggjande stadium kan setjast opp som tre steg mot ei overordna forståing. Det første steget er knytt til orda si rolle, det vil seia at ein brukar kvardagsord på vegen til å forstå meir komplekse omgrep. Det andre steget er å bruka teoretiske modellar og vitskaplege omgrep for fenomenet ein studerer, medan det tredje steget er å bruka analogiar og abstraksjonar som representerer situasjonane der abstrakt tenking er påkravd.

Metode

Dei seinare tiåra har det vorte meir og meir vanleg å studera literacy gjennom etnografiske tilnærmingar heller enn dei psykologiske eller kognitive tilnærmingane som var vanleg tidlegare, då ein var oppteken av å studera *ferdigheitene* i lesing og skrivning (Barton, 2007, 2012). Ei etnografisk tilnærming vil seia at ein studerer det som gjerne vert kalla *literacy-praksisar*, altså dei *måtane* som literacy vert *praktisert* på i den aktuelle kulturen ein studerer gjennom *literacyhendingar*, som er dei konkrete situasjonane der ein kan studera praktiseringa av literacy (Barton, 2007, 2012). Ifølgje Barton (2007, s. 35) er ei literacyhending «any activity which involves the written word». Dermed flyttar ein fokuset frå den indre prosessen til den ytre aktiviteten.

Me har valt ei etnografisk tilnærming for å studera literacyhendingar som oppstår når barna og dei vaksne i barnehagen samtalar om naturfaglege tema og ulike skriftspråklege medium er involverte. Ei slik tilnærming krev merksemd om detaljar og byggjer på ei underliggjande forståing om at det å undersøkje slike detaljar nærare kan hjelpe oss til å forstå breiare mønster (Barton, 2012). Som lærarutdannarar som har undervist i og forska på dialogisk undervisning i ei årrekke, har me med oss vår teoretiske og erfaringsbaserte kunnskap og forståing som verktøy i arbeidet med å samla inn og analysere datamateriale. For at lesaren skal kunna forstå og følgja oss i tolkinga vår av dei ulike hendingane me trekkjer fram, har me forsøkt å gjera framstillinga så detaljert og transparent som råd er innanfor rammene av personvern og anonymisering som forskningsetikken krev.

Datainnsamling

Barnehagen som me har kalla Heia friluftsbarnhage, er ein privat barnehage på Vestlandet. Dei legg vekt på opplevingar, leik og læring i naturen, særleg gjennom utforskande samtale. Styrar og pedagogisk leiar for barnehagen, heretter kalla pedagogen, har arbeidd over tjuve år i barnehage.

Feltarbeidet for denne artikkelen vart gjort ved at førsteforfattaren (heretter kalla forskaren) deltok på ein turdag i Heia friluftsbarnhage våren 2023, med eit gopro-kamera festa på kroppen. Kameraet vart skrudd på kvar gong det oppstod literacyhendingar der gruppa (eitt eller fleire barn og vaksne) interagererte med skriftmedium, og stundom elles også, når samtalen dreidde seg om noko forskaren oppfatta som relevant eller interessant for dei to forskingsspørsmåla. Det var ein vakker solskinsdag, og pedagogen tok med seg 4–5-åringane på tur til lavvoen dei ofte går til. Med på turen var sju barn og ein assistent i tillegg til forskaren. Dei sju barna, som me har kalla Are, Bjarte, Christian, Daniel, Emma, Frida og Guro, er 4–5 år gamle. Ingen av dei kan lesa.

Både pedagogen og foreldra til barna hadde på førehand signert informert samtykke, og studien var meld til Sikt² og hadde fått tilråding der-

2 Sikt – kunnskapssektorens tenesteleverandør, som vurderer og tilrår planar for innsamling av personopplysningar handtering av data.

frå. Barna vart også informerte der og då om kvifor forskaren var med, og kva kameraet skulle brukast til. Den aktuelle barnehagen er strategisk valt ut (Tjora, 2021, s. 47), fordi dei altså har hatt naturfaglege samtalar i fokus i mange år, og me har tidlegare observert korleis slike samtalar i denne barnehagen har stimulert engasjementet og lysta til å læra meir og difor har fungert som ein naturleg inngang til skriftkulturen. Materialet eignar seg særleg godt til å studera overgangen til ein gryande literacy og ei gryande forståing for naturfag og det naturfaglege språket.

Det totale datamaterialet er sett saman av 20 videoklipp frå turen med ei samla lengd på to timar og ti minuttar. For å visa mangfaldet av skriftmedium som er i bruk gjennom dagen, har me valt ut hendingar (for meir om hendingar, sjå neste kapittel, analysemetode) som inkluderer dei ulike typane; ein plansje over «Smådyr i skog og mark», laminerte faktark med tekst og bilete, produserte av pedagogen til bruk på naturstien på veg mellom barnehagen og lavvoen, ulike nettsider på mobiltelefon, laminerte «lottospel», produserte av pedagogen, og ei faktabok for barn om hoggorm. Skriftmateriell som var i bruk, men som ikkje er teke med i analysen av plassomsyn, var ei anna faktabok om fuglesonglydar og fleire nettsider på telefon.

Analysemetode

Ut frå tidlegare erfaring og arbeid med samtalar i barnehagen, og ut frå kunnskap henta frå teori og tidlegare forskning, hadde me ei førforståing om at samtalar om naturfaglege tema og bruk av skriftmedium kan gje barn erfaringar som legg til rette for både gryande literacy og gryande naturfagkunnskap. Som støtte treng barna at dei vaksne hjelper til å «omsetja» mellom det naturfaglege språket og kvardagsspråket, og på denne måten hjelper dei til å både tileigna seg den naturfaglege kunnskapen og litt etter kvart det naturfaglege språket. Det kan dei gjera gjennom forklaringar, forenklingar, forteljingar og døme, eller ved å stilla spørsmål som får barna til å tenkja og trekkja saman tankerekker og bitar av kunnskap dei har frå før. I prosessen prøver gjerne barna seg fram ved å testa ut bruken av nye ord, kategoriar og liknande, eller stilla spørsmål for å forstå samanhengar eller skaffa seg kunnskap.

Dette er utgangspunktet for ein abduktiv tematisk analyse av videoobservasjonsmaterialet vårt, der me har veksla mellom induktive og deduktive innfallsvinklar til materialet (Tjora, 2021, s. 20). Forfattar 1 var den deltakande observatøren på turdagen, og har også gjennomført den innleiande databearbeidinga ved å transkribera alle videoklippa ved hjelp av normert skriftspråkleg nedteikning av verbale ytringar i ei kolonne og forklaring av utanomverbale meiningsskapande trekk ved interaksjonen i ei anna. Begge forfattarane såg deretter gjennom videoklippa og las gjennom transkripsjonane individuelt. Forfattar 1 koda datamaterialet ved å først dela klippa inn i tematiske hendingar basert på kva som skjer i klippa (kva snakkar deltakarane om og kva gjer dei), og plukka ut det som med Barton (2007) kan kallast literacyhendingar, altså hendingar som inkluderer interaksjon med skriftmedium. Deretter vart desse literacyhendingane koda og ytringane delt inn i kategoriar basert på den førforståinga som er skildra over:

- Barns uttrykksmåtar [BU]: Forteljingar (narrativ) om eigne erfaringar, språklege uttrykk for sensoriske opplevingar/skildringar, peiking og miming.
- Barns tilnærming til naturfaglege, skriftspråklege uttrykksmåtar [BT]: Talfesting, bruk av kategoriar, bruk av naturfaglege omgrep, eller spørsmål som etterspør forklaringar/namn/omgrep.
- Vaksnes kvardagsspråk [VU]: Når vaksne ikkje tydeleg tilpassar det munnlege språket sitt til det naturfaglege eller skriftspråklege.
- Vaksne si omsetjing eller tilpassing frå skriftspråklege uttrykksmåtar til enklare språk [VT]: forklaringar, forenklingar, forteljingar, andre ord, eller spørsmål som er meint å skulla få barna til å tenkja/resonnera/forstå/bruka naturfaglege uttrykksmåtar.
- Høgtlesing av skriftspråk [VL]: Den vaksne les den verbalspråklege skriftona medan ein ser på bilete eller objekt.

Overført til Fridberg et al. (2020) sine stadium kan ein seia at BU og VU representerer stadium ein; at ein brukar kvardagsord på vegen til å forstå meir komplekse omgrep. BT og VT representerer det andre steget, som er å bruka teoretiske modellar og vitskaplege omgrep for fenomenet

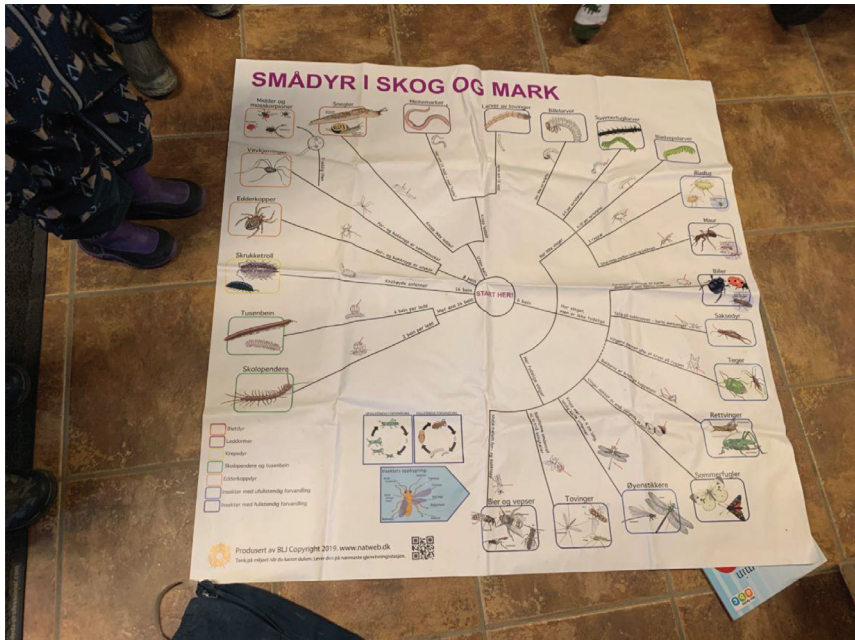
ein studerer, medan VL, høgtlesing av skriftspråk, representerer det tredje steget, som er å bruka analogiar og abstraksjonar i situasjonar der abstrakt tenking er påkravd.

Interaksjon med barn i ein barnehage er kjenneteikna av mange kryssande og avbrotne kommunikasjonslinjer. Overlappende tale, fleire parallelle samtalar og avbrot skjer heile tida, dette er tona ned i transkripsjonane.

Det vil vera noko overlapp mellom kategoriane, og fleire ytringar kan ein argumentera for å kategorisera på ulike måtar, noko som nokre stader er kommentert i teksten. I det følgjande vil me presentera analysen vår av kva støtte og tilpassing dei vaksne gjer i møtet mellom barna og skriftspråksmedia.

Analyse og funn

Plansje med smådyr i skog og mark³



Bilete 1. Plansje/duk med oversyn over smådyr i skog og mark.

3 Fotografert av forskaren, gjengjeve med løyve frå produsenten.

Denne plansjen er produsert på eit tøyeleg og vaskbart materiale som gjer at han kan brettast saman og takast med i sekken, liggja utover golvet eller bakken, hengjast på veggen eller kva som helst. Artane på plansjen er organisert i sirkel, der artane er sorterte etter om dei har bein, og i så fall kor mange. Neste nivå er om korleis kroppen er sett saman i eitt eller fleire ledd, og om dyret har venger eller ikkje. Til slutt er det fleire detaljar om bein, venger og storleik. Plansjen er i bruk fleire gongar i løpet av dagen. Første literacyhendinga er i garderoben medan barna gjer seg klare til å gå på tur, deretter blir han bretta ut ved lavvoen, der barna finn småkryp i fleire omgangar og brukar plansjen til å finna ut kva det er. I dei ulike literacyhendingane der plansjen er i bruk, utspelar det seg ulike typar samhandling. I den første hendinga har barna fanga eit småkryp i ein pleksiglasboks med lok der det er pustehol og forstøringsglas, og dei brukar plansjen til å prøva å finna ut kva dei har funne. Det er tydeleg at dette er noko dei er vane med å gjera, og dei er ivrig engasjerte i samtale og diskusjon både med kvarandre og ikkje minst med pedagogen, som ligg på kne framfor plansjen, med barna stimlande rundt:

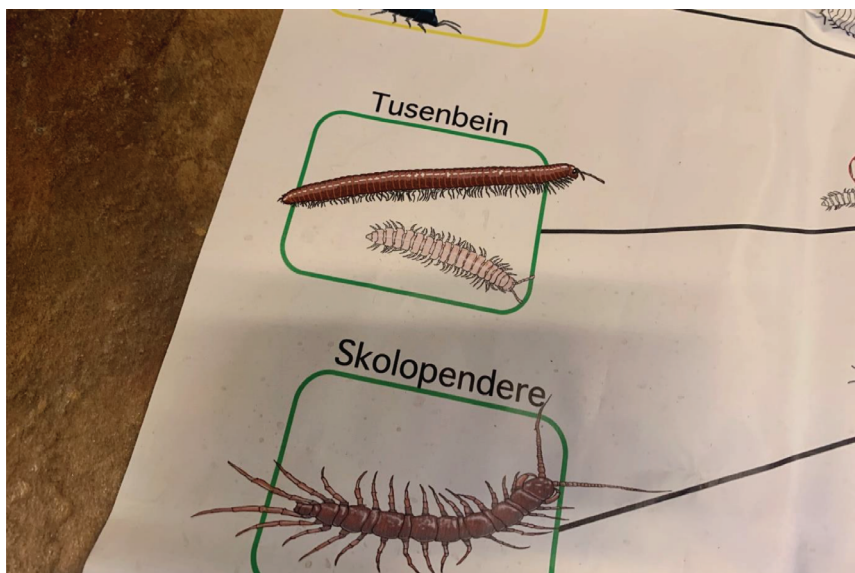
Observasjon 1. Smådyrplansje a)

Kven	Verbal ytring	Non-verbal ytring	Kategori
Pedagog:	Veit de kva ... synest de at det liknar på ... Den hadde ikkje venger, så den kan det ikkje vera.	Peikar på ei teikning på plansjen	VT
Guro:	Eg hadde ein sånn på handa mi ein gong!	Peikar på plansjen	BU
Pedagog:	Kanskje det likna mest på dei?	Peikar på same stad	VU
Bjarte:	Ja, den!	Peikar	BU
Pedagog:	Ja, det liknar litt på den, men hadde han framoverbein også, sånn? Nei. Eller berre ut til sida? Det er jo ikkje sikkert at det er bilde av ein akkurat sånn her. Men det er ein ... Den har to venger.	Peikar	VT/VU

I denne hendinga er det barna som tek initiativet til å artsfastsetja dyret, eit døme på kategorisering. Den vaksne modellerer korleis ein kan kategorisera ved å kommentera at nærværet av venger er eit kriterium for kategorisering. Vidare brukar ho eit sjølv laga ord for å trekkja merksemda mot dei naturfaglege kjenneteikna ved dyret som dei kan sjå på plansjen – slik legg ho til rette for gryande naturfagkunnskap. Barna i

denne hendinga gjer ingen forsøk på å nærma seg naturfagspråket, men uttrykkjer seg med barns uttrykksmåtar ved å fortelja om tidlegare erfaringar og bruk av upresise ord som «den» og «sånn».

Ved neste hending er me framleis i garderoben før avgang. Ungane og pedagogen fortel forskaren om ein gong dei prøvde å sjå om eit dyr dei hadde funne, var tusenbein eller skolopender.



Bilete 2. Utsnitt av plansje - nærbilete av tusenbein og skolopender

Observasjon 2. Smådyrplansje b)

Kven	Verbal ytring	Non-verbal ytring	Kategori
Pedagog:	... telefonen min, for me hadde ikkje denne plansjen der akkurat då. Og så såg me om det var eit tusenbein eller ein skolopender, og då fann me ut at det var ein skolopender dei hadde sett.	pedagogen er snudd mot forskaren for å setja henne inn i situasjonen dei fortel om	VT/VU
Forskar:	Korleis kunne de sjå det då?		VT
Bjarte:	Me såg på pedagogen sin telefon!	Bjarte snur seg og svarar forskaren	BU
Daniel:	Den er sånn! Og så den er sånn!	Daniel set seg ned og peikar på teikningane. Han fører fingeren over først skolopenderen og deretter tusenbeinet, utan å spesifisera kva han ser	BT

(Forts.)

Observasjon 2. (Forts.)

Kven	Verbal ytring	Non-verbal ytring	Kategori
Forskar:	Den er sånn og den er sånn, ja. Korleis ser beina ut, då?		VT
Pedagog:	Kva er det som er forskjellen?		VT
Forskar:	Er det nokon forskjell på dei?		VT
Barn utanfor biletet:	Dei er nesten heilt like!		BT
[...]			
Pedagog:	Men kvifor kunne me sjå at det var ein skolopender? Kvifor såg me at det ikkje var eit tusenbein?		VT
Bjarte:	Fordi ... fordi ... dei er sånn der, og den er sånn der – at den kjem opp	Bjarte peikar først på beina til skolopenderen, som peikar ut til sida, og peikar deretter på kroppen til tusenbeinet, der beina kjem ut meir på undersida av kroppen, og kroppen til tusenbeinet dermed «kjem opp»	BT
Barn utanfor biletet ropar:	Og så heiter han tusenbein fordi han har tusen bein!		BT
Forskar:	Ja, haha!	Ler	VU
Pedagog:	I alle fall frykteleg mange. Eg trur me fann ut at han såg ut som om han var sett saman av mange bitar sånn. Men det har jo denne også, faktisk. Det som er mest forskjellig er vel beina. Denne har litt lengre bein.	Peikar på ledda i skolopenderen. Peikar deretter på tusenbeinet	VT

I denne hendinga prøver begge dei to vaksne å leia merksemda til ungene mot dei naturfaglege kjenneteikna til dyret dei snakkar om, ved å stilla spørsmål og dermed leggja til rette for gryande naturfagkunnskap. Dei to barna, Daniel og Bjarte, driv begge med kategorisering ved hjelp av naturfaglege kjenneteikn, sjølv om dei ikkje uttrykkjer det gjennom verbalspråket. Ved hjelp av peiking og kroppsspråk greier dei likevel å uttrykkja at det er talet på bein og kvar beina er plasserte på kroppen, som fortel oss kva for ein av dei to dyreartane det er tale om.

Etter at gruppa er komne fram til lavvoen, finn dei også mange småkryp som dei studerer. I matpausen er det nokre av barna som finn eit grønt, lite dyr. Pedagogen sit på ein benk og et nista si, og fem barn står

samla rundt henne for å studera krypet. Dei brukar plansjen for å finna ut kva dyr det er.

Observasjon 3. Smådyrplansje c)

Kven	Verbal ytring	Non-verbal ytring	Kategori
Pedagog:	Kor mange bein har denne her, då? Eg ser berre fire bein og eit følehorn, men eg veit ikkje heilt om det var rett. Klarer de å telja kor mange bein den der grøne der har?		VT
Are:	Han har tre bein på kvar side.	Snur seg mot pedagogen	BT
Pedagog:	Mhm. Kor mange blir det til saman?		VT
Are:	ein-to-tre-fir-fem-SEKS!	Reknar på fingrane og tel mumlande	BT
Pedagog:	Hhm. Då var det like mange bein som ...	Are går bort til pedagogen	VU
Frida:	Kan eg få sjå?	Frida i framgrunnen strekker handa bort til Emma som studerer dyret i glaset	BU
Emma:	Mhm		
Pedagog:	Hadde det venger?		VT
Are:	Ja.		BU
Pedagog:	Ja, for elles kunne det ikkje fly.		VT
Emma:	Han har seks bein!	Ropar	BT
Frida:	Kan eg få sjå?		BU

Denne hendinga dreier seg også om kategorisering. Pedagogen leiar dei i rett retning ved å be dei telja beina til dyret. Are viser at han har erfaring med denne typen kategorisering gjennom å ikkje berre telja beina, men også kommentera kvar på kroppen dei er plasserte. Pedagogen spør vidare om dyret har venger – som er neste steget i kategoriseringa, slik plansjen har lagt det opp, og kommenterer også kva vengene er brukt til.

Biletlotto med bilete av planter og dyr

Medan barna er ved lavvoen og leikar, får dei velja sjølve kva dei vil gjera. Nokre klatrar i tre, nokre perlar, andre les bok og spelar seinare biletlotto. Lottobrikkane blir lagt utover bakken med biletsida ned, og barna

trekkjer to etter tur, med mål om å finna to like og hugsa kvar dei ligg. Etter første spelrunde spør forskaren: Hugsar de kva nokon av dei heiter no då? Pedagoggen blar opp eitt og eitt bilete, og barna svarar:

Observasjon 4. Biletlotto

Kven	Verbal ytring	Non-verbal ytring	
Pedagog:	Kva var det? Er det nokon som hugsar kva det var?	Held opp eit biletkort	VT
Are:	Skjære.		BT
Daniel:	Skjære.	Gjentek etter Are, med låg stemme. pedagoggen held opp neste bilete	BT
Daniel:	Ehm, ehm...		BU
Are:	Kjötmeis!	Stolt stemme. Pedagoggen held opp neste bilete	BT
Bjarte:	Fuglereir!	Stolt stemme	BU
Pedagog:	Mm, det er faktisk kjötmeisa sitt reir.	Pedagog held opp neste bilete, retta mot Daniel	VT
Forskar:	Å, kva var det?		VU
Pedagog:	Ser du kva det er?		VU
Daniel:	Hoggorm! Det var den som me skulle leita etter i dag.		BT
Pedagog:	Den hadde eit litt rart namn.	Held opp eit nytt bilete	VT
Christian:	Påskeliljer!		BT
Pedagog:	Ja, det var nesten som påskeliljer. Poselyng!		VT

I denne hendinga undersøker pedagoggen kva barna hugsar og kan av naturfagkunnskap, men det er likevel gjort i form av leik med spelet dei nett har spela. Barna svarar dels ved hjelp av presise naturfaglege omgrep, dels ved hjelp av barns uttrykksmåtar. I siste ytringa ser me at pedagoggen legg til rette for gryande literacy idet barnet svarar med eit ord som fonologisk minner om det rette svaret, og pedagoggen anerkjenner den fonologiske likskapen før ho gjentek med det korrekte omgrepet.

Telefon for å fastsetja art

Under matpausen kjem to av barna bort til forskaren for å få hjelp til å finna kva type edderkopp dei har funne.

Observasjon 5. Telefon

Kven	Verbal ytring	Non-verbal ytring	Kategori
Bjarte:	Kva for ein edderkopp er det?	Held fram pleksiglasboks med ein edderkopp oppi	BT
Forskar:	Ja, no skal me leita litt her ... skal me sjå ... Det var ikkje langbein, og ikkje kors, og ... Åh! Eg får visst ikkje lov til å leita her på denne sida, for det var ei sånn betalingside ser det ut til. Hm...	Skrollar på skjermen på mobilen Det dukkar opp ei annonse på skjermen	VT/VU
Bjarte:	Les ... få sjå på denne ... Han var litt svart akkurat der ...		BT
Forskar:	Her, då? Liknar han mest på nokon av dei her?	Trykkjer på telefonen og prøver ulike sider. Kjem inn på ei ny side, og viser fram bilete av ulike edderkoppar	VT
Are:	Hm... han liknar på den!	Utanfor biletkanten, peikar på telefonskjermen	BU
Forskar:	Den der? Då er det ein ullspinnedderkopp!		VT
Are:	Ja, han liknar på den ...		BU
Forskar:	Då var det ein ullspinnedderkopp!		VT
Are:	Og så liknar han litt på den ...	Peikar på edderkoppen under	BU
Forskar:	Ja, eg synest han liknar på den ullspinnedderkoppen - det er den!	Held glaset med edderkoppen opp ved sida av telefonskjermen og samanliknar - peikar på skjermen, gjev glaset tilbake til Are	VT
Are:	Er det den?		BU
Forskar:	Eg trur det liknar mest på den?		VU
Are:	Ja! Det er den!	(Entusiastisk)	BU
Forskar:	Ein ullspinnedderkopp!	Are spring bort til pedagogen for å visa	VT
Are:	Pedagogen, me veit kva for ein edderkopp det er!	I bakgrunnen. Bjarte spring etter	BT
Pedagog:	Å, no er spent!	svakt i bakgrunnen	VU
Are:	Ein ull... ein ull... ein ulledderkopp!		BT

I denne hendinga er det tydeleg at barnet er interessert i å læra meir om naturfag, og kjem til ein vaksen for å få hjelp til å kategorisera edderkoppen han har funne. Forskaren leitar på telefonen, men har problem med å finna ei nettside som fungerer. Då tek barnet sjølv initiativ til å observera detaljar som kan vera med på å fastetja arten, ved at han

nemner kva farge edderkoppa har på delar av kroppen. Den vaksne legg til rette for både gryande naturfagkunnskap og gryande literacy ved å gjenta det (truleg) ukjende ordet for arta mange gongar. Barnet prøver å hugsa og gjenta ordet for pedagoga etterpå, men hugsar det ikkje heilt likevel.

Natursti-ark med tekst og bilete produsert av pedagoga

På vegen til lavvoen heng det fleire laminerte ark med tekst og bilete om dyr eller planter ein kan sjå i nærområdet. Det er ikkje alltid samsvar mellom staden der arket heng og kva arta ein kan finna nett der, men dette arket er tydeleg tenkt å hengja i området der planta vanlegvis veks, fordi teksten på arket viser til området «herfra og til neste lapp». Denne dagen har pedagoga produsert ei rekke nye ark som ho vil hengja opp på turen, medan ho tek ned dei gamle som har hengt der dei stund. Før turen samlar ho barna utanfor barnehagen og går igjennom arka. Det eine er eit bilete av tettegras, som er forstørra opp ganske mykje.



Bilete 3. Fotografi av naturstiarket med bilete av tettegraset og teksten under

Observasjon 6. Naturstiark a)

Kven	Verbal ytring	Non-verbal ytring	Kategori
Are:	Kva er det?	Peikar mot bunken av ark som pedagogen er i ferd med å finna fram	BT
Pedagog:	Pedagogen: Ja, synest de det var litt spennande? Då kan me ta den. Førre gong me gjekk til lavvoen hadde eg tenkt å sjå om dei der var byrja å veksa. Om de ser ei sånn grøn stjerne på bakken, så er det faktisk ei slags plante. Det er ei plante, ein blome, som fangar insekt. Og...	Held opp arket med tettegraset på	VU/VT
Are:	Åja! Er det ikkje ein ... flugefangar?	Ivrig, reiser seg på kne for å sjå	BT
Pedagog:	Ja, det er faktisk ein slags flugefangar. Han blir kalla for tettegras. Det hadde eg ikkje tenkt å spørja dykk om, for det var eit litt vanskeleg namn. Men de kan bruka augo dykkar godt og sjå om de ser ei slik stjerne nede på bakken. Viss det er nokon som plutseleg seier: «Stjerne!», så kan me koma og sjå, og så kan me kjenna litt på han, om han er klissete og sånn.		VT

Pedagogen er særleg oppteken av å framheva eigenskapane til planta på plansjen, og legg til rette for gryande naturfagkunnskap ved å forklara at planta kan fanga insekt. Ho nemner derimot ikkje namnet på planta, og seier det er fordi ho tenkjer at det er eit litt vanskeleg namn. Dermed er det eitt av barna som kjem med framlegg til namn, ved å bruka eit heimelaga ord: Flugefangar. Han viser gryande literacy ved å bruka eit sjølvforklarande samansett ord som namn på planta – etter mønster av andre sjølvforklarande namn. Pedagogen anerkjenner framlegget som funksjonelt, før ho opplyser om det vanlegare namnet, tettegras. Deretter leiar ho merksemda over på forma som planta har (stjerneform), som er kunnskap dei treng dersom dei skal leita etter planta i naturen.

Etter ei stund finn dei faktisk tettegrasplanter, og pedagogen stoppar for å visa. Pedagogen og fire av barna har stoppa ved sida av stien og står bøygd over noko på bakken. Pedagogen har naturstiarket om tettegras i handa.

Observasjon 7. Naturstiark b)

Kven	Verbal ytring	Non-verbal ytring	Kategori
Pedagog:	Sjå her! Dei er ikkje blitt heilt stjerner enno ein gong! Ser de her?	Peikar mot bakken	VT
Are:	Eg trudde at dei var store, eg.	Med litt skuffa stemme	BT
Pedagog:	Ja, dei skal bli litt større enn dette.		VT
Frida:	Få sjå!		BU
Pedagog:	De kan få kjenna på det. Vil du kjenna på det, Daniel? Så kan de kjenna om han er litt sånn glatt og klissete. Det er det den fangar insekt med. Då har dei faktisk byrja å veksa. Det trur eg må vera nettopp.	Bjarte og Are bøyer seg ned og kjenner. Det same gjer Guro. Dei andre barna har også kome til, alle sju stimlar saman og kjenner etter tur	VT
Christian:	Kan me plukka ein?		BU

Når dei finn tettegrasplanter, grip pedagogen fatt i det siste ho sa før dei gjekk, nemleg stjerneforma – men det viser seg at plantene enno ikkje har fått denne forma. Are hugsar biletet av planta, som var av ei fullvak- sen plante, som det kanskje likevel var vanskeleg å avgjera den verkelege storleiken på, og er skuffa over dei små, grøne blada dei finn. Pedagogen legg til rette for gryande naturfagkunnskap ved å kommentera at planter veks og endrar form. Deretter vender ho merksemda mot den klissete overflata som plantene brukar til å fanga insekt med, og oppmodar barna til å gjera seg førstehandserfaringar ved å utforska planta og kjenna på klisset.

Hoggormboka

Pedagogen sit under eit tre med Daniel i fanget og Bjarte og Emma på kvar side av seg og ei bok open i fanget. Frida kjem til og set seg ned ved sida av Emma, men reiser seg raskt att og blir ståande og sjå over skuldra til pedagogen. Pedagogen les høgt frå boka og forklarar innimellom.



Bilete 4. Fotografi av boka *Hoggormen*

Observasjon 8. Hoggormboka

Kven	Verbal ytring	Non-verbal ytring	Kategori
Pedagog:	«Hoggormen biter for å forsvare seg. Men han vil helst ikke bite i bein og armer». Og alle sånne ting. «For han vil spare giften til han skal ha mat.» Han skal ikkje eta eit heilt menneske, det er altfor stort. «Og giften skal brukes til mus, frosk eller fugleunger.»		VL/VT
Emma:	Men du, atte, kvifor opnar han munnen?	Peikar på teikninga i boka	BT
Pedagog:	Kanskje for å fresa litt? Fordi at om ormen blir skremt, så fresa han litt for å seia frå. Sånn: Hallo! No er eg redd! Forsvinn, elles bit eg! Men han vil helst ikkje bita, for då brukar han opp gifta si, og så får han ikkje mat. «Etter en god sommer er hoggormen feit og mett. Snart kryper han ned i bakken ...»		VT/VL
Emma:	Men kvifor et eigentleg ikkje han i lag med dei andre?	Peikar på teikninga i boka	BU

(Forts.)

Observasjon 8. (Forts.)

Kven	Verbal ytring	Non-verbal ytring	Kategori
Pedagog:	Eg veit ikkje, kanskje han berre ikkje var kome så langt enno. «Der ligger han tett i tett med resten av alle de andre ormene. Og en dag er våren tilbake, og da vil alle ut.» Og her står det litt om hoggormar og andre som kryp på bakken og ser ut som slanger. Og veit de kva? Det er faktisk ein orm som ikkje er slange. Og det er den! Akkurat den såg ut som ein meitemark på det biletet, synest eg. Men det finst noko som heiter ståorm. Og den liknar på ein skikkeleg stor meitemark. Og det er faktisk ikkje ein orm, men det er ei øgle.	Peikar på faktadelen bak i boka	VU/VL/ VT
Emma:	Det visste eg!		BT

Under lesinga av boka vekslar pedagogen mellom å lesa teksten høgt og å forklara ved hjelp av enklare språk, eksempel og forteljingar. Slik legg ho til rette for gryande literacy ved at barna både får høyra korleis skriftspråket i boka høyrer ut ved høgtlesing, og blir støtta i tekstforståinga ved dei språklege tilpassingane som blir gjort. Emma viser at ho er van med å studera eigenskapar og åtferd når det er tale om dyr, når ho stiller spørsmål om kvifor hoggormen opnar munnen på teikninga i boka. Dette har ikkje pedagogen noko tydeleg svar på, men ho føreslår ei forklaring som samstundes gjev meir kunnskap om hoggormen, nemleg at han kan fresa om han blir sint eller redd, dermed legg ho slik til rette for gryande naturfagkunnskap.

Diskusjon

I denne artikkelen hadde me som utgangspunkt at me ville undersøkje kva som kjenneteikna møtet mellom kvardagsspråket til barn og det naturfaglege skriftspråket i ulikt skriftbasert læringsmaterieil i samtale-situasjonar, og sette difor opp to forskingsspørsmål; (1) *Korleis samhandlar barna med dei ulike skriftspråklege media dei møter i løpet av ein turdag i nærområdet til barnehagen?* og (2) *Kva språkleg støtte og tilpassing gjer dei vaksne i samtalane om naturfaglege tema for å leggja til rette for barns gryande literacy og naturfagkunnskap?* Gjennom å kategorisera dei verbale ytringane i samtalane som kvardagsspråk, barns tilnærming til

naturfagspråk og vaksnes tilpassing/støtte til naturfagspråk har me vist korleis barna nærmar seg det naturfaglege (skrift)språket gjennom leik, utforsking og samtale, medan dei vaksne prøver å støtta og leggja til rette for auka læring og forståing for naturfaglege og språklege tema gjennom ulike språklege tilpassingar. Her vil me svara på dei to forskingsspørsmåla ved å diskutera døme frå samtaleutdraga me har analysert i høve til teori og tidlegare studiar som er presenterte i teoridelen.

I det første forskingsspørsmålet spør me korleis barna samhandlar med dei ulike skriftspråklege media. Både analoge og digitale medium er representerte, alle inneheld teikningar eller fotografi, og alle unntatt biletlottoen har skriftspråk representert. I biletlottoen, dei laminerte faktaarka, på nettsida og i boka møter barna fotografi av naturfenomena, medan i plansjen og i boka er det teikningar av dyr. Dei ulike media strukturerer kunnskapen ulikt. Boka er ei faktabok med samanhengande informativ tekst om livet til hoggormen gjennom eit år, med ein eigen faktadel bak. Ho har såleis ei narrativ ramme, sjølv om ho ikkje er ei forteljingsbok. Biletlottoen, faktaarka og nettsida viser enkelte fenomen lausrive frå andre samanhengar. Faktaarka er gjerne hengt opp på andre planter enn dei arka formidlar fakta om. Plansjen har ein tradisjonell struktur for naturfaget. Sjølv om kategoriseringa av småkryp er framstilt som namn og bilete i ein sirkel, er strukturen hierarkisk, dei enkelte artene er skildra innanfor sine klassar i eit samanhengande system.

Funna våre viser at det er to hovudinnretningar på måten barna samhandlar med desse skriftspråkmedia på. Det første er at dei søker informasjon om naturfenomena, eller inngår i samanhengar der informasjon blir gitt, den andre er at dei prøver ut det me kallar dei naturfaglege kjerneaktivitetane å definera og å klassifisera. Den første tilnæringsmåten, å få informasjon, dreier seg i mange tilfelle om å læra omgrep på naturfaglege fenomen dei observerer, slik Halliday (1998) skildrar er grunnleggjande for all språklæring. Dette svarar til det første steget i Fridberg et al. (2020) sin modell, å arbeida med ord. Me finn døme på både at dei set ord på fysiske objekt som finst i verda (observasjon 2, 5 og 7), og på objekt dei berre ser representasjonar av i form av bilete (observasjon 1, 4, (5), 6 og 8). Det siste er ifølgje Barton (2007) eitt steg vidare i språkutviklinga i høve

til det første. I fleire tilfelle nyttar barna sine egne ord på fenomen, slik Martin (1998) skildrar, dei nyttar slik kvardagsspråket sitt som støtte i arbeidet med å skilja ut fenomen og læra seg første steget i måten naturfagspråket konstruerer røyndomen på (Martin, 1998, s. 297). Dette kan me sjå døme på i observasjon 6. Pedagogen introduserer planta tettegras utan å nemna namnet først, og barna kjem med framlegg om at det er ein flugefangar. Det er eit ord som sannsynlegvis skildrar det barna med det same oppfattar som den mest vesentlege eigenskapen ved planta. Eit anna eksempel er måten barna samhandlar med teksten i boka om hoggormen (observasjon 8). Boka tilbyr informasjon om hoggormen, og skriftteksten blir supplert med at barna lagar egne forteljingar basert på bileta og fortel om egne analoge erfaringar med hoggorm. To andre døme på at barna brukar kvardagslege uttrykksmåtar på naturfaglege fenomen, finn me i observasjon 2, der Daniel samanliknar tusenbein og skolopender utan å bruka merkelappar på det han ser. Han viser med gestar, peiking og upresise ord som «den» og «sånn» at han ser og forstår skilnadene mellom dei to dyra, men det ser ut til at han enno manglar språk til å setja ord på det, eller i alle fall ikkje har eit behov for å gjera det. Eit anna barn har oppfatta det språklege innhaldet i namnet på tusenbeinet, og ropar det med entusiasme og glede: «Og så heiter han tusenbein fordi han har tusen bein!»

Den andre tilnæringsmåten til skriftspråkmedia i materialet vårt er å prøva ut språklege kjerneaktivitetar i naturfaget. Det føregåande analysekapittelet viser fleire tilfelle der barna arbeider med å definera og å klassifisera naturfenomen. Desse aktivitetane er hos Fridberg et al. (2020) uttrykt som å bruka teoretiske modellar og vitenskaplege omgrep for fenomenet ein studerer, og å bruka analogiar og abstraksjonar. Det første dømet på dette er diskusjonen som oppstår om definisjonane av skolopender og tusenbein omkring plansjen (observasjon 2). Barna og pedagogen arbeider saman om å uttrykka kva som skil dei to artane frå kvarandre, og prøver ut om ulike eigenskapar ved dyra kan vera avgjerande for å skilja dei frå kvarandre. Dei endar opp med at det berre er plasseringa av og lengda på beina som skil dei. Eit anna døme på arbeid med å definera er når barna vil ha hjelp hos forskaren til å finna ut kva type edderkopp dei har funne (observasjon 6). Dei brukar bileta

av edderkoppar for å samanlikna det eksemplaret dei har funne, med naturfaget si kategorisering, det er å sjå analogiar mellom fenomenet og skriftspråket si bestemming av fenomenet. Eit anna funn, det grøne krypet på pauseplassen (observasjon 3) er på same måten eit døme på språkarbeidet med å plassera eit naturfenomen inn i naturfaglege kategoriar ved å sjå etter kva som er ulikt og likt mellom eksemplaret barna har funne, og framstillingar på plansjen. I alle desse eksempla har barna starta på ein prosess som er grunnleggjande for å organisera naturen i naturfaget sitt språk.

I forskingsspørsmål 2 spør me etter kva dei vaksne gjer for å leggja til rette for både gryande literacy og gryande naturfagkunnskap. Når det gjeld å leggja rette for gryande literacy, er det tydeleg at pedagogen er ein røynd samtalepartnar for barn, for ho passar på at ho les skriftleg tekst høgt, samstundes som ho forklarar og fortel med kvardagsspråk (observasjon 8), og ho brukar og gjentek ofte dei naturfagleg og skriftspråkleg korrekte omgrepa (t.d. i observasjon 2, 4 og 8). Dette er ifølgje Barton (2007, s. 144-145) viktig for at barna skal få erfaringar med å høyra skriftspråklege ord og setningsstrukturar som dei sjeldnare møter i kvardagsspråket. Barton (2007, s. 136) legg vekt på at det å læra å lesa og å læra å snakka er to prosessar som er tett samanvovne og ikkje kan skiljast frå kvarandre – dei handlar begge om å læra å bruka språket. I læringsprosessen fungerer den vaksne som eit støttande stillas for barna der dei er i prosessen. I materialet vårt finn me fleire døme på at barnet er i ein prosess med å læra nye ord, til dømes ved at dei prøver ut bruken av ord dei nett har lært, utan at dei har festa seg heilt enno. I observasjon 5 ser me at forskaren les opp namnet edderkoppsorten, ullspinnedderkopp, mange gongar i forsøket på å støtta barnet i å læra eit nytt ord. Det er likevel vanskeleg å hugsa når Are vil gjenta det for pedagogen nokre få sekund seinare: Ein ull... ein ull... ein ullederkopp! (observasjon 5). Eit anna døme er i observasjon 4, der pedagogen har gjenteke artsnamnet poselyng mange gongar både gjennom biletlottospelet og etterpå, men når Christian skal prøva å hugsa namnet, forvekslar han det med eit vanlegare ord som har nokre fonologiske likskapar: påskeliljer. Pedagogen støttar ved å anerkjenna forsøket, men repetera det rette omgrepet – poselyng.

På same måten som barna brukar kvardagsspråk som støtte i arbeidet med å forstå naturfaglege fenomen, hender det også at pedagogen gjer det same for å støtta den gryande naturfagkunnskapen, slik som når ho legg meir vekt på å framheva eigenskapane til fenomenene dei studerer gjennom kvardagsspråk, enn på å bruka dei naturfagleg korrekte omgrepa. Dette kan me sjå døme på i observasjon 1, der ho brukar eit sjølv laga ord, «framoverbein», som leiar merksemda mot eigenskapane ved dyret og plasseringa av beina. Slik viser ho barna korleis dei kan studera detaljar ved dyret som kan hjelpe i kategoriseringa. Ei slik modellering av observasjon gjer ho også når ho nemner vengene, og samanliknar dyr utan (dyret på plansjen) og med (dyret dei har funne), og talfestar dei (observasjon 1).

Siraj-Blatchford (2006, s. 132) understrekar at det er barnet sine interesser og individuelle behov som skal vera styrande for dei vaksne si rolle i utviklinga av gryande naturfagkunnskap. I datainnsamlinga vart kamerateikna skrudd på kvar gong eit naturfagleg tema vart samtala om, difor er det ikkje så tydeleg i det transkriberte materialet, men det er barna som tek initiativet til nesten alle dei hendingane som er tekne med. Det kan tenkjast at dette skjer såpass ofte i denne barnehagen fordi dei har ein kultur for å vera opptekne av naturen og utforska mykje der, og at det skriftspråklege materialet er såpass rikt og lett tilgjengeleg for barna. Det er dei som fangar insekta i garderoben og i skogen som er referert til i observasjon 1, 3, og 5, og barna kjem springande til dei vaksne for å få hjelp til å finna ut kva dyr det er. Barna tek også initiativet til å spela biletlotto (observasjon 4) og lesa i hoggormboka (observasjon 8). Pedagogen tek initiativet til å visa fram dei laminerte naturstiarka, men det er Are som blir særleg oppteken av tettegraset (observasjon 6). Ved å la barna ta styringa på denne måten, og støtta dei i å utforska det dei er interesserte i, bidreg pedagogen til å halda på interessa og entusiasmen deira. Siraj-Blatchford (2006, s. 131) meiner også at for å støtta gryande naturfagkunnskap er det viktig å gje barna «hands-on experience» samstundes som at dei får ei gryande erfaring med konseptualisering av naturfaget og positive opplevingar. Me kan sjå at pedagogen legg til rette for at barna får førstehandserfaringar ved at ho let dei fanga smådyr i pleksiglasboksar med pustehol og forstørringsglas (observasjon 1, 3 og 5), samstundes som

at ho forklarar korleis dei kan kjenna att og kategorisera dyra. Sameleis oppmodar ho barna til å kjenna på korleis tettegraset kjennest ut (observasjon 7), samstundes som at ho forklarar kvifor planta er klissete. Ho brukar eit forenkla språk tilpassa barna, samstundes som at ho får fram den naturfaglege kunnskapen, og tek del i gleda og entusiasmen til barna over alt dei finn og ser.

Dette er ein kassustudie med ei lite utval av hendingar frå eit kort tidsrom, resultata kan difor ikkje utan vidare generaliserast. Ei innvending mot studien kan vera at den same forskaren er forfattar av artikkelen og var deltakande observatør under datainnsamlinga, og at dette kan ha påverka resultata. Samla sett vil me likevel trekkja fram nokre innsikter studien har gjeve oss: Me ser at måten barna samhandlar med bilet- og skriftspråklege læringsmedium, og måten pedagogen samhandlar med barna på, utgjer eit leike- og læringsmiljø som sikrar både positive og systematiske førstehandserfaringar med naturfaglege fenomen. Dette kan føra til gryande naturfagkunnskap og erfaringar med bilete og skriftspråk som kan støtta opp om gryande literacy. Sjølvstøtt kan ikkje kvar einaste ytring og handling vera like velovervegd og pedagogisk, det er dei heller ikkje i Heia friluftsbarnhage. Det er heller ikkje avgjerande at barnehagelæraren kan alt om alle naturfaglege fenomen barna kjem over. Ved å ha god tilgang på tilpassa skriftlege hjelpemiddel kan barna og den vaksne undersøkje fenomen saman, og slik bidra både til gode prosessar for gryande naturfagkunnskap og gryande literacy. Barnehagekvardagen er kaotisk og full av kryssande omsyn, og ikkje alle situasjonar med læringspotensial kan følgjast opp, men me trur likevel at funna og drøftingane i denne studien kan fungera inspirerande for barnehagelærarar til å auka medvitnet om korleis dei snakkar med barn om naturfaglege tema, og korleis dei brukar skriftmedium på ein medviten måte. Dei kan også vera eit signal til barnehagelærarutdannarar om å fokusera meir på læringspotensialet i kvardagssamtalane i barnehagen – og det same kan gjelda skulen. Fordi det er så ulikt kva språk og samtaletypar barna møter i heimemiljøet, er det dess viktigare at barnehagen og skulen syter for at alle barna får slike viktige, tidlege erfaringar med gryande literacy og naturfagkunnskap.

Abstract

In this article we investigate what characterizes the meeting between children's everyday language and the written science language in conversation situations, and how adults and children interact in this meeting. Our research questions are: 1. How do children interact with the different written media they meet in the course of an excursion in the area around their kindergarten? 2. What kind of linguistic support and facilitation do the adults make in the conversations around scientific topics to support children's emergent literacy and emergent science? The study shows that the children interact with the written media in two ways: They seek information around the natural phenomena, and they try out the scientific core activities of definition and classification. The adults support emergent literacy by using precise scientific words and reading text out loud, at the same time explaining in a simplified language, and they support emergent science by focusing on properties and characteristics of plants and animals.

Hege Myklebust og Sissel Høisaeter

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Høgskulen på Vestlandet

Hege.myklebust@hvl.no og sissel.hoisaeter@hvl.no

Hege Myklebust

Hege Myklebust er førsteamanuensis i norsk språk ved Høgskulen på Vestlandet, campus Stord, der ho underviser i norsk på syklus 2 i lærarutdanninga, og er rettleiar på master- og phd-nivå. Myklebust har arbeidd mykje med samhandling i skrift og tale, og dei seinaste fem åra har forskinga hennar vore sentrert rundt læringssamtalane som lærarstudentar og barnehagelærarstudentar har med barn når dei er i praksis.

Sissel Margrethe Høisaeter

Sissel M. Høisaeter er professor i norsk språk ved Høgskulen på Vestlandet, der ho underviser og er rettleiar på master- og phd-nivå. Ho arbeider særleg med retorikk og munnleg kommunikasjon, og korleis opplæring i dialogisk undervisning for lærarstudentar kan gjerast best mogleg.

Litteraturliste

- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2nd ed.). Blackwell Publishing.
- Barton, D. (2012). Ethnographic approaches to literacy research. *The encyclopedia of applied linguistics*, 1–7. Wiley Online Library.
- Berulfsen, B., & Gundersen, D. (2003). *Fremmedordbok og synonymer. Blå ordbok*. Kunnskapsforlaget.
- Fridberg, M., Jonsson, A., Redfors, A., & Thulin, S. (2020). The role of intermediary objects of learning in early years chemistry and physics. *Early Childhood Education Journal*, (48), 585–595. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01016-w>
- Halliday, M. A. K. (1998). Koda: Tekst, kontekst og læring. In K. L. Berge, P. J. Coppock, & E. Maagerø (Eds.), *Å skape mening med språk* (pp. 112–118). Landslaget for norskundervisning, Cappelen akademisk forlag.
- Havelock, E. A. (1963). *Preface to Plato* (Vol. 1). Harvard University Press.
- Lindhardt, J. (1989). *Tale og skrift: to kulturer*. Munksgaard.
- Martin, J. R. (1998). Skrivning i naturfaget. In K. L. Berge, P. J. Coppock, & E. Maagerø (Eds.), *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J. R. Martin* (pp. 292–332). Cappelen Akademisk.
- Mercer, N., Mannion, J., & Warwick, P. (2019). Oracy education. The development of young people's spoken language skills. In N. Mercer, R. Wegerif, & L. Major (Eds.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (pp. 292–305).
- Ong, W. J. (1999). Muntlig og skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet. Antrophos.
- Siraj-Blatchford, J. (2006). Emergent science and ICT in the early years. In P. Warwick, E. Wilson, & M. Winterbottom (Eds.), *Teaching and learning primary science with ICT* (pp. 128–147). McGraw-Hill Education.
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 1(1), 1–15. <http://dx.doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.

KAPITTEL 6

Undrende samtaler som vei til bokstavforståelse og begrepsutvikling i geometri

Kathrin Liselott Storebø og Karen Langsholt Holmqvist
NLA Høgskulen

Sammendrag: I denne artikkelen diskuterer vi hvordan undrende samtaler om geometriske former og bokstaver kan stimulere til utvikling av begreper for både bokstaver og geometriske former. Vi tar utgangspunkt i barnehagelærerutdanningens kunnskapsområde *språk, tekst og matematikk* og argumenterer for at når man ser norsk og matematikk i sammenheng, gir det rom for læring innenfor begge fagområder. Videre sammenlikner vi van Hieles modell for begrepsutvikling i geometri med Lachmann og van Leeuwens (2014) rammeverk for utvikling av bokstavforståelse og argumenterer for at mye er felles på de tidligste nivåene i begge modellene. Nettopp fordi mye er likt og noe er ulikt, kan det være spennende å utforske forskjeller og likheter mellom bokstaver og geometriske figurer sammen med barn. Til slutt i artikkelen presenterer vi tre eksempler på undrende samtaler med barn om bokstaver, og hvordan samtalene kan bidra til begrepsutvikling og gir rom for undring og utforskning både av geometriske former og bokstaver.

Nøkkelord: undrende samtaler, begrepsutvikling, bokstavforståelse, geometrisk tenkning, *språk, tekst og matematikk* (STM)

Keywords: inquiry-based conversation, vocabulary, letter understanding, geometric thinking *Language, Text and Mathematics for Preschool Teachers*

Sitering: Storebø, K. L. og Holmqvist, K. L. (2024). Undrende samtaler som vei til bokstavforståelse og begrepsutvikling i geometri. I L. I. A. Häberg, G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *I skriftkulturens grenseland – tidleg literacy i barnehage, fritid og skule* (Kap. 6, s. 153–181). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.229.ch6>
Lisens: CC-BY 4.0

Innledning

Tema for denne artikkelen er hvordan barns begrepsutvikling i geometri kan styrkes gjennom samtale om bokstaver, og hvordan barns utforskning av skriftspråk kan styrkes gjennom samtale om geometriske begreper. Gjennom lek og samtaler oppdager barn gradvis at former og figurer har et gitt sett med egenskaper, og de lærer seg klassifisering og hierarkiske strukturer for ulike begreper (Clements & Sarama, 2000, s. 82). I denne artikkelen vil vi diskutere hvordan barna gradvis bygger opp forståelsen for bokstaver og geometriske figurer, og vi vil se hvordan utviklingen innenfor begge områder går hånd i hånd i den tidlige begrepsutviklingen. På noen punkter er det likevel klare forskjeller i egenskapene til geometriske former og bokstaver, og i barnehagen er det nyttig å være bevisst både likhetene og forskjellene. Artikkelen tar utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan kan undrende samtaler om egenskaper og kjennetegn ved bokstavene og geometriske former bidra til bokstavforståelse og begrepsutvikling i geometri?*

Artikkelen springer ut fra artikkelforfatternes tverrfaglige samarbeid om kunnskapsområdet *Språk, tekst og matematikk*, forskriftsfestet i Rammepplan for barnehagelærerutdanningen (2012, § 3–1). Kunnskapsområdet legger opp til tverrfaglig samarbeid, men dette potensialet utnyttes ofte ikke til fulle, og i lærebøker brukt i dagens barnehagelærerutdanning behandles fagene som separate.¹ For eksempel legger matematikkdiraktiske bøker vekt på hvordan barn gjør erfaringer med og tilegner seg geometriske begreper og sammenhenger fra de er helt små (Carlsen et al., 2017, s. 181–182). De viser til hvordan barnet gjør seg erfaringer med ting som er runde, butte, spisse og kantede, og at klassifisering er en grunnleggende prosess med prinsipper barna blir kjent med tidlig. Deretter presenterer de klassifiseringer ut fra formkriterier – i tråd med hvordan det gjøres i matematikken (Carlsen et al., 2017, s. 191–197). Norskfaglige lærebøker (Dybvik, 2023; Høigård, 2019) er gjerne vel så opptatt av de sosiale sidene ved skriving som av bokstavene i seg selv, men der de omtaler bokstaver,

¹ Ser vi til lærebøkene i GLSM (Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring), finner vi at noen av bøkene deler opp norsk- og matematikkfaget i ulike kapitler (Kibsgaard, 2008), mens enkelte bøker også har kapitler med en mer helhetlig tilnærming til begge fag (Frislid & Traavik, 2014; Skjong, 2005; Wie, 2007). I det tidligere GLSM-faget er det en sterkere tradisjon for å tenke helhetlig omkring norsk- og matematikkfaget.

legger de vekt på symbolfunksjonen og fonem-grafem-koplingen, det vil si koplingen mellom lyd og bokstav (Dybvik, 2023, s. 131–132; Høigård, 2019, s. 187–225). Når bokstavenes form trekkes fram, er det gjerne i omtale av brudd med normerte former, som speilvendte bokstaver og <E>-er med flere tverrstreker (Dybvik, 2023, s. 131; Høigård, 2019, s. 208–209), eller på taktile erfaringer med bokstavformene (Dybvik, 2023, s. 124–126; Høigård, 2019, s. 209–211). Alt dette er viktige sider ved det å skape litterasitetserfaringer og fremme tidlig litterasitet (jf. Gjems, 2016). I denne artikkelen diskuterer vi en annen side ved den tidlige litterasiteten, nemlig det å utforske bokstavformene i grafemisk og geometrisk forstand.

Artikkelen presenterer en teoretisk drøfting og har som mål å vise sammenhenger mellom matematikdidaktisk teori om begrepsutvikling i geometri (Fuys et al., 1988; Smestad, 2008; van Hiele, 1986) og teorier om barns utvikling og automatisering av bokstavkunnskap (Lachmann & van Leeuwen, 2014). I artikkelen viser vi til flere teorier som er mye brukt i norsk- og matematikkfaget i grunnskole- og barnehagelærerutdanningen, nettopp for å vise hvordan forståelse i de to fagene henger sammen og styrker hverandre. En slik tverrfaglig tilnærming kan, som også Imenes (2018) påpeker, bidra til utvikling av dybdekunnskap fordi man skaper sammenhenger på tvers av faggrenser.

Videre indikerer internasjonal forskning at tidlige matematikkferdigheter hos barn kan predikere seinere litterasitetsferdigheter (Duncan et al., 2007; Linder et al., 2013; Romano et al., 2010). Dette tyder på at ferdigheter innenfor de to fagområdene henger sammen, på tross av at de vanligvis behandles som vidt ulike forskningsfelt. Ved å se etter fellestrekk i ferdighetene som barn bygger opp innenfor disse to områdene, vil vi argumentere for at vi kan få en bedre forståelse for barns litterasitetsutvikling og begrepsutvikling i geometri.

Bokstavforståelse og geometrisk forståelse i rammeplan for barnehagen

Rammeplanen for barnehagen legger opp til at barna skal få erfaringer med skriftspråket mens de går i barnehagen: «Barnehagen skal bidra til at barn leker med språk, symboler og tekst og stimulere til språklig nysgjerrighet,

bevissthet og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Gjennom lek skal barna få utforske funksjonen til tekst og symboler, og barna skal også få rom til å bli både bevisste og nysgjerrige på tekst og symboler som omgir dem. Rammeplanen skriver videre at «[g]jennom 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» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48) og at «[p]ersonalet skal [...] støtte barnas lek med og utforsking av skriftspråket» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Det er dermed et tydelig uttrykt mål fra rammeplanens side at barnehagen ikke bare skal legge til rette for at barna utvikler seg muntlig og får de fonologiske ferdighetene som skal til for at barna blir klare for å knekke den alfabetiske koden, men også at barna skal få møte, utforske og leke med selve skriftspråket. Rammeplanen nevner likevel ikke sammenhengen mellom fonem og grafem; fonem–grafem-koplingen og det å knekke lesekoden kommer først inn i læreplanen for skolen i kompetansemålene for andretrinn, der «elevene skal kunne [...] trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5).

Matematikk kommer inn i rammeplanen under fagområdet Antall, rom og form, som «handler om å oppdage, utforske og skape strukturer og hjelper barna til å forstå sammenhenger i naturen, samfunnet og universet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 53). Fagområdet legger opp til at barna skal få erfaringer med matematikk gjennom en utforskende og lekende tilnærming til omgivelsene: «Barnehagen skal synliggjøre sammenhenger og legge til rette for at barna kan utforske og oppdage matematikk i dagligliv, i teknologi, natur, kunst og kultur og ved selv å være kreative og skapende» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 53). Rammeplanen legger i liten grad opp til arbeid med spesifikke tema, men presiserer at fagområdet omfatter lekende og undersøkende arbeid med blant annet sammenlikning, sortering og former. Den presiserer i den sammenheng at det også handler om å stille spørsmål, resonnere, argumentere, og søke løsninger, undre seg og stimulere barnas motivasjon til problemløsning. Personalet i barnehagen skal tilrettelegge for at barna kan gjøre matematiske erfaringer både i lek og hverdagssituasjoner, og de skal bruke matematiske begreper i hverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 53–54).

Undrende samtaler

Rammeplanen legger i stor grad opp til undring og utforskning i barnehagen. I norsk sammenheng brukes gjerne det engelske begrepet *inquiry* for å beskrive en undrende, undersøkende og utforskende tilnærming til matematikk. Carlsen et al. (2017) trekker fram at *inquiry*-begrepet kan brukes på to ulike, men samtidig sammenhengende måter (Carlsen et al., 2017, s. 72): som en væremåte eller grunnleggende innstilling i møte med nye utfordringer og situasjoner, og som et redskap og en prosess for å få ny kunnskap og forståelse for matematiske sammenhenger. Carlsen et al. viser til Jaworski (2007) når de bruker *inquiry*-begrepet til å beskrive en væremåte eller en grunnleggende innstilling til «utfordringer av matematisk karakter» (Carlsen et al., 2017, s. 69). I tillegg viser de (s. 69) til Wells' forståelse av begrepet; Wells (1999, s. 121) skriver at «it indicates a stance toward experiences and ideas – a willingness to wonder, to ask questions, and to seek to understand by collaborating with others in the attempt to make answers to them». *Inquiry* dreier seg om en væremåte og å tilnærme seg opplevelser og tanker på en åpen og undrende måte i fellesskap. Van Oers (1996) beskriver hvordan spørsmål av typen «Are you sure?» legger opp til at barna kan språksette sine matematiske tanker. Slike spørsmål er viktige handlinger fra de voksne i undrende samtaler. *Inquiry*, og det å kunne lede undrende samtaler med barn forstås som at den voksne må kunne innta en grunnleggende undrende innstilling og innta barnas perspektiv i utforskningen av matematiske spørsmål. En samtale preget av undring og *inquiry* faller også innunder det som i norskfaglig sammenheng (for eksempel Høigård, 2019, s. 169) ses på som gode samtaler mellom voksne og barn. Et viktig poeng for Høigård er nettopp at gode samtaler er preget av gjensidighet, og at de voksne bruker utvekslingstonen, der de undrer seg og er åpne for barnas innspill (Høigård, 2019, s. 47, s. 169).

Undrende samtaler er også viktig for å lede barna inn i fagdiskursen. Kleve og Penne (2016) viser i en studie av elever i videregående skole at det er store forskjeller i hvordan elever behersker skolens fagdiskurser. Diskurser kan ses som et meningsfellesskap og en måte å tenke på for å forstå verden eller deler av verden. Hver fagdisiplin har sin egen diskurs, og innenfor en diskurs vil noen rammer være eksplisitte, mens

andre er mer implisitte (Kleve & Penne, 2016, s. 2). Ifølge Shanahan og Shanahan (sitert i Kleve & Penne, 2016, s. 2) er et viktig formål med skolen å introdusere fag til elever på en slik måte at elevene kommer inn i fagenes diskurser. I matematikkfaget står definisjoner sentralt. Det å definere egenskaper ved former er essensielt for å seinere klassifisere ulike grupper av former. Definisjoner er med andre ord en del av den matematiske diskursen. Derfor bør man allerede i barnehagen gjøre definerende egenskaper ved trekkanter og firkanter eksplisitte for barna. Dette kan gjøres gjennom samtaler der man sammen oppdager, undersøker og undres over definerende egenskaper. I norskfaget er ikke det å gruppere bokstavene etter definerende egenskaper en del av fagdiskursen på samme måte som i matematikken. Likevel kan samtaler om bokstavformer gjøre barna bevisste på formene og dermed hjelpe dem til å huske bokstavene og forskjeller mellom dem bedre.

Tidligere forskning

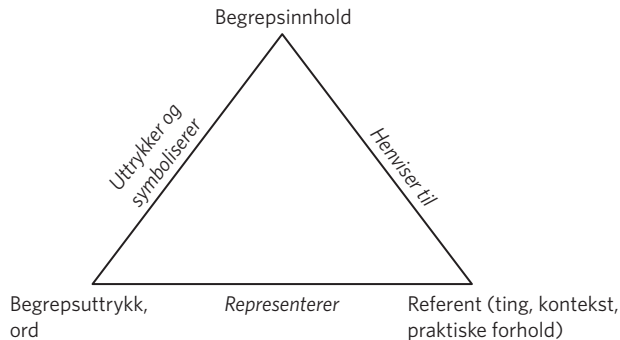
Et mål med denne artikkelen er å vise at norskfaglige og matematikkdidaktiske perspektiver henger sammen og bygger på hverandre, og at forståelse i det ene faget kan bidra til å drive forståelsen videre i det andre. Innenfor utdanningsfeltet i Norge er det skrevet relativt lite om sammenhengen mellom de to fagene, til tross for at norsk og matematikk deler et kunnskapsområde i barnehagelærerutdanningen (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012, § 2). Det er likevel en del likhetstrekk og sammenhenger mellom fagområdene i barnehagen og i begynneropplæringen i skolen. Dette viser Imenes (2018), som sammenlikner definerende egenskaper i matematikken med sjangerkjennetegn i norskfaget. Han argumenterer for at det å sette fag i sammenheng og sammenlikne definerende egenskaper ved geometriske figurer med sjangertrekk kan gi barna dypere forståelse for både sjangere og geometriske former, og at det kan gi rom for dybdelæring. Det er mulig at Imenes' (2018) sammenlikning av kjennetegn for en trekant og kjennetegn for et dikt ikke treffer helt, og for et barn i begynneropplæringen vil det kreve et særs høyt nivå av metarefleksjon å sammenlikne to så ulike konsepter

som et dikt og en trekant. Vi mener derfor at vårt eksempel med bokstaver og geometriske figurer passer bedre inn både i barnehagen og i begynneropplæringen i skolen.

Internasjonalt er det gjort større studier som viser en sammenheng mellom tidlige matematiske ferdigheter og ulike sider ved litterasitet (Balhinez & Shaul, 2019; Duncan et al., 2007; Eriksen et al., 2023; Korpipää et al., 2017; Linder et al., 2013; Purpura et al., 2011; Romano et al., 2010; Soto-Calvo & Sánchez-Barrioluengo, 2016). Blant annet undersøker Eriksen et al. (2023) sammenhengene mellom visuospatialt arbeidsminne, matematisk kompetanse, fonem-grafem-kunnskap, motoriske ferdigheter og kjønn i første klasse. De fant en svakere sammenheng mellom matematikk-kunnskaper og fonem-grafem-kompetanse enn de andre nevnte studiene. Likevel er deres studie interessant fordi den tar til orde for å undersøke videre koplingen mellom visuospatialt arbeidsminne og utviklingen av litterasitet og matematisk kompetanse (Eriksen et al., 2023, s. 10). Det visuospatiale arbeidsminnet handler om evnen vår til å huske, forstå og bearbeide visuelle mønstre og bilder, og man skiller gjerne mellom det visuospatielle og det verbale arbeidsminnet. I denne artikkelen er det visuospatielle arbeidsminnet viktig, fordi samtaler om bokstaver og geometriske former vil rette oppmerksomheten mot nettopp de visuelle sidene ved disse.

Begrepstrekanten

Å utvikle bokstavforståelse og geometrisk forståelse dreier seg om å utvikle begreper for bokstaver og geometriske former, og begrepstrekanten illustrerer godt hva som må til for at barn skal få en allsidig og god forståelse for begrepene. Begrepstrekanten brukes i både matematikk (Carlsen et al., 2017, s. 78–81; Johnsen-Høines, 2019, s. 78–83; Nakken & Thiel, 2019, s. 130) og i norskfaglig litteratur (Kjelaas, 2021, s. 106–111; Selås, 2020) og kan se litt ulik ut i de to fagfeltene, men trekanten i begge fagtradisjoner springer ut av Ogden og Richards' (1923) trekant.



Figur 1. Begrepsstrekanten.

Figuren illustrerer relasjonen mellom ordet eller begrepsuttrykket, begrepsinnholdet og referenten/objektet, altså den faktiske tingen som ordet refererer til. Begrepsstrekanten viser at begreper har en uttrykks- side; vi kan for eksempel uttrykke bokstaven <A> ved å si lyden /a/ eller skrive «A», og vi kan uttrykke begrepet trekant ved å si «trekant» eller tegne en trekant. Dette uttrykket representerer referenten – grafemet <A> eller objektet, altså formen trekant. Begrepsinnholdet er de tankene og erfaringene vi har med referenten. Kjelaas (2021, s. 106) har videreutviklet trekanten til en modell der de tre hjørnene står for ordet, denotasjonen (en objektiv definisjon av ordet) og konnotasjonen (et mer subjektivt begrepsinnhold). Kjelaas' modell legger mindre vekt på forholdet mellom referenten og begrepsuttrykket, men får til gjengjeld fram at for å få en god forståelse for et ord, trenger man et rikt begrepsinnhold. Man må både kunne definere hva ordet betyr (denotasjonsinnholdet), og man må ha personlige erfaringer, minner, kunnskap og følelser knyttet til ordet (konnotasjonsinnholdet). Dette minner om det Carlsen (2010) omtaler som *meaning* og *sense*. *Meaning* tilsvarer denotasjonsinnholdet, og *sense* er den lokale meningen som individet gjør seg i situasjonen (Carlsen et al., 2017, s. 81). Carlsen (2010) hevder at det er avgjørende for tilegnelsen av begreper at individet etablerer sammenhenger mellom *meaning* og *sense*. Dette kan vi overføre til bokstaver og geometriske former. For at barna skal få et rikt begrepsinnhold, trenger de rike og varierte erfaringer med både referentene og begrepsuttrykkene. Artikkelen viser muligheter for å skape erfaringer med matematiske begrep gjennom samtaler om

bokstaver i situasjoner som oppstår spontant i barnas hverdag, og dermed også hvordan en pedagog kan legge til rette for at barn utvikler sammenhenger mellom meaning og sense knyttet til geometriske begreper og bokstaver.

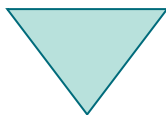
Utviklingen av geometrisk forståelse: van Hieles modell

Van Hiele-modellen beskriver hvordan elever utvikler geometrisk forståelse, og hvordan læring skjer i stadier. Ifølge modellen utvikles geometrisk tenkning gjennom fem nivåer (Fuys et al., 1988), der Smestad (2008) har gitt hvert nivå de norske navnene: visualisering, analyse, uformell deduksjon, deduksjon og stringens. De fleste barn i førskolealder vil finne seg på visualiseringsnivået. Derfor vil vi bare omtale de to første nivåene, visualisering og analyse, i denne artikkelen.

Van Hieles modell beskriver elevens begrepsforståelse og hvordan de forholder seg til geometriske egenskaper. Et viktig poeng i modellen er at begrepsutviklingen skjer gradvis, og at elevens forståelse av geometriske prinsipper bunnar i hvilke begreper de har erfaringer med. Læring forutsetter en undervisning som tar hensyn til hvilke begreper elever allerede har erfaring med. Undervisning og samtaler som ikke tar utgangspunkt i hvilket nivå barna er på, vil gå over hodet på dem (van Hiele & van Hiele-Geldof, 1958, sitert i Fuys et al., 1988, s. 5). Hvilket nivå barn er på, kan variere innen ulike tema i geometrien. Barn kan også finne seg i overgangen mellom nivåer. Derfor må nivåene tolkes dynamisk. Overgangen mellom nivåer forutsetter at barn får nye erfaringer, og at de gradvis bygger forståelse for nye begreper (Gustavsen et al., 2022, s. 293). Ifølge Sinclair og Bruce (2015) har barna med seg en betydelig uformell geometrisk kompetanse når de kommer til skolen, og de hevder at denne kompetansen gjøres formell på et for sent tidspunkt i skolegangen. Et sentralt poeng i vår artikkel er at pedagoger i samtaler med barn kan bidra til å formalisere barnas uformelle geometriske kompetanse gjennom å stille undrende spørsmål til barna og tilby matematiske begreper for å hjelpe barna med å utvikle forståelsen sin for begrepene.

De to første nivåene i van Hieles modell er visualisering og analyse. Visualisering innebærer å kunne identifisere, navngi, sammenlikne og arbeide med geometriske figurer med utgangspunkt i figurens utseende. Gjenkjennelsen tar ikke utgangspunkt i definerende egenskaper ved figurer, som for eksempel antall kanter og hjørner, men skjer ved at barnet sammenlikner figurer med en visuell prototype de ser for seg; for eksempel kan de tenke at et rektangel ser ut som ei dør (Burger & Shaughnessy, 1986, s. 41). Fordi barna tenker gjennom visualisering på dette nivået, vil de heller ikke oppfatte at det finnes et uendelig antall variasjoner av en type geometrisk figur, som trekant eller firkant. Et eksempel er et barn som forteller at det først trodde det fantes tolv ulike trekanter, for så å endre svaret til mer enn tusen (Burger & Shaughnessy, 1986, s. 41). Barn på nivå 1, som er visualiseringsnivået, forholder seg til figuren som en helhet (Sinclair & Bruce, 2015). Det er også typisk for barn på dette nivået at de for eksempel kan avvise en trekant som en trekant dersom den avviker for mye fra det mentale bildet barnet har av trekanter. Dette skyldes også at barnet bruker overflødige egenskaper når de sammenlikner, identifiserer, beskriver og sorterer figurer, slik at de for eksempel kan se figurens orientering og retning som relevante egenskaper (Burger & Shaughnessy, 1986, s. 41).

Ifølge Gustavsen et al. (2022, s. 294) kan barns beskrivelser av hva de ser, brukes som utgangspunkt for læring. De trekker fram at spørsmålene «Hvordan ser du det?» og «Hvordan vet du det?» med fordel kan brukes for å få i gang refleksjon om hva som er egenskaper ved figurer og dermed hjelpe barn videre mot neste nivå. I den sammenheng viser de til et eksempel med en trekant som står med spissen ned (Gustavsen et al., 2022, s. 295; se figur 1). Et barn på nivå 1 kan tenkes å si at dette «nesten» er en trekant, men at den står på hodet. Gjennom undrende spørsmål om hva en trekant er, og hva som gjør en trekant til en trekant, kan barna gradvis tilegne seg forståelse for begrepene de trenger for å analysere figurene ut fra oppbygningen og egenskapene til figurene.



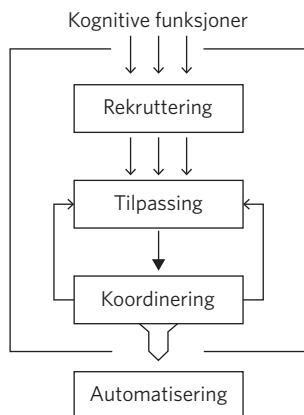
Figur 2. Eksempel på ikke-prototyp trekant.

På nivå 2, som er analysenivået, vil et barn analysere figurer basert på delene til figuren og forholdet mellom delene (Fuys et al., 1988). Nå vil barnet godta trekanten med spissen ned (se figur 2) som en trekant fordi barnet analyserer figuren ut fra oppbygningen og egenskapene den har. En trekant er en lukket geometrisk figur som har tre rette sider. Det har med andre ord ikke noe å si hvilken orientering figuren har. Et barn på dette nivået vet at en trekant har tre kanter (altså sider). Det handler ikke lenger om hvordan figurene ser ut, men om de har egenskapene som skal til for å oppfylle kriteriene. På analysenivået har barna blitt bevisste på figurenes egenskaper og setter ord på dem. Ifølge Gustavsen et al. (2022, s. 295) bygger barna på dette nivået også en forbindelse mellom det språklige og visuelle slik at barn kan tegne figurer ut fra en muntlig beskrivelse.

For at læring skal kunne skje, er det viktig at de voksne bruker et språk som er tilpasset det nivået barnet er på, og som barnet har forutsetninger for å forstå. Om barnet er på visualiseringsnivået, kan dette være begreper knyttet til det barnet kan se og observere i en figur, som kanter, hjørner og spisse, rette og butte vinkler. Van Hiele (1959/84, sitert i Fuys et al., 1988, s. 7) trekker fram fem tilnærminger for å lede barna fra ett nivå til det neste: informasjon, veiledet orientering, tydeliggjøring, fri orientering og integrering. Dette innebærer å legge til rette for at barnet bruker et vokabular som hører til det nivået barnet er på, og får oppgaver som lar barnet oppdage sammenhenger som hører til på det nivået der barnet er. Videre innebærer det å la barnet uttrykke forståelsen sin for de nye strukturene. Når barna får uttrykke forståelsen sin, vil de også lære det tekniske språket de trenger på nivået der de er. Barna må også få arbeide med mer komplekse oppgaver og uttrykke de nye erfaringene sine gjennom dem, og de må få oppsummere det de har lært, og bli oppfordret til å se etter sammenhenger. Her er spørsmålene til Gustavsen et al. (2022, s. 294), «Hvordan ser du det?» og «Hvordan vet du det?», sentrale. Også van Oers' (1996) spørsmål, «Are you sure?», som vi vil oversette med den rundere formuleringen «Fortell mer!», kan stimulere til matematisk tenkning.

Utviklingen av bokstavforståelse: Lachmann og van Leeuwens rammeverk for funksjonell koordinasjon

For å forstå mer av hva som skjer når barn tilegner seg tidlig kjennskap til bokstaver, vil vi se nærmere på den logografiske fasen og overgangen til den alfabetiske fasen (jf. Ehri, 1995; Frith, 1985). I den logografiske fasen kan barn visuelt gjenkjenne velkjente ord, som sitt eget navn, og en del bokstaver, men de har ennå ikke nådd det kritiske punktet i leseutviklingen der de knekker den alfabetiske koden og forstår sammenhengen mellom fonem og grafem. Når de når dette stadiet, har barna nådd det alfabetiske skrivestadiet. Friths modell tar for seg det holistiske aspektet ved lesingen, som vil si utviklingen av evnen til å lese hele ord. For å forstå mer av hva som skjer når barn tilegner seg enkeltbokstavene, kan vi se til Lachmann og van Leeuwens (2014) rammeverk for funksjonell koordinasjon. Rammeverket hører til blant de kognitive leseutviklingsteoriene og beskriver de analytiske aspektene ved lesingen samt hvordan lesere i ulike stadier av leseutviklingen prosesserer bokstaver.



Figur 3. Lachmann og van Leeuwens (2014) rammeverk for funksjonell koordinasjon. Basert på Lachmann og van Leeuwen, 2014, s. 5.

Rammeverket har fire stadier: rekruttering («recruting»), tilpassing («modification»), koordinering («coordination») og automatisering («automatization»), der vi vektlegger de første to stadiene.

I rekrutteringsstadiet «rekrutterer» barna tidligere etablerte ferdigheter som de vil trenge når de skal tilegne seg bokstavformene. Dette er typisk visuelle og auditive ferdigheter, som det å oppfatte språklyder og å kjenne igjen objekter. Deretter vil en begynnende leser/skriver gradvis tilpasse de rekrutterte ferdighetene til tekst og bokstaver, før de etter hvert er klare for å koordinere de ulike rekrutterte og tilpassede ferdighetene slik at de jobber sammen når teksten skal avkodes eller innkodes. Tilpassings- og koordineringsstadiene går hånd i hånd, og det er i disse stadiene barna lærer å kople fonem og grafem og dermed knekker den alfabetiske koden. Til slutt gjenstår automatiseringen, som tar barna inn i den ortografiske lesefasen.

Lachmann og van Leeuwens modell viser at automatiseringen ikke bare gjelder på de høyere nivåene i lesing, som ord- og morfemnivå (ord-delsnivå), men også helt ned på grafemnivå. Hvert enkelt grafem må overlæres, som vil si at leseren må kjenne grafemet så godt at hen prosesserer det uten å bruke kapasitet fra arbeidsminnet. Dette er en lang prosess som pågår samtidig med leseutviklingen ellers. Eksperimentelle kognitive studier som bygger på Lachmann og van Leeuwens modell, viser også at hjernen prosesserer de overlærte grafemene på en annen måte enn grafemer man kjenner igjen, men som ikke er overlært (Schmitt, 2016; Schmitt et al., 2017). For å kunne lese med flyt er det en forutsetning å overlære alle grafemer.

En av ferdighetene barna rekrutterer og siden tilpasser, er ferdigheten vår til å kjenne igjen objekter, uavhengig av for eksempel orientering, retning og gjengivelse (Schmitt, 2016, s. 24). For eksempel kjenner vi igjen todimensjonale gjengivelser av tredimensjonale trær, og vi kjenner igjen treet som et tre, uavhengig av treslag, av antallet greiner treet måtte ha, om vi ser det fra høyre eller venstre side, eller om treet står med rota i bakken eller i været. En viktig egenskap ved objekter er at de beholder de definerende egenskapene sine uavhengig av for eksempel orientering. Tilsvarende vil barn med begynnende bokstavforståelse se en <A> som en <A>, uavhengig av orientering,² og de vil forstå en <E> som en <E>

2 En leser som har nådd forbi automatiseringsstadiet, vil også gjenkjenne en <A> opp-ned som en <A>, men vil likevel lese med mye større flyt når bokstavene er orientert riktig vei, enn når teksten er opp-ned, dreid rundt eller speilvendt (Erlikhman et al., 2017; Fernandes et al., 2023).

uavhengig av om den er speilvendt eller om den har flere enn tre tverrstreker.³ Barna forstår bokstavene på samme måte som andre objekter, som en prototype med mange mulige variasjoner. Derfra utvikler de gradvis en bokstavspesifikk gjenkjenningsstrategi der de modifierer elementer fra objektsgjenkjenningsstrategien og lærer seg å kode bokstavene som symboler som representerer lyder (Schmitt, 2016, s. 24–25). Dette innebærer å ta hensyn til blant annet symmetri, retning og orientering, kjennetegn som er viktige for å gjenkjenne bokstaver, men ikke for å gjenkjenne objekter. Det innebærer også å knytte fonemer og navn til hvert grafem.

Et annet viktig aspekt ved Lachmann og van Leeuwens forskning er at en trent leser lærer seg å oppfatte bokstaver på en fundamentalt annerledes måte enn objekter (Lachmann & van Leeuwen, 2014; Schmitt, 2016). Mens man stort sett oppfatter objekter holistisk eller helhetlig, oppfatter man bokstavene analytisk. Lachmann og van Leeuwen bruker begrepet *analytisk* med et litt annet innhold (se Lachmann & van Leeuwen, 2014, s. 1–2) enn van Hiele. I Lachmann og van Leeuwens forskning blir analytisk prosessering brukt som en motsats til hvordan vi prosesserer objekter, som vi i hovedsak oppfatter holistisk, det vil si helhetlig. Lachmann og van Leeuwens bruk av holistisk prosessering minner om slik barn forstår geometriske figurer på nivå 1, visualiseringsnivået, mens analytisk prosessering har fellestrekk med van Hieles nivå 2, analysenivået. En viktig forskjell er likevel at i van Hieles modell er nettopp det å språksette definerende egenskaper sentralt på nivå 2. I Lachmann og van Leeuwens rammeverk er forskjellen på analytisk og holistisk prosessering rent kognitiv, og man må ikke kunne språksette bokstavens egenskaper for å befinne seg på et analytisk nivå. Utviklingen fra holistisk til analytisk prosessering av bokstaver har vist seg som en sentral forskjell mellom hvordan barn med og uten dysleksi leser. Eksperimentelle studier (Lachmann & van Leeuwen, 2007; Schmitt, 2016) har vist at barn med dysleksi gjerne fortsetter å prosessere bokstaver holistisk når jevnaldrende barn har

3 Det vil nok finnes ei grense for hvor mange tverrstreker et barn godtar før man ikke lenger kjenner igjen figuren som en <E>, men observerer man <E>-er i barns tidlige tekster, vil man se stor variasjon i antallet tverrstreker i barns <E>-er. Barn kan også tenke at <E>-ene blir flottre eller bedre for hver tverrstrek de får (se eksempelvis Høigård, 2019, s. 208).

begynt å prosessere bokstavene analytisk. Dette tyder på at analytisk prosessering er sentralt for å oppnå gode lese- og skriveferdigheter, og at prosessen med å automatisere lesing også innebærer å lære å prosessere grafemer på en ny måte.

Sammenlikning av de to modellene

Både van Hieles modell for utvikling av geometrisk forståelse (Fuys et al., 1988) og Lachmann og van Leeuwens (2014) rammeverk for funksjonell koordinasjon er stegvise modeller som har flere fellestrekk på de tidligste utviklingsstegene. Barna går fra å oppfatte geometriske former som prototyper med et visst antall variasjoner til en analytisk tilnærming der egenskapene ved formene er det som definerer hva slags figur man snakker om. Van Hieles modell tar likevel ikke høyde for at barna først må bygge begrep om figurene; det å få en prototyp forestilling om en geometrisk figur er et viktig første steg for å bygge opp et begrepsinnhold for figurene (Smestad, 2008, s. 2). Lachmann og van Leeuwen (2014) beskriver hvordan barns kognisjon gradvis endrer og utvikler seg for å oppfatte bokstaver og etter hvert kunne lese tekster med flyt. Den beskriver altså ikke direkte hvordan barns bokstavforståelse utvikler seg, men man ser likevel også innenfor dette rammeverket hvordan barnas kognisjon gradvis endrer seg slik at barna bygger opp en forståelse for bokstavene. For å kunne nå nivået der barna knekker lesekoden, må de først gjennom et stadium der de oppfatter bokstavene holistisk, som figurer (Lachmann & van Leeuwen, 2014, s. 2). Dette minner på mange måter om van Hieles første nivå, der barna oppfatter bokstavene på samme måte som andre objekter, uten fullstendig forståelse for hva som er definerende egenskaper for en bokstav. Etter hvert vil barna utvikle bokstavspesifikke gjenkjenningsstrategier. Her er de på et nivå som minner om van Hieles nivå 2, analysenivået, der barna oppfatter bokstavene analytisk med en forståelse for hva som er definerende egenskaper for bokstaver. På nivå 2 vil barna være forbi rekrutterings- og tilpassingsstadiet i Lachmann og van Leeuwens rammeverk (2014). De har rekruttert de kognitive funksjonene de trenger for å gjenkjenne bokstavene, og har også tilpasset funksjonene til egne bokstavspesifikke gjenkjenningsstrategier.

Likevel er det også klare forskjeller mellom bokstavforståelse og geometrisk forståelse på nivå 1 og 2. Særlig ligger forskjellen i hva som er viktige definerende egenskaper for en bokstav og en geometrisk figur. Der barna for eksempel må lære at orientering og retning er viktige kriterier for å skille bokstaver fra hverandre, er dette uvesentlige kriterier for en geometrisk figur.

Didaktiske implikasjoner

I forskjellene mellom de definerende egenskapene for bokstaver og geometriske figurer ligger et potensial for undrende samtaler med barn. For eksempel kan man støtte elevens begrepsutvikling i geometri gjennom å utfordre barnas forestillinger om prototype trekanter ved å se hva som skjer dersom man roterer trekanten – er det fortsatt en trekant da? For å kunne ta stilling til dette spørsmålet blir det nødvendig å undre seg over hva det er som gjør en trekant til en trekant. Her ligger også en mulighet for å utvikle begrepsforståelsen for trekanten gjennom å trekke inn definerende egenskaper. Når man undrer seg over rotering av geometriske former, ligger det også en mulighet til å utforske hva som skjer om man roterer bokstaver. Dersom barnegruppa for eksempel har to barn som heter Wazim og Martine, kan man utforske hva som skjer dersom man snur <M> på hodet. Er det fortsatt en <M>? En slik utforsking, på barnas premisser og på et nivå der barna er i stand til å dra egne slutninger, kan gi barna en dypere forståelse for både bokstaver, geometriske former og forskjeller mellom dem. Dette er en form for utforskning som har større tradisjon innenfor matematikken (jf. Fuys et al., 1988; Gustavsen et al., 2022; van Oers, 1996) enn i norskfaget (se Innvær, 2024, s. 53), men den kan like fullt gi økt forståelse i begge fagområder. Undrende spørsmål bør derfor også ha en plass når barna lærer bokstaver, ikke minst for å gjøre barna bevisste på forskjeller mellom nesten like bokstaver. Slike spørsmål kan bidra til å gi barna et mer eksplisitt begrepsinnhold og en bedre forståelse for bokstavene og forskjeller mellom dem.

Forståelsen for bokstaver og geometriske former kan drive hverandre framover. En pedagog som ser utviklingen av geometrisk forståelse og bokstavforståelse i sammenheng, kan undre seg sammen med barna over

egenskaper ved bokstaver og former og med dette legge til rette for at barna utvikler et rikt begrepsinnhold knyttet til både former og bokstaver samtidig. Det kan gjøres ved at den voksne tilrettelegger for at barna får utvikle seg gjennom van Hieles fem tilnærminger (1959/84, sitert i Fuys et al., 1988, s. 7). Dette innebærer å utfordre barna til å bruke et vokabular og se sammenhenger på det forståelsesnivået de er på, oppfordre dem til å uttrykke forståelsen sin, gi dem komplekse oppgaver som utfordrer forståelsen deres, og oppfordre barna til å oppsummere det de har lært og se etter sammenhenger. Her er det viktig både at de voksne selv tar i bruk matematiske begreper, slik også rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 53–54) sier at barnehagepersonalet skal, og at de voksne møter barna med åpne spørsmål og oppfordringer som «Hvorfor det?» (Gustavsen et al., 2022) og «Fortell mer!» (van Oers, 1996). Slike spørsmål og oppfordringer åpner for utforskning som stimulerer ikke bare matematisk tenkning, men også barnas forståelse for bokstaver.

Enkeltbokstavene og de geometriske formene kan forstås som begreper. For at barn skal nå nivå 1 i van Hieles modell, der de har en prototyp forestilling av en geometrisk form, må de først etablere formen som et begrep med et begrepsinnhold (Gustavsen et al., 2022, s. 294). For barna kan dette begynne med at de navngir og putter trekkanter, sirkler og firkanter inn i puttekasser der de ulike klossene kun får plass i hullet som har samme form som klossen. Gjennom dette får barna erfaringer med hvordan for eksempel trekkanter, firkanter og sirkler ser ut, og en prototyp av de ulike formene konstrueres. Tilsvarende må barn også etablere bokstavene som begreper for å kunne etablere en prototyp forestilling om dem og gradvis bygge opp et begrepsinnhold for hver bokstav. Et eksempel på dette er når barn utvikler oppfattelser som at «A er min bokstav». Når barna har etablert prototyper av bokstaver og former, utvikler de gradvis et rikere begrepsinnhold samtidig som de får flere erfaringer med former og bokstaver. Det å samtale om bokstaver og geometriske former med barna kan bidra til å gi barna et rikt begrepsinnhold samtidig som barna approprierer begrepsuttrykk for både former, bokstaver og egenskaper ved dem. For eksempel vil det å erfare trekkanter i mange fasonger, størrelser, materialer og varianter gi en rik forståelse av hva en trekant er, gitt at erfaringene også blir språksatte. Dette kan eksemplifiseres med

følgende praksisfortelling som er hentet fra en episode der barnehagelærerstudenten «Jonas» ble observert når han hadde praksis som del av barnehagelærerutdanningen.

Jonas har planlagt en aktivitet som skal skape undring omkring geometriske figurer. Han har tegnet tre store figurer i snøen: en trekant, en firkant og en sirkel. Jonas stiller seg midt i trekanten og forteller barna at dette er et «trekant-fengsel» som han trenger hjelp til å komme seg ut fra. For å komme ut må han fylle trekanten med trekantformer. Barna løper av gårde for å finne trekanter i omgivelsene sine. En gutt på fire år kommer tilbake med en pinne som former en <A>, og sier at dette er en <A> og at det hans bokstav. «Hvor er trekanten i <A>-en?» spør Jonas. «Her», sier gutten og peker på trekantformen øverst i <A>-en. «Og om vi har en strek her, så blir det en trekant her også», sier gutten og peker på bunnen av <A>-en.

Fireåringen i praksisfortellingen kjenner igjen trekantformer i bokstaven <A>. Han beskriver også hva som skal til for at det skal være to trekantformer i bokstaven, nemlig at man legger til en «strek» nederst. Da vil hele <A>-en forme en trekant. Han er bevisst på hvordan en trekant ser ut og gjenkjenner former som ser ut som trekanter. Dette tyder på at gutten behersker nivå 1, visualiseringsnivået, i van Hieles modell for begrepsutvikling i geometri (Gustavsen et al., 2022, s. 294). Samtidig reflekterer han over hva som skal til for at noe som minner om en trekant, faktisk skal bli til en trekant. Han kjenner til noen egenskaper som kjennetegner en trekant, og er på vei mot å kunne analysere en trekant med hensyn til dens deler og forholdet mellom delene. Det kan derfor også tenkes at gutten er på vei mot nivå 2, analysenivået, når det kommer til trekanter. Fireåringen er videre i stand til å språksette erfaringene sine med definerende egenskaper ved trekanter i en lekpreget og utforskende situasjon. Lekpreget fordi rammene for aktiviteten er å slippe den voksne ut av et fengsel, og utforskende fordi aktiviteten åpner for undring omkring hva som kan være trekanter i barnehagens uteområde. Aktiviteten legger også til rette for at alle barna som deltar i den, får erfaringer med mange ulike trekanter. Dette kan utfordre prototypen de eventuelt har av trekanter, og dermed også oppfattelsen av hva som skal til for at noe kan kalles en trekant.

Ifølge van Hieles modell for begrepsutvikling i geometri vil et barn på nivå 1 kun akseptere trekkanter som ser ut som prototypen de har av trekkanter. Det er derfor svært viktig at barna tidlig får erfaringer med ulike typer trekkanter slik at de får et rikt begrepsinnhold for begrepet «trekant». I samtalen mellom Jonas og fireåringen jobber Jonas både med at barna skal gjenkjenne trekkanter og med at de skal språksette hvorfor de mener dette er en trekant. Jonas spør hvor trekanten er, og han oppfordrer dermed gutten til å vise en utgave av en trekant. Dette er med på å gi barna i gruppa erfaring med ulike typer trekkanter fordi alle trekantene som vises, vil være forskjellige. Når barnehagelærerstudenten får gutten til å peke på trekanten, får barna som lytter til samtalen, både se trekanten med øynene og høre begrepet *trekant* i sammenheng med formen de ser foran seg. Dette kan styrke barnegruppas begrepsinnhold knyttet til nettopp trekkanter fordi de får erfare trekkanter i ulike former og størrelser. Dersom noen av barna ikke vet at denne formen kalles en trekant, hjelper samtalen disse barna med å begynne å bygge bro mellom begrepet *trekant* og trekantformen.

Ifølge van Hiele (1959/1984, sitert i Fuys et al., 1988, s. 7) blir barnas begrepsutvikling ledet videre blant annet gjennom det at voksne bruker et språk som er tilpasset dem. I dette tilfellet kan vi si at Jonas tilpasser språket ved å visualisere begrepene og knytte dem til barnas erfaringer med trekkanter. Tidlig i begrepsutviklingen handler det om å knytte figurer til begreper før man undrer seg over hva som skal til for at en form skal være for eksempel en trekant. I eksemplet ser vi at Jonas og gutten undrer seg over hva som skal til for at hele <A>-en skal være en trekant. Gjennom dette kommer det fram at noe mangler. Selv om gutten kan se for seg at hele <A>-en kan utgjøre en trekant, så gjør den ikke det før den omslutes av en strek som lukker figuren. Denne samtalen kan være med på å skape en felles forståelse i barnegruppa av at en trekant må være lukket, og eksemplet med den manglende streken i <A>-en fungerer som et bidrag til barnas begrepsinnhold for trekkanter. På denne måten legger samtalen til rette for at barnas begrepsinnhold knyttet til trekkanter blir utvidet med både eksempler på trekkanter og med eksempler på hva som skal til for at en figur skal bli en trekant.

Her ligger det også en gylden mulighet til å tilby begreper som er nødvendige for å snakke om trekkanter. Gutten bruker selv ordet *strek* for å

beskrive hva som skal til for å lage en trekant av <A>-en. I geometri bruker vi gjerne begrepene *linjestykke* eller *kant* for å beskrive strekene som utgjør en figur. Gjennom samtalen kan Jonas introdusere begrepet *kant* gjennom å bekrefte gutten og si at «Ja, det mangler en kant her nede for at det skal bli en trekant, for en trekant har jo tre kanter!» Ved å peke på mellomrommet nederst mellom de to beina til <A>-en kan Jonas tydeliggjøre at ved å tegne en strek der, lager man en *kant*.

En annen måte van Hiele (1959, 1984, sitert i Fuys et al., 1988, s. 7) trekker fram at pedagoger kan hjelpe barn videre i begrepsutviklingen på, er gjennom å legge til rette for oppgaver som lar barn oppdage sammenhenger som hører til på det nivået barna er, og gjennom å tydeliggjøre forståelsen sin av de nye strukturene de har oppdaget. I dette tilfellet kan for eksempel barna som er klare for det, bli oppfordret til å lete etter former som nesten er trekanter, og beskrive hva som skal til for at de blir en trekant.

Praksisfortellingen viser også et rom for å samtale om bokstaver. Fireåringen viser at han har begynt å danne begreper for bokstavene – i alle fall for sin egen – og han kjenner bokstavformen godt nok til at han er i stand til ikke bare å se <A>-en, men også trekantformene den består av. Når gutten knytter assosiasjoner mellom bokstaven og trekanter, bidrar det også til å skape en rikere begrepsforståelse for bokstaven <A>. I neste omgang kan han kanskje bruke trekantformer til å skape en bokstav? Videre i samtalen kan også den voksne spørre om barna kjenner flere bokstaver med trekantformer i seg. Dette kan særlig være et godt spørsmål dersom flere i barnegruppa har navn på en bokstav med spisse vinkler, som <K>, <M> eller <V>. Også i disse bokstavene kan det være fint å utforske hvor mange trekanter man kan finne, og hvor man må tilføre kanter for at trekantene skal være «ordentlige» trekanter.

Et annet eksempel på hvordan det å samtale om bokstaver kan legge til rette for bokstavforståelse og begrepsutvikling i geometri, ser vi i følgende eksempel der Rannveig (3 år) uttrykker hva som skiller liknende bokstaver:

Rannveig har en onkel som heter Peder, og da Rannveig var tre år, var forskjellen mellom Rannveig sin bokstav og «onkel Peder» sin bokstav et stort tema. Sammen med moren sin kom Rannveig fram til at onkel Peders bokstav har ett bein, mens Rannveigs bokstav har to. Dette var en forklaring Rannveig intuitivt

forstod, og hun demonstrerte villig hvordan hennes bokstav kunne gå, mens Peders bokstav måtte hinke. Men så måtte hun tenke seg om, og ble plutselig helt forvilet. For onkel Peder har jo ikke bare ett bein!

Rannveig skrev også konsekvent, fra tre til fire års alder, navnet sitt slik: RAHHVEIG. Bokstavene varierte i retning og orientering, og dels i rekkefølge, men tverrstreken i <N> skrev hun konsekvent vannrett, som <H>. Rannveig har ingen nære venner med fornavn på <H> eller <N>.

I fortellingen eksemplifiseres hvordan definerende egenskaper ved to liknende bokstaver kan samtales om fra nokså tidlig alder av, men det forutsetter at barnet har et begrep for bokstavene man snakker om, og tilstrekkelig begrepsinnhold til å kunne skille bokstavene fra hverandre. Det har Rannveig for bokstavene <R> og <P>, som hun knytter til ulike personer, men ikke for <H> og <N>. Dermed blir det heller ikke viktig for henne å skille mellom <H> og <N>, og de definerende egenskapene for de to bokstavene blir nokså flytende. Samtidig ser det ut til at Rannveigs begrepsinnhold for bokstavene er knyttet mot personer og deres egenskaper, snarere enn til lydene som bokstavene representerer. Det gjør også at egenskapene til bokstavene blir konkrete og visuelle for barnet. Alt dette er typisk for barn i rekrutteringsstadiet og tidlig i tilpassingsstadiet. Her er bokstavene betydningsfulle bare så lenge barna knytter dem til noe meningsfullt, eksempelvis navn (Høigård, 2019, s. 207–208). Når barna ikke kjenner alle bokstavene i alfabetet ennå, er heller ikke behovet der for å holde styr på alle definerende egenskaper, men etter hvert som Rannveig får flere erfaringer med både <N> og <H> og bygger opp et begrepsinnhold for begge bokstavene, vil hun trolig lære å skille dem.

Etter hvert som barn får behov for å skille flere og flere bokstaver, vil også de definerende egenskapene bli viktigere. Her kan den voksne etter hvert utfordre barnet til å beskrive forskjellen mellom bokstaver: Hvorfor er ikke <H> og <N> samme bokstav? Hva er forskjellen mellom dem? Gjennom utforskende samtaler kan man trene opp et mer analytisk blikk, også for bokstavene. Når barna er på et tidlig steg i bokstavinnlæringen, er det naturlig å samtale om forskjellene som konkrete og visuelle egenskaper, for eksempel ved å sammenlikne linjer med bein, som i eksempelet over. Etter hvert som barnet er klart for det, kan også den voksne tilføre matematiske begreper for å beskrive forskjellene mer presist.

Et eksempel på hvordan matematiske begreper kan tilføres for å beskrive forskjeller mer presist, kan illustreres gjennom følgende episode:

Emily er fem år. Hun er opptatt av bokstaver og legger stadig merke til bokstaver som ser ut som bokstavene i navnet sitt. En dag kommer Emily hjem fra barnehagen med en haug av pinner og forteller stolt at dette er <Y>-pinner. Hun viser fram pinne etter pinne og forteller at alle er bokstaven <Y>. Til slutt ser hun på alle <Y>-pinnene hun har vist fram, peker på den ene og sier at «dette er den beste». «Hvorfor er det den beste pinnen?» spør moren. «Fordi den ser mest ut som en <Y>», svarer hun. «Hvorfor ser den mest ut som en <Y>?» «Fordi den er mest sånn», sier hun og peker på punktet der pinnen deler seg. Emily blir igjen oppfordret til å beskrive hvorfor akkurat denne pinnen ser ut som en <Y>. Til dette svarer hun at det er fordi den er «sånn og sånn og sånn», mens hun peker på ulike deler av pinnen. «Men nå er den ikke en <Y>», sier Emily mens hun rynker på nesen og snur pinnen på hodet.

Det kan se ut til at Emily har utviklet bokstavspesifikke gjenkjennelsesstrategier, og dermed er hun kommet langt inn i tilpassingsstadiet (jf. Lachmann & van Leeuwen, 2014, s. 5). Hun kan skille ut «gode» <Y>-er, og hun har også merket seg at orientering er et viktig kriterium for bokstaver. Samtidig har hun ikke begreper til å beskrive definerende egenskaper ved bokstaven <Y>, og hun kan derfor heller ikke sette ord på hva det er som gjør at én pinne er mer lik en <Y> enn en annen pinne, på tross av at hun har et indre bilde av hva som gjør den ene pinnen «best». Emily har både begrepet <Y> og et godt visuelt begrepsinnhold for bokstaven. Hun har likevel ikke knekt den alfabetiske koden enda og har dermed ikke full forståelse for hva det innebærer at bokstaven representerer en lyd. <Y> er dessuten en lite brukt bokstav i det norske språket, så det er grunn til å tro at Emily også har lite innhold på konnotasjonsnivået. Bokstaven er først og fremst en av hennes bokstaver.

Van Oers (1996) mener at ved å stille spørsmål som får barna til å utdype hva de mener, legger man til rette for matematisk aktivitet. I denne fortellingen blir Emily invitert til å språksette hva som gjør en Y-formet pinne til en god representant for bokstaven <Y>. Det kommer fram at hun antakelig mangler begreper for å sette ord på det hun observerer. Den voksnes rolle i denne samtalen blir dermed å hjelpe Emily med å uttrykke hva hun

anser som definerende egenskaper ved <Y>-en. Vi kan si at Emily mangler begrepsuttrykk for å sette ord på begrepsinnholdet hun har for de definerende egenskapene ved bokstaven <Y>. En pedagog kan gå inn i samtalen og tilby Emily flere begreper som hjelper henne med å sette ord på definerende egenskaper. I dette eksempelet kan pedagogen for eksempel tilby begreper ved å gå inn og si at «Ja, den har en spiss vinkel nederst, ikke sant?». Her bekrefter pedagogen Emilys forståelse og legger til begreper for den. Dersom man vil gå videre i en utforskende samtale, kan man også undre seg, sammen med barnet, over om det er en trekant på toppen av <Y>-en, hvorfor vinkelen på toppen ikke er en trekant, og hva som skal til for at den kan bli det. Dette kan åpne for resonnering om hva som er definerende egenskaper ved både trekanten og bokstaven <Y>. Man kan også undre seg over hva som skjer dersom de øverste strekene i <Y>-en nærmer seg horisontal posisjon. Her kan man for eksempel visualisere med tre pinner, som gradvis får en større vinkel. Hva om de to strekene faller helt ned? Også her er det rom for både matematisk undring og å reflektere over definerende egenskaper ved bokstaver, og når en bokstavform går fra å være én bokstav til å bli en annen.

Et viktig prinsipp i van Hieles modell er at barn på lavere nivå trenger videre utvikling, og at de derfor ennå ikke forstår viktige prinsipper i geometrien. For at læring skal finne sted, må språket tilpasses barnas nivå (Gustavsen et al, 2016, s. 293–297). For å lede et barn fra et nivå til et annet foreslår Fuys et al. (1988, s. 7) blant annet at barnet får mulighet til å uttrykke sin nye forståelse og lære det tekniske språket som er nødvendig. I eksempelet med Emily ligger en mulighet til å tilby Emily begrepene hun trenger for å uttrykke forståelsen sin knyttet til vinkler. Dette gjør at hun lærer begreper i en praktisk situasjon. Når man samtaler om vinkler i bokstaven <Y>, gir det Emily både et begrepsuttrykk for vinkler, men også et begrepsinnhold i form av visuelle eksempler på hvordan ulike vinkler gjør at bokstaven blir mer eller mindre lik prototypen hun ser for seg av bokstaven <Y>.

I de tre skisserte praksisfortellingene ser vi eksempler på hvordan Rannveig, Emily og barnegruppa som Jonas møter, får utforske og undre seg over bokstaver og geometriske former. Erfaringene de gjør seg, legger til rette for at de kan utvikle et rikt begrepsinnhold, med både meaning og sense, knyttet til enkelte former og bokstaver, men også til betydningen av kanter, linjer og vinkler.

Avslutning

I matematikk- og geometrididaktikken er man opptatt av utforskende samtaler, undrende spørsmål og det å sette eksplisitt ord på kunnskap som ofte ellers forblir implisitt (Carlsen et al., 2017, s. 69–72; Gustavsen et al., 2022, s. 293–297). I norskfaget er den grafiske kunnskapen et eksempel på kunnskap som ofte forblir implisitt, og som det snakkes lite om i utdanningssystemet før man eventuelt velger å studere grafisk design eller skriftsystemhistorie på universitetsnivå. For eksempel vier bokstavbøkene for første klasse lite plass til den grafiske kunnskapen (Innvær, 2024). Det å åpne for samtaler der man sammenlikner bokstaver og geometriske figurer i barnehagen og begynneropplæringen, kan imidlertid bidra til å gjøre barnas grafiske bokstavkunnskap eksplisitt. Dette gir rom for undring og nysgjerrighet og kan åpne for å gi barna et rikere begrepsinnhold både for bokstavene og geometriske figurer. I denne studien bidrar vi med en teoretisk redegjørelse for hvorfor det å samtale om bokstaver kan fremme utviklingen innen både bokstavforståelse og geometri. Vi presenterer tre praksisfortellinger og bruker dem som utgangspunkt for å vise at utviklingen innen geometri og bokstavforståelse har likhetstrekk på de første nivåene. Fortellingene er eksempler på spontane situasjoner som egner seg for samtale om bokstaver og geometriske former. For å få bedre forståelse for hvilket potensial slike samtaler har for utforskning og læring i barnehagen, bør studien følges opp av en mer systematisk studie av undrende samtaler med barn. En slik studie vil i større grad kunne vise både hvilket didaktisk potensial og hvilke begrensninger slike samtaler kan ha.

Abstract

In this article, we discuss how exploratory conversations on geometrical shapes and letters may stimulate vocabulary development both for letters and in geometry. Our outset is the Norwegian pre-school teacher education subject «Language, text and mathematics», and we argue that when L1 and mathematics are seen in conjunction, this leaves room for learning within both fields. Furthermore, we compare the van Hiele model

of geometric thinking with Lachmann and van Leeuwen's (2014) functional coordination framework for development of letter understanding and argue that at the lower levels, there are several similarities. Precisely because many aspects are similar and some are dissimilar, it may be interesting to compare similarities and differences across letters and geometric shapes with children. Finally in the article, we present three examples of conversations with children concerning letters, and we discuss how these conversations can contribute to vocabulary development and leave room for inquiry and exploration of both geometric shapes and letters.

Kathrin Liselott Storebø
 NLA Høgskolen Staffeldtsgate
 Pb 7153 St. Olavs plass
 0130 Oslo
 kathrinliselott.storebo@nla.no

Karen Langsholt Holmqvist
 NLA Høgskolen Staffeldtsgate
 Pb 7153 St. Olavs plass
 0130 Oslo
 karenlangsholt.holmqvist@nla.no

Kathrin Liselott Storebø

Kathrin Liselott Storebø er høgskolelektor i matematikkdiridaktikk ved NLA Høgskolen, der hun underviser i grunnskole- og barnehagelærerutdanningen. Hun jobber særlig med den første matematikkopplæringen og hvordan lek, resonnering og problemløsning kan berike matematikkundervisningen.

Karen Langsholt Holmqvist

Karen Langsholt Holmqvist er førsteamanuensis i norsk ved NLA Høgskolen. Hun underviser i grunnskole- og barnehagelærerutdanningen, og arbeider særlig med språk og skrift i barnehagen og begynneropplæringen. Hun har en doktorgrad i runologi, og forsker på skrift, skriftspråkstilegnelse og middelalderruner.

Litteraturliste

- Balhinez, R. & Shaul, S. (2019). The relationship between reading fluency and arithmetic fact fluency and their shared cognitive skills: A developmental perspective. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01281>
- Burger, W. F. & Shaughnessy, J. M. (1986). Characterizing the van Hiele levels of development in geometry. *Journal for Research in Mathematics Education*, 17(1), 31–48. <https://doi.org/10.2307/749317>
- Carlsen, M. (2010). Appropriating geometric series as a cultural tool: a study of student collaborative learning. *Educational Studies in Mathematics*, 74(2), 95–116.
- Carlsen, M., Wathne, U. & Blomgren, G. (2017). *Matematikk for barnehagelærere* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk. <https://www.jstor.org/stable/40603198>
- Clements, D. H. & Sarama, J. (2000). The earliest geometry. *Teaching Children Mathematics*, 7(2), 82–86. <https://doi.org/10.5951/TCM.7.2.0082>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Dybvik, H. (2023). *Kommunikasjon, språk og tekst i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18(2), 116–125. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x>
- Eriksen, A. D., Olsen, A. & Sigmundsson, H. (2023). Exploring the relationships between visuospatial working memory, math, letter-sound knowledge, motor competence, and gender in first grade children: A correlational study. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.981915>
- Erikkhman, G., Strother, L., Barzakov, I. & Caplovitz, G. P. (2017). On the legibility of mirror-reflected and rotated text. *Symmetry*, 9(3), 146–162. <https://doi.org/10.3390/sym9030028>
- Fernandes, T., Velasco, S. & Leite, I. (2023). Letters away from the looking glass: Developmental trajectory of mirrored and rotated letter processing within words. *Developmental Science* 27(2). <https://doi.org/10.1111/desc.13447>
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (FOR-2012-06-04-475). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2012-06-04-475>
- Frislid, M. E. & Traavik, H. (Red.). (2014). *Lese, skrive, regne. Pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen*. Universitetsforlaget.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. I K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Red.), *Surface dyslexia* (s. 301–330). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315108346-18>

- Fuys, D., Geddes, D. & Tischler, R. (1988). The van Hiele model of thinking in geometry among adolescents. *Journal for Research in Mathematics Education: Monograph*, 3. <https://doi.org/10.2307/749957>
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet: På barns vilkår*. Fagbokforlaget.
- Gustavsen, T. S., Hinna, K. R. C., Rinvold, R. A., Sundtjønn, T. & Hoffmann, A. (2022). Geometri og måling. I T. S. Gustavsen, R. A. Rinvold, K. R. C. Hinna & T. Sundtjønn (Red.), *QED 1-7: Matematikk for grunnskolelærerutdanningen: Bind 1* (2. utg., s. 277–418). Cappelen Damm Akademisk.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Imenes, O. G. (2018). Definerende egenskaper og sjangerkjennetegn: Tverrfaglighet mellom norsk og matematikk i begynneropplæringen. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen - en forskningsbasert tilnærming* (s. 213–228). Universitetsforlaget.
- Innvær, H. L. (2024). *Bokstavinnlæring i norskfaget: Ideal og realiteter i bokstavbøkene* (Masteroppgave, NLA Høgskolen). <https://nla.brage.unit.no/nla-xmlui/handle/11250/3155496>
- Jaworski, B. (2007). Theoretical perspectives as a basis for research in LCM and ICTML. I B. Jaworski, A. B. Fuglestad, R. Bjuland, T. Breiteig, S. Goodchild & B. Grevholm (Red.), *Læringsfellesskap i matematikk – Learning Communities in Mathematics* (s. 121–138). Caspar Forlag.
- Johnsen-Høines, M. (2019). *Barn, matematikk og språk: didaktiske perspektiv i barnehagen*. Caspar Forlag.
- Kibsgaard, S. (Red.). (2008). *GLSM i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. (2021). Ordforråd. I M. Nygård & C. Bjerke (Red.), *Norsk boka 1: Norsk for grunnskulelærerutdanning 1-7* (2. utg., s. 97–116). Universitetsforlaget.
- Kleve, B. & Penne, S. (2016). Learning subjects in school: Being outsiders or insiders in the disciplinary discourses of mathematics and language 1. *International Journal of Educational Research*, (78), 41–49. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.014>
- Korpiää, H., Koponen, T., Aro, M., Tolvanen, A., Aunola, K., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, J.-E. (2017). Covariation between reading and arithmetic skills from Grade 1 to Grade 7. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 131–140. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.06.005>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

- Lachmann, T. & van Leeuwen, C. (2007). Paradoxical enhancement of letter recognition in developmental dyslexia. *Developmental Neuropsychology*, 31(1), 61–77. https://doi.org/10.1207/s15326942dn3101_4
- Lachmann, T. & van Leeuwen, C. (2014). Reading as functional coordination: Not recycling but a novel synthesis. *Frontiers in Psychology*, 5, Artikkel 1046. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01046>
- Linder, S. M., Ramey, M. D. & Zambak, S. (2013). Predictors of school readiness in literacy and mathematics: A selective review of the literature. *Early Childhood Research & Practice*, 15(1).
- Nakken, A. H. & Thiel, O. (2019). *Matematikkens kjerne* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Ogden, C. K. & Richards, I. A. (1923). *The meaning of meaning. A study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism*. Kegan Paul, Trench, Trubner & Company. https://pure.mpg.de/rest/items/item_2366948/component/file_2366947/content
- Purpura, D. J., Hume, L. E., Sims, D. M. & Lonigan, C. J. (2011). Early literacy and early numeracy: The value of including early literacy skills in the prediction of numeracy development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(4), 647–658. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.07.004>
- Rammeplan for barnehagelæreutdanning. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelæreutdanning*. (FOR-2012-06-04-475). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S. & Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: Replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology*, 46(5), 995–1007. <https://doi.org/10.1037/a0018880>
- Schmitt, A. (2016). *What makes a letter a letter?: New evidence for letter-specific processing strategies* [Doktorgradsavhandling, Technische Universität Kaiserslautern]. Kluedo. <https://kluedo.ub.rptu.de/frontdoor/index/index/docId/4512>
- Schmitt, A., van Leeuwen, C. & Lachmann, T. (2017). Connections are not enough for membership: Letter/non-letter distinction persists through phonological association learning. *Acta Psychologica*, 176, 85–91. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2017.03.015>
- Selås, M. (2020). Ordlæring i eit begynnaropplæringsperspektiv. I G. Ulland & R. Jensen (Red.), *Ord og begreper i klasserommet* (s. 21–39). Fagbokforlaget.
- Sinclair, N. & Bruce, C. D. (2015). New opportunities in geometry education at the primary school. *ZDM*, 47(3), 319–329. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0693-4>
- Skjong, S. (Red.). (2005). *GLSM: grunnleggjande lese-, skrive- og matematikkopplæring*. Samlaget.
- Smestad, B. (2008). Geometriaktiviteter i lys av van Hieles teorier. *Tangenten*, (1), 2–6.

- Soto-Calvo, E. & Sánchez-Barrioluengo, M. (2016). The influence of early literacy competences on later mathematical attainment: Evidence from TIMSS & PIRLS. *EUR 28010 EN*. <https://doi.org/10.2788/610116>
- van Hiele, P. M. (1986). *Structure and insight: A theory of mathematics education*. Academic Press.
- van Oers, B. (1996). Are you sure?: Stimulating mathematical thinking during young children's play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 4(1), 71–87. <https://doi.org/10.1080/13502939685207851>
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a socio-cultural practice and theory of education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605895.010>
- Wie, A.-L. (2007). *Lese og skrive og regne er gøy: Arbeid med begynneropplæring ved Høgskolen i Nesna 2003-2007*. Høgskolen i Nesna. <http://hdl.handle.net/11250/145499>

KAPITTEL 7

Unge skribarar byggjer forteljingskompetanse

Ein studie av skrivedidaktiske ressursar i bruk på andre trinn

Synnøve Matre, Marit Olave Riis-Johansen, Randi Solheim og Iris Hansson Myran

NTNU Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet

Samandrag: Artikkelen undersøker korleis unge skribarar tar i bruk to versjonar av ein skrivedidaktisk ressurs i prosessar der dei skal skape forteljingar. Studien er forankra i sosiokulturell teori og dialogisk forståing av meiningsskaping og læring. Empirien som ligg til grunn, er elevtekstar, samtalar og observasjonar samla inn i tre andretrinnsklasserom, som ledd i ein større intervensjonsstudie (FUS). Det er gjort tekstanalysar og etnografisk inspirerte analysar. Funna viser stor variasjon i korleis elevane tar ressursane i bruk. Overordna såg vi at breidda av elevane hadde nytte av strukturhjelpa og fagomgrepa dei fekk tilgang til. Samtale om forteljingsselement og tekstar spelte ei viktig rolle i skriveprosessane, og elevane brukte ressursane på fleksible måtar, internaliserte fagomgrepa og tok eigarskap til tekstane sine. Med bakgrunn i desse funna diskuterer vi potensialet ressursane har til å bidra til utvikling av barns forteljingskompetanse.

Nøkkelord: tidleg skiving, forteljingar, forteljingsstruktur, forteljingsselement, aktørskap/agency, skrivedidaktiske ressursar

Keywords: early literacy, narratives, narrative structures, narrative elements, agency, learning resources

Sitering: Matre, S., Riis-Johansen, M. O., Solheim, R. og Myran, I. H. (2024). Unge skribarar byggjer forteljingskompetanse. Ein studie av skrivedidaktiske ressursar i bruk på andre trinn. I L. I. A. Häberg, G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *I skriftkulturens grenseland – tidleg literacy i barnehage, fritid og skule* (Kap. 7, s. 183–219). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.229.ch7>
Lisens: CC-BY 4.0

Innleiing

Forteljinga er ein kulturberande sjanger. Å fortelje inneber å ta del i kulturane som forteljingar spring ut av. Den som fortel, må skape eit hendingsforløp og gjere ei rekke val undervegs – om innhald, formuleringar og formidling. Skulen er ein viktig forvaltar av slik forteljingskunst og tekstkunnskap, både gjennom morsmålsfaget og andre fag. Denne artikkelen rettar søkelyset mot unge skribarar som tar i bruk skrivedidaktiske ressursar i arbeid med forteljande tekstar.

Utgangspunktet for studien er erfaringar vi gjorde oss ved å følge skriveopplæringa i tre klasserom gjennom to skuleår. Vi studerer korleis skrivedidaktiske ressursar, med mål om å støtte elevane i skaping av forteljingar, blei forstått og tatt i bruk av elevar i ulike undervisningskontekstar. Slik ønskjer vi å bidra til forskning på didaktikk om læringsressursar, spesifikt retta mot dei yngste skribarane.

Følgjande problemstilling ligg til grunn for studien: *Korleis bruker elevar ulike variantar av dei skrivedidaktiske ressursane i arbeidet med å skape forteljingar?* For å svare på dette gjer vi kvalitative analysar av empiri frå dei tre klasseromma, både video-observasjonar, samtalar og tekstar. Analysedelen er todelt; vi presenterer først analysar av elevtekstar, deretter analysar av observasjonar av og samtalar med elevar i ulike skrivesituasjonar. På bakgrunn av desse inngangane diskuterer vi om og eventuelt korleis ressursane kan bidra til at dei yngste elevane tar i bruk, utviklar og blir medvitne om tekst- og forteljingskompetansen sin.

Bakgrunn: Forteljingar og didaktiske ressursar

Omgrepet forteljing viser både til ein *sjanger* og til ei aktiv *handling*; det å fortelje. Begge tydingane kan referere til munnleg så vel som skriftleg formidla forteljingar, og handlinga byggjer til ein viss grad på kunnskap om sjangeren. Såleis er dei to aspekta nær knytte til kvarandre, og ein kan seie at dei saman bidrar til ein brei *forteljingskompetanse* som både inneber at ein er i stand til å skape egne forteljingar, og å kjenne att forteljingstrekk i andre tekstar.

Forteljing og forteljingar utgjer ein sentral del av barnekulturen. I skulen blir det fortalt for at elevane skal få del i tekstkulturen, for å underhalde eller skape relasjonar, for å illustrere fagstoff og for å rekonstruere hendingsforløp eller strukturere kunnskap. Forteljinga kan også ha ein eigenverdi for den som fortel, som kreativ utfolding eller røyndomsflukt. I morsmålsfaget norsk blir forteljing både knytt til hovudområdet munnleg kommunikasjon (inkludert lytting), til det å lese litterære forteljingar og til å produsere eigne skriftlege tekstar (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dersom ein ser læreplanformuleringane i eit overordna perspektiv, kan ein også seie at arbeid med forteljing og forteljingar – på tvers av desse områda – kan skape møtestader mellom dei grunnleggjande ferdigheitene snakking, lytting, lesing og skrivning. Dette opnar for ulike inngangar, ulike arbeidsformer, ulike måtar å mediere forteljing på – og for å ta ulike ressursar i bruk.

Når barn byrjar på skulen, har dei fleste erfaringar med forteljing som lærarane kan byggje vidare på i ulike undervisningskontekstar. Forteljingskompetansen deira kan gi eit godt grunnlag for vidare språk- og tekstutvikling (Fast, 2019; Heath, 1983, 1986; Matre, 2000; McCabe 2017; Nicolopoulou, 1996), også med tanke på at det finst ulike typar forteljingar (jf. t.d. Martin & Rose, 2008), og at forteljingar kan ha ulike former i ulike kulturar (Gee, 2015). Samtidig veit vi at det er store individuelle skilnader i små barns forteljingskompetanse (Alamargot & Fayol, 2009; Thorsten, 2019). Vi veit også at kjennskap til strukturar, innhaldsmoment og språklege særtrekk kan gi støtte til å organisere fagstoff, prøve å skape mening i det andre fortel – eller produsere eigne forteljingar.

Det er utvikla mange didaktiske ressursar for å støtte elevar i arbeidet med munnlege og skriftlege tekstar. Forlag og nasjonale senter produserer store mengder ressursar, og dei blir gjerne delte flittig lærarar imellom. Slike didaktiske ressursar har både ei materiell side, forstått som faktiske reiskapar (artefaktar) til bruk i utvikling av tekstar (t.d. skjema, skriverammer og modelltekstar), og ei semiotisk side, som handlar om bruk og tolking av omgrep og symbol av ulike slag (Cole, 2003; Kvithyld, 2021). Ressursane vil alltid bli tolka og iscenesette av lærarar i klasserommet, mens elevane tar dei i bruk i meningsskaping og samhandling ut frå eigne interesser, forkunnskapar og måtar å lære på (Falk & Jølle, 2022; Kvithyld, 2021; Solheim, 2009; Øgreid, 2017). Forsking på

forteljingsressursar designa med tanke på dei yngste elevane, og på lærarar sin bruk av desse i klasserommet, peiker på behovet for vidare studiar av korleis elevane greier å gjere seg nytte av ressursane (Ridell & Walldén, 2023, 2024). Vi veit i det heile lite om *korleis* didaktiske ressursar fungerer i ulike samanhengar (Gissel & Buch, 2019). Med dette som bakgrunn har vi valt å rette søkelyset mot elevane sin bruk av skrivedidaktiske ressursar.







FUS-prosjektet og den forteljingsdidaktiske ressursen

Denne studien er del av eit større prosjekt, *Funksjonell skriving i dei første skuleåra* (FUS, 2019–2022), som har undersøkt skriving og skriveutvikling gjennom første og andre trinn, både kvantitativt og kvalitativt (Skar et al., 2020, 2023). Studien er forankra i synet på at barn tileignar seg skrivekompetanse gjennom aktiv bruk av språk og andre menings- skapande ressursar, og i dialog med omgivnadene (jf. t.d. Clay, 1975; Lorentzen, 2009; Solheim & Falk, 2021). Lærarane i prosjektet fekk ulike skriveoppdrag som dei skulle gjennomføre i sine klasser. På samlingar og gjennom skriftleg informasjon fekk dei innføring i korleis dei kunne jobbe med dei ulike oppdraga, samstundes som dei hadde stor fridom i korleis dei reelt gjennomførte dei. Arbeid med forteljingar var del av prosjektet både på første og andre trinn, og i samband med dette blei eit sett med didaktiske ressursar utvikla for å støtte skrivinga.

Desse ressursane er utarbeidde med inspirasjon frå ein studie av munnleg forteljing som grunnlag for skriving i ein førskulekontekst (Kirby et al., 2021). Dei er forankra i kunnskap om narratologi, som – i vid tyding – femner om tekstnormer ein bruker for å skape eller tolke forteljingar (sjå t.d. Larsen, 2009; Nordlund, 2016; Stein, 1982). Innhald og dramaturgisk oppbygging står her sentralt.

Meir konkret er kjernen i ressursane eit utval ikon som representerer sentrale innhalds- og strukturelement. Desse elementa har ulike funksjonar og bidrar saman til å realisere den narrative strukturen i forteljinga. Ikona figurerer i to ulike skrivedidaktiske ressursar, eit *planleggings skjema* og ein boks med *forteljingskort* (sjå figurane 1a og b). Planleggings skjemaet stiller saman følgjande forteljingselement og impliserer samstundes eit

skissert forløp: *deltakarar, stad, konflikt/problem, kjensle, løysing og slutt-kjensle.*¹ Korta, som var utstyrte med eit ikon på éi side og nemninga på den andre, inneheldt dei same elementa som planleggingskjemaet – med eitt tillegg, nemleg *handling*.

Fortelling					
Tittel:			Forfatter:		
Deltakere	Sted	Konflikt/problem	Følelse	Løsning	Sluttfølelse
					

Figur 1a. Planleggingskjema



Figur 1b. Forteljingskort

Oppsummert kan ein seie at den didaktiske intensjonen med ressursane var at dei skulle fungere som støtte for elevane i *produktivt arbeid* med å utvikle innhald og struktur i forteljingane sine, og at dei skulle bidra til

1 Omgrepa er omsette frå bokmål.

medvit og metaspråk om forteljingar som også kunne bidra til utvikling av *analytisk kompetanse*.

I eit kritisk perspektiv kan ein innvende at ressursane er forankra i eit tradisjonelt og lineært syn på forteljingar, noko som gir avgrensa rom, både for å leggje ulike kulturelle tekstnormer til grunn og for kreativ utfolding. Det er også viktig å vere merksam på at dei samanstilte ikona i planleggingsskjemaet ikkje representerer nokon «universalstruktur» for eit forteljande forløp. I utviklinga av ressursane blei det tatt ein del val for å forenkle og tilpasse dei til unge skrivarar, noko som sjølvsagt måtte innebere å sjå bort frå noko av det som kjenneteiknar kompleksiteten i narrative tekstar. *Kjensler* har her fått ei sentral rolle, mens *handling* er noko nedtona. I liknande didaktiske ressursar, som det svenske «Berättelseansiktet/Story Face» (sjå Ridell, 2024; Ridell & Walldén, 2023), står handlinga derimot meir sentralt, visualisert som eit gjennomgåande band.

Som ledd i FUS-prosjektet fekk lærarane ei kort innføring i det faglege grunnlaget for arbeidet med forteljingar. Dei fekk forklart at skjemaet kunne brukast for å planleggje ei forteljing gjennom stikkord, og at det seinare kunne inngå i ein prosess der elevane skreiv ei meir utfyllande forteljing på eit anna ark (eller i eit anna format). Lærarane blei også oppmoda om å gjere elevane kjende med omgrepa og ikona gjennom lesing og samtale, til dømes ved å identifisere forteljingselement i samband med høgtlesing. Samstundes blei dei oppmoda om å tilpasse arbeidet til sin eigen klasse og byggje vidare på tidlegare erfaringar og særlege behov. Lærarane hadde såleis stor fridom i bruken av ressursane og gjennomføringa av undervisninga.

Teoretisk forankring

Studien er forankra i sosiokulturell teori og ei dialogisk forståing av læring og utvikling, der skrivaren og talaren alltid er *situert*. Det inneber at ytringar er farga av konteksten dei blir ytra i, og at sosiale, kulturelle og materielle element er innvovne i kvarandre (Bakhtin, 1981). Bakhtins omgrep *den doble dialogen* (Bakhtin, 1986) synleggjer korleis både aktive deltakarar i kommunikasjonssituasjonane (til dømes elevar og lærarar) og kulturelle ressursar (til dømes tekstar og sjangerkonvensjonar) inngår i det

meningsskapande samspelet. Denne dialogen byggjer på tidlegare erfaringar med tekstar og kommunikasjonssituasjonar, og den peiker gjerne framover. Dei skrivedidaktiske ressursane som dannar utgangspunkt for denne studien, forstår vi innanfor ei slik ramme; dei er kulturelle artefaktar kopla saman med semiotiske ressursar som deltakarar går i dialog med og støttar seg til. Dei fungerer som stillas i tekstsakinga (Säljö, 2006; Vygotskij, 1934/2014). Innanfor det same teoretiske landskapet legg Linell (2009) vekt på at artefaktar rommar eit meningspotensial som brukarane må forløyse gjennom å ta eigarskap til dei gjennom å appropriere og integrere meningsinnhaldet i eigne handlingar (Linell, 2009, s. 347). I vår kontekst vil det seie at elevane gjennom bruk av dei skrivedidaktiske ressursane kan få hjelp til å forstå kva kunnskap desse kan formidle, og omsetje og ta kunnskapen i bruk i eiga skriving. Eit slikt teoretisk utgangspunkt, kopla til forteljinga sin posisjon i skulen og barnekulturen, tilseier at elevane sine erfaringar, saman med materielle ressursar av ulike slag, kan spele sentrale roller i dialogiske læringsituasjonar.

Eit dialogisk perspektiv på bruk av skrivedidaktiske ressursar føreset at elevane er aktive i læringsituasjonane. Anne Haas Dyson (2020), som forskar på unge skrivarar, forsterkar dette ved å seie at elevane må ha rom for å vise *aktørskap* (agency) for at skrivinga i skulen skal vere meningsfull for dei. Omgrepet aktørskap kan i denne samanhengen definerast som moglegheiter til å *handle* i verda (Dyson, 2020, s. 120), og inneber såleis å ha – og å kunne ta – handlingsrom. Det inneber fridom til å løyse oppgåver på ulike måtar, og til at elevane kan ta eigne val, til dømes ved å la interesser eller fantasi styre utforminga av ei forteljing. I ein undervisningskontekst inneber aktørskap også å kunne yte motstand mot føringar som undervisninga og/eller ressursane gir, for å få rom for eigne idear. Slik kan ein unngå at prosedyrane i seg sjølv blir det viktigaste (Jaeger, 2021). I ein litteraturstudie om aktørskap i lese- og skriveopplæring er ein av konklusjonane at både samtalar og materielle artefaktar kan gi grunnlag for å utøve aktørskap (Vaughn et al., 2020, s. 724).

Omgrepet *tekstrørsle*² (Folkeryd et al., 2006; Liberg et al., 2012) kan nyanseere kva det inneber å gå i dialog med tekstar og ressursar. Det kan brukast om elevar si evne til å samtale om tekstar og dra vekslar på kunnskap og

2 Omsett frå svensk 'tekströrlighet'. Vi snakkar også metaforisk om å røre seg i tekstar.

erfaringar frå arbeid med lesing og skriving, både med omsyn til innhald og form (tekstbasert rørsle), eiga erfaringsverd (utoverretta rørsle) eller mot-takarar og kontekstuelle forhold (interaktiv rørsle). Skrivaren si evne til å røre seg i ein framveksande tekst inneber ein viss analytisk distanse, noko som gir grunnlag for å ta medvitne val om utviklinga av teksten. I studien vår undersøker vi korleis og i kva grad elevane viser slik tekstrørsle, og korleis dei bruker det handlingsrommet som skrivesituasjonane gir.

Metodiske tilnærmingar: Data og analysar

Som ledd i FUS-prosjektet gjorde ei forskargruppe (forfatarane av denne artikkelen) etnografisk inspirerte observasjonar og tekstinnsamling ved tre skular, kalla Moslet, Smidt og Trøite, med mål om å komme tett på elevar og skrivesituasjonar. I denne delstudien tar vi i bruk ulike typar data herifrå (sjå oversikt i vedlegg 1). To forskarar var knytte til kvar skule og besøkte desse med jamne mellomrom gjennom første og andre skuleår.³ Vi blei såleis godt kjende med elevar og lærarar. Som regel var vi til stades gjennom heile skuledagen og observerte, noterte, gjorde video-opptak og samla inn tekstar. Vi gjekk inn i ei forskarrolle som deltakande observatørar (Cohen et al., 2011). Det innebar at vi var til stades i klasserommet som potensielle samtalepartnarar og responsgivarar. I denne rolla kunne vi både utfordre elevane til å ta dei skrivedidaktiske ressursane i bruk og snakke om tekstane deira ved hjelp av dei omgrepa ressursane tilboud. Dette gav grunnlag for å komme tett på elevane, tekstane og skrivehendin-gane. Forskarane samla inn materiale i par eller kvar for seg, og data blei delt internt via ei felles, kryptert skylagringsteneste. Undervegs i datainn-samlinga hadde vi jamlege møte for å samanlikne og diskutere erfaringar.

Vi har observert og dokumentert elevane sitt arbeid med å skrive forteljingar med utgangspunkt i ressursane og dei føringane undervisninga gav. Datamaterialet består av kontekstinformasjon, feltnotatar frå klas-seromma, grovtranskriberte video-opptak og elevtekstar frå dei tre pro-sjektskulane (sjå vedlegg 1). Elevtekstmaterialet består av til saman 44

3 Moslet skule: 27 observasjonsøkter; Smidt skule: 23; Trøite skule: 26. Vi var 3–5 arbeidsdagar på kvar av skulane når dei arbeidde spesifikt med forteljingsressursane (sjå empirioversikt i vedlegg 1). Empirien som ligg til grunn for denne studien, er samla inn på 2. trinn.

utfylte planleggingsskjema og vidareutvikling av desse i ulike format (39 forteljingar). For å følgje opp den særskilde bruken av forteljingskorta har vi også lagt til grunn eit meir etnografisk prega materiale som dokumenterer arbeidet til fem fokuselevar i tre skrivesituasjonar, der dei primært nytta forteljingskorta som støtte i skrivesituasjonen.

Med utgangspunkt i det samla datamaterialet gjer vi både tekstanalyser og etnografisk orienterte analysar (jf. Nunan, 1992). Alle analyseprosessane er gjennomførte kollektivt og i fleire rundar med revidering og nyansering. Undervegs kunne vi dra vekslar på at vi etter mange besøk i klassane kjende elevane og læringskontekstane godt.

Analysearbeidet er todelt. I første del spør vi korleis elevane gjer seg nytte av planleggingsskjemaet. Vi nærmar oss dette spørsmålet med utgangspunkt i eit utval elevtekstar i ulike versjonar. Vi har analysert alle tekstane frå dei tre skulane som var tilgjengelege i versjon 1 og 2 (sjå forklaring nedanfor), samanlikna desse versjonane og laga kategoriar som synleggjer korleis elevane har brukt skjemaet i skriveprosessane sine. I neste del spør vi korleis elevane tar forteljingskorta i bruk. Her inkluderer vi også analysar av kontekstdata i form av observasjonar og samtalar. Med bakgrunn i denne todelte analysen diskuterer vi avslutningsvis korleis vi kan forstå elevane sine skriveprosessar, med eit særskilt blick på korleis slike ressursar kan bidra til utvikling av tekst- og forteljingskompetanse hos unge skrivarar. Vi støttar oss her til funn frå alle tre skulane for å underbygge aktuelle tendensar.

I det følgjande presenterer vi analysar og funn og illustrerer desse med døme frå tekstar og samtalar. Når vi siterer frå elevtekstane, vel vi å bruke normalortografi, dels for å lette lesinga, men først og fremst for å rette merksemda mot forteljingskompetanse framfor ortografiske ferdigheiter. Samtaleutdrag blir presenterte i normalortografi, med enkelte dialektinnslag.

Å skrive forteljingar med støtte i planleggingsskjema

Sentralt i undervisningsopplegget om forteljingar var ein stegvis prosess, der elevane blei oppmoda om først å planleggje forteljinga med utgangspunkt i planleggingsskjemaet (sjå figur 1a), og deretter skrive denne ut

i eit format som la til rette for samanhengande tekst. Dette kunne vere blanke ark, linjerte ark med ramme for teikning, eller ark som var bretta til små bøker. Dei utfylte planleggingskjemaet omtalar vi som «versjon 1» av tekstane, den andre teksten som «versjon 2».

Med utgangspunkt i den overordna problemstillinga undersøker vi i det følgjande *korleis elevane bruker planleggingskjemaet, og korleis og i kva grad dei to versjonane av tekstane deira kan seiast å hengje saman?* Vi les altså ein intendent progresjon frå versjon 1 til versjon 2 av elevtekstane inn i den didaktiske ressursen.

Bruk av planleggingskjemaet

I planleggingskjemaet kan elevane i ulike kolonnar notere korleis dei vil realisere følgjande element i forteljinga: *deltakarar, stad, konflikt/problem, kjensle, løysing* og *sluttkjensle*. Gjennom observasjonane og i tekstane såg vi at elevane brukte skjemaet ulikt; nokre skreiv stikkord, mens andre kombinerte stikkord, frasar og setningar. For å få oversikt over bruken har vi registrert korleis elevane fylte ut dei ulike felta i skjemaet.

Tabell 1. Oversikt over utfylling av planleggingskjema⁴

(n = 44)	Deltakarar	Stad	Konflikt/ problem	Kjensle	Løysing	Sluttkjensle
Stikkord/liste	38	22	5	19	2	11
Frasar	3	16	14		9	1
Setningar	3	6	24	21	29	27
(ikkje utfylt)			1	4	4	5

Denne oversikten viser at variasjonen er stor med tanke på korleis dei ulike forteljingselementa blir representerte i planleggingskjemaet. Til dømes finn vi at nesten alle skriarane bruker stikkord i kolonnen for deltakarar, mens svært få bruker stikkord for å representere konflikt eller løysing. Nedanfor illustrerer vi to ulike strategiar for utfylling av skjemaet. Det første dømet illustrerer korleis Amund har brukt planleggingskjemaet til å lage ein grov disposisjon av forteljinga. Teksten hans, *Jordskjelvet!*, rommar følgjande innhaldsmoment:

⁴ Dei mest frekvente formene i mørke blått

Elevttekst 1 (planleggingsskjemaet):

Deltakarar:	Mark, Markus, Elton, Aiden
Stad:	I et hus
Konflikt/problem:	Jordskjelv
Kjensle:	Lei seg.
Løysing:	Bomberom
Sluttkjensle:	Glad

Amund er blant dei få skrivarane som berre bruker stikkord i kolonnane med rom for konflikt, løysing og kjensler, mens storparten av medelevarane forklarar løysinga ved hjelp av setningar eller frasar (jf. tabell 1). Ein elev noterer til dømes «Dem hadde en bazooka» i feltet for løysing, og knyter slik deltakarane i forteljinga til løysinga av konflikten. I planleggingsskjemaet til Amund, derimot, blir ikkje ein slik samanheng etablert; Amund skriv ikkje *korleis* bomberommet kan bli ei løysing, men slår fast at det *er* slik. Vi kan tolke dette som at skrivaren viser forståing for funksjonen til skjemaet; han planlegg innhald og struktur i forteljinga, men utan å binde elementa saman.

I det andre dømet, frå skrivaren Truls, blir skjemaet brukt som ei grafisk ramme for strukturering av ein meir samanhengande tekst (jf. Håland, 2021).

Elevttekst 2 (planleggingsskjemaet):

Deltakarar:	Vegar Markus Bendik Aiden Malvin Vik.
Stad:	I et hus.
Konflikt/problem:	De møtte en ulv.
Kjensle:	Bendik ble spist og Vik.
Løysing:	at de fant to nye folk.
Sluttkjensle:	og da ble de glade

Her etablerer skrivaren verbalspråklege koplingar mellom dei ulike elementa i kolonnane. Til dømes blir pronomenet *de* gjentatt og viser kven som er involverte i problemet og løysinga. Sluttkjensla blir beskriven

gjennom additivkoplinga og, som understrekar bandet til løysinga. Truls følgjer ikkje strukturen planleggingsskjemaet legg opp til like tett som Amund. Han skriv til dømes ikkje noko om kjensler i den aktuelle rubriken, men nyttar heller høvet til å utvide konflikten; deltakarane Bendik og Vik blei etne av ulven. Teksten viser at Truls kan komponere forteljingar med ulike innhaldselement, men også at det kan vere vanskeleg å meistre den intenderte funksjonen til planleggingsskjemaet. Vi kan forstå dette på to ulike måtar: Enten har ikkje Truls tilstrekkeleg kompetanse til å gjere seg nytte av den stegvise prosessen skjemaet legg opp til – eller så viser han aktørskap ved å ikkje la seg binde av dei førehandsdefinerte strukturane.

Desse ulike måtane å bruke planleggingsskjemaet på tar vi med oss vidare inn i analysane av dei to ulike versjonane av elevtekstane.

Samanheng mellom versjon 1 og versjon 2

Gjennom samanliknande analysar av dei to tekstversjonane utkrystalliserer det seg fire overordna kategoriar som beskriv forholdet mellom dei, og dermed kva strategiar skrivarane har nytta i prosessen.

Tabell 2. Endring av forteljingane frå versjon 1 til versjon 2

Kategori	Beskriving	Førekomstar (n = 39)
Direkte overføring	Direkte overføring (med små variasjonar) frå planleggingsskjema til utskriven forteljing.	5
Utbygging som følgjer planen	Forteljingselementa og strukturen frå skjemaet ligg til grunn for den neste versjonen.	17 (8 av dei uferdige)
Utbygging og endring som går ut over planen	Berande forteljingselement frå skjemaet ligg til grunn for neste versjon, men skrivaren kan ha lagt til, endra eller sett bort frå enkeltelement.	10
Frittstående prosjekt	Omfattande endringar av forteljinga eller elementa i forteljinga. Dei to versjonane framstår som meir eller mindre frittstående prosjekt.	7

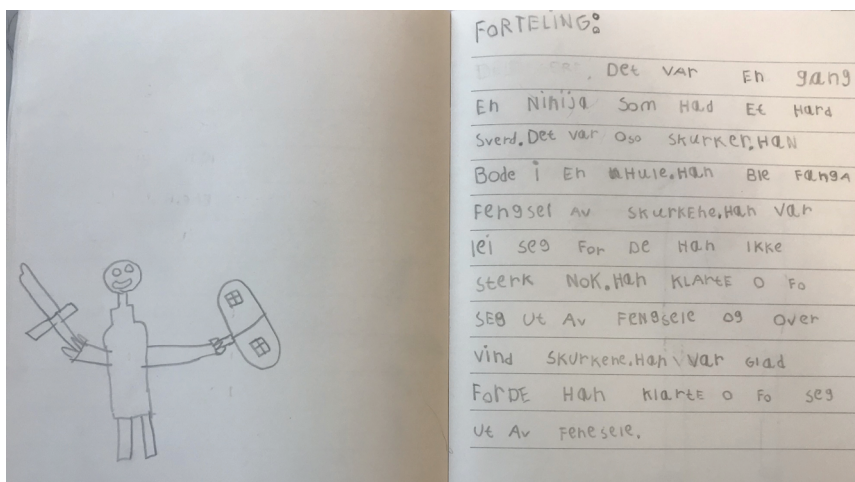
Tabellen viser at storparten av elevane gjer endringar vi kan forstå som utvikling av forteljingane; 17 av tekstane har ei utvikling som ligg opp mot planen, mens 10 blir noko endra. I arbeidet med versjon 2, som har eit friare format, drar dei såleis nytte av den intenderte progresjonen som ligg i planleggingsskjemaet. Samstundes er det elevane som berre overfører tekst frå det eine til det andre formatet, eller som i praksis skriv to ulike

forteljingar. Ved hjelp av illustrerende døme frå kvar av dei presenterte kategoriane vil vi i det følgjande sjå nærare på kva elevane gjer når dei blir oppmoda til å jobbe med forteljingane sine i to versjonar.⁵

Den første kategorien, *Direkte overføring*, viser korleis nokre elevar skriv heile forteljinga si inn i planleggingsskjemaet. Det har Jan gjort – og etterpå skriv han nesten nøyaktig det same i forteljingsboka si.

Fortelling					
Tittel: NINJA OPDRAG			Forfatter: 5		
Deltakere	Sted	Konflikt/problem	Følelse	Løsning	Sluttfølelse
Det var EN gang EN NINJA SOM HAD ET HARD SVERD. Det var OSO SKURKENE.	HAN BODE I EN HULE.	HAN BLE FANGA I FENGSEL AV SKURKENE.	HAN var LEI SEG FOR DE HAN var IKKE STERK NOK.	HAN KLARTE Å FO SEG UT AV FENGSELE OG OVER VIND SKURKENE.	HAN var GLAD FORDI HAN KLARTE Å FO SEG UT AV FENGSELE.

Elevtekst 3a. Ninja-forteljing, versjon 1 (planleggingskjema)



5 Tekstdøma i denne bolken er henta frå alle dei tre prosjektskulane.

Fortelling

Det var en gang en ninja som hadde et hero-sverd. Det var også skurker. Han bodde i en hule. Han ble fanga i fengsel av skurkene. Han var lei seg fordi han ikke var sterk nok. Han klarte å få seg ut fengselet og overvinne skurkene. Han var glad fordi han klarte å få seg ut av fengselet.

Elevtekst 3b. *Ninja-forteljing*, versjon 2 (illustrasjon + transkripsjon)

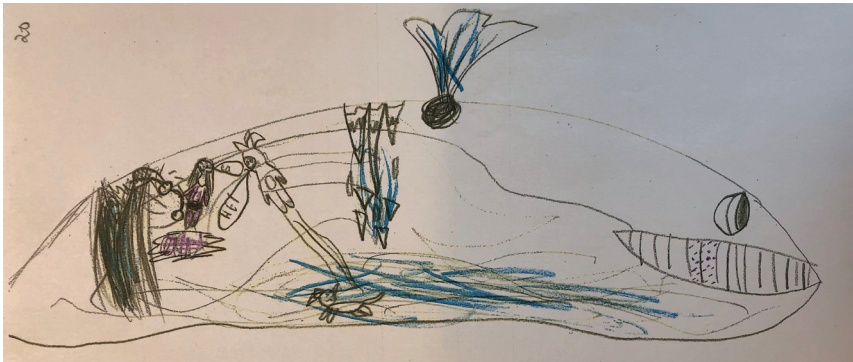
Skilnadene mellom dei to versjonane av ninja-forteljinga er primært på det språklege overflatenivået (t.d. endring frå «fensel» til «fengsel», veksling mellom store og små bokstavar), og vi kan truleg ikkje snakke om ei medviten utvikling av teksten. Det nye formatet, skriveboka, har nærast uavgrensa rom, men skrivaren nyttar ikkje høvet til å byggje ut verbalteksten. Derimot har han teikna – ein glad ninja med sverd. Figuren illustrerer verbalteksten, men bidrar ikkje med utbygging av innhaldet i forteljinga.

Andre elevar skriv meir stikkordsbaserte tekstar i begge versjonane. Erlend har til dømes skrive akkurat dei same orda i versjon 1 og 2: «Erik. Spøkelseshus. Et gult hus. Edderkopp. Redd. Sprang til mamma. Bra.» Skilnaden ligg i formatet, der han går frå å skrive i kolonnar i planleggingsskjemaet til å plassere forteljingselementa på kvar si line i versjon 2. Dette er ei lita endring, men i tråd med vanlege tekstkonvensjonar. Handskrifta vitnar om at det kan ha vore ein strevsam prosess. Eit overordna inntrykk frå analysane av tekstar frå denne første kategorien er at ikkje alle elevar greier – eller ønskjer – å nytte moglegheitene som ligg i å skrive ein versjon 2 av teksten i eit friare format enn planleggingsskjemaet.

Den andre kategorien, *Utbygging som følger planen*, rommar tekstar med tydeleg samanheng mellom dei to versjonane, og samtidig ei utbygging i versjon 2. Utbygginga kan vere *syntaktisk*, ved at elevar går frå stikkord til heile setningar, eller ho kan innebere *tekstbinding*, ved at tekstledd frå skjemaet blir føydde saman med ulike typar setningskopplrar, til dømes «men» og «plutselig». Det kan også vere snakk om utbygging på *innhaldsnivået*, ved at handlinga blir meir detaljert. Andrea sine tekstar illustrerer dette:

Elevtekst 4a: *Den fine engelen*, versjon 1 (planleggingskjemaet)

Overskrift:	Den fine engelen
Deltakarar:	Reven. Engelen. Ishvalen. Jenten.
Stad:	I en ishval
Konflikt/problem:	Reven drukna
Kjensle:	Jenten ble lei seg
Løsning:	Men plutselig kom det en engel som hadde revekostyme
Slutfølelse:	Jenten ble glad

**Den fine engelen**

Det var en jente, en rev og en engel. De ble slukt av en ishval. Inni ishvalen var det masse vann og is. Reven snublet og falt i vannet. Reven druknet, men plutselig kom det en engel som hadde kostyme som var akkurat som reven. Og da ble jenta glad.

Elevtekst 4b. *Den fine engelen*, versjon 2 (illustrasjon + transkripsjon)

I planleggingskjemaet har Andrea berre stikkord i det første feltet, følgt av ein preposisjonsfrase og korte setningar i dei neste («i en ishval», «reven drukna», «jenten ble lei seg»). I feltet for løysing har ho ei lengre setning, der adversativkoplinga *men* markerer eit brot i forteljinga.

I den neste versjonen har ho bygd ut og slått saman fleire forteljings-element. Først introduserer ho tre av deltakarane, mens den fjerde blir introdusert etterpå og representerer både handling og stad. Forteljinga

har ikkje mykje utbygging på innhaldsnivået, men det er forklart kva ein «ishval» er, og korleis reven kunne drukne inni kvalen. Teksten inneheld også ei detaljert teikning som utdjuvar innhaldet. Den illustrerer at deltakarane er inni kvalen, mens linene viser korleis engelen (i revekostyme) stig opp frå vatnet der den drukna reven ligg. Skrivaren gjer seg altså nytte av det nye formatet på fleire måtar. Ho får rom til illustrasjonen og til å introdusere deltakarane etter kvart som dei får ei rolle i forteljinga. Ho vel samtidig bort noko frå planleggingskjemaet; kjenslene til jenta blir ikkje med over i den nye versjonen.

Fleire av tekstane i denne kategorien drar vekslar på tekstkulturelle trekk i form av etablerte innleiings- og avslutningsformularar som «det var ein gong» og «snipp snapp snute». Dette bidrar til å ramme inn versjon 2 av forteljingane. Vi ser også døme på utbygging som gjer forteljingane levande gjennom stilistiske val som er i tråd med forteljingssjangeren. I versjon 1 av teksten *Jordskjelvet!* (sjå førre analysedel) har Amund under *konflikt/problem* skrive «jordskjelv», og som *løysing* «bomberommet». I versjon 2 blir dette skildra slik: «Plutselig hørte de buldring utenfor vinduet. De ble redd, men Elton fikk en ide. Bomberommet! utbrøt Elton.» Her knyter eleven dei ulike elementa saman. Han skaper ein dramatisk effekt ved å introdusere konflikten gjennom setningsadverbiala «plutselig», gjer eit stilistisk grep ved å presentere løysinga i ein replikk, og tar i bruk både tekstkulturelle normer, sjangerkunnskap og eit vidt språkleg repertoar når han byggjer forteljinga si rundt stikkorda. Eleven nyttar altså versjon 2 av teksten til å fortelje på ein friare og meir avansert måte enn det skjemaet gir rom for, og får større spelerom for forteljingskompetansen sin. Han drar også vekslar på tidlegare teksterfaringar og viser slik evne til å røre seg i tekstar (jf. Folkeryd et al., 2006; Liberg et al., 2012).

Tekstane i den tredje kategorien, *Utbygging og endring som går ut over planen*, har ei klar kopling mellom det som er skrive i planleggingskjemaet og den neste versjonen. Det har likevel skjedd større endringar i forteljingane, til dømes ved at ein ny spenningstopp blir introdusert, eller at noko driv forteljinga vidare, ut over det som står i skjemaet. I Tekst 5, som Stine og Inga har skrive saman, finn vi ei slik utbygging på slutten av forteljinga.

Den skumle skogen

Det var en gang to jenter Andra og Elise. De for i skogen. De møtte på et troll og en heks. Vi vart redde men de var snille. Vi ble glade. Det var veldig mye lyn. Vi ble redde. Lynet for rett på treet. Trollet var så sterk at han reddet oss. Vi ropte johoh. Snipp snapp snute så var eventyret ute.

Elevekst 5b. *Den skumle skogen* (forteljingsark + transkripsjon)

Dei to skriarane har bygd ut forteljinga på fleire måtar. Dei har ramma inn teksten med sjangerrelevante formular og brukt ulike typar setningskoplingar. Kjenslene blir også viste fram, ikkje berre refererte; «Vi ropte johoh» kan lesast som eit uttrykk for glede. Skriarane har også gjort meir gjennomgripande handlingsendringar. Dei frigjer seg frå versjon 1 og lagar ein meir utdjuva versjon 2, noko som indikerer ei evne til å røre seg i og mellom tekstane. Dei viser også aktørskap ved å bryte med dei intenderte strukturane. I planleggingsskjemaet har dei fleire element i kolonnen for *konflikt/problem*, nemleg troll, hekser og lyn. I versjon 2 bygger dei ut konflikten gjennom to spenningstoppar: Først blei dei redde for trollet og heksa, men det løyste seg ved at dei var snille. Så skapte lynet nye problem, men då blei dei redda av trollet. Forteljinga tar her ei uventa retning. Dette kan ein sjå som ein kvalitet i seg sjølv, samstundes som ein kan innvende at ein mister noko av den klassiske forteljingsoppbygginga som planleggingsskjemaet legg opp til.

Vi kan forstå slike endringar som frigjering frå det førehandsdefinerde oppsettet i planleggingsskjemaet. Tekstane i denne kategorien viser korleis elevane utnyttar ein slik handlingsfridom til å fortelje vidare og friare; dei viser aktørskap (Vaughn et al., 2020). Ut frå tekstane i seg sjølv er det ikkje mogleg å seie kor vidt elevane gjer medvitne val når dei endrar forteljingane sine, eller om dei blir rivne med i sin eigen forteljingsaktivitet. Dette kjem vi nærare inn på i den siste analysedelen, der vi også støttar oss til observasjonsdata og samtalar med elevane.

Den fjerde kategorien har vi kalla *Frittstående prosjekt*. I nokre av tekstsetta i materialet er det nemleg ikkje så enkelt å sjå om elevane har

jobba med å få til to versjonar av same forteljing, eller om tekstane er meir «frittstående». Som døme viser vi to versjonar av Linn sin tekst om Gullhår.⁶

Elevtekst 6a, versjon 1 (planleggingsskjemaet):

Deltakarar:	Gullhår
Stad:	det spøker / det knirker / de har / og hvis vi går inn så kommer de aldri ut
Konflikt/problem:	Lille Gullhår gikk inn og hørte hun ve et spøkelse
Kjensle:	Redd
Løysing:	Men det som gikk bra var at Gullhår kom seg ut
Sluttkjensle:	Hun kom seg ut / Det Litt redd litt glad

Elevtekst 6b, versjon 2 (transkripsjon):

Gullhår og spøkelse
 Gullhår bø! Hørte Gullhår
 Skrek Gullhår sa Mamma ja
 sa Gullhår skrek enda mer
 Skr sa Harry Potter

Desse tekstane har til felles at hovudpersonen er Gullhår, og at noko skummelt skjer. Ut over det er det vanskeleg å sjå at versjon 2 inneber utdjuping eller utvikling. I den første versjonen ser vi at handlinga blir utvikla alle-reie i kolonnen for stad, der eleven skriv «og hvis vi går inn kommer de aldri ut». I versjon 2 er det vanskelegare å følge handlinga, men vi anar ein engasjert forteljar som er i stand til å skape stilistisk variasjon både gjennom replikkar («Bø!» og «ja sa Gullhår») og gjennom utvikling («Gullhår skrek enda mer»). Fleire av tekstane i denne kategorien gir på tilsvarande vis inntrykk av at eleven er djupt inne i forteljinga si der og då, men utan å behandle dei to tekstane som ulike versjonar av same forteljing.

6 Eleven skriv fonografisk, og teksten er nokre stader vanskeleg å lese. Dette er vår fortolkande transkripsjon. Skråstrek markerer skilje mellom meiningseiningar

Nokre elevar seier eksplisitt at dei ikkje har tenkt å skrive forteljinga si på nytt. Ola fyller først ut eitt planleggingskjema, før han skaffar seg eit nytt og skriv ei ny forteljing. I feltnotatet står det: «Ola er som vanlig ambisiøs. Han skal skrive ei skummel fortelling om ulv og vampyr. Jeg later som at jeg tror det kommer til å bli en hyggelig historie – han sier ‘det blir noe anna når vi kommer hit!’ og peker på konflikt i planleggingskjemaet.» Ola viser altså forteljingskompetanse; han veit at ei forteljing bør ha ein konflikt, og han refererer korrekt til forteljingselementa. Samtidig vil han fort vidare. Det kan sjå ut til at planleggingsarket gir han gode rammer for å fortelje, men han ser ikkje nødvendigvis poenget med å skrive den same forteljinga fleire gonger. I ein tilsvarende situasjon uttrykker Kristian dette i klartekst: «Æ vil lage ei ny fortelling no.» At nokre elevar synest å oppfatte det utfylte planleggingskjemaet og den ferdige teksten som to ulike produkt, treng ikkje bety at dei *ikkje* tar erfaringar med seg frå den eine prosessen til den neste. Då vi snakka med Kristian i ettertid, stadfesta han at han ikkje såg til planleggingskjemaet i arbeidet med versjon 2 – «men æ huska kordan det var».

Tekstane frå denne siste kategorien viser altså ein friare bruk av dei skrivedidaktiske ressursane. Dette kan vi forstå på ulike måtar. På den eine sida kan det seie noko om elevane sin tekstkompetanse og evna til å røre seg i og mellom dei to versjonane av tekstane: Er dei i stand til å forstå moglegheitene som ligg i dei ulike formata, og potensialet for kopling mellom dei? På den andre sida kan det seie noko om elevar som *tar* det handlingsrommet dei får – for eksempel ved å avvise intensjonen om ein stegvis prosess og heller lage fleire forteljingar. Her er vi avhengige av kontekstinformasjon – frå observasjonar og elevsamtalar – for å kunne forstå elevane sine strategiar. I analysane vi presenterer i det følgjande, utvidar vi perspektivet og ser tekstskapinga i kontekst.

Forteljingskorta i bruk – som produktiv støtte og analytisk verktøy

Alle skulane hadde tilgang også til den andre skrivedidaktiske ressursen, forteljingskorta, men denne blei nytta i ulik grad. Ved Trøite skule kom korta til å spele ei sentral rolle, og i det følgjande konsentrerer vi oss om

empiri herifrå i søking etter svar på spørsmålet om *korleis elevane bruker forteljingskorta*. Alle elevane fekk tidleg i intervensjonen tilgang til øskjer med forteljingskort (figur 1b), og desse var flittig i bruk både i klassesamtalar i samband med høgtlesing av forteljingar og som støtte i elevane si skrivning. Når elevane skulle planleggje forteljingar, fekk dei velje om dei ville bruke skjemaet eller korta. I alle fasar av arbeidet var det rom for samarbeid mellom elevane, og det føregjekk uformell prat og deling av idear undervegs. Læraren gjekk rundt og snakka med elevane om tekstane deira, og innimellom samla ho klassen for å eksemplifisere og setje ord på korleis ulike forteljingselement kunne byggjast ut.



Figur 2. Forteljingskorta i bruk

Gjennom næranalyse av forteljingar, samtalar og observasjonar frå dette klasserommet (sjå vedlegg 1, rad 3), har vi fått innblikk i korleis elevane nyttiggjorde seg kunnskapen om forteljingselement, og korleis dei brukte forteljingskorta som ressurs i arbeidet sitt. I det følgjande presenterer vi tekstar og samtaleutdrag som kastar lys over dei ulike måtane elevane tok ressursane i bruk på.

Tittel: Det magiske Netherait
 swordet. Det var en gang
 to venner som het Steve og Kai
 fra minecraft, en wither ødla ga
 landsbyen. Det var krise. Men
 så kom Steve og Kai med
 magiske Netherait
 swordet. Di knerta
 Wither. Så ble alle
 glade alle sine dager!!!



Tittel: Det magiske Netherait swordet

Det var en gang to venner som het Steve og Kai fra Minecraft. En Wither ødela landsbyen. Det var krise. Men så kom Steve og Kai med det magiske Netherait swordet. De knerta Wither. Så ble alle glade alle sine dager!!!

Elevekst 7. *Det magiske Netherait swordet (forteljingsark + transkripsjon)*

Denne teksten er forfatta i fellesskap av Jan og Erik. I skriveprosessen prata dei to gutane mykje seg imellom. Forteljingskorta låg på pulten framfor dei. Dei diskuterte kor forteljinga skulle gå føre seg (Minecraftuniverset), og bestemte kven som skulle delta – med stort engasjement og mykje kunnskap. To jenter som sat ved det same bordet, kopla seg på samtalen med ønske om å leggje si forteljing til same universet. Begge elevpara laga detaljerte teikningar av deltakarane i forteljingane, mens dei prata om innhaldet – om kor alle monstera kom frå, om å drepe andre, og om kva som skjer når nokon døyr. Etter ei stund kom læraren og spurde korleis det gjekk: «Går det berre i teikning her? Eg trur de må snu arket og skrive litt også – alle dei fine tankane de har.» Jan plasserte då deltakarkortet ved sida av arket sitt og byrja å skrive: «Det var en gang to venner ...». Dei to jentene plasserte alle korta i rekkefølge framfor seg og let dei liggje

der mens dei skreiv forteljinga si. Forteljingsselementa blei sjeldan nemnde undervegs, men både video-opptak og elevtekstar viser at dei er med i skriveprosessane. Då dei to gutane kom til det som må forståast som *problemet* i forteljinga, nemleg at Wither øydela landsbyen, omtalte dei det som «krise», noko som også er nedfelt i teksten.

I etterkant snakka ein av forskarane med Erik om teksten:

F: Kan du fortelje meg kva slags element du har brukt?

Erik: Ok. Æ brukte ... Kor blei det av den boksen? (*ser boksen med forteljingskort*). Her. Æ må jo ha boksen for å vise deg.

F: Sjølv sagt.

Erik: Vi startar med det første (*hentar fram deltakar-ikonet*). Her.

F: Ja.

Erik: To venner som heiter Steve og Kai frå Minecraft. OK. Da finn æ (*legg stadsikonet på bordet*). Minecraft (*peiker på ordet i teksten*).

F: Ein stad, ja.

Erik: Ja det er jo ein stad. «En Wither ødela landsbyen. Det var krise» (*les, legg tommel ned-ikonet bestemt på bordet*). «Men så kom Steve og Kai med det magiske sverdet» (*les, blar seg fram til tommel opp-ikonet, legg det bestemt ned*).

F: Ja, men kva er det der, då? (*peiker på tommel opp-ikonet*)

Erik: Åh, det betyr at noe bra kommer.

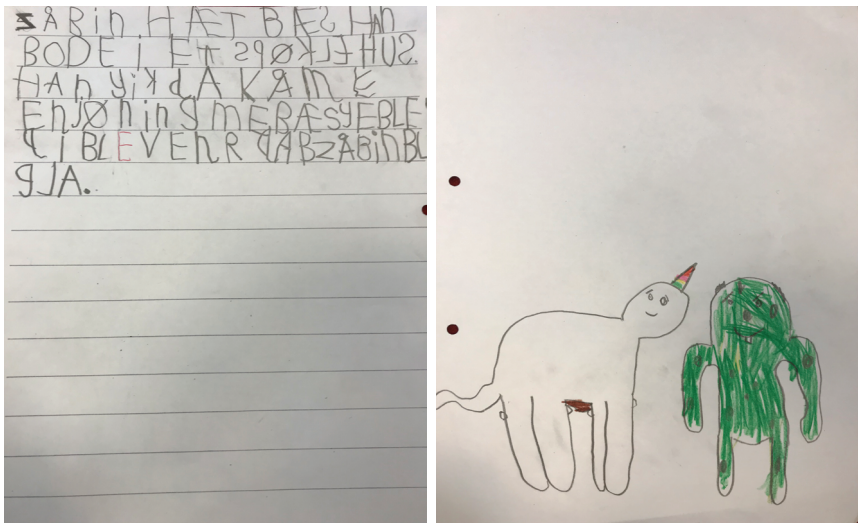
F: Mhm.

Erik: Det var at Steve og Kai kom med det magiske sverdet.

Erik identifiserer her alle forteljingsselementa i teksten. Ved å støtte seg til forteljingskorta får han hjelp til å snakke om teksten på strukturnivå – dels med sine egne nemningar («krise», «det var dårlig», «noe bra kommer»). Når han kjem til slutten av forteljinga, innser han at dei ikkje har skrive inn noka sluttkjensle. Han argumenterer då for at den ligg implisitt i siste setninga som fortel at «De knerta Wither»: «Men det var jo en type slutfølelse da.» Når forskaren føreslår at han kan halde fram, kvitterer han kjapt med å skrive: «Så ble alle glade alle sine dager!!!» Erik viser altså at han både har god forståing for kva dei ulike ikona står for,

og at han kjenner sjangerrelevante trekk. Vi tolkar dette som at han har internalisert kva som skal til for å byggje opp ei forteljing, og at korta og omgrepa hjelper han til å forstå og røre seg i eigen tekst. I tillegg viser han altså tekstkulturell kompetanse. Karakteristisk for skrivehendinga som utspelte seg rundt dette bordet, var elles at samtalen mellom elevane og den munnlege forteljinga dei skapte i fellesskap, utdjupa innhaldet langt rikare enn dei skriftlege produkta aleine.

Ein liknande tekstsamtale fann stad mellom Stig og læraren om den følgjande teksten:



Zombien het bæsj. Han bodde i et spøkelseshus. Han gikk. Da kom en enhjørning med bæsjebile. De ble venner. Da ble zombien glad.

Elevtekst 8. *Zombien og enhjørningen* (forteljingsark + transkripsjon)

Stig viser i denne teksten at han veit kva som skal til for å skape ei forteljing. Dette viser han også i samtalen med kameraten undervegs, til dømes gjennom spørsmålet «Men du, kva med sluttkjensla di?» Når læraren spør om Stig kan fortelje kva element teksten inneheld, leitar han fort fram kortet som representerer *stad*. «Denne har æ med. Det er eit spøkelseshus.» Deretter tar han fram *deltakar*-kortet og samtalen held fram slik:

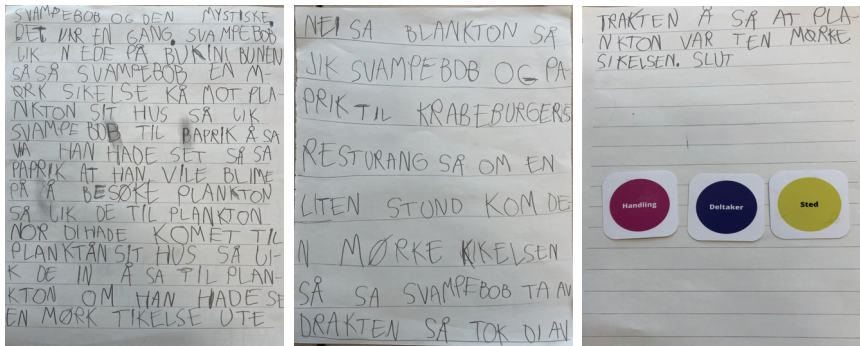
- Stig: Og så har æ *ikkje* med denne (*legg deltakar-ikonet framfor seg*).
- Lærer: Jo, den har du med. Du har jo med zombien og einhjørningen.
- Stig: Og så, tommel opp, var at Zombien fekk seg ein venn (*seier det samtidig som han legg løysingsikonet, som nettopp viser tommel opp, framfor seg*).
- L: Zombien fekk seg ein venn, ja.
- Stig: Og så ein sånn ein (*legg sluttkjensle-ikonet på bordet*).
- L: Ja, for kva er det for noko, då?
- Stig: Det er eh ...eh ... slutfølelse. Er ikkje det slutfølelse?
- L: Jo.
- Stig: Og då var han glad.
- L: Han vart glad, ja.
- Stig: Zombien, fordi han fekk seg ein venn.
Kva er denne? (*viser fram kjensle-ikonet*)
- L: Det er 'følelse', men det er ikkje sikkert ein får bruk for alle. Men du har jo allerede med følelse. Det er jo litt det same som den som du har med der (*lærer peiker på sluttkjensle-ikonet*). Handlinga er jo på en måte det som skjer i heile forteljinga (*hentar handlingsikonet*).
- Stig: Ja, men denne har æ ikkje (*viser fram problem/konflikt-ikonet*).
- L: Nei, og det er ikkje sikkert det er konflikt eller problem i alle forteljingar, men du har med mange element som er viktige i forteljinga, og det er kjempebra!

Når Stig analyserer teksten, greier han å identifisere *stad*, *løysing* og *sluttkjensle*. Dei andre elementa er han usikker på – eller han konstaterer at dei manglar. Samtalen rører seg her frå ein analytisk til ein meir utforskande og forklarande samtale. Læraren svarer på spørsmål frå Stig og utdjuar bruken av elementa. Heile samtalen er forankra i teksten som Stig nett har skapt, og det er rimeleg å gå ut frå at han opplever samtalen som meningsfull.

Handling er eit forteljingselement som er representert med eit eige kort, i motsetnad til i planleggingsskjemaet der handling ikkje har fått nokon rubrikk eller ikon. Fleire av elevane utdjuar handlinga med stort engasjement. I teksten *Spøkelsehuset* utgjør til dømes ei replikkveksling mellom

deltakarane storparten av teksten: «... Så sa skjelettet ... Så sa barnet... Da spurte skjelettet... Da sa barnet ...». I andre tekstar blir det presentert ei kjede av hendingar som følgjer tett på kvarandre. Vi får inntrykk av at elevane er engasjerte i å skape tekstverder der det skjer mykje spennande. Læraren omtalte handlinga i tekstane fleire gonger, både i klassen og i samtale med enkeltelevar. Det er rimeleg å gå ut frå at både understrekinga av elevane sin valfridom og tematiseringa av handlinga i forteljningane kan ha opna opp for å la elevane utfalde seg.

I eit mindre utval av forteljningane frå Trøite bryt elevane med den strukturen ressursane legg opp til (jf. kategorien Frittstående prosjekt over). Ein av desse tekstane har tittelen *Svampebob og den mystiske* og er på over to tettskrivne sider.



Svampebob og den mystiske

Det var en gang Svampebob gikk nede på Bikinibunnen. Så så Svampebob en mørk skikkelse gå mot Plankton sitt hus. Så gikk Svampebob til Patrick og sa hva han hadde sett. Så sa Patrick at han ville bli med på å besøke Plankton. Når de hadde kommet til Plankton sitt hus så gikk de inn og sa til Plankton om han hadde sett en mørk skikkelse ute. Nei, sa Plankton. Så gikk Svampebob og Patrick til Krabbeburgers restaurant. Så om en liten stund kom den mørke skikkelsen. Så sa Svampebob: Ta av drakten. Så tok de av drakten og så at Plankton var den mørke skikkelsen. Slutt

Elevtekst 9. *Svampebob og den mystiske* (forteljningsark + transkripsjon)

Ved oppstarten av skriveprosessen snakka skrivaren Hans og kameraten Stig først seg imellom om eit felles tema for tekstane sine. Hans skreiv deretter med stor iver og konsentrasjon, stava seg gjennom ord og skreiv nesten utan stans. Han syntest vere fullt og heilt inni si eiga tekstverd. Korta låg heile tida spreidde utover bordet. Eit stykke ut i skrivearbeidet kom ein av forskarane innom og spurde kva forteljingsselement han hadde med. Han stoppa då opp, såg på korta og sa: «Æ har ikke peiling på ka alle disse lappan er» (*pause, ser ut i lufta*). «Æ drit i dem. Æ har bare skrivd og skrivd og skrivd og skrivd og skrivd. [...] Æ lage en sånn spennende historie. Ikkje sånn historie som inneholder mange sånne ...» Og så skreiv han vidare.

Etter at teksten var ferdig, bad forskaren Hans om å lese forteljinga si. Då følgde denne samtalen:

Hans: Det her er ha-n-dling (*les*). Det her er handling (*legg kortet over teksten sin*).

F: Ja.

Hans: Det har alle forteljingar.

F: Ja.

Hans: Alle forteljingar har handling.

F: Ja.

Hans: Æ har ikkje noen slutfølelse (*ser på kortet og legg det til sides*).

F: Du har ikkje noen ...?

Hans: Slutfølelse.

F: Slutfølelse, nei.

Hans: Æ har ikkje noen løsnig (*ser på kortet og legg det bort*).

F: Nei.

Hans: Æ har ikkje noen følelse (*ser på kortet og legg det bort*).

Æ har ikkje noen problem (*ser på kortet og legg det bort*).

Æ har ein stad. Æ har ein person (*legg desse to korta ved sida av handlingskortet*).

F: Ja, ok.

Hans: Æ har tre ting.

F: Det er tre element da. Det var nok til å lage den fortellinga.
Er du fornøgd?

Hans: Veldig (*nikkar*).

Hans forkasta altså forteljingskorta mens han skreiv, men i analytisk samtale om teksten viser han likevel at han langt på veg forstår og kan gjere seg nytte av dei. Han trekkjer inn dei forteljingselementa han meiner han har med, og ser bort frå dei andre. I motsetnad til Erik (i samtalen om tekst 7) omtalar Hans elementa med fagomgrep. Han byrjar med *handlinga* og understrekar to gonger at alle forteljingar må ha handling. Han konstaterer så at han ikkje har skrive inn noka *kjensle* og heller ikkje *slutt-kjensle*. Han meiner også at teksten ikkje har noko *problem* eller *løysing* – og konkluderer med at han berre har brukt tre av elementa (*handling, stad* og *deltakar*). Likevel har han laga ei forteljing som han er svært nøgd med. Det er rimeleg å tru at Hans ser for seg at *handling* omfattar alt som skjer i forteljinga, og dermed også konflikt og løysing. Han viser stor grad av sjølvstende og skaparglede i skrivearbeidet og samtalen – han rår over sin eigen tekst. Han viser også evne til å sjå teksten sin og røre seg i den, og demonstrerer det vi kan omtale som tekstbasert rørsle (Folkeryd et al., 2006). Samtidig illustrerer teksten at Hans veit kva som skal til for å skape ei forteljing, ein kompetanse han, til liks med barn flest, har tileigna seg gjennom møte med ulike typar forteljingar i oppveksten (jf. Heath, 1983).

Mens Hans tar seg stor fridom i bruken av ressursane, har Jan ei heilt anna tilnærming. I tekst 3 (om den glade ninjaen med sverdet) bruker han både planleggingsskjemaet og korta på ein systematisk måte. Vi observerer at han tar på korta mens han skriv versjon 2 av teksten, som for å orientere seg om kor han er i forteljinga, og for å sjekke at han får alle elementa med. Desse to ulike praksisane illustrerer korleis skrivarane nyttiggjer seg dei skriveidaktiske ressursane på ulike måtar. For Jan synest ressursane å representere ein mal for korleis han kan skrive forteljingar; ei ramme som støtte i skriveprosessen. Med forankring i tekstanalysane kan vi gå ut frå at dette er noko han har felles med fleire. Hans, derimot, synest å definere ressursane og forteljingselementa som mogelegheiter han kan gjere seg nytte av slik han sjølv ønskjer, noko undervisninga også legg til rette for.

Diskusjon

Det overordna målet med denne studien var å undersøkje korleis skriveidaktiske ressursar blei forstått og tatt i bruk av unge elevar i

ulike undervisningskontekstar. Spørsmålet vi har søkt svar på, er: *Korleis bruker elevane ulike variantar av dei skrivedidaktiske ressursane i arbeidet med å skape forteljingar?* Vi har studert korleis ressursane blei brukte i planlegging, skriving og samtalar i tre klasserom på småskuletrinnet. I det følgjande diskuterer vi funn og erfaringar i lys av den sosiokulturelle og dialogiske teorien som ligg til grunn for studien. Vi ser meningsskapinga – og læringa – som går føre seg mens elevane skriv, som ein dialog med både materielle ressursar, konteksten og kulturen desse inngår i, og elevane sine interesser og erfaringar. Som venta finn vi stor variasjon i korleis elevane tar i bruk ressursane. I det følgjande drøftar vi korleis vi kan forstå denne variasjonen; korleis den kan henge saman med det ressursane tilbyr, og spenninga mellom strukturelle føringar og elevane si utfolding. Vi reflekterer også over avgrensingar og didaktiske implikasjonar knytte til bruk av slike og liknande skrivedidaktiske ressursar.

I alle dei tre klasseromma skreiv elevane forteljingar og deltok i samtalar om eigne og andre sine tekstar. Dei brukte ressursane og fagomgrepa *produktivt* i arbeid med å skape tekstar, samtidig som dei nyttiggjorde seg ressursane *analytisk* i samtalar. Alle elevane tok altså i bruk ressursane, men på ulike måtar. For å forstå dette er det interessant å sjå nærare på kva dei to ressursane, planleggingsskjemaet og forteljingskorta, inviterer til. Felles er at dei er baserte på ikon som illustrerer sentrale element i tradisjonelle forteljingar. Samstundes er dei ganske ulike, både med tanke på materialitet, innhald og funksjon.

Planleggingsskjemaet har form av eit ark der elevane kan skrive forteljingselementa sine i ei gitt rekkefølge. Nokre elevane brukte det som ei slags skriveramme, der dei fekk støtte til å formulere ei forteljing, også om dei brukte få ord. Andre brukte det meir som eit verktøy for å lage ein disposisjon med stikkord til ei forteljing, og utnytta det friare formatet for versjon 2 til å byggje ut forteljinga. Begge desse strategiane tolkar vi som at elevane brukte skjemaet på måtar som var meningsfulle og nyttige for dei. Samstundes såg vi òg meir instrumentell bruk av ressursen, som til dømes hos elevane som gjorde ei rein overføring mellom versjon 1 og 2. Ein prosessorientert og stegvis måte å jobbe med tekstutvikling på, som denne ressursen legg opp til, føreset ei viss

skriveferdigheit, evne til analytisk distanse og til å røre seg i tekstane, noko ikkje alle elevane i studien utviste. Det gjer det rimeleg å spørje i kva grad ein slik trinnvis modell for skriving imøtekjem behova til dei yngste skrivarane.

Forteljingskorta gir ingen føringar for rekkefølge eller dramaturgisk utvikling, heller ikkje krav om at alle korta skal nyttast. Dei gir såleis rom for ei noko utvida og meir fleksibel forståing av kva som skal til for å skape ei forteljing. Analysane våre viser at elevane nytta korta både som støtte i skriving og i samtalar om tekstar. Nokre elevar fekk hjelp til å finne fram til innhaldsmoment og halde tråden i forteljinga si. Andre brukte korta først og fremst ved oppstarten av skrivinga – og såg bort frå dei undervegs. Vi har også døme på elevar som meir eller mindre aktivt avviste korta og frigjorde seg heilt frå ressursen. I samtalar om tekstane i etterkant av skrivinga viser det seg likevel at alle elevane fann støtte i korta og forteljingselementa. Vi såg at den fysiske utforminga – eitt kort for kvart forteljingselement – inviterte til ein friare og meir fleksibel bruk av ressursen, både gjennom samtale og skriving, og gav støtte til individuelle val og vurderingar. Slik kan vi seie at dei bygde opp under elevane som sjølvstendige aktørar og deira «power to act on their interests and intentions, on their own inclinations» (Dyson, 2020, s. 119).

Samla tyder funna våre på at begge versjonane av forteljingsressursen fungerte som støtte i arbeidet med å utvikle forteljingar. Ressursane tilbød eit metaspråk for å snakke om eigne og andre sine forteljingar og stimulerte til samtale om skrivinga. Enkelte elevar sette også eigne nemningar på forteljingselementa. Til dømes blei *deltakarar* omtalt som «folkan»; *konflikt/problem* som «krise» og som «noko dårleg». *Løysing* «betyr at noe bra kommer», og *sluttkjensla* er «når ein kjem til mål i forteljinga». Slike ytringar vitnar om at nokre av elevane har internalisert omgrepa og gjort dei til sine eigne; dei har appropriert dei (Linell, 2009). Samstundes gir metaspråket frå ressursane ein analytisk distanse som er viktig for å utvikle og utøve tekstrørsle, noko som i neste omgang kan bidra til å myndiggjere elevane i tekstarbeidet. Elevane tok likevel eigarskap til artefaktane i ulik grad, og dei fekk også i ulik grad til å vise aktørskap i møtet med desse (jf. Vaughn et al., 2020).

Små barn har med seg ulike tekstferingar når dei kjem på skulen – frå bøker, teikneseriar, filmar, spel, munnlege forteljingar og meir, og desse erfaringane speler dei på når dei sjølv lagar forteljingar. Vi har mellom anna sett at elevane nytta trekk frå eventyr til å ta seg inn i og avslutte forteljingane sine, og vi anar inspirasjon frå spenningstekstar i måten dei byggjer opp konfliktane på. Vi ser også at dei støtta seg til eigne erfaringsverder i val av tema. Elevane skreiv om hendingar, figurar og tema som interesserer dei – ofte frå populærkulturen (som ninjajaen og Svampebob), slik også tidlegare forskning har vist (Fast 2007, 2019; Solheim et al., 2024). Dette tolkar vi som at elevane i skrivinga si går inn i ein *dobbel dialog* – dei er ikkje berre i dialog med dei som skal lese teksten, men også med tidlegare tekstar, sjangerkonvensjonar og tekstkulturelle erfaringar (jf. Linell, 2009). Dei skrivedidaktiske ressursane som inngår i denne studien, gir primært støtte på strukturnivået i teksten, mens dei på innhaldsnivået gir større handlingsfridom. Slik blir det rom for elevane sine eigne erfaringar og interesser, noko som ser ut til å bidra både til forteljingsglede og -iver.

Erfaringar frå studien gir også grunnlag for å rette eit kritisk blikk mot innhaldet i og utforminga av ressursane. Vi har tidlegare nemnt at ein må vere merksam på at skjemaet er mindre fleksibelt enn korta, og at tanken om ein progresjon frå versjon 1 (skjemaet som planlegging) til versjon 2 (meir utbygd forteljing) kan krevje mykje av både skriveteknikken og dei analytiske eigenskapane til mange av dei yngste skrivarane. Materialet vårt viser også ei spenning mellom det som ser ut til å engasjere elevane når dei fortel, og dei rammene ressursane gir. Vi har fleire døme på at elevane la meir vekt på handlinga enn på kjenslene deltakarene måtte ha, og at påminninga om å skrive om kjensler, gjerne resulterte i sekvensar som ikkje hang særleg godt saman med resten av teksten (jf. elevtekst 7). Vidare er *handling* lansert som forteljingselement berre i kortressursen. Samtalen mellom læraren og Hans (elevtekst 9) viser at handlinga for Hans dekkjer både konflikt og løysing. Det illustrerer at det ikkje treng vere klare grenser mellom det ikona representerer. Dette peiker mot noko av kompleksiteten i narrative tekstar, der ulike forteljingselement både kan gripe inn i kvarandre og stå i eit hierarkisk forhold til kvarandre (Stein, 1982; Thorsten, 2019).

Modellar kan aldri fullt ut representere denne kompleksiteten, og det er derfor viktig å vere merksam på innebygde avgrensingar. Eit didaktisk råd utleidd frå dette kan såleis vere å primært bruke slike modellar i dei innleiande fasane av arbeidet med å skape og skrive forteljingar (jf. Ridell & Walldén, 2023).

I denne studien har vi valt å setje søkelyset på elevane. Bak alt vi har rapportert i det føregåande, ligg likevel eit stort arbeid frå lærarane i form av høgtlesing, samtalar, rettleiing, tilrettelegging og skrivestøtte. Når vi har vist korleis elevane har gjort seg nytte av dei skrivedidaktiske ressursane på fleksible måtar, heng det saman med at lærarane sette *forteljinga* og ikkje ressursane i framgrunnen. Vi har møtt elevar med stor iver etter å fortelje. Dei har vist glede over å vere i tekstane og få ting til å skje. Undervegs har elevane sine forståingar og bruk av ressursane – som malar, mønster eller moglegheiter – invitert til å handle på ulike måtar, og til å skape egne tekstverder gjennom forteljingane sine.

Abstract

This article examines how young writers make use of two versions of a learning resource when composing narrative texts. The study is anchored in sociocultural theory and a dialogic understanding of meaning making and learning. The data comprise students' texts, dialogues, and field notes collected in three 2nd grade classrooms, as part of a large intervention study (FUS). The methodological approach is text analytically and ethnographically oriented. The findings show a great variety. An overarching finding is that most of the students benefitted from the structural help and the professional concepts the resources offered. They used the resources in flexible ways, appropriated the concepts, and showed agency. The students' dialogues on narrative elements and texts played an important part in the writing situations. On the basis of these findings, the article discusses the potential of the resources to contribute to development of children's narrative competence.

Synnøve Matre, synnove.matre@ntnu.no,
Marit Olave Riis-Johansen, marit.riis-johansen@ntnu.no,
Randi Solheim, randi.solheim@ntnu.no,
Iris Hansson Myran, iris.h.myran@ntnu.no,
Felles adresse:
Institutt for lærarutdanning, NTNU
7491 Trondheim

Synnøve Matre

Synnøve Matre er professor emerita i norsksdidaktikk ved Institutt for lærarutdanning, NTNU. Ho har arbeidd mykje med barns språk- og tekstutvikling og særleg interessert seg for samtalar med og mellom barn. Ho har også vore engasjert i arbeid med skriveopplæring, skriveutvikling og vurdering av skriving.

Marit Olave Riis-Johansen

Marit Olave Riis-Johansen er førsteamanuensis i norsksdidaktikk ved Institutt for lærarutdanning, NTNU. Ho har undervist, rettleia og forska særleg innafor tema knytt til barns språklege og kommunikative utvikling, skriving i begynnaropplæringa og munnlegheit og samtalar i skulen.

Randi Solheim

Randi Solheim er professor i norsksdidaktikk ved Institutt for lærarutdanning, NTNU. Ho har arbeidd særleg med skriveopplæring og vurdering av skriving, utvikling av språk- og tekstkompetanse i dei første skuleåra, sosiolingvistikk og språkpolitikk. Ho har også vore engasjert i fleire utviklingsprosjekt lærarutdanninga.

Iris Hansson Myran

Iris Hansson Myran er universitetslektor ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning ved NTNU. Ho har arbeidd mykje med formidling og forskning knytt til skriveopplæring. I tillegg held ho på med utviklingsarbeid i samarbeid med ulike nivå i utdanningsløpet.

Litteraturliste

- Alamargot, D. & Fayol, M. (2009). Modelling the Development of Written Composition. I R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand & J. Riley (Red.), *The SAGE handbook of writing development*. SAGE.
- Bakhtin, M. M. (1981). Discourse in the novel. I M. Holquist (Red.), *The dialogic imagination. Four essays by M. M. Bakhtin* (s. 259–22). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). The problem of speech genres. I C. Emerson & M. Holquist (Red.), *Speech genres and other essays* (s. 60–102). University of Texas Press.
- Clay, M. (1975). *What did I write?* Heinemann.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. utg.). Routledge.
- Cole, M. (2003). *Kulturpsykologi*. Hans Reitzels Forlag.
- Dyson, A. H. (2020) «This isn't my real writing»: The fate of children's agency in too-tight curricula, *Theory Into Practice*, 59(2), 119–127. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702390>
- Falk, D. Y. & Jølle, L. (2022). Texter i dialog: Ett metafunktionellt perspektiv på samtal under argumenterande skrivande i skolor 2. I R. Solheim, H. Otnes & M. O. Riis-Johanssen (Red.), *Samtale, samskrive, samhandle: Nye perspektiv på muntlighet og skriftlighet i samspill* (s. 47–69). Universitetsforlaget.
- Fast, C. (2007). Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola. *Acta universitatis upsaliensis*, (115). Uppsala Universitet.
- Fast, C. (2019). *Literacy – i familj, förskola och skola*. Studentlitteratur.
- Folkeryd, J. W., af Geijerstam Å. & Edling, A. (2006). Textrörlighet – hur elever talar om egna och andras texter. I Bjar, L. (Red.), *Det hänger på språket!* (s. 169–188). Studentlitteratur.
- Gee, P. J. (2015). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. Routledge.
- Gissel, S. T. & Buch, B. (2019). A systematic review of research on how students and teachers use didactic learning materials in L1. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (7), 90–129. <https://doi.org/10.7146/lt.v5i7.117281>
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Heath, S. B. (1986). What do bedtime story means: narrative skills at home and school. I B. B. Schieffelin & E. Ochs (Red.), *Language socialization across cultures* (s. 97–124). Cambridge University Press.
- Håland, A. (2021). *Skrivedidaktikk. Korleis støtta elevane si skriving i fag?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Jaeger, E. (2021). Friends and authors: Spontaneous co-composing in a writing workshop. *Journal of Early Childhood Literacy* 21(2), 177–207. <https://doi.org/10.1177/1468798419833096>

- Kirby, M. S., Spencer, T. D. & Chen, Y.-J. I. (2021). Oral narrative instruction improves kindergarten writing. *Reading & Writing Quarterly* 37(6), 574-591. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1879696>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvithyld, T. (2021). Muligheter og begrensninger ved bruk av læringsressurser i skriveopplæringen. En komparativ casestudie av to skriveforløp i norskfaget på ungdomstrinnet der samme læringsressurs blir iscenesatt [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet. <https://hdl.handle.net/11250/3030322>
- Larsen, A. S. (2009). Analyse og tolkning av fortellinger – moderne fortelle teori. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (s. 287–310). Universitetsforlaget.
- Liberg, C., af Geijerstam, A., Folkeryd, J. W. Bremholm, J., Halleson, Y. & Holtz, B. M. (2012). Textrolighet – ett begrepp i rörelse. I S. Matre & A. Skaftun (Red.), *Skriv! Les! 1* (s. 65–80). Akademika Forlag.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically. Interactional and contextual theories of human sense-making*. Information Age Publishing.
- Lorentzen, R. (2009). Den tidlige skriveutviklinga. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (s. 113–134). Universitetsforlaget.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox.
- Matre, S. (2000). *Samtaler mellom barn. Om utforsking, formidling og leik i dialogar*. Det Norske Samlaget.
- McCabe, A. (2017). Children's personal narratives reflect where they come from, reveal who they are and predict where they are going. I N. Kucirkova, C. E. Snow, V. Gröver, C. McBride (Red.), *The Routledge international handbook of early literacy education. A contemporary guide to literacy teaching and interventions in a global context* (s. 308–324). Routledge.
- Nicolopoulou, A. (1996). Narrative Development in Social Context. I D. J. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis & J. Guo (Red.), *Social interaction, social context and language* (s. 369–390). Psychology Press.
- Nordlund, A. (2016). Berättarteknik i elevberättelser från tidiga skolår. *Forskning om undervisning och lärande*, 2(4), 46–67. <https://doi.org/10.61998/forskul.v4i2.27490>
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Ridell, K. (2024). Narrativt skrivande i årskurs 1: En fallstudie om elevers re-design av berättelseelement. *Acta Didactica Norden*, 18(1). <https://doi.org/10.5617/adno.10783>
- Ridell, K. & Walldén, R. (2023). Graphical models for narrative texts: Reflecting and reshaping curriculum demands for Swedish primary school. *Linguistic and Education* 73. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101137>

- Ridell, K. & Walldén, R. (2024). Prompting story elements in first grade: An intermodal approach for exploring two teachers' orchestrations. *Multimodality & Society*, 4(1), 29–57. <https://doi.org/10.1177/26349795231205199>
- Skar, G. B., Aasen, A. J. & Jølle, L. (2020). Functional Writing in the Primary Years: Protocol for a Mixed-Methods Writing Intervention Study. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 201–216. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2040>
- Skar, G. B., Graham, S., Huebner, A., Kvistad, A. H., Johansen, M. B. & Aasen, A. J. (2023). A longitudinal intervention study of the effects of increasing amount of meaningful writing across Grades 1 and 2. *Reading and Writing* 37, 1345–1373. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10460-0>
- Solheim, R. (2009). Frå tankekart til tekst. Om bruk av og frigjering frå mønster og modellar i skriveopplæringa. I G. Å. Vatn, I. Folkvord & J. Smidt (Red.), *Skriving i kunnskapssamfunnet* (s. 61–73). Tapir Akademisk Forlag.
- Solheim, R. & Falk, D. Y. (2021). Skrivarutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 199–221). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-11>
- Solheim, R., Falk, D. Y., Hundal, A. K., Matre, S., Morken, A. K., Nygård, M. (2024). Å utvikle kommunikativ og kulturelt forankra skrivekompetanse. Ein studie av språklege og tekstlege ressursar i elevtekstar frå dei to første skuleåra. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 18(2), 25–54. <https://doi.org/10.23865/up.v18.5293>
- Stein, N. L. (1982). The definition of a story. *Journal of Pragmatics*, 6, 487–507.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og kollektiv hukommelse*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Thorsten, A. (2019). How to compose a narrative: Students approaches and pedagogical implications, *Writing & Pedagogy*, 11(1), 23–47. <https://doi.org/10.1558/wap.33676>
- Vaughn, M., Jang, B. G., Sotirovska, V. & Cooper-Novack, G. (2020). Student agency in literacy: A systematic review of the literature, *Reading Psychology*, 41(7), 712–734. <https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1783142>
- Vygotskij, L. S. (1934/2014). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.
- Øgreid, A. K. (2017). Skriftlig argumentasjon i fagspesifikke skrivekontekster på ungdomstrinnet [Doktoravhandling]. Universitetet i Oslo. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-62420>

Vedlegg 1

Tabell. Oversikt over datagrunnlaget

Kontekst	Data	Frå skular
Undervisning og klasseromsdialog	Feltnotatar og grovtranskribert videomateriale	<p>Smidt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 15.09.20: Introduksjon av forteljingsressursar - 16.10.20: Å skrive forteljing, arbeid med litteratur - 23.10 og 27.10.20: Skrivning av spøkelsesforteljing <p>Moslet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 20.04.20: Introduksjon av forteljingsressursar - 23.04.21: Arbeid med «skummel forteljing» - 27.04.21: Arbeid med «skummel forteljing» <p>Trøite:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 28.02.20: Introduksjon av forteljingsressursar, vekt på ikon - 30.10.20: Arbeid med spøkelsesforteljing - 30.04.21: Arbeid med å bytte ut forteljingselement - 06.05.21: Observasjon av skrivning
Tekstutvikling (elevtekstar i to versjonar)	Versjon 1 (utfylte forteljingsskjema, n = 44), Versjon 2 (forteljingar i ulike format, n = 39)	<p>Smidt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 14 tekstsett om sjølvvalde tema - 11 tekstsett om spøkelseshus <p>Moslet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 15 tekstsett om skummel forteljing <p>Trøite:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 4 tekstsett (frå fokuselevar)
Skrivesituasjonar (elevtekstar skrivne med støtte i foreteljingskort)	Elevtekstar, feltnotatar og video-opptak, transkriberte dialogar	<p>Trøite:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 15 forteljingar frå 5 fokuselevar i 3 skrivesituasjonar (skummel forteljing, bytte ut forteljingselement, bruke forteljingskompetanse) - 5 tekstsamtalar

CHAPTER 8

Early Primary Teacher Perspectives on Functional Writing in Relation to Their Plurilingual Students

Kimberly Norrman

Uppsala University

Abstract: This study examines teachers' perspectives about the challenges and opportunities in regards to the teaching of and learning by their plurilingual students during a teacher professional development functional writing intervention, in the subject of Swedish (L1). A thematic analysis of teacher interviews, collaborative reflection discussions and short response answers from a survey was conducted. Seven themes could be identified: varied writing instruction content, teacher and peer support, multimodal expression and communication, student motivation to write, development in language and writing, opportunities for self-reflection, and structural challenges. These results show teachers' perspectives about teaching to and the learning of their plurilingual students. Teachers indicated that placing writing in a real-life, child-familiar context, not only motivated plurilingual students but also supported them with concrete examples on which to base their writing. The results are important because teachers' perspectives are closely linked to the *didaktik* choices made in the classroom and thereafter even have implications for student performance.

Keywords: writing instruction, plurilingual students, early school years, functional writing, teacher cognition

Nyckelord: skrivundervisning, flerspråkighet, tidiga skolår, funktionellt skrivande, lärarkognition

Citation: Norrman, K. (2024). Early primary teacher perspectives on functional writing in relation to their plurilingual students. In L. I. A. Håberg, G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (Eds.), *I skriftkulturens grenseland – tidleg literacy i barnehage, fritid og skule* (Chap. 8, pp. 221–258). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.229.ch8>
Lisens: CC-BY 4.0

Introduction

Sweden is linguistically and culturally diverse, offering opportunities and challenges in educating heterogeneous student groups. Many teachers work in classrooms where neither they nor their students share similarities in linguistic repertoires (The Swedish National Agency for Education, 2024). This linguistic and cultural variation can pose challenges in early school years since all students develop their language and learn how to read and write simultaneously which is why this study focuses on plurilingual learners (Christie, 2012; Liberg et al., 2010; Schleppegrell, 2004).

Research has shown the importance of understanding teacher perspectives (see Theoretical Framework) about how and why they do what they say they do, since these perspectives affect their teaching practice (Haukås, 2016). The present study focuses on teachers' perspectives on teaching writing in early school years, particularly, their perspectives on functional writing instruction delivered to their plurilingual¹ students. In this study, plurilingual students are identified by those reported as participating in mother tongue instruction (MTI).² The focus is on functional writing, defined as, “writing which fills a clear function, is part of a meaningful context which is engaging to students, and has a specific audience with whom the writer communicates. All of which have been shown to be relevant to writing development in early school years” (af Geijerstam et al., 2024, p. 32). Using all available linguistic and nonverbal resources to communicate with a specific context, purpose, and audience may also be particularly beneficial to plurilingual students (af Geijerstam et al., 2024; Hall, 2013; Hyltenstam et al., 2012; Langer, 2004). This study is part of a teacher

-
- 1 Council of Europe, (2011) defines plurilingualism as “the dynamically integrated and intersecting nature of bilingual and plurilingual individuals’ linguistic repertoires, which include unevenly developed competencies in a variety of languages, dialects and registers” while “multilingualism refers to the presence in a geographical area, large or small, of more than one ‘variety of language.’” In accordance with these definitions, the term **plurilingual** is used to define individual students and **multilingual** describes environments such as schools or classrooms.
 - 2 In Sweden, children who speak a language other than Swedish in the home have the right to partake in mother tongue instruction (MTI) in that language. This voluntary instruction occurs once a week outside of the normal school day schedule. Not all students who qualify participate for various reasons and students that have multiple languages in the home may partake in only one MTI language. Therefore, this is not the most accurate measure of linguistic repertoires in any given class (Hyltenstam et al., 2012).

professional development intervention project in Sweden, FEAST³. Similar functional writing interventions have been successful in studies within the NORM project involving later school years (3rd grade and upwards) in Norway (Berge et al., 2016, 2019; Evensen et al., 2016). However, the effects of teaching functional writing in grades one and two are under researched (Håland et al., 2019) and perspectives on plurilingual learners even less so.

The aim of this study is to, therefore, examine teacher perspectives on a functional writing teacher professional development intervention in relation to their plurilingual students in early school years, in order to gain more insight into teachers' perspectives on this population of learners. This study is guided by the following research questions:

- What do teachers discuss about teaching plurilingual students during a functional writing intervention?
- What do teachers discuss in regards to their plurilingual students' learning during a functional writing intervention?

Theoretical Framework

The main theoretical frameworks which guide this study are sociocultural perspectives on language and learning, systemic functional linguistics (SFL), perspectives on *didaktik*⁴, and teacher cognition.

Sociocultural perspectives on language and learning

Sociocultural perspectives on language and learning are grounded in the idea that learning occurs both in and through language, embedded within social interactions (Vygotsky, 1978). This language and learning

3 *Funktionellt skrivande i tidiga skolår. Bedömning, undervisning och professionell utveckling (FEAST)*. The project is financed by Skolforskningsinstitutet 2020–2023. Its sister project is the *Funksjonell skriving i de første skoleårene (FUS)*.

4 Purposely not translated from Swedish as “didactic” or “didactics” since in an Anglo-Saxon tradition these terms have a different connotation; the word “didactic” often refers to authoritative teacher-centered pedagogies (Ligozat et al., 2023) and “didactics” refers mainly to a set methods of teaching or *metodik* in Swedish.

interplay occurs throughout one's lifetime and is relevant to first language (L1) development and the learning of additional languages (L2, L3). Research shows that interaction with people through different modalities and/or interaction with physical artifacts is important by allowing students to make connections between languages and content (Lantolf, 2000; Swain, 2000).

An important aspect of sociocultural theories on language and learning is Vygotsky's (1978) Zone of Proximal Development (ZPD) which describes the gap between what an individual can do or understand independently versus what they can do with support from a more capable person. Scaffolding, or learning support, is one model of the ZPD that is used in teaching practice (van Lier, 2004). Traditionally ZPD has been understood as an expert–novice learning relationship, however, van Lier (2004) has expanded upon it, adding that drawing upon one's own previous knowledge and experience, thereby scaffolding "oneself," can also support learning. The expanded ZPD also accounts for learning in interactions simultaneously with or teaching to a peer (van Lier, 2004; Vygotsky, 1978). It is important for teachers when designing teaching to find a balance between the degree of the task's difficulty combined with the appropriate support in order to reach the ZPD. If the task is too easy then boredom can occur and motivation decreases. When too difficult and without proper support, frustration can occur and learning is not likely. When too easy and with adequate support, the development stagnates in the so-called comfort zone. Therefore, the most ideal scenario is to keep the task challenging but provide adequate support so that learning and development can occur (Axelsson, 2015).

Systemic functional linguistics and functional writing

According to Halliday (1978), language is a resource for meaning-making which is learned in context. This social-semiotic theory of language and meaning-making in context, systemic functional linguistics (SFL), is relevant to functional writing which is rooted in communicating a message with a specific purpose, audience, and context. Communication, through speech or writing, is realized through three metafunctions: ideational

(describes the content), interpersonal (creates connections between actors), and textual (creates meaning by organizing the ideational and interpersonal so the message is clear). Each of these metafunctions have linguistic resources that aid the writer (or speaker) in conveying the intended content, such as: expressing, enriching, or deepening the content (ideational); creating a relationship with the audience (interpersonal); and creating cohesive content on a textual level or easing the reader's ability to navigate the content (textual). Through functional writing instruction using these metafunctions, students can develop their writing by using these linguistic resources in effective ways to convey the intended purpose, audience, and context (af Geijerstam et al., 2024; Halliday, 1978; Halliday & Matthiessen, 2014; Langer, 2004; Liberg et al., 2019; Myhill, 2021; Myhill et al., 2020).

According to Kress (2010) there are contexts in which verbal language alone is not sufficient to convey the intended message and thus other modes are necessary – multimodality (Kress, 2010). These other modes may include: voice and intonation, facial expressions, gestures, body movements or creation with digital or analogue materials (van Leeuwen, 2005). Translanguaging, or using all of one's languages to communicate and make meaning, is also an important aspect of language and literacy development for plurilinguals by using their entire semiotic system (Garcia & Wei, 2013).

Perspectives in didaktik

This study is situated in the field of *didaktik* which is concerned with interactions in the classroom between teachers, students, and content; or what is being taught to whom, how it is being taught, and why.

Didaktik is concerned with both the theory and practice of teaching and learning. There is an understanding in *didaktik* that everything is context dependent. Therefore a *didaktik* perspective is reliant on the numerous choices that teachers face in what to teach and the various methods of how to teach important concepts to specific student(s) within a specific content area (Wahlström, 2023). An important aspect of the choices teachers face is the *didaktik* dilemma which is the consideration that with every active choice, the alternative option(s) is not chosen and

may, therefore, have consequences of its own (Ligozat et al., 2023; Ligozat & Almqvist, 2018; Lundqvist et al., 2009).

Teacher cognition in language teaching

Teacher cognition is concerned with what teachers think, know, and believe in various sociocultural contexts (Borg, 2003; Freeman, 2002). According to Borg (2003), “teachers are active, thinking decision-makers who make instructional choices by drawing on complex, practically-oriented, personalised, and context-sensitive networks of knowledge, thoughts, and beliefs” (p. 81). Teacher cognition has been researched widely and been referred to by various terms, 16 of which (such as “teacher beliefs,” “teacher knowledge,” and “teacher perspectives”) were identified in Borg’s (2003) review.

Teacher cognition in language teaching is exploring the mental lives of teachers, which are affected by schooling norms (teachers’ own schooling experience), professional coursework (may affect existing cognitions especially in combination with reflection), contextual factors (can modify cognitions) and classroom practice (may affect consciously with reflection or unconsciously without reflection) (Borg, 2003, 2006; Freeman, 2002). According to Borg (2003), “Teachers’ prior language learning experiences establish cognitions about learning and language learning which form the basis of their initial conceptualisations of L2 teaching during teacher education, and which may continue to be influential throughout their professional lives” (Borg, 2003). In other words, teacher’s own experiences and the current context of the environment in which they teach affect what, how, and why they teach the content. Since, teacher cognition is dialogically connected to what teachers do in the classroom, not only does teacher cognition affect *didaktik* choices in the classroom but classroom experiences can also affect and change teachers’ cognitions (Borg, 2003, 2006).

There are many different aspects of teacher cognition, therefore this study places its focus on teacher perspectives: what teachers think about their teaching practice. Specifically, this study seeks to understand teachers’ perspectives on the opportunities and challenges for their teaching and their plurilingual students’ learning provided through a functional

writing intervention in the multilingual classroom in the subject of Swedish (L1); since teacher's perspectives are a strong predictor of classroom teaching practice and thereafter student learning (Borg, 2003, 2006; Haukås, 2016; Lee, 2009).

Previous Research

Research relevant to the present study pertains to writing in early school years and studies about teaching and learning for plurilingual students.

Plurilingual students who are simultaneously learning the majority language and subject content encounter more challenges than students who already have knowledge in the majority language, therefore certain teaching models that may benefit all students are necessary for plurilingual students to develop both language and content knowledge (Hyltenstam et al., 2012). Through research in language *didaktik*, a number of models and strategies have been found to benefit plurilingual students' language and content knowledge development. Some of these are: teaching vocabulary and grammar in context; activating prior knowledge and building background knowledge; providing support and adjusting learning materials; developing learning and study skills, providing interaction possibilities, supporting reading and writing skills; using roleplay and other concrete scenarios; providing visual support and/or support in the student's other language(s); and providing variation in assessment forms (Axelsson, 2015). The intervention in this study includes some of these models for language and writing instruction.

Prior research has shown the wide variation in teacher practice regarding writing instruction in early school years. A survey study by Skar et al. (2023) in Norway, showed that writing instruction in first grade varied among teachers and there was little focus across the board on sharing student writing with authentic audiences, which is one important aspect of functional writing. Similar results were found in the af Geijerstam et al. (2024) survey study. In addition to wide variation in early school year writing instruction in Sweden, few opportunities were given to write various text types in different subjects and few teachers provided feedback about form, structure, content, or purpose, all of which are important in

functional writing (af Geijerstam et al., 2024; Langer, 2004). The current research within the Norwegian and Swedish contexts shows that writing instruction in early school years is heavily dependent upon individual teachers' choices. Functional writing is one aspect that has been shown to be effective. For example, in a large-scale Norwegian professional development study (NORM project) by Berge et al. (2019), a significant improvement on primary students' writing quality (3rd grade) was evident. There were, however, varying effects on 6th grade students' writing, indicating a need for more research on these populations and on the early primary years (K–2), which were not included in their study. Another functional writing intervention project in years K–2 resulted in a non-statistically significant difference between control and intervention groups (Skar et al., 2023), contrary to the Berge et al. (2019) and other previous studies' results. Since quantitative results, alone, of large-scale intervention studies do not provide a complete view of an intervention's effectiveness, or of class or individual progress, other qualitative methods are important to consider, including teacher perspectives studies.

In a study examining 2nd grade classroom observations and students' multimodal composition science content, Westlund (2022) found that students used their writing and drawings in order to understand the taught science content and that the teacher's lesson design greatly influenced the students' compositions, which aligns with previous studies on teacher's importance in students' learning and particularly in their multimodal meaning-making (Blömeke et al., 2016; Borgfeldt & Lyngfelt, 2017; Hattie, 2003; Westlund, 2022).

Teachers' perspectives about writing instruction have been studied in different contexts. Firstly, to see what perspectives teachers have on writing in Swedish primary education, Sturk and Lindgren (2019) conducted a survey study based upon Ivanič's framework for discourses of writing (Ivanič, 2004). They found that the functional potential of writing is placed in the background by teachers and most teachers represent a single, main discourse, even if there are examples of discourse combinations (Sturk & Lindgren, 2019). Functional writing would be a combination of multiple discourses of writing (Ivanič, 2004) depending on the function and context of each individual text. In another writing study, Björk (2024) conducted

a critical discourse analysis on teacher observations and interviews, finding that social practices and structural constraints affected teacher writing instruction practice in different ways. One teacher cited these structural constraints (lack of time and resources) to explain why she could not use a *High Literacy* approach (teaching both functional and formal aspects, see Langer, 2004), despite wanting to, whereas the other used a *High Literacy* approach, despite similar constraints and a self-reported lack of experience, which gives some insights into why teachers choose for or against using functional writing teaching practices. Af Geijerstam and Folkeryd (2020) found that when teachers were provided with a metalanguage through professional development to discuss and assess student texts, they changed their evaluation process and could discuss the resources used in the student texts (especially how the writer addressed the audience– interpersonal metafunction) (af Geijerstam & Folkeryd, 2020).

This type of support through metalanguage is especially important for plurilingual learners. Research about plurilingual language learners has shown that the transition from oral communication to written communication can be challenging, citing a more limited vocabulary in the target language. Oral telling prior to writing is one method that may ease this transition from speaking to writing (Bohnacker, 2016; Dickinson & Tabors, 2002).

Since intervention studies have shown positive effects (af Geijerstam & Folkeryd, 2020; Berge et al., 2019) on students in general, an intervention study focusing on plurilingual students may provide insight into this subgroup in this study through their teachers' perspectives. Borg (2006) calls for more research into teacher cognition regarding language learning that is beyond the American context, which this study aims to do.

Method and Materials

The material for this study is part of the FEAST project (see footnote 2), a functional writing teacher professional development project, which included 15 control and 15 intervention schools around Sweden. Control and intervention teachers sent in student texts five times over the course of three years. Intervention teachers also participated in a professional

development program during the first two years, which included researcher-led lectures and seminars, collaborative reflection discussions with other intervention teachers, and sixteen functional writing intervention teaching activities. Each activity had a specific function such as to retell, to instruct, to inform, to persuade, etc., and focused on the use of one of five groups of linguistic resources to achieve that function: express and enrich the content (i.e. word choice); develop and deepen the content (i.e. expand clauses and phrases); create a relationship with the audience (i.e. evaluation); create a cohesive content on a textual level (i.e. global structure); ease the reader's ability to navigate the content (i.e. spelling and punctuation) (see Theoretical framework) (af Geijerstam et al., 2024; af Geijerstam & Folkeryd, 2020; Halliday, 1978; Halliday & Matthiessen, 2014). The intervention activities' instructions included guidelines for teaching the activities that could be modified to meet the needs of specific classes. All activities followed a similar structure: purpose, preparation, modeling/direct instruction, student writing (individual, pair, group), presentation of writing. (See Table 1 for further descriptions of each intervention activity).

The data corpus for this study consists of semi-structured, individual interviews with 8 teachers, 21 collaborative reflection discussions (CRD) and teacher survey open-response questions, conducted at the end of the intervention (see Table 2 for overview of the data corpus). Pictures of artifacts and student texts are included to provide context for the teacher excerpts in the Results section but were not analyzed in this study.

The interviews were conducted by a researcher from the FEAST project in combination with an observation of one of sixteen intervention activities. The questions were of the following character: What went well with this teaching activity? What were some of the challenges with this teaching activity? Are you used to working with writing this way in 1st grade? Could you see examples of learning with specific students or in the whole class? How was functional writing visible in this activity?

The collaborative reflection discussions occurred after each of the intervention activities. Intervention teachers met in small groups, via Zoom, to discuss how the activity went in their respective classes. The last discussion per term was guided by a researcher and recorded. Some additional Zoom discussions were also recorded throughout the FEAST project and

Table 1. Information about the intervention activities

Activity Name	Time period	Function
1: (re)experience and retell a shared event	Fall term 2020 1 st grade	To retell a shared experience for a specific audience
2: Inform and instruct about important info (Roleplay)	Fall term 2020 1 st grade	To inform and instruct about important things in a specific context
3: Test and describe a scientific hypothesis (Sink or float)	Fall term 2020 1 st grade	To understand a scientific phenomenon and report about an experiment
4: Create an exciting fantasy world (Stuffed animal adventure)	Fall term 2020 1 st grade	To create an exciting fantasy world
5: Create a detailed description of an object (Wanted posters)	Spring term 2021 1 st grade	To describe the physical characteristics of an object and how it is used
6: Make a recipe with crazy ingredients (Witch Soup)	Spring term 2021 1 st grade	To instruct how to cook a recipe
7: Report about a scientific phenomenon (Water freezing experiment)	Spring term 2021 1 st grade	To report using the scientific method and learn about a scientific phenomenon
8: Create an exciting ending to a story (Cliffhangers)	Spring term 2021 1 st grade	To understand a story read by the teacher- then create an exciting ending
9: Describe symbiosis between people and animals (Sami and reindeer)	Fall term 2021 2 nd grade	Writing to learn about a subject
10: Create an interesting character and setting description (Night bird)	Fall term 2021 2 nd grade	To create an interesting character and setting description
11: Describe a scientific process (From food to poop)	Fall term 2021 2 nd grade	To understand a scientific process through writing
12: Persuade and motivate to get a job (Santa's elf, job application)	Fall term 2021 2 nd grade	To persuade with evidence to get a job with Santa
13: Create a "creepy" ghost story	Spring term 2022 2 nd grade	To write a text that makes the reader want to continue reading
14: Our game: instruct and reflect (Board game)	Spring term 2022 2 nd grade	To instruct others and reflect about the efficacy of those instructions
15: Publish a school newspaper	Spring term 2022 2 nd grade	To publish a newspaper with texts that have different functions (to inform, to entertain, etc.)
16: Describe an animal's lifecycle (Tadpole to frog)	Spring term 2022 2 nd grade	Create a detailed, engaging and informative nonfiction text

Table 2. Overview of the final data corpus after exclusions made in the first stage of the thematic analysis

Data type	Number of individual occurrences	Recorded data
Teacher interviews	8 individual interviews	162.5 minutes
Collaborative reflection discussions (CRD)	21 group conversations	882 minutes
Teacher survey open response	49 comments	N/A

were also included in the data corpus for this study. The questions were of the following themes: Describe what you did with your class. What worked well? What could be changed/improved? What could you see that the students learned about writing in this activity? There was usually a question about the linguistic resources addressed in the lectures (i.e., how to address the audience or how to enrich the text through word choice).

A reflective thematic analysis (Braun & Clarke, 2022) of transcripts and open-response answers was conducted. In order to focus on perspectives about plurilingual students, transcripts were eliminated from teachers whose class was not at least 50% plurilingual students (reported as participating in MTI). Then a keyword search was done on the excluded interviews to ensure no data concerning plurilingual students was missed, i.e. they spoke specifically about plurilingual learners, despite not having a majority in their class (keywords: *flerspråkig*- plurilingual, *språk*-language, *invandrare*- immigrant, *nyanlända*- newly arrived, *svenska som andraspråk* (SVA) - Swedish as a second language). Utterances found involving plurilingual students were reintroduced in the data corpus. All the open-response questions and CRD transcripts were included in the data corpus since all discussions included at least one teacher with a multilingual class (see Table 2).

The analysis then followed the “six phases of the analytic process” (Braun & Clarke, 2022, p. 6). The author was not present for all interviews, and did not transcribe the data, but all transcripts and survey responses were read during the first phase – data familiarization. Notes were taken about the key ideas mentioned during the interview. The data was then reread in phase two – data coding. Codes were generated with support from notes taken during the first reading, using NVivo to facilitate. In phase three – initial theme generation – themes were created with the research questions in mind by sorting and combining codes, resulting in 54 codes being grouped into six themes.

During phase four – theme development and review – data was read again through the lens of the initial themes in order to understand patterns. In phase five, final themes were defined; one vague theme was consequently split in two resulting in seven total themes. Finally, in phase six – writing up – themes were described with examples, representative of

all teacher responses. When available, artifacts were added to the teacher excerpts to provide more context to teacher quotes⁵. Throughout the entire process, a reflective journal was created to gather thoughts, ideas and information about the analysis process in order to drive the themes forward. Additionally, discussions with other researchers about the codes and the coding process were ongoing in all stages of the analysis (Braun & Clarke, 2022).

Results

Creating themes with the research questions in mind, the results described here focus on the teachers' perspectives of the intervention in relation to their plurilingual students. The teachers discussed mainly their teaching practice, answering the first research question, and focused less on the learning aspects of their students including their plurilingual students, which provides insight into the second question. The themes are presented below, using *didaktik* theories including the questions of *what?* and *how?* and the *didaktik* triangle: content, students, and teachers. Themes are described with the inclusion of representative example excerpts from the data. All excerpts were translated from the original Swedish to English by the author with the intent to keep the overall meaning and tone of the quotes. These excerpts are taken either from a collaborative reflective discussion (CRD #) tied to one or more intervention activities or from the individual teacher interviews tied to a specific intervention activity (interview, activity #) (see Table 1 for information about the intervention activities). When available, plurilingual student text examples are provided to contextualize the teacher excerpts, but were not part of the analysis. The teacher perspective results are organized in seven identified themes: (1) varied writing instruction content (2) teacher and peer support (3) multimodal expression and communication (4) student motivation to write (5) development in language and writing (6) opportunities for self-reflection, and (7) structural challenges.

5 All texts are from plurilingual students from the class referred to in excerpts. Texts were translated by the author with the intent of keeping the same formality and potential errors as the originals.

Varied writing instruction content

The theme concerns *what* is being taught during writing instruction. As discussed in the Previous Research section, teachers have many options regarding writing instruction content. When speaking about the benefits of participating in the intervention, teachers highlighted the variation of and flexibility in the teaching activities which allowed them to teach multiple text types to their students, even as early as first grade.

In the following examples, the teacher explains that she was able to adjust Activity 12, an argumentative text, Santa's elf job application, into a whole-class writing to support her multilingual class and to connect the content to the grammar they had been working with recently.

Excerpt 1a:

They got some help to get started with characteristics... what was good is we have worked a lot with adjectives recently so we could connect that... we wrote a letter together and used those words. First, what my name is and how old I am and then 'I want the job as an elf because' and then we did it all together, then they got to copy it off of the board. Those that wanted to, wrote their own... (CRD 12)

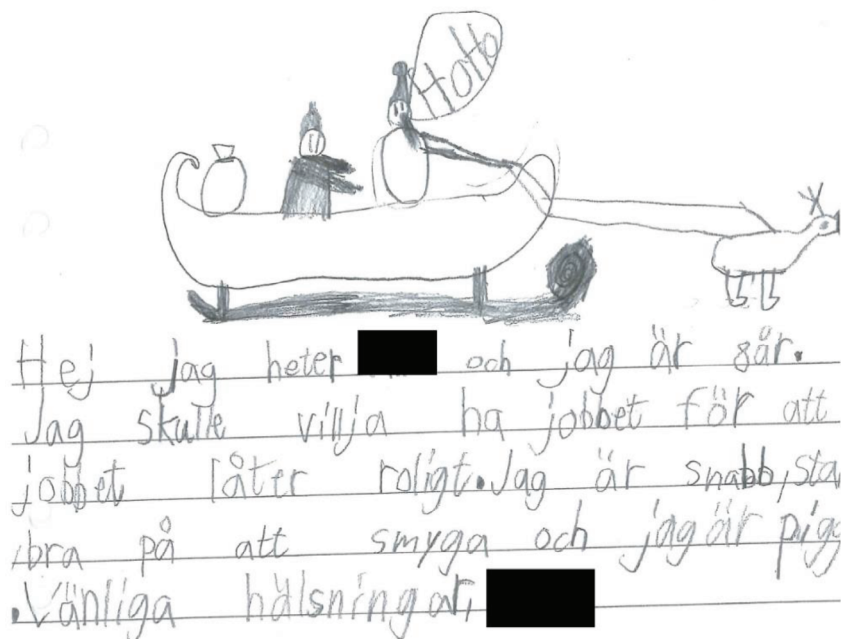
She continues to explain how she was able to adjust further for one plurilingual student who required a lot of support but was motivated to participate. The teacher was able to transcribe the letter through an interactive dialogue with that student.

Excerpt 1b:

But he got to do the same letter, it was just that I wrote it [down] for him. So, he signed his name and also got to do it. Because he really wanted to, but can't really. But so he said, 'I want you to write these characteristics', 'why is that good then?' [I asked] 'yea, because...' So he explained to me and I just wrote it down for him. (CRD 12)

Through Excerpts 1a/1b the teacher shows how she was able to modify the intervention activity to suit the varying needs of her multilingual class and particularly her plurilingual students. She first linked the activity to what they had been working on recently, in order to brainstorm a list of characteristics that an elf of Santa's may need to possess. Both linking to prior knowledge and brainstorming wordlists are pedagogies known from

previous research as benefitting plurilinguals (see Previous Research). Then they wrote a sample letter together so the students could copy with/without substitutions, and some wrote their own letters for a challenge. Picture 1 shows a plurilingual student's Santa's elf job application letter copied from the aforementioned class's model text with the addition of applicable characteristics chosen from the brainstormed list, and an original illustration.



Picture 1. Example student text from Activity 12: Santa's elf job application, as referred to in Excerpts 1a/1b [Hi my name is XX and I am 8 years old. I would like to have the job because the job sounds fun. I am fast, strong, good at sneaking around and I am energetic. Sincerely, XX]

Finally, the teacher describes in Excerpt 1b that she took a dictation from a student that needed more support with the actual transcription onto paper but who had ideas for how to formulate the text. Through dialogue, she helped the student develop their text by asking follow-up questions to use linguistic resources to expand sentences and strengthen the argument.

In the next example, the teacher explained what she liked best and learned the most from the first year of the intervention in regards to the content of writing instruction.

Excerpt 2:

I think partly the variation in the activities, that you can actually write anything about anything, anytime. (CRD 8)

In Excerpts 1 and 2 different teachers reflect upon what they thought was best about the intervention activities, specifically the flexibility and variation it provided for their writing instruction. The teachers mentioned appreciating getting instructions for the activities which were clear and inspiring but still flexible so they could adjust to meet the needs of their entire class or individual plurilingual students.

Teacher and peer support

When considering the *didaktik* question of *how* content is taught to students, teachers cited that the intervention activities allowed many opportunities for the teachers and all students to provide support to plurilingual students. This theme showcases the various ways in which plurilingual students received support from the teachers (RQ₁) and their classmates (RQ₁ and RQ₂). The teachers highlighted that the intervention activities provided them with opportunities to scaffold their plurilingual students in a variety of concrete ways (i.e. modelling, repetition, visual aids, translanguaging, oral telling, group interactions, graphic organizers, etc.). Excerpt 3 shows one such example where the teacher was able to seamlessly support a plurilingual student during the roleplay, Activity 2.

Excerpt 3:

It was a very good opportunity to support SVA students [...] she who said ‘a thousand thumbs up,’ when the roleplay was over and didn’t want to leave the café, she wouldn’t have managed it if I hadn’t theater-whispered to her in the beginning. (CRD 2)

Here the teacher is explaining how necessary this initial scaffolding through cued elicitation was for the student to participate and succeed independently in the roleplay activity, which in turn resulted in the student giving the activity a review of “a thousand thumbs up.” Teachers also mentioned how students were able to support themselves and each other as is explained in Excerpt 4.

Excerpt 4:

They learned from each other today, also, I think [...] helped each other to write and spell, I saw many times, [...] they came also and asked about spelling, but they helped each other a lot, they learned a lot and not only from the adults, but they helped each other. (Interview, Activity 15)

Other forms of support and scaffolding, previously proven to be effective with plurilingual students, were also used during intervention activities according to the teachers, for example: modelling, repetition, questioning, graphic organizers, vocabulary building, etc. (Axelsson, 2015; Hyltenstam et al., 2012). The following excerpts highlight these scaffolding forms, in Excerpt 5, the teacher discusses the importance of repetition.

Excerpt 5:

That everyone remembered and we repeated it also twice, both, we did the activity the first day and then let it hang up until the next day and then we repeated it. (Interview, Activity 15)



Picture 2. Whiteboard described in Excerpt 5, Activity 15: School newspaper

In this example, the teacher was explaining that when she introduced the newspaper roleplay, she built background knowledge by examining different newspapers to see what sections/text types are typically included. They divided examples into different sections on the whiteboard and left it up overnight so they could repeat and review the next day to activate prior knowledge, before moving on to the next step (see Picture 2). Therefore, the teacher scaffolded through repetition but also with concrete examples of actual newspapers so her plurilingual students could explore the structure of a typical newspaper.

In Excerpt 6, the teacher explains the various supports her students, including plurilinguals, need to complete a writing task.

Excerpt 6:

They're still scared, even now [end of 2nd grade] with a big, blank A4-paper. It works better with writing supports, shorter texts, notes, and such. (Interview, Activity 15)

The teacher also explains how, even at the end of 2nd grade, students can still be intimidated by a blank sheet of paper. She explains that key words, short texts and notes were ways to support her students by distracting from the empty paper.

Multimodal expression and communication

Using multimodal expression and communication is another method of *how* the students worked with the writing instruction content. The teachers explained that the functional writing activities allowed the plurilingual students to draw on a variety of their linguistic and nonverbal resources, especially when their verbal/written Swedish vocabulary was not enough to convey the intended message. Students were able to, for example, draw pictures, dramatize their writing, contribute to collaborative writing, brainstorm in pairs, write in pairs or small groups, use concrete artifacts, or use other languages. Since in functional writing the focus is on the communication of a message to a specific audience in a specific context, many modalities were used to enhance communication. The following excerpts highlight the different ways plurilingual students used various modalities to enhance,

improve, or complement their written verbal texts. The first example shows how the teacher adjusted the activities so her plurilingual students could use different modalities to express themselves and enrich their texts.

Excerpt 7:

We often dramatize stories and such, so they think that's cool and even to use their bodies to show... it's because I have so many SVA students and newly arrived so we are forced to find other ways to express ourselves. (CRD 8)

In Excerpt 7, drama is described as a way to make abstract words and ideas concrete, which she adds is especially important for her plurilingual students. Excerpt 8 shows the importance of using pictures to expand expression for plurilingual students that may or may not have limited verbal writing skills in Swedish.

Excerpt 8:

They make fantastic pictures, where you can clearly see the plot and [...] or the problem and the resolution to the story. So, I am happy about that development. Then they don't write as clearly with sentences and such. Some draw mostly because they haven't come far in their writing development. (CRD 8)



[Bank, Yes! We are here! Let's go!]

Picture 4. Example of a multimodal text relying heavily on picture resources to convey the intended message. Bank robbery text from Activity 15: School newspaper



[Diamonds! Let's go!]

Picture 5. Bank robbery text continued



[No! Stop! Stop! Stop! Stop! Give us the diamonds! Come on!]

Picture 6. Bank robbery text continued

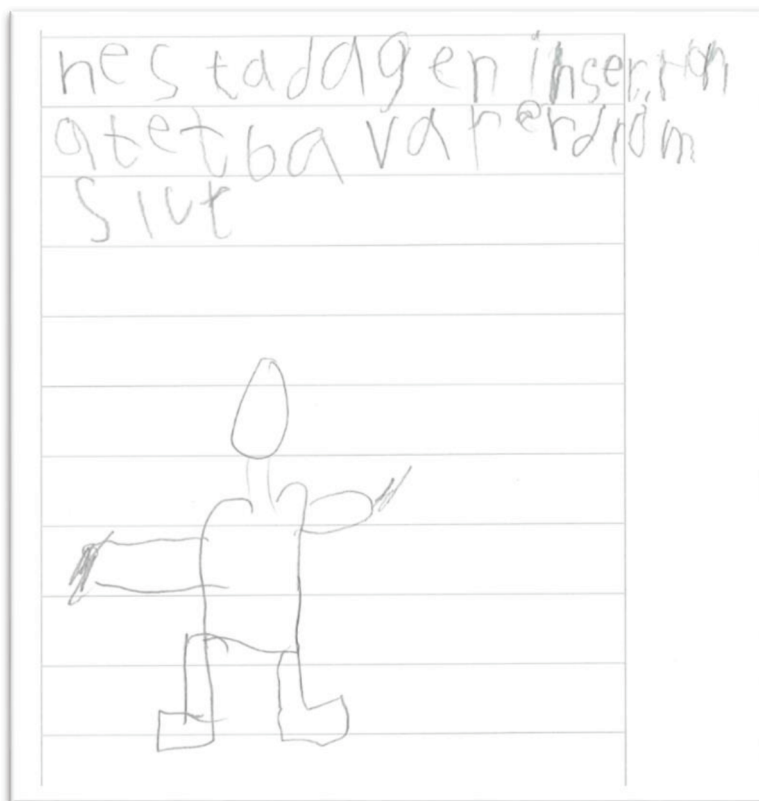
Excerpt 8 focuses on the importance of being able to use pictures to enhance the text (see pictures 4–6 from Activity 15 where the plot of the story is expressed with pictures) and make the text more understandable

but also for students to feel they can succeed. The text in these pictures is a story from the class newspaper activity and the teacher discusses in Excerpt 8 how important the pictures were to practice the structure of a narrative text. The teacher was pleased with the students' understanding of the plot, problem and solution aspects of this text type and how they were able to convey this even without a lot of written verbal text.

In Excerpt 9 the teacher describes scaffolding through oral language but that there is still a barrier when transferred over to written language.

Excerpt 9:

They discussed a lot but not as much made it to the paper. It's not that strange, it's a little step from the spoken to the written. (CRD 8)



[The next day she realizes dat was jus a dream the end]

Picture 7. The student text referred to by the teacher in Excerpt 9. Student-written ending to a story, Activity 8

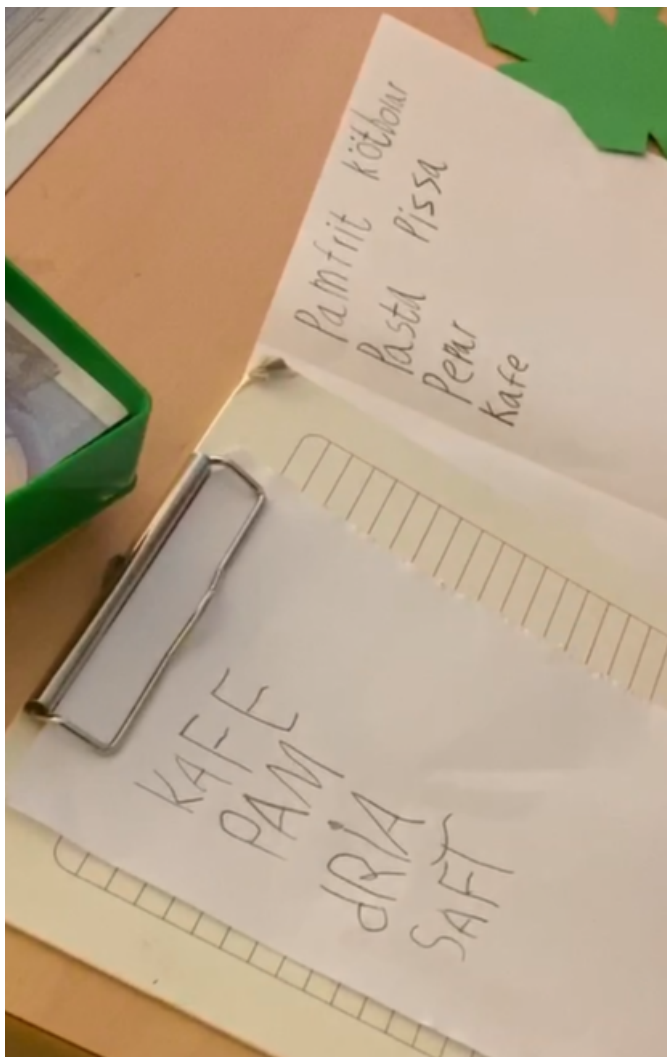
Finally, in Excerpt 9, the teacher explains how discussing in pairs helps before individual writing even if most of these oral discussions never make it to the paper (see Picture 7 for a student example of Activity 8 where the students discussed in pairs about possible endings to a story before they wrote their own individual endings). She still felt that more was written than would have been without the pre-writing discussion suggested in the activity. The oral pair brainstorming also allowed for her to provide formative assessment to the students on the structural aspects of creating an exciting ending to a text. Even though all the ideas and details did not make it to the written text, the teacher was able to see understanding of the read text and the global structure of a narrative text. These previous excerpts pinpoint how important multimodal texts are for plurilingual students' functional communication.

Student motivation to write

The previous themes helped answer the *didaktik* questions: *what* content is being taught and *how*. This theme shows what those *didaktik* choices resulted in. Firstly, teachers discussed that their students were very motivated in writing during the activities. The teachers cited focusing on aspects of functional writing (audience, purpose, context) increased all students', but particularly the plurilingual students', motivation to write despite their individual difficulties. The teachers discussed that especially for their plurilingual students, the functional writing focus helped them because it was "for real." Writing was set in concrete, realistic, child-familiar contexts, with an authentic audience and purpose for communication, the very definition of functional writing. The teachers explain in Excerpts 10 and 11 the importance of a child-familiar context for student motivation:

Excerpt 10:

When we wrote that one about food. There wasn't a lot written, I think that it was only like, *French fries* and *meat*, or something like that. But it was only, there was still an interest in writing those two words, because they were important to the child. (CRD 8)



[COFE FREN dRiN JUICE]

Picture 8. Customer order written by “waiter” with a menu in background during Activity 2: restaurant roleplay

The teacher explained that despite little written text, the student thought the writing was important and therefore tried their best to write those few, important words. Another teacher explained that a particular plurilingual student “never writes” but took the time to sound out “saft” (juice) so that it would be correct for the cooks to understand during the restaurant roleplay. (See Picture 8 for this student’s text.)

In the following excerpt, a different teacher also explains how the role-play made writing more concrete and easier for one of her newly arrived students to understand and participate.

Excerpt 11:

I have a newly arrived student... he got to see a lot of pictures and it was very concrete for him, both with the buns and baked goods and also it was the words, he got to hear the words and wrote and...so I can't really think of anything with the actual writing that didn't work well. (Interview, Activity 2)



Picture 9. Examples of baked goods with student-written labels with inventive spelling for “squirrel, cinnamon, gingerbread” from Activity 2: café roleplay as referred to in Excerpt 11.

The teacher explains how the combination of oral words, written words, and concrete artifacts helped support a newly arrived student in the roleplay and in vocabulary development, which is consistent with

teaching models known to benefit plurilingual students (Axelsson, 2015; Hyltenstam et al., 2012) (see Picture 9 for example of concrete roleplay artifacts).

According to the teachers, an authentic audience motivated their students to write longer, better, or clearly written texts. It was extra motivating when they knew the authentic audience was actually going to read the text for a specific purpose, in turn, motivating the students to want to “do their best”, as shown in Excerpt 12.

Excerpt 12:

It's the usual, that there is an audience, but that it makes a big difference when you know that it's going to be read, that someone listens. (CRD 8)

This example explains the motivation behind having an authentic audience and knowing that your text will be read by a real person. In one case, the class sent a text about the digestive system (Activity 11) home to be read by parents and the parents wrote a response to their child's text. This made the activity feel “real” to the students as opposed to similar activities with hypothetical or imaginary audiences and the teachers cited that they saw an increased motivation in writing because of this.

According to the teachers, the functional writing activities provided a fun and authentic reason to write instead of just, “learning to write,” thus motivating and simplifying the writing tasks for the plurilingual students. The students often wanted to repeat, redo, or build upon completed tasks. One teacher explains in Excerpt 13 how her students wanted to do the “Missing Poster,” Activity 5, again when they had found a missing set of keys on the playground.

Excerpt 13:

I had an example with [...] something that was missing (Activity 5) and we used a keychain and then later two students came a few days later, they had found a key in the schoolyard. And I said, ‘yeah, go and leave it in the office’ and they said, ‘can't we do like last week where we wrote and put up wanted posters?’(CRD 8)

Another motivating factor, according to the teachers, was when the students “published” their work in some way, either by hanging it in the hallway for others to read, sending it to the intended audience or reading their text to their classmates. Reading their text (no matter the length) filled the students with a sense of pride which then motivated them for future writing tasks. Overall, the teachers mentioned after every activity that their plurilingual students were motivated while writing texts because of the very aspects that define functional writing: a clear context, purpose, and audience.

Development in language and writing

Another result of the *didaktik* choices during the intervention was development in language and writing. The teachers explained that the intervention allowed them to see language and writing development during the individual activities and over the course of the project. Teachers reported being surprised by the quality of the writing and that their expectations were exceeded by the students’ performance, time and time again. In Excerpt 14, one teacher explains how she noticed language development during the roleplay activity after the teacher had provided support by whispering to a student what she should say the first few times. This student was then able to continue the roleplay activity on her own with authentic, spontaneous interactions.

Excerpt 14:

I could stand and whisper to her ‘say now, cash or card?’ and then she said, ‘cash or card?’ so cute [laughter] like that. She learned that pretty quick, so after a bit, she could do it alone. Or you could encourage students by being a customer yourself and complimenting the server and giving tips or such. (CRD 2)

The teacher explains how she noticed language development occurring in real time. The scaffolding provided in the beginning was removed and the student completed the task on her own and felt very proud through engaging in authentic interaction with help from but not limited to the learned phrases.

In Excerpt 15, a teacher tells how she saw clear differences in the students' writing during the newspaper activity as compared to other traditional activities. Here's an example of a teacher noticing a difference in text length, addressing the audience, and motivation to write.

Excerpt 15:

Because it was in a context, yeah, so I think they all wrote a whole page, almost [...] no they do not always write that much [...] then there's also a group, he started writing, then erased and was like 'oh I have to write clearly' since someone else was going to read it. I was surprised actually myself how driven they were when they wrote [...] a little support, but everyone, I am surprised how they all started working, I didn't expect that. It was my worst nightmare before today – I thought what if they just sit or just run around, but everyone was working. (Interview, Activity 15)

First, the students were able to write a longer text than normal and she also noticed another student that had written a text but then remembered that there was going to be an authentic audience so he erased everything and wanted to rewrite more clearly. This teacher also explains how her students far exceeded her expectations during the newspaper activity. She was surprised at how motivated they were, how much they wrote, and that everyone participated. She was worried beforehand that it would be a chaotic, non-productive activity but she claimed later that since it was in a context with a clear, authentic audience everyone was focused and doing their best.

Opportunities for self-reflection

Teachers reported that participating in the intervention (lectures, teaching activities and collaborative reflection discussions) created opportunities for them to address the various *didaktik* dilemmas they faced and gave them time to reflect on their own teaching practice. They especially enjoyed the collaborative reflection discussions about the intervention activities because they were able to see different interpretations of the activities and what worked well (and what did not) in different classes. This sentiment is illustrated in Excerpt 16.

Excerpt 16:

It's also helpful to reflect, self-reflection, because when I hear you all and how it went, then you start to think 'Aha, maybe I should have done it this way, that's maybe why it went like that.' (CRD 8)

Here, the teacher is explaining how she found it valuable to reflect upon her own teaching while hearing how the other teachers conducted the activities, which gave her insight into why something may have worked or not worked in her own class. In Excerpt 17, another teacher explains the benefits of participating in an intervention project.

Excerpt 17:

You work in a more aware way when you partake in different types of projects. You sort of reflect in a different way, a more conscious reflection. (Interview, Activity 1)

Participating in an intervention with this structure gave the teachers multiple opportunities to reflect on their own teaching: through the lectures and text seminars and particularly during the collaborative reflection discussions with the other intervention teachers, especially those who had classes with similar demographics. There, they were really able to use these conversations to share their own experiences and gain insight into their own teaching through the experiences of the other teachers.

Structural challenges

Finally, when reflecting upon the intervention, teachers identified challenges which affected their writing instruction. The majority of these identified challenges were not specifically related to nor caused by the intervention project nor did they apply only to the plurilingual students. However, some challenges often negatively affected the ability of the teachers to participate fully in aspects of the project or affected the ability of the teachers to interpret, modify, and conduct the teaching activities. The most talked about challenges throughout the project were time restrictions, large class sizes, limited support resources (such

as SVA⁶ teachers, study guidance⁷, and special education teachers) and heterogenous (in linguistic repertoires, general literacy skills, or social maturity) student groups. All of these challenges are common to most teachers but how the teachers were able to navigate, adjust and work around these challenges played a role in their participation in and efficacy of the intervention project and how they could support their plurilingual students. For example, teachers could group students homo/heterogeneously so they could support each other in various ways. The following excerpt highlights an identified challenge and how the teacher navigated it.

Time was a common challenge cited by many: time for preparation, execution of and reflection on the lessons, but even the time to cover the entire required curriculum. In Excerpt 18, a teacher discusses the *didaktik* dilemma of what to include and therefore also exclude from the agenda.

Excerpt 18:

But I still think, when the kids think it is this much fun, you spend lesson time on it and something else will have to be cut. (Interview, Activity 2)



Picture 12. Student-created soda can labels made during a preparatory lesson for, Activity 2: Café roleplay

6 Svenska som andraspråk (SVA), or Swedish as a second language.

7 Study guidance in the mother tongue is offered to newly arrived students who risk not meeting the knowledge requirements of content subjects because of limited Swedish comprehension.



Picture 13. Roleplay artifacts created during preparatory lesson: food and drink with name and price labels

She explained that since the students enjoyed the roleplay preparatory lesson so much, creating all the signs, food, labels, advertisements and other artifacts, the time spent in its preparation and execution made it worth cutting something else out. (See Pictures 12 and 13 for examples of roleplay artifacts.)

Similar examples were common throughout the data: teachers expressing the challenges, how the teaching could be or was improved with some small adjustments or large challenges without possible adjustments that impacted their *didaktik* choices and ultimately the outcome.

Discussion

The aim of this study was to examine teacher perspectives about a functional writing intervention in early school years with focus on plurilingual

students. The research questions addressed are related to what teachers discussed about their teaching practice and their plurilingual students' learning. The results are important because teachers' perspectives are closely linked to the *didaktik* choices made in the classroom (RQ1) and thereafter even have implications for student performance (RQ2) (Borg, 2003; Haukås, 2016; Lee, 2009).

The first research question was answered when the teachers discussed the *didaktik* questions of *what* content was being taught and *how* the content was taught which are reflected in the first three themes. The second research question was answered when the teachers spoke specifically about their plurilingual students' learning which is reflected in the next two themes. The final two themes address the aim in describing more general opportunities and challenges the teachers found through their participation in the intervention. In other words, according to the teachers, the inspiration from and the flexibility of the intervention activities (*what?*) allowed for teachers to test new things, draw on their own creativity, and differentiate the activities for their plurilingual students (*how?*) which thereby affected their perspectives on functional writing in early school years, impacting their *didaktik* choices and thereafter their plurilingual students' learning (RQ2). Many of these *didaktik* choices in writing instruction teaching practice are aligned with models and pedagogies previously shown to benefit plurilinguals' learning, such as: vocabulary building, modelling writing in whole-class settings, allowing students to brainstorm, write, edit, or read their texts in pairs or groups, focusing on various linguistic resources on a local or global text level to adjust for a specific purpose, audience, context or function and allowing the use of various modalities throughout the writing process to support or enhance student texts (Axelsson, 2015; Hyltenstam et al., 2012). According to Borg (2006), although teacher cognition is difficult to change it is not entirely permanent and can be affected by various experiences, through reflection, including professional coursework and classroom practice, all of which were aspects of the intervention that teachers felt provided them with new opportunities.

The results showed that teachers spoke more about their own development and teaching practice (RQ1) than they did of their students'

learning (regardless of language background) (RQ2). This focus may be due to a variety of factors. Firstly, the FEAST project was a teacher professional development intervention designed with the hope of impacting students' learning and writing development but only through teacher's teaching practice. Therefore, it may have been implied through the interview questions or collaborative discussion prompts that the focus was on the teacher's instruction, and secondarily on student learning, resulting in teachers responding in a way that mirrors this focus. Additionally, teachers may have been more comfortable speaking about their actions during the intervention and the activities rather than about their students' actions, since learning and writing development occurs over time and is more difficult to reflect about after each individual activity (Gibbs, 2017; Mears, 2017).

According to the teachers, the intervention provided opportunities such as *how* they were able to teach the writing content, specifically through teacher/peer support and using many modalities, which supports, van Leeuwen's (2005) and Kress' (2010) views on communication and multimodality and Vygotsky's (1978) ZPD and van Lier's (2004) expanded ZPD (see Theoretical Frameworks). One specific example of peer support and multimodality was evident during Activity 8, where students wrote an ending to a story that the teacher stopped reading at the climax (see Picture 7). Students benefitted from brainstorming their ideas orally before writing individual endings on paper (see Excerpt 9 for a teaching quote about the jump from oral telling to written text). This example also confirms what previous research has shown about the value of oral telling prior to writing for plurilingual learners (Bohnacker, 2016; Dickinson & Tabors, 2002).

In regards to plurilingual learning (RQ2), teachers indicated that placing writing in a real-life, child-familiar context, not only motivated plurilingual students but also supported them with concrete examples on which to base their writing, an important model for supporting plurilinguals (Axelsson, 2015; Hyltenstam et al., 2012) and for writing development in general (af Geijerstam et al., 2024; Liberg et al., 2019; Myhill, 2021; Myhill et al., 2020). Students made connections and used all their linguistic and nonverbal resources to construct texts that were relevant

to their target audience and purpose, even if they may have been limited in their productive verbal vocabulary in Swedish. For example, there is evidence of a student writing a narrative text in their mother tongue. The MTI teacher translated it for the teacher allowing her to assess that the student understood the global structure of the narrative text and also enriched their text by using appraisal techniques. The use of all available language(s) has also been cited by many as aiding plurilinguists in learning and literacy development (Axelsson, 2015; Garcia & Wei, 2013; Hyltenstam et al., 2012; Omidire & Ayob, 2022; Uddling & Reath Warren, 2023; Vaish & Subhan, 2015)

Furthermore, teachers of multilingual classes, commented generally on their surprise over how well the activity went or over the quality of student texts (regardless of language background): “They were actively participating, many that maybe aren’t usually so active still participated in the writing,” “It went better than I thought,” “That’s not what [inter-punctuation placement] I thought they needed this early,” “I’ve learned so much these two years, to do different things and start early, I’ll take that to my next group of 1st graders.” These quotes also indicate a change in teacher perspectives about what writing instruction in early school years, particularly to plurilingual students, is and can be and how it may affect their future teaching practice. Teachers discussed moving away from focusing solely on a skills discourse in 1st grade (Ivanič, 2004) and finding success in functional writing instruction which combines numerous, if not all, of the Ivanič’s discourses of writing. This indicates, after the intervention, a shift in perspective and teaching practice that prior to the intervention were aligned with Sturk and Lindgren’s (2009) findings.

There are limitations when conducting interview studies and analyzing teacher perspectives. Teachers are not always aware of the disconnect between their stated perspectives and their actual practice (Lee, 2009). The data is also limited by which questions are asked, for example, the teachers focusing more on their teaching than on their students’ learning. There is also bias in teacher self-reporting perspectives in interviews, or collegial discussions since they may respond in a way they think the researcher or colleagues desire, rather than what reflects their actual perspectives

or teaching practice (Gibbs, 2017; Mears, 2017). Studies involving teacher perspectives have been a strong indicator for classroom practice but cannot be analyzed in isolation (Haukås, 2016; Lee, 2009). Teachers in this study reported evidence of language and writing development on an individual student level among plurilinguists, however this particular study does not include student text analysis to support this claim. An ongoing study analyzes the texts of the plurilingual students submitted in this project to gain a deeper understanding of their writing development over time. Therefore, further research on functional writing in early school years, particularly concerning plurilingual students, is needed to support these and other findings.

Sammanfattning

Den här studien undersöker lärares perspektiv på skrivundervisning i relation till deras flerspråkiga elever under en interventionsstudie om funktionellt skrivande i svenskämnet (L1). En tematisk analys gjordes på lärarintervjuer, kollegiala samtal och öppna svar på en lärarenkät. Sju teman har analytiskt identifierats: skrivundervisningsinnehåll; lärar- och peer-stöttning; multimodala uttryck och kommunikation; elevmotivation att skriva; språk- och skrivutveckling; möjligheter till självreflektion; och strukturella uppmaningar. Resultatena visar lärarperspektiv på undervisning och lärande av deras flerspråkiga elever. Läraren nämnde att sätt skrivande i en elevnära, verklighetskontext ökade elevmotivation och stöttade flerspråkiga elever genom konkreta scenarier att basera sin skrivande på. Resultatena är viktiga eftersom lärarperspektiv påverkar de didaktiska val lärare gör i klassrummet och kan därefter även påverka elevprestation.

Kimberly Norrman
Uppsala universitet
Institution för pedagogik, didaktik och utbildningssociologi
von Kramers allé 1
752 37 Uppsala Sverige
kimberly.norrman@edu.uu.se

Kimberly Norrman

Kimberly Norrman is a PhD student in didactics with a focus on Swedish language and multilingualism at Uppsala University. She earned her degree (MA) in education in the US and has worked as a primary and secondary school teacher in New York. In Sweden she has taught English, mathematics, science and art in lower secondary school. Her research interests include functional writing in early childhood from a multilingual perspective. Norrman is also involved in teacher education.

References

- af Geijerstam, Å., Björk, O., Engblom, C., Wiksten Folkeryd, J., Hort, S., Liberg, C., Norrman, K., Westman, M., & Rasmusson, M. (2024). *Funktionellt skrivande i tidiga skolår* [Functional writing in early school years] (Skolforskningsinstitutet Förddjupar No. 2024:01). Skolforskningsinstitutet. <https://www.skolfi.se/forskningsammansattningar/skolforskningsinstitutet-forddjupar/praktiknara-skolforskning/>
- af Geijerstam, Å., & Folkeryd, J. (2020). Utveckling av metaspråk för tidigt skolskrivande [Developing a metalanguage for early school writing]. In *Gränsegångere og gränsedragninger i nordiska modersmålsfag*. Syddansk Universitetsforlag. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-409725>
- af Geijerstam, Å., Liberg, C., Engblom, C., Folkeryd, J. W., Rasmusson, M., Westman, M., Norrman, K., & Björk, O. (2024). *Skrivande i tidiga skolår* [Writing in early school years] (1 uppl.). Gleerups.
- Axelsson, M. (2015). Nyanländas möte med skolans ämnen i ett språkdiraktiskt perspektiv [Newly arrived students meeting with school subjects from a language teaching and learning perspective]. In N. Bunar (Ed.), *Nyanlända och lärande: Mottagande och inkludering* (1. uppl.). Natur & kultur.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27(2), 172–189. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Berge, K. L., Skar, G. B., Matre, S., Solheim, R., Evensen, L. S., Otnes, H., & Thygesen, R. (2019). Introducing teachers to new semiotic tools for writing instruction and writing assessment: Consequences for students' writing proficiency. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(1), 6–25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1330251>

- Björk, O. (2024). Writing and power: conceptualising early school writing instruction from a critical discourse analytical perspective. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 24(1), Article 1. <https://doi.org/10.21248/lhesll.2024.24.1.631>
- Blömeke, S., Olsen, R. V., Suhl, U. (2016). *Relation of student achievement to the quality of their teachers and instructional quality*. In: Nilsen, T., Gustafsson, JE. (eds) *Teacher quality, instructional quality and student outcomes*. IEA Research for Education, vol 2. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41252-8_2
- Bohnacker, U. (2016). Tell me a story in English or Swedish: Narrative production and comprehension in bilingual preschoolers and first graders. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 19–48. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000405>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury Academic.
- Borgfeldt, E., & Lyngfelt, A. (2017). ”Jag ritade först sen skrev jag” – elevperspektiv på multimodal textproduktion i årskurs 3 [‘I drew first, then I wrote- Students’ perspectives on multimodal text production in third grade]. *Forskning Om Undervisning Och Lärande*, 5(1), 64–89. <https://doi.org/10.61998/forskul.v5i1.27469>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Christie, F. (2012). *Language education throughout the school years: A functional perspective*. John Wiley & Sons.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2002). Fostering language and literacy in classrooms and homes. supporting language learning. *YC Young Children*, 57(2), 10-.
- Council of Europe. (2011). *Guidelines of the Committee of Ministers of the Council of Europe on Child-friendly Justice*. Council of Europe Publishing.
- Evensen, L. S., Berge, K. L., Thygesen, R., Matre, S., & Solheim, R. (2016). Standards as a tool for teaching and assessing cross-curricular writing. *The Curriculum Journal*, 27(2), 229–245. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1134338>
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching*, 35(1), 1–13. <https://doi.org/10.1017/S0261444801001720>
- Garcia, O., & Wei, L. (2013). *Translanguaging: Language, bilingualism and education* (1st ed.). Palgrave Pivot London. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Gibbs, A. (2017). Focus groups and group interviews. In R. Coe (Ed.), *Research methods and methodologies in education* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Håland, A., Hoem, T. F., & McTigue, E. M. (2019). Writing in first grade: The quantity and quality of practices in Norwegian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 63–74. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>

- Hall, K. (2013). Effective literacy teaching in the early years of school: A review of evidence. In J. Latson & J. Marsch (Eds.), *The SAGE handbook of early childhood literacy* (2nd ed.). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446247518>
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed.). Routledge.
- Hattie, J. (2003, October). Teachers make a difference, what is the research evidence? *Building teacher quality: What does the research tell us*. ACER Research Conference, Melbourne, Australia. http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Hyltenstam, K., Axelsson, M., & Lindberg, I. (2012). *Flerspråkighet: En forskningsöversikt* [Multilingualism: A research review] (No. 5:2012). Vetenskapsrådet.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220–245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Langer, J. A. (2004). *Getting to excellent: How to create better schools*. Teachers College Press.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. University Press.
- Lee, I. (2009). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT Journal*, 63(1), 13–22. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn010>
- Liberg, C., af Geijerstam, Å., & Folkeryd, J. (2010). *Utmana, utforska, utveckla!: Om läs- och skrivprocessen i skolan* [Challenge, explore, develop!: On reading and writing processes in school]. Studentlitteratur. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-134793>
- Liberg, C., Folkeryd, J., af Geijerstam, Å., & Nordlund, A. (2019). *Funktion, innehåll och form i samspel: Elevers textskapande i tidiga skolår* [Function, content and form in interplay: Students' text creation in early school years]. 58–61. Vetenskapsrådet. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-399072>
- Ligozat, F., & Almqvist, J. (2018). Conceptual frameworks in didactics – learning and teaching: Trends, evolutions and comparative challenges. *European Educational Research Journal EERJ*, 17(1), 3–16. <https://doi.org/10.1177/1474904117746720>
- Ligozat, F., Klette, K., & Almqvist, J. (Eds.). (2023). *Didactics in a changing world: European perspectives on teaching, learning and the curriculum*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-20810-2>
- Lundqvist, E., Almqvist, J., & Leif Östman. (2009). Epistemological norms and companion meanings in science classroom communication. *Science Education (Salem, Mass.)*, 93, 859–874. <https://doi.org/10.1002/sce.20334>

- Mears, C. L. (2017). In-depth interviews. In R. Coe, M. Waring, L. V. Hedges, & J. Arthur (Eds.), *Research methods & methodologies in education* (2nd ed.). SAGE.
- Myhill, D. (2021). Grammar re-imagined: Foregrounding understanding of language choice in writing. *English in Education*, 55(3), 265–278. <https://doi.org/10.1080/04250494.2021.1885975>
- Myhill, D., Newman, R., & Watson, A. (2020). Going meta: Dialogic talk in the writing classroom. *Australian Journal of Language & Literacy*, 43(1), 5–16. <https://doi.org/10.1007/BF03652040>
- Omidire, M. F., & Ayob, S. (2022). The utilisation of translanguaging for learning and teaching in multilingual primary classrooms. *Multilingua*, 41(1), 105–129. <https://doi.org/10.1515/multi-2020-0072>
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of schooling: A functional linguistics perspective*. Routledge.
- Skar, G. B., Graham, S., Huebner, A., Kvistad, A. H., Johansen, M. B., & Aasen, A. J. (2023). A longitudinal intervention study of the effects of increasing amount of meaningful writing across grades 1 and 2. *Reading & Writing*, 1–29. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10460-0>
- Sturk, E., & Lindgren, E. (2019). Discourses in teachers' talk about writing. *Written Communication*, 36(4), 503–537. <https://doi.org/10.1177/0741088319862512>
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97–114). University Press.
- The Swedish National Agency for Education. (2024). *Sök statistik om förskola, skola och vuxenutbildning* [Search statistics on preschool, school, and adult education]. Skolverket.se. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning>
- Uddling, J., & Reath Warren, A. (2023). A newcomer's spontaneous translanguaging in lower-secondary physics education. *International Multilingual Research Journal*, 17(3), 270–288. <https://doi.org/10.1080/19313152.2023.2208508>
- Vaish, V., & Subhan, A. (2015). Translanguaging in a reading class. *International Journal of Multilingualism*, 12(3), 338–357. <https://doi.org/10.1080/14790718.2014.948447>
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Kluwer Academic.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wahlström, N. (2023). *Läroplansteori och didaktik* [Curriculum theory and education] (3 uppl.). Gleerups.
- Westlund, E. (2022). *Drawing science: Visual content formation in young students' multimodal science compositions*. Acta Universitatis Upsaliensis.

Tidleg meistring – eit døme på funksjonell nynorskskriving på fritida

Ragnhild Lie Anderson

Universitetet i Bergen

Samandrag: Den kvalitative studien som denne artikkelen byggjer på, er utført saman med ein 10-åring frå «bokmålsland», der føremålet var å undersøkje effektane av lystprega skrivetrening på nynorsk i ein autentisk og meningsfull kontekst. Teksten, ei forteljing, som denne 10-åringen skreiv på eiga hand på fritida, vart i samarbeid med mor omsett frå bokmål til nynorsk og send inn til det nynorske barnebladet *Norsk Barneblad*. Herifrå fekk skrivaren raskt tilbakemeldingar frå redaktøren. Deretter utførte skrivaren ein større revisjon før forteljinga vart trykt i bladet saman med profesjonelle illustrasjonar. Forteljinga i ulike fasar, tilbakemeldingar frå redaktøren i *Norsk Barneblad* og eit intervju med skrivaren fem år seinare, utgjer materialet for denne studien. Fritidsskriverøynsla vert i denne artikkelen diskutert opp mot skrivepedagogiske innfallsvinklar som tidleg start med sidemålsskriving og gode skriveprosessar. Fritidsstudien viser at tidleg start på sidemålet, der det er lov til å jobba kreativt, komparativt, funksjonelt og prosessuelt, kan vera ei viktig ballast for å oppleva meistringskjensle. Det kjem også fram at positive skriveopplevingar tidleg kan skapa positive haldningar til begge dei to skriftspråka våre for ein som har nynorsk som sidemål.

Nøkkelord: nynorsk som sidemål, fritidsskriving, tidleg start, funksjonell skriving, prosessorientert skriving

Keywords: nynorsk as a second-choice form of Norwegian, writing in the leisure time, early start, functional writing, writing in process

Innleiing

I denne artikkelen vil verdien av lystprega, tidleg og autentisk sidemålskriving som prosess bli diskutert. Ein viktig motivasjon for å skriva er at skriving skjer i ein meningsfull samanheng, for eksempel om teksten skal brukast til noko og har eit føremål. Det teoretiske bakteppet byggjer først og fremst på studiar knytte til tidleg start med skriving på sidemål og prosessorientert skriving. I det fritidsskrivingseksempelet denne artikkelen viser til, var det stor grad av medbestemming i tillegg til at det føregjekk prosessuelt med tilbakemelding undervegs. På eiga hand, men inspirert av krimforteljingane til Jørn Lier Horst sin Operasjon-serie, skreiv 10-åringen si eiga vesle kriminalforteljing på PC. Teksten fekk både underoverskrifter, replikkar og stjerner som markerte avsnittsskilje (jf. vedlegg 1). Etter ein runde med omsetjing frå bokmål til nynorsk i komparativt perspektiv, framovermelding og revisjon i tråd med prosessorientert skriving, enda teksten på trykk i *Norsk Barneblad*.



Solbrillemannen på nytt

Neste dag drog Mons og Mina tilbake til byen, for dei ville etterforska litt og sjå om det kom fleire merkelege menn. Mor til Mons køyrde dei, for ho trudde dei skulle handla fleire julegåver.

Mor til Mons sleppte dei av ved kjøpesenteret, og dei gjekk inn att på den same butikken som dagen før. Plutseleg såg Mons mannen med solbriller og vorta på kinnnet igjen.

– Sjå, der er den mannen med solbrillene og vorta, kviskra Mons til Mina.

– Ja, vi må gå litt nærmare og sjå kva som føregår der borte, kviskra Mina tilbake. Dei gjekk litt nærmare. Då fekk dei høyra nokon som skreik: – Kvar er nøklane mine!? Litt

Figur 1. Utdrag frå den ferdig trykte teksten

Artikkelen viser fram ein skriveprosess som føregjekk på fritida der ein tiåring med bokmål som hovudmål skriv ein tekst på nynorsk, får tett og relevant respons, reviderer teksten og får han på trykk. Denne prosessen vil verta brukt som grunnlag for å diskutera didaktiske innfallsvinklar som gjeld nynorsk som sidemål, særleg tidleg start og gode skriveprosessar.

Fritidsskriving

Det å skriva på fritida og det å skriva på skulen kan ha fleire parallellar, men også ulikskapar. Den viktigaste skilnaden er truleg at fritidsskrivinga er noko som skjer friviljug, og at skrivinga i utgangspunktet ikkje har eit læringsmål i sikte (Juuhl & Michelsen, 2020b, s. 7). Det å få meir øving i noko på fritida som liknar på noko ein elles gjer på skulen, vil truleg likevel kunna fungera som ekstra trening og ha overføringsverdi til læringsmål i skulen. I Noreg har særleg Gudrun Kløve Juuhl og Maja Michelsen gjort større studiar på fritidsskriving. Juuhl såg i si doktoravhandling frå 2014 nærare på relasjonen mellom skriving på skulen og på fritida hjå elleve ungdommar i ungdomsskulen. Fritidstekstane som vart undersøkte, var t.d. blogginnlegg, nettsamfunnstekstar, veninnedagbok og kommentarar på Facebook, som var lagra digitalt og/eller publiserte på internett (2014, s. 8). Tekstane var altså henta frå den digitale verda elevane ofte heldt seg i på fritida. Juuhl var blant anna oppteken av å finna ut om ungdom skreiv ulikt på skule og i fritida (Juuhl, 2014, s. 5–6). Det viste seg at nokre av elevane tok i bruk strategiar som gjorde at dei kunne skriva funksjonelle tekstar både på skulen og på fritida (Juuhl, 2014, s. 417). Men i den grad det såg ut til å vera eit overgripande prosjekt mellom skule og fritid, var det i arbeid der elevane fekk bruka personlege inngangar også i skuleskrivinga, eller at eit ferdig skuleprodukt kunne bli publisert digitalt i ettertid (Juuhl, 2014, s. 417–418).

Maja Michelsen studerte i doktoravhandlinga si fritidsskriving nærare gjennom å følgja åtte barn i alderen ni til tolv år si lesing og skriving på internett. Eitt av føremåla hennar var nettopp å sjå på brubyggjarforholdet mellom tekstkulturen på skulen og slik barn skriv på fritida. Ho formulerte eit eige forskingsspørsmål der ho spurde om kva overføringsverdi

fritidskonteksten har på skulekonteksten (Michelsen, 2015, s. vi og 37, 39–40). Ho konkluderte med at det er sannsynleg at dei borna som gjennom spel får røynsle med teksthendingar som t.d. var knytte til vitskaplege emne og samfunnsorganisering, kunne sjå ut til å ha større føresetnader for å lukkast i skulen sin tekstkultur, og at det for desse borna kunne vera ei bru mellom tekstkulturar dei fekk røynsle med på fritida og på skulen (Michelsen, 2015, s. 325). Michelsen etterlyste elles meir forskning på korleis yngre born gjer seg nytte av den tekstkulturen dei har tileigna seg heime når dei skal møta tekstpraksisar i skulen (s. 327).

I 2020 hadde tidsskriftet *Nordic Journal of Literacy Research* (Juuhl & Michelsen, 2020a, s. 1–3) eit heilt temanummer vigd til barn og unge sine fritidstekstar og tekstpraksisar. Her var innfallsvinklane til tekst varierte, men mange av desse tekstane hadde eit perspektiv som også strekte seg inn i skrivepraksisar i klasserommet og såleis kunna oppfattast som meir eller mindre skulske. Sidan det ikkje er vasstette skott mellom det barn gjer på fritida, og det dei lærer i skulesamanheng, kan fritidserfaringar veldig godt også gje viktig lærdom som ein kan ta med seg attende til skulen.

Juuhl og Michelsen (2020b, s. 7) har også kartlagt den nordiske forskinga på barnetekstar, ungdomstekstar og tekstpraksisar på fritida i ein 20-årsperiode, frå 2000 til 2019, og seier at: «Denne forskinga kan seia noko om korleis barn dreg vekslar på teksterfaringar dei har fått på fritida i ein skulekontekst». Dei 93 studiane dei til slutt enda opp med i dette oversynet, delte dei inn etter tre hovudkategoriar: *skuleperspektivet*, der fritidstekstane vart sette opp mot skulekonteksten, *tekstperspektivet*, som såg nærare på sjølve tekstane som blir produserte på fritida, og *deltakingsperspektivet*, som blant anna såg på samspelet med andre under lese- og skriveaktiviteten (jf. Juuhl & Michelsen, 2020b, s. 14–19).

Den studien det vil bli gjort vidare greie for her, ville såleis ha passa inn i alle dei tre kategoriane, det vil seia at både skuleperspektivet, tekstperspektivet og deltakingsperspektivet vil bli vektlagt. Det er så langt eg kjenner til, ikkje tidlegare gjort noko arbeid i Noreg der ein ser nærare på fritidsskriving i eit sidemålsperspektiv, og der ein samstundes prøver å følgja skrivaren tett på i skrive- og revisjonsfasen og i ein metasamtale om denne prosessen i ettertid. Hovudfokuset i framstillinga vil vera fagdidaktisk og vektleggja verdien av tidleg eksponering i å skriva nynorsk

og på at ein, uavhengig av målform, klarer å ta skrivaren på alvor ved å fokusera på funksjonell skriving, t.d. ved å gje respons på innhaldssida i teksten, i ein skriveprosess hjå unge skrivarar.

Tidleg start med nynorsk som sidemål i skulen

Barn som veks opp i Noreg, er som oftast prisgjevne kva kommune dei veks opp i med tanke på om dei får nynorsk eller bokmål som det første opplæringspråket sitt på skulen. Like fullt skal dei i løpet av opplæringa læra seg begge skriftspråka. Men dersom førsteopplæringa er på bokmål, kan det ta tid før dei møter nynorsk i opplæringa.

Tidleg start på sidemålet for born som har bokmål som hovudmål, har vist seg å vera ein viktig føresetnad for å oppnå meistring på nynorsk (jf. Jansson & Traavik, 2017). Sein eller dårleg start derimot kan føra til både dårlege resultat og negative haldningar til nynorsk (jf. Einan, 2009; Karstad, 2015; Røed, 2010). Eit kompetansemål i norsk etter 4. trinn seier at elvane skal «utforske forskjeller og likheter mellom skriving på hovudmål og sidemål» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Utforsking her legg truleg opp til at elevane skal prøva seg på å skriva nynorsk og bokmål i eit komparativt perspektiv, men det kan også henda det berre tyder at dei skal sjå på tekstar som er skrivne både på bokmål og nynorsk for å få auga på kva som er likt og ulikt. Det å leita etter skilnader kan vera verdifullt i seg sjølv, t.d. for å sjå etter grammatiske mønster og gjerne samanlikna skriftspråket med eige talemål (jf. Askeland, Falck-Ytter & Ertzeid, 2020, s. 143). Kor mykje dette kompetansemålet verkeleg gjeld eiga skrivetrening, er såleis noko uvisst og kanskje eit tolkingsspørsmål for den einskilde lærar.

Kompetansemålet etter 7. trinn er i så måte tydelegare når det gjeld skriftproduksjon, for der står det at elevane skal «prøve ut skriving av tekster på sidemål» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er her rett nok understreka at det er snakk om tekstar i fleirtal, slik at dette ikkje skal vera eit eingongstilfelle. For det er ikkje nokon løyndom at elevane sjølve må bli i stand til å skriva dersom dei skal læra seg å meistra nynorsk, for «Gjennom skriving viser elevane kva dei verkeleg kan av nynorsk» (jf. Askeland, Falck-Ytter & Ertzeid 2020, s. 115). Samstundes slår dei

grunnleggjande ferdigheitene i norskfaget fast at den første skriveopp- læringa skal føregå på hovudmålet til elevane (Kunnskapsdepartementet, 2019). Av den grunn er det neppe heller ikkje etter 7. trinn snakk om mengdetrening på sidemålet, men meir som ein smakebit medan elevane går på barnetrinnet. Trass spede skriveforsøk i skulesamanheng kan dette såleis likevel føra til noko sein og mangelfull skrivestart på nynorsk.

På ungdomstrinnet er det berre kompetansemål etter 10. trinn, og det er då berre eitt kompetansemål som nemner eksplisitte forventingar til kompetanse i nynorsk og bokmål: «Skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her ventar ein rett nok at elevane skal kunna skriva funksjonelle tekstar på begge skriftspråka, men det er ikkje alltid nynorsk som sidemål har vorte særleg vektlagt før ein gong på 9. trinn i ungdomsskulen.

For trass i at forventingane til å kunna meistra både bokmål og nynorsk ser om lag like ut etter 10. trinn, treng det likevel ikkje vera slik i praksis. Det er etter revisjonen av læreplanen i 2020 først på tiande trinn at elevane skal ha tre terminkarakterar i norsk. På 8. og 9. trinn skal elevane berre ha éin karakter i skriftleg norsk. Det kan bety at sjølv om lærarane då ideelt sett skal integrera både bokmål og nynorsk i denne karakteren, vil det nok variera mykje frå skule til skule og lærar til lærar kor mykje sidemålet vert vektlagt. Dessutan har kvar enkelt skule og lærar fram til nyleg med den no oppheva opplæringslova¹ i handa også kunna dryga med å setja i gang med systematisk sidemålsopplæring. Under paragraf 2–5, som handla om bokmål og nynorsk i grunnskulen, stod det: «Dei to siste åra i grunnskolen skal elevane ha opplæring i både bokmål og nynorsk» (Kunnskapsdepartementet, 2023). Dette tyder diverre også at det mange stader har vorte sein start med nynorsk på ungdomstrinnet der nynorsk er sidemål. Av den grunn kan det såleis tenkjast at elevane i verste fall ikkje har fått regelbunden trening i å skriva nynorsk før etter nyttår på niande trinn. Når elevane skal få to skriftlege standpunkt-karakterar i norsk etter 10. trinn, står det i læreplanen:

¹ I den nye opplæringslova som kom 1. august 2024, er det som gjeld tidspunktet for opplæringa i bokmål og nynorsk, stroke. No står det berre under § 3–1: «Elevane skal ha opplæring i bokmål og nynorsk» (Udir., 2024).

Læreren skal sette karakterer i norsk skriftlig hovedmål og norsk skriftlig sidemål basert på kompetansen eleven har vist i et utvalg tekster i ulike sjangre og for ulike formål. I vurderingen av norsk skriftlig sidemål skal læreren ta hensyn til at elevene har hatt lengre tid med formell opplæring i hovedmål enn i sidemål. (Kunnskapsdepartementet, 2019)

I dette atterhaldet i læreplanen for norsk ligg det innbakt ei forventning om at sidemålet er vanskelegare å få til fullgodt, slik at vurderinga ikkje må bli like streng som på hovudmålet. Implisitt ligg det også her ein tanke om at sidemål mest sannsynleg er det same som nynorsk (jf. Eiksund, 2022a, s. 33). For det er neppe behov for at nynorskbrukarar treng særbehandling når dei skal skriva bokmål som sidemål, for dei er ofte i stand til å skriva gode setningar på bokmål likevel (Eiksund, 2022b, s. 82–86).

Sein start med å skriva nynorsk på skulen er difor ein veldig viktig grunn til at eit barn med bokmål som hovudmål bør få all den treninga det kan få i å øva seg på nynorsk. Dersom elevane hadde fått tidleg start med nynorskskriving på barnetrinnet, kunne det ha betydd mykje ufarleg trening utan å bli vurdert, og det kunne ha motverka at elevane tek med seg negative fordommar, også kalla affektivt filter,² mot nynorsk når prestasjonane skal vurderast og få karakter. Forsking gjort på barneskuleelevar frå Sør-Vestlandet og i Bergensområdet som fekk tidleg start med skriving av både bokmålstekstar og nynorsktekstar, viste at fleire av desse elevane, då dei var komne på 10. trinn, både hadde fått gode haldningar til og ferdigheiter i nynorsk (jf. Jansson & Traavik, 2017, s. 117).

Skriving i ein meningsfull samanheng i skulen

Skriving på fritida er kjenneteikna av at det oftast føregår på barnet sitt eige initiativ fordi barnet har noko det vil uttrykkja, og dermed er skrivinga meningsfull i utgangspunktet. Ei slik oppleving av mening er verdifull, men vanskeleg å gjenskapa i ein skulesamanheng. Det kan vera ein

2 Termen affektivt filter er her henta frå Stephen D. Krashen, som brukte denne metaforen som forklaringshypotese for kva som kunne vera med å blokkera for tileigninga av eit andrespråk (Krashen, 1982, s. 31).

av grunnane til at fleire forskingsprosjekt heller handlar om korleis ein kan få til meningsfull skrivning i ein skulekontekst.

Institutt for lærerutdanning ved NTNU har saman med Skrivesenteret starta eit prosjekt dei kallar *Funksjonell skrivning i de første skoleårene* (FUS). Når dei skal definera funksjonell, seier dei: «Fundamentet for prosjektet vil være en funksjonelt orientert skriveopplæring. Dette betyr at elever får bruke skrift i meningsfulle sammenhenger, og at de får erfare hvordan de kan skrive seg til læring.»³ Trass i at målgruppa deira særleg er elevar i første og andre klasse, vil eg hevda at eit slikt funksjonelt perspektiv på skrivning, vil vera nyttig for alle elevar på vegen mot å utvikla skrivekompetansen sin. I Jansson og Traavik sitt prosjekt med tidleg start på nynorsk etterlyste dei også at det var viktig å styrka bruksaspektet ved tekstar som skulle skrivast:

Spesielt vil vi nemne at formålet med skrivinga i nokre av skriveoppgåvene og skrivesituasjonane kunne vore tydelegare: Kven er mottakar, og kva skal tekstene brukast til? Her kunne ein brukt skrivetrekanten (Smidt, 2013; Ongstad, 2004) som ein reiskap for å styrke alle sider ved tekstskapinga, men spesielt bruksaspektet. (Jf. Jansson & Traavik 2017, s. 116)

Skrivetrekanten spør etter kva teksten skal brukast til, altså kven som er mottakar. Men han spør også etter kva som skal vera innhaldet i teksten, og korleis teksten skal utformast. Når skrivaren har noko han vil formidla, er det enklare å hjelpa han til å finna ei form og eit språk som kan nå fram til mottakaren. Sigmund Ongstad, som med forløparen til skrivetrekanten, presenterer noko han kallar tre ulike triadar, er tydeleg på at form, bruk og innhald er innbyrdes avhengige av kvarandre og nærast vovne saman, og at ein såleis lyt tenkja på alle tre saman for at det skal bli god kommunikasjon (Ongstad, 2004, s. 100–101).

I LISA-studien⁴ til Astrid Roe og Marte Blikstad-Balas gjorde dei observasjonar av nynorskundervisning i 15 ulike ungdomsskuleklassar. Den innfallsvinkelen som viste seg å vera mest vanleg, var arbeid med formverk og vokabular (jf. Blikstad-Balas & Roe, 2021, s. 129). Ein av dei

³ FUS: Funksjonell skrivning i de første skoleårene – Institutt for lærerutdanning - NTNU

⁴ LISA står for Linking Instruction & Student Achievement (Linking Instruction and Student Achievement (LISA) - Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (uio.no)

viktigaste konklusjonane deira er at skriving i skulen må ha eit klart føremål, og her peikar dei på at skulen har eit forbettringspotensial (jf. Blikstad-Balas & Roe, 2021, s. 203–204). Det er heilt opplagt at ein treng reiskapar som ord og ordformer same kva språk ein skal læra seg. Men det er også viktig å vera medviten om at det grammatiske perspektivet ikkje bør vera den einaste inngangen når ein skal læra seg nynorsk. Jan Olav Fretland og Aud Søyland åtvarar mot at nynorskskriving ikkje berre må bli åndlaust pugg (jf. Fretland & Søyland, 2013, s. 47). Norunn Askeland, Cecilie Falck-Ytter og Ingrid Ertzeid seier om val av nynorsktekstar at det elevane opplever, gjev større motivasjon enn det å sjå på dei språklege strukturane. Dei oppfordrar difor til: «Begynn derfor med nynorsktekstar der *innhaldet* er det viktige» (Askeland, Falck-Ytter & Ertzeid, 2020, s. 76). Denne oppmodinga gjeld lesing av tekstar, men bør også vera avgjerande for dei tekstane elevane skal skriva. Dersom eleven opplever at nokon tek teksten deira på alvor, vil det auka motivasjonen for å jobba med han. Rutt Trøite Lorentzen innleier i boka *Å skrive i alle fag* med å seia at ein viktig bodskap med boka er å få fram at skriving både må ha eit innhald og eit føremål. Ho kjem difor med denne oppmodinga til lærarane:

Lærarane må ha eit reelt formål klart for seg og elevane kjenne at dei skriv fordi det er ein grunn til å skrive, fordi dei gjennom å skrive får gitt uttrykk for noko dei har interesse for og ønskjer å dele med andre, og fordi nokon er interesserte i det dei skriv. (Lorentzen, 2008, s. 9)

Det formålsretta og funksjonelle synet på skriving står også sterkt i konklusjonane etter det omfattande NORM-prosjektet som ein viktig motivasjonsfaktor for skrivaren (jf. Matre, Solheim & Otnes, 2021, s. 37). Når ein har noko å formidla, eit innhald, kan det gje endå større meining om det også finst ein verkeleg kanal med nokon reelle mottakarar som kan lesa det som er skriva. I ein skulekontekst kan dette løysast t.d. ved at elevane i ein klasse skriv brev til ein venskapsklasse, deltek i ein utlyst skrivekonkurranse, eller ved at dei sender ein eller fleire tekstar til eit fysisk eller digitalt tidsskrift. Det kan også gjerast på fritida. For ein skrivar på 10 år som skriv ei kreativ forteljing i nynorsk form, kan *Norsk Barneblad* vera eit godt medium. Dette barnebladet har dessutan lang tradisjon for å ta inn tekstar under overskrifta «Vi sjølve skriv».

Skriving i eit komparativt/kontrastivt perspektiv

Nynorsk er gjennom måten det er oppbygd på, og gjennom innsamlingsferdene til Ivar Aasen, tufta på det talemålsnære. Det er difor ofte kort avstand mellom måten eit barn ordlegg seg på munnleg, og slik setningane syntaktisk blir utforma på nynorsk. Dessutan kan ein ofte også finna støtte for ordformer frå eige talemål, eller kanskje i talemålet til nokon ein kjenner godt, når ein lurar på korleis det er råd å ordleggja seg på nynorsk. Dette er også eit perspektiv Fretland og Søyland er opptekne av, for eksempel ved at elevane jamfører talemålet sitt med nynorsk (Fretland & Søyland, 2013, s. 35). Dessutan slår læreplanen alt etter 4. trinn fast som eit kompetansemål at ein skal samanlikna nynorsk og bokmål ved å seia: «utforske forskjeller og likheter mellom skriving på hovudmål og sidemål» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det didaktiske poenget med å jobba kontrastivt, anten det er opp mot talemål eller eit skriftspråk ein alt kjenner, er at barnet får høve til å ta i bruk den språkkompetansen det alt har tileigna seg og gå frå det kjende til det ukjende. Ingebjørg Tonne (2015, s. 207–210) argumenterer også didaktisk i kapittelet «Grammatikk i klasserommet – didaktiske muligheter» for ein slik arbeidsmåte når elevar skal skriva tekstar og samtidig styrka det metaspråklege medvitet sitt. I det fritidsekperimentet denne artikkelen tek utgangspunkt i, kom skrivaren frå Bergen, slik at formene *eg* og *ikkje* gjekk det greitt å lytta seg fram til gjennom talemålet. Anna støtte i prosessen med å jobba kontrastivt frå å omforma ein bokmålstekst til nynorsk, fann ho i at ein av foreldra hadde eit nokså nynorsknært talemål frå Vestlandet. På den måten ville mange av dialektorda til forelderen lett kunna bli nedteikna på nynorsk.

Skriving i prosess kan gje motivasjon til å skriva

Viss ein i sidemålsskrivinga ikkje berre tenkjer på språket som form, men slik læreplanen vektlegg, at skrivinga skal kunna skje på begge skriftspråka og i alle sjangrar, er det her også ein unik sjanse til å tileigna seg revisjonskompetanse i skriving. Bueie argumenterer for at elevane treng

opplæring i revisjonskompetanse nettopp for å læra korleis dei kan heva tekstkvaliteten gjennom mange rundar med skriving og omskriving (Bueie, 2017). Det å vera i stand til å bearbeida tekstar ut frå tilbakemeldingar for å heva skrivekompetansen er også noko som vert framheva i læreplanen alt i kompetansemål frå 7. trinn (jf. Kunnskapsdepartementet, 2019). Bueie viser i si undersøking av ti elevar på 9. og 10. trinn at av dei fire hovudrevisjonsstrategiane (erstatta, tilføya, sletta og omorganisera) er det å tilføya truleg det enklaste og mest brukte (jf. Bueie, 2017, s. 90–91). Omorganisering av teksten er derimot meir krevjande. Det å skriva ein tekst i mange rundar er nok ikkje noko eit barn er vant med og gjer av seg sjølv. Det er heller noko det må læra gjennom å delta i samfunnet, for det er utanfor skulen ikkje uvanleg å oppleva at ein bør arbeida meir med ein tekst før teksten vert akseptert. Likevel er det verdt å hugsa på at ein skrivar er mest mottakeleg for respons på skrivinga mens han er i prosessen. Paul Black og Dylan Wiliam (1998) sin kjende studie i boka *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment* argumenterer sterkt for at det er den formative undervegsvurderinga som har størst effekt. Positiv meistringserfaring er ein avgjerande faktor for at ein forventar å klara tilsvarende oppgåver på eit seinare tidspunkt (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 125).

Katherine Wright mfl. (2020) kartla skrivemotivasjonen hjå engelske elevar på mellomtrinnet og såg at skrivemotivasjonen var høgast på sjette trinn og noko stigande att på åttande trinn, men svært låg på sjuande trinn. Dette forklarte dei med at sjuande trinn der var eit intensivt testår med eksamen i skriving. Det kan vera verdt å tenkja på dette også overført til norske forhold. Når elevar på ungdomsskulen får karakterar på sidemålet sitt utan at dei først har oppnådd tilstrekkeleg meistring i og glede av å skriva på sidemålet, kan det gje grobotn for låg motivasjon for å skriva. Silje Kristoffersen og Trine-Merethe Thorkildsen såg i masteroppgåva si ved Universitetet i Stavanger (2022) korleis dei gjennom ein skrivedidaktisk intervensjonsstudie klarte å heva både meistringstru og interesse for skriving hjå fjerdeklassingar. Ei viktig årsak til den positive utviklinga meinte dei var at elevane fekk tilbakemelding undervegs i skrivinga, og at det var fokus på prosess heller enn resultat. Dessutan opplevde elevane stor grad av medbestemming.

Metode og materiale

Å forska på éin deltakar sin tekstpraksis i eitt skriveforløp set denne studien inn i ei kvalitativ ramme. Postholm seier at: «Kvalitativ forskning er en situert aktivitet, som innebærer at forskeren er på forskningsfeltet, og gjør denne virkeligheten synlig» (Postholm, 2022, s. 35). Når det ikkje berre er ei handling som skjer, men handlinga vert systematisk følgt opp, problematisert og fortolka av ein forskar, kan det såleis bidra med nye innsikter.

I utgangspunktet var denne fritidsskrivinga ikkje noko som var planlagt på noko vis. Det at skrivinga skjer friviljug, utan at læring er eit hovudformål og utan at nokon andre enn barnet set aktiviteten i gang, er også eit vanleg kjenneteikn på tekstpraksisar som skjer på fritida (Juuhl & Michelsen, 2020b, s. 6–7). Juuhl og Michelsen (2020b, s. 15) sorterer studiar som har barns tekstar som empiri under tekstperspektivet. Men fritidstekstar som t.d. også liknar på tekstpraksisar barnet møter i skulesamanheng, høyrer også til under det dei har kalla skuleperspektivet (Juuhl & Michelsen, 2020b, s. 14). Den teksten som blir skriven om her, er ein fritidstekst som i stor grad liknar på ein kreativ tekst som også kunne vore skriven i ein skulesamanheng og blitt kalla ein elevtekst. Av den grunn er overføringsperspektivet mellom fritida og det skulke her nokså stor. Reiskapar og modellar frå boka til Dagrun Skjelbred *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring* (2014) vil difor bli brukte for å beskriva teksten. Det å bruka hennar analyseskjema for å beskriva teksten vil synleggjera at denne teksten har ei nokså typisk skjønnlitterær oppbygging.

Fenomenologiske studiar prøver å seia noko om opplevingar og erfaringar hjå individ i ettertid, og samtale er her ein måte å få tak i dette på (Postholm, 2022, s. 41–43). Fem år seinare vart skrivaren difor intervjuet for å gje det heile eit metaspråkleg tilbakeblikk. På den måten får me gjennom intervjuet også eit døme på eit retrospektivt deltakingsperspektiv, der skrivaren får sett ord på korleis samspelet med andre aktørar (forelder og redaktør) har påverka skriveprosessen (jf. Juuhl & Michelsen, 2020b, s. 17). Intervjuet var semistrukturert, og opptaket vart gjort med taleopptak frå mobiltelefon og deretter transkribert til nynorsk (jf. vedlegg 5). Ved å ta med intervju med skrivaren får ein dessutan belyst denne

skriveprosessen frå meir enn éin innfallsvinkel, altså gjennom det som vert kalla triangulering (jf. Postholm, 2022, s. 132).

Truverd og etiske refleksjonar

Forskaren i denne studien er både forskar og føresett til skrivaren. Dette kan vera problematisk, og det er difor viktig å vera transparent om denne doble utfordringa og å avklara kva det vil ha å seia for truverd til studien. Denne dobbeltrolla kan påverka både utforminga av skrivesituasjonen og tolkinga av det som skjedde. Lesaren treng å tru at det som vert beskrive, er utført på ein måte som er til å stola på, og at det også kunne ha skjedd om det vart utført av andre (Jacobsen, 2015, s. 17). For å oppnå dette har eg prøvd å dokumentera og vera open om det som skjedde i alle fasane av skriveprosessen.⁵ I tillegg har eg prøvd å kvalitetssikra forløpet ved hjelp av såkalla «member checking» (Postholm, 2022, s. 132). Jenta som har vore i fokus for denne undersøkinga, har, no ein del år seinare, sjølv fått lesa gjennom for å godkjenna at det som er skrive om skriveprosessen og i intervjuet, stemmer også etter hennar minne og oppfatning. Når ein skal fortelja om noko sjølvopplevd, står ein likevel i fare for at ein berre hugsar det mest positive frå situasjonen. Såleis kan til dømes eventuell frustrasjon over å bli utfordra til å skriva nynorsk eller til å gå i gang med å revidera teksten etter innspel, vera fortrent.

Den teksten som vert omtalt, er offentleg publisert, og det inneber at ein ikkje treng senda inn meldeskjema til Sikt (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) om løyve til å skriva om denne teksten⁶ Dei forskningsetiske retningslinjene slår fast at: «Forskere må som hovedregel få etisk samtykke fra foresatte. I tillegg er det nødvendig med etisk samtykke eller tilslutning fra barna» (NESH, 2021, pkt. 18). Det er lett å finna ut kven skrivaren er når teksten alt er trykt. Utover sjølve teksten, kjønn og alder på skribenten vert likevel ingen personlege opplysningar om skrivaren utleverte. Då teksten vart trykt, var skrivaren 11 år gamal. Jenta er no over 15 år og har i tillegg til samtykke frå begge foreldra sjølv

5 Lesaren kan også sjølv etterprøva argumenta ved å gå til vedlegga 1–5.

6 Jf. telefonsamtale med Sikt 16. januar 2024.

samtykt til at underteikna kunne få skriva om dette skriveforløpet. Også redaktøren i *Norsk Barneblad* har gjeve samtykke til at eg kan bruka alt eg vil, noko som inneber at eg også kan gjengje og bruka responsen ho kom med i dette skriveforløpet.⁷ Skrivaren har også samtykt til at intervjuet med henne fem år seinare kan brukast. Det å skriva forskingsartiklar med utgangspunkt i eigne familiemedlemer er likevel ikkje noko ukjent fenomen i skriveforskning. Det finn me t.d. også døme på hjå Dagrun Kibsgaard Sjøhelle i kapittelet «Skjermtekst» frå boka *Norskdidaktikk – tekstnær og elevnær undervisning* (Sjøhelle, 2004, s. 345–393).

Materialet for studien er ein skriveprosess som starta ved at barnet sjølv, spontant og på eige initiativ, laga seg ein tekst. Dette utvikla seg til ein skriveprosess ved at teksten vart følgt opp av føresett og redaktør for eit barneblad. Denne prosessen strekte seg over eit tidsrom på om lag eit halvt år, medan skrivaren gjennom retrospeksjon fem år seinare vart intervjuet om denne skriveprosessen. I presentasjonen av funna vil det bli gjort ei todeling. Først vil eg sjå nærare på sjølve teksten og skriveprosessen. Deretter vil eg presentera funna frå metasamtalen med skrivaren. Fagdidaktiske perspektiv knytte til skriveopplæring og respons vil bli dregne inn både i høve til analyse av teksten og intervjuet.

Funn og analyse av tekstmaterialet og skriveprosessen

I denne delen vil eg leggja fram funn frå skrive- og revisjonsprosessen, slik eg har tilgang til han gjennom tekstar supplert med minnet frå det som skjedde. Desse funna vil også bli diskuterte opp mot skrivedidaktikk.

Dei ulike tekstfasane kan i ettertid skisserast slik:

1. Teksten vart skriven på bokmål på datamaskin (jf. vedlegg 1).
2. Teksten vart omsett til nynorsk.
3. Teksten vart sendt inn til *Norsk Barneblad* (jf. vedlegg 2).
4. Teksten fekk tekstkommentarar frå redaktøren i *Norsk Barneblad* (jf. vedlegg 3).

⁷ Jf. e-post frå Nanna Rise 24. november 2023.

5. Teksten vart revidert (utvikling av revisjonskompetanse) og send inn på nytt.
6. Teksten kom på trykk og fekk i tillegg profesjonell bladunad og profesjonelle teikningar (jf. vedlegg 4).

Ut frå Skjelbred sin definisjon av forteljing kan me seia at teksten er ei eigentleg forteljing, altså ei forteljing som inneheld dei tre fortelje-grammatiske trekka orientering, komplikasjon/konflikt og resolusjon (Skjelbred, 2014, s. 47–54).

Orientering og bakgrunn	«Det var en strålende dag. Mina og Mons var i byen for å handle julegaver til familie og venner.» «Mons og Mina var to venner som hadde sitt helt eget detektivbyrå som de kalte Mins fordi det var halve navnet til de begge.»
Igangsetjande handling	«En mann med maske, sa Mons. – Så du hva han gjorde?»
Komplikasjon	«-Der er det en mann med maske, sa Mina til Mons.» «Der fikk de høre noen som skrek. -Hvor er nøklene mine?»
Handling og mothandling	«-Vi slår til på senteret i morgen, sa Per Hansen». «-Vi må dra til byen i morgen, hvisket Mina til Mons.»
Høgdepunkt	«-Nå tar vi han, roper Mons til Mina. BANG! Mina løp rett inn i mannen.»
Resolusjon	«Så kom politiet og tok ham med seg. Nå hadde de løst en sak for første gang.»

Figur 2. Skjematiske oversikt over oppbygginga av kriminalforteljninga

Figur 2 viser berre den skjematiske oppbygginga av den første tekstversjonen som 10-åringen laga. Forteljninga vart fortald i 3. person, og her var god veksling mellom referat og dialog.

Tiåringen viste teksten sin til mor, og ho likte forteljninga og føreslo at jenta kunne prøva å få han på trykk. Sidan familien abonnerte på *Norsk Barneblad*, eit nynorskblad for born i målgruppa 7–14 år,⁸ vart den skrivande spurd om det kunne vore interessant å prøva å omsetja heile teksten til nynorsk og deretter senda han inn til dette barnebladet. Den første oppgåva gjekk her altså rett og slett berre på å endra form og kan sjåast på som ei rein omsetjingsoppgåve, men der det komparative perspektivet vart sentralt. Mykje av denne omsetjninga greidde skrivaren på eiga hand berre ved å lytta til intuisjonen sin for kva dei

8 <https://www.barneblad.no/>

ulike orda heitte på nynorsk. Det var i liten grad snakk om anna enn ei ord for ord-omsetjing. Sidan forteljinga i utgangspunktet var nokså talemålsnær, dvs. prega av det munnlege språket, vart ikkje omsetjingsjobben så innfløkt. Det meste handla såleis om å endra ordtilfang og formverk, medan syntaksen var den same. Innimellom fekk ho hjelp og støtte for å finna dei rette orda og formuleringane frå den nynorsk-skrivande forelderen som eit forsøk på å strekkja 10-åringen si proksimale utviklingszone (Vygotsky, 1978, s. 84–91). Teksten fekk såleis også ein nynorskversjon (jf. vedlegg 2), men utan at handlinga i teksten vart endra. Nedanfor er det siste avsnittet i krimforteljinga teke med først på bokmål og deretter på nynorsk for å illustrera nokre av dei endringane som vart gjorde⁹:

Fersket

Mina og Mons kommer løpende i full fart. – Nå tar vi han, roper Mons til Mina. BANG! Mina løp rett inn i mannen. – Jeg har deg, sa Mina litt svimmel. – Bra Mina du tok han, sa Mons begeistret. Mons tok av ham masken. Heter du Per Hansen? spurte Mons. – Ja, hvordan viste du det? spurte Per Hansen forundret. – Fordi jeg er smart, sa Mons. Mina ringte til politiet og sa at de fanget tyv som stjal nøkler. – Frem med nøklene, befalte Mons. Per Hansen la fra seg 25 nøkler på gulvet. – Gi de tilbake til de du stjal de fra nå, sa Mina og Mons i kor. Så kom politiet og tok ham med seg. Nå hadde de løst en sak for første gang!

Ferska

Mina og Mons **kjem springande** i full fart. – **No** tar vi han, roper Mons til Mina. BANG! Mina **spring** rett inn i mannen. – **Eg** har deg, **seier** Mina litt svimmel. – Bra Mina du tok han, **seier** Mons **begeistra**. Mons **tek** av han **maska**. **Heiter** du Per Hansen? **spør** Mons. – Ja, **korleis visste** du det? **spør** Per Hansen **forundra**. – Fordi **eg** er smart, svarer Mons. **Rett etter ringde** Mina til politiet og sa at **dei** hadde **fanga ein tjuv** som **stal nøklar**. – **Fram** med **nøklane**, befalte Mons. Per Hansen la **frå** seg 25 **nøklar** på **golvet**. – Gi **dei** tilbake til **dei** du **stal dei frå no**, sa Mina og Mons i kor. Så kom politiet og tok **han** med seg. **No** hadde **detektivbyrået Mins løyst ei sak** for første **gong!**

9 Endringane som vart gjorde frå bokmål til nynorsk, er markerte i feit skrift i nynorskversjonen.

Dette sluttavsnittet i forteljinga viser at for ein 10-åring med bergensdialekt er det eigentleg minimalt som må endrast med teksten når han skal omsetjast frå bokmål til nynorsk. Ordstillinga er uendra, medan det er nokre småendringar i leksikon og i morfologien i tillegg til nokre feilrettingar. Dessutan med talemålet til mora, som er sogning, i øyret er det mange ord 10-åringen sjølv klarte å omsetja. At første person eintal av pronomenet «jeg» er «eg», er også noko ho kunne ta med frå sitt eige talemål. Det at «løpende» blir til «springande» er ikkje like opplagt. Ein del andre ord, som ho fekk beskjed om å sjekka, kunne ho likevel sjølv læra å finna bøyinga av ved hjelp av ordbok, t.d. «å ta» og «nøkkel». Det var elles nytt for henne at det på nynorsk skal vera tre genera, altså hokjønnsord som i «maske» og «sak», og at ein del av orda er diftongerte som «løyse» og «heite». Tiåringen fekk noko vaksenstøtte i omsetjingsarbeidet. Ifølgje den første tesen til Trygve Kvithyld og Arne Johannes Aasen er ein mest mottakeleg for respons når ein er undervegs i skriveprosessen (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 89), og gleda var stor då ho allereie dagen etter at nynorskversjonen av teksten var send inn til *Norsk Barneblad*, fekk tilbakemelding frå redaktøren. Det var derimot ikkje ei slik vanleg tilbakemelding som ho var vand med frå skulen med ein generell kommentar om at det var ei fin forteljing. Ann Sylvi Larsen skriv dessutan at slike overflatiske tilbakemeldingar kan visa at læraren har lese teksten, men at dei elles har liten effekt på skriveutviklinga til eleven (Larsen, 2014, s. 118–120). Det var derimot uvant for henne at den som las og kommenterte teksten, viste genuin interesse for sjølve handlinga og stilte autentiske spørsmål som om skrivaren var ein forfattar. Dette er såleis heilt i tråd med det Lorentzen hevda kjenneteiknar god skriveopplæring generelt (jf. Lorentzen, 2008). Spørsmåla kom altså til sjølve plottet. Her møtte ho ein lesar som viste interesse for det ho hadde skrive om, for dei spørsmåla ho fekk, gjekk alle på å gjera gangen i forteljinga meir gjennomtenkt og truverdig (jf. vedlegg 3). Redaktøren skreiv at om ho ville tenkja litt meir på enkelte samanhengar, ville teksten kunna bli endå meir spennande å lesa, og det kunne då bli aktuelt å trykkja forteljinga i bladet:

Her er nokre punkt i forteljinga di som du kan vurdere å forandre litt på, så forteljinga di blir endå meir spennande!

Masketjuv:

Dersom du vil stele noko og ikkje bli lagt merke til – brukar du då maske? Eller er det andre måtar du kan skjule deg på?

Stå med ryggen til, passe deg for kamera, bruke luve/caps/hatt/solbriller/kle deg som ein annan... Mistenkeleg oppførsel som Mons og Mina legg merke til? Skarpe detektivar som dei er... (jf. innspel frå redaktøren i *Norsk Barneblad*, jf. vedlegg 3).

Det kom tilsvarande konkrete spørsmål til skribenten til fleire av dei andre avsnitta i forteljinga som verkeleg fekk henne til å tenkja gjennom den logiske oppbygginga:

Per Hansen:

Korleis kunne Mins og Mina kjenne han att på fotosøk om han hadde maske på?

Møte kl 00:

Korleis ordna Mina og Mons dette? Får dei lov til å gå ut midt på natta? Eller måtte dei snike seg ut?

(jf. innspel frå redaktøren i *Norsk Barneblad*, jf. vedlegg 3).

10-åringen syntest det var stor stas å få respons så raskt, men vart også litt overvelda, av di dette var noko ho ikkje var vand med å få så konkret. Like fullt opplevde ho responsen som nokså utfordrande. Me ser av spørsmåla frå redaktøren at ein revisjon av denne teksten ikkje berre handlar om tilføyingar, men rett og slett om meir omfattande revisjonsstrategiar som inneber både å erstatta, sletta og omstrukturera (jf. Bueie, 2017). Det vart presisert at dette var vanleg redaksjonelt arbeid for å forbetra gode tekstar og ikkje meint som kritikk. Samstundes forstod ho at ei slik oppretting ikkje var gjort i ei hand vending. Av ulike årsaker tok det nesten eit halvår, slik at ho rakk å fylla 11 år, før ho på nytt, i dialog med ein vaksen diskusjonspartnar, fekk bygt opp forteljinga si til å bli meir gjennomtenkt på dei punkta ho hadde fått innspel på. Sjølv om dette kan seiast å vera lang tid, var likevel denne måten å få snakka gjennom oppbygginga av forteljinga på for å gjera ho meir truverdig og spennande, svært utviklande og lærerik for henne. Då forteljinga vart send inn etter denne revisjonen, fekk ho berre ein kort respons og lovnad frå redaktøren

om at teksten ville bli trykt i novemberutgåva av *Norsk Barneblad*. Denne lovnaden vart halden, og ho vart både stolt og glad då forteljninga endeleg kom på trykk i bladet og endåtil med profesjonelle teikningar til (jf. vedlegg 4). Klasselæraren, synte fram og las opp forteljninga for dei andre i klassen, og besteforeldre fekk fargekopiar av forteljninga som julegåve det året.

Redaktøren av *Norsk Barneblad* handla her i tråd med det ein ønskjer at gode skrivelærarar skal gjera, og viste med måten ho gav respons på, at ho svarer godt på det spørsmålet Beret Wicklund stiller i artikkelen «Hvordan kan vi lære elever å skrive fortellinger?» (2011). Wicklund tek blant anna til orde for at elevane må få respons på det dei får til i tekstane sine, og at responsen må vera individuell. Dette igjen krev at læraren har god skrivekompetanse sjølv (Wicklund, 2011, s. 100). Å få genuine spørsmål til teksten kan vera ein god måte å styrka skrivekompetansen på.

Funn og analyse av metaspråkleg tilbakeblikk

Skrivaren i dette dømet, som har vore gjennom denne prosessen, har også retrospektivt gjort seg opp nokre tankar om nynorskopplæring og å skriva i prosess. I intervjuet var spørsmåla knytte til det å ha hatt nynorsk som sidemål, strategiar som hadde fungert for å læra nynorsk, erfaringar frå skriveprosessen med *Norsk Barneblad* og motivasjon for å skriva. I tillegg kom ho også inn på haldningsaspektet til nynorsk.

Det retrospektive intervjuet¹⁰ med henne vart gjennomført fem år seinare på den dagen ho hadde vore oppe til eksamen i norsk sidemål, som for henne var nynorsk. Først var me inne på korleis det hadde vore å læra nynorsk som sidemål.

J: Ja, <nøler> eller me hadde jo ikkje noko nynorsk på barneskulen. Me har jo berre hatt det på ungdomsskulen. Så me har ikkje hatt sånn veldig mykje nynorskundervisning i det heile teke. Dei fokuserer eigentleg veldig mykje på bokmål. Men det har jo vore lettare når du snakkar <nøler> dialekt og har litt sånn <nøler> nynorske dialektord i, nei, nynorske skriftspråksord, eg veit

10 «I» står i intervjuet for intervjuar, medan «J» står for jenta.

ikkje, nynorskord i dialekten din. Så når eg skal skriva på nynorsk, så tenkjer eg litt sånn kva eg har høyrte, og så kan eg skriva det.

Ho får her fram at dei rett og slett ikkje har fått noka trening i å skriva nynorsk på barneskulen, men at den strategien som har fungert for henne, er å leggja seg tettast mogeleg opp mot eit talemål som har mykje til felles med skriftspråket. Ho er dessutan i intervjuet også inne på at det har hjelpt å bli lesen for eller sjølv å ha lese nynorskbøker (jf. vedlegg 5).

Men erfaringa med å ha vore med på fritidsskrivinga som enda med ein tekst i *Norsk Barneblad*, blir dregen fram som ei viktig hending med tanke på å gje tidleg meistring på nynorsk.

I: Ja, men kva med å vera aktiv skrivar av nynorsk, då? Har du fått noka hjelp der nokoleis?

J: Eg skreiv jo den der art-, <stammar> eller den vesle historia i *Norsk Barneblad*

I: Ja.

J: på nynorsk. <nøler>

I: <stammar>

J: Og akkurat, fordi det var jo på barneskulen, og då hadde me jo ikkje noko nynorsk. Så då kom eg på ein måte fram eit steg framom dei andre frå tidleg av på ein måte. Og då har jo det hjelpt og fortsett og liksom kunna litt meir nynorsk enn dei andre. Og då har det ført til at eg føler eg er greitt god.

I: Ok. Så, så du meiner at du fekk eit lite fortrinn når du fekk gjort den oppgåva heime?

J: Ja.

Det å få dette forspranget i å skriva nynorsk er også noko ho understrekar har ført til at ho ikkje tykte det var vanskeleg å skriva nynorsk når dei begynte med det på ungdomsskulen. Når me kjem meir inn på den skriveprosessen ho opplevde, og som ho har lært noko av, seier ho:

J: Det var vel den tilbakemeldinga at eg, at ho gjekk meir i djupna på innhaldet mitt, på det eg hadde skriva i, i teksten min, at eg lærte litt om korleis eg skulle <nøler> skriva ein tekst.

Det at redaktøren kom med tilbagemeldingar til innhaldet i teksten som utfordra skrivaren og var med på å utvikla revisjonskompetansen hennar, gav noko meir enn berre det å øva seg i å skriva nynorsk, for her opplevde jenta at teksten hennar blei teken på alvor som tekst. Og det i seg sjølv gav ei meistringskjensle som auka motivasjonen for å skriva:

J: [...] Men eg hugsar etter det, så hugsar eg, eg likte å, hugsar eg begynte å lika å skriva <stammar> skjønnlitterære forteljingar.

I: Ja.

J: For då følte eg at eg var ganske god til å skriva.

Litt seinare i intervjuet gjentek ho kva denne skriveepisoden har gjort med motivasjonen for å skriva:

J: Fordi eg fekk ein bra, fordi eg fekk laga ein ganske bra tekst som faktisk gjekk på trykk. Då fekk eg jo lyst å skriva meir.

Til sist kom ho også inn på tips til den som skal læra seg å skriva nynorsk som sidemål, som går på at dei ikkje bør ha negative haldningar med seg inn i læreprosessen.

J: Det er vel kanskje å ikkje hata på nynorsk. Då vil du jo aldri bli betre i nynorsk.

I: Kva, ikkje hata nynorsk?

J: Ja. For viss du hatar nynorsk, korleis skal du bli betre då?

I: Nei.

J: Då har du jo ikkje lyst til å gjera det.

I: Nei.

J: Så då øydelegg dei <stammar> det for, av seg sjølv,

I: Ja.

J: med å berre å ikkje lika språket. Då blir det jo vanskelegare for dei.

Jenta kjem her inn på at ei negativ innstilling til å skriva nynorsk kan hemma læringa av det, altså fungera som eit affektivt filter (jf. Krashen, 1982).

Avsluttande drøfting

I denne artikkelen er det argumentert for at tidleg skrivning i eit komparativt perspektiv og i ein meningsfull samanheng kan gje mykje læring, meistring og motivasjon for å bli dugande nynorskskrivar samstundes som den generelle skrivekompetansen vert utvikla. Me har sett at når skrivaren skriv om noko som engasjerer og får oppleve at det finst ein annan mottakar enn læraren, får tilbakemeldingane på teksten ein heilt annan funksjon (jf. Larsen, 2014, s. 115). Meistringstru og skriveinteresse kan bli sterkare når elevar får tilbakemeldingar undervegs (jf. Kristoffersen & Thorkildsen, 2022). Framstillinga av akkurat dette fritidsskriveforløpet stoggar her. Likevel var det i ettertid lett som forelder å registrera at denne hendinga gav så mykje meir enn berre dette konkrete produktet. Forteljargleda til seinare skriveoppgåver steig. Det å planleggja og byggja opp eit plott vart i påfølgjande skuleoppgåver meir gjennomtenkt. Det vart også større variasjon i framstillinga ved at skrivaren tok i bruk ulike litterære verkemiddel som t.d. frampeik, personkarakteristikkar og veksling mellom dialog og referat for å skapa spenning og variasjon i forteljingar. Dessutan vart nynorskprestasjonane betre, for gjennom denne skriveprosessen hadde ho fått ei oppleving av å lukkast og få det til. Av den grunn kan ein konkludera med at den positive meistringserfaringa (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 125) 10-åringen fekk gjennom denne skriveepisoden, gav henne både kveik og evne til å ta på seg og forventast å klara nye skriveutfordringar i skulesamheng. Desse observasjonane stadfestar også skrivaren sjølv gjennom metarefleksjonen i intervjuet fem år seinare (jf. vedlegg 5).

Eg håpar at dette dømet kan illustrera korleis det også i skulen kan vera mogleg å jobba for å gje elevane både nynorsktrening og generell skrivekompetanse slik nettopp prosjektet FUS (NTNU og Skrivesenteret, 2024) hevdar når dei seier at målet med funksjonell skrivning nettopp er at elevane «[...] får erfare hvordan de kan skrive seg til læring». Ein kompetent skriverettleiar/lærar vil ved å stilla autentiske spørsmål, slik redaktøren i *Norsk Barneblad* gjorde, også vera i stand til å gje elevane verdifull trening i revisjonsstrategiar som krev meir enn overflatepuss som ordretting, men gje dei nyttig erfaring i meir krevjande strategiar som erstatningar og omorganisering (jf. Bueie, 2017). Venteleg ville det

å få vera med på ein autentisk skriveprosess med nynorsk som sidemål også kunna føra til større meistring og glede med å skriva på nynorsk for elevar med bokmål som hovudmål.

I skulesamanheng er det viktig at ein ikkje ventar for lenge med sidemålstrening. Kvifor ikkje lata bokmålelevar få prøva seg alt på barneskulen, der ein kan leggja opp til både autentiske og ufarlege skrivesituasjonar, og der dei kan få bruka den samla skrivekompetansen sin? Kompetansemålet etter 7. trinn «prøve ut skriving av tekster på sidemål» (Kunnskapsdepartementet, 2019) er i alle fall ikkje til hinder for at dette kan skje. Då er det å håpa at ein også på ungdomstrinnet vel å vidareføra denne måten å jobba med tekst på i staden for at ein berre vektlegg arbeid med formverk og vokabular (jf. Blikstad-Balas & Roe, 2021) eller «åndlaust pugg» (jf. Fretland & Søyland, 2013).

Mange elevar har sikkert alt eit passivt kjennskap til ein del nynorske ord, og saman med ein medelev eller ein vaksen kan dei utvida kjennskapen sin utan at dei skal oppleva å få ein karakter på arbeidet. Om dei har høve til å skriva til autentiske mottakarar, t.d. besteforeldre, ein venskapsklasse med elevar som har nynorsk som hovudmål, eller til eit nynorsk blad eller tidsskrift, kan dei også oppleva at det å kunna skriva har ein viktig funksjon i samfunnet. Det å få øva seg gjennom skrivelik på ufarlege arenaer kan gje tidleg meistringskjensle som igjen kan gje betre fagleg sjølvtilitt og auka skrivekompetanse. Resultata frå denne kvalitative studien er såleis heilt på linje med funna til Jansson og Traavik med tidleg start i å skriva nynorsk allereie på barnesteget (2017).

I denne studien fekk skrivaren god hjelp både heime og ute, og det er ikkje realistisk at ein elev kan følgjast opp like tett i ein skulesamanheng, eller at alle tekstar skal publiserast. Men me har sett døme på at tekstpraksisar som eit barn har oppsøkt på eiga hand i fritida, kan ha overføringsverdi eller fungera som eit brubyggjarforhold til den tekstkulturen barnet også vil møta i skulen (jf. Juuhl, 2014; Juuhl & Michelsen, 2020b; Michelsen, 2015, s. 327). Om ikkje alle barn oppsøker friviljuge skrivepraksisar på fritida, er det såleis likevel å vona at lærarar utnyttar det potensialet dei har ved å lata elevane få oppleva tidleg meistring på sidemålet alt på barnetrinnet. Då har eg tru på at dei vil lukkast godt, i alle fall viss dei også legg opp til å gje elevane funksjonelle skrivepraksisar.

Abstract

The qualitative approach in this study is conducted together with a 10-year-old with Bokmål as the first written language. The aim of the study was to investigate the effects of enjoyable writing in Nynorsk in an authentic and meaningful context. The text, a narrative, which this ten-year-old girl had written in her own leisure time, was with some help from her mother, translated from Bokmål to Nynorsk and sent to the Norwegian children's magazine *Norsk Barneblad*. The writer was soon given feedback from the editor. Thereafter the writer made a major revision of the text before it was published in the magazine followed by professional illustrations. The narrative in different stages, feedback from the editor of *Norsk Barneblad* and an interview with the writer five years later, is the material of this study. This leisure time writing experience will be discussed according to didactical approaches in writing such as early start of learning Nynorsk as the second-choice form of Norwegian and good writing processes. This leisure time study shows that an early start of learning Nynorsk as a second-choice form of Norwegian where it is allowed to work creatively, comparatively, functionally and process oriented, can be a valuable foundation for experiencing a feeling of mastery. Positive writing experiences early in life also seem to conduct positive attitudes towards our two Norwegian written forms for pupils who have Nynorsk as their second-choice form.

Ragnhild Lie Anderson
 Universitetet i Bergen
 Postboks 5007 Bergen
 ragnhild.anderson@uib.no

Ragnhild Lie Anderson

Ragnhild Lie Anderson er førsteamanuensis i nordisk fagdidaktikk ved Universitetet i Bergen og har forska innanfor sosiolingvistikk. Ho er også oppteken av fagdidaktisk forskning, særleg knytt til talemål, språkhaldningar og nynorskopplæring.

Litteraturliste

- Askeland, N., Falck-Ytter, C. & Ertzeid, I. (2020). *Nynorsk på nytt*. Fagbokforlaget.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. GL Assessment.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2021). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Bueie, A. A. (2017). Å utvikle elevenes revisjonskompetanse. I K. Kverndokken, N. Askeland, & H. H. Siljan (Red.), *Kvalitet og kreativitet i klasserommet* (s. 71–97). Fagbokforlaget.
- Eiksund, H. (2022a). Kva seier egentleg læreplanen om nynorsk? I H. Eiksund, G. K. Juuhl & K. K. Sjøhelle, *Nynorskdidaktikk* (s. 27–35). Samlaget.
- Eiksund, H. (2022b). Parallell læring av hovudmål og sidemål. I H. Eiksund, G. K. Juuhl & K. K. Sjøhelle, *Nynorskdidaktikk* (s. 76–87). Samlaget.
- Einan, A. (2009). *Nynorsk eller spynorsk? En didaktisk studie av holdninger til og undervisningspraksis i nynorsk som sidemål* [Masteroppgåve Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet].
- Fretland, J. O. & Søyland, A. (2013). *Rett og godt. Handbok i nynorskundervisning*. Samlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Jansson, B. K. & Traavik, H. (2017). God i både nynorsk og bokmål allereie på barnesteget? *Norsklæreren*, 41(1), 104–119.
- Juuhl, G. K. (2014). *I det mykje skrivne. Ei undersøking av ungdoms digitale tekstar i skule og fritid som situerte, retoriske handlingar* [Doktorgradsavhandling] Universitetet i Oslo. phd_preprint (2).pdf
- Juuhl, G. K & Michelsen, M. (2020a). Leiar: Barn og unges fritidstekstar og tekstpraksisar. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(3), 1–3.
- Juuhl, G. K & Michelsen, M. (2020b). Forsking på barn og ungdoms tekstar og tekstpraksisar på fritida, med eit nordisk fokus. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(3), 4–26.
- Karstad, A. K. (2015). *Nynorsk som sidemål i Tromsø. En holdningsstudie blant elever og norsklærere på ungdomstrinnet*. [Masteroppgåve UIT Norges arktiske universitet].
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press. principles_and_practice.pdf (sdkrashen.com)
- Kristoffersen, S. & Thorkildsen, T. M. (2022). *Kan vi gjøre dette igjen? En studie av fjerdeklassingers motivasjon for skriving* [Masteroppgåve] Universitetet i Stavanger. no.uis:inspera:111825249:46153671.pdf (unit.no)

- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Læreplan i norsk (NOR01-06) | udir.no
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) - Lovdata
- Kwithyld, T. & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – Ei bok for lærere i alle fag* (s. 87–98). Fagbokforlaget.
- Larsen, A. S. (2014). «Fin Fortelling. Godt jobba! 😊» Om respons på norskfaglige tekster. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – Ei bok for lærere i alle fag* (s. 115–126). Fagbokforlaget.
- Lorentzen, R. T. (2008). Å skrive i alle fag. I R. T. Lorentzen & J. Smidt (Red.), *Å skrive i alle fag* (s. 9–21). Universitetsforlaget.
- Matre, S., Solheim, R. & Otnes, H. (Red.). (2021). *Nye grep om skriveopplæringa. Forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.
- Michelsen, M. (2015). *Teksthendelser i barns hverdag. En tekstetnografisk og sosialsemiotisk studie av åtte barns literacy og deres meningskaping på Internett* [Doktorgradsavhandling] Universitetet i Oslo. Teksthendelser_MajaMichelsen_avhandling.pdf (uio.no)
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi NTNU og Skrivesenteret. (FUS). (2024). *Funksjonell skriving i de første skoleårene*.
- FUS: Funksjonell skriving i de første skoleårene – Institutt for lærerutdanning - NTNU
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2022). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Røed, D. F. (2010). *Mål og mening?: didaktiske perspektiv på nynorsk med fokus på elevholdninger* [Masteroppgåve, Høgskolen i Hedmark].
- Sjøhelle, D. K. (2004). Skjermtekst. I I. Moslet & P. H. Bjørkeng (Red); *Norskdiraktikk – tekstnær og elevnær undervisning* (2. utg.) (s. 345–394). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvpoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2014). *Elevenes tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring* (4. utg.). LNU, Cappelen Damm Akademisk.
- Tonne, I. (2015). «Grammatikk i klasserommet – didaktiske muligheter». I I. B. Budal, R. Theil, B. Ø. Thorvaldsen & I. Tonne (Red.), *Språk i skolen. Grammatikk, retorikk, didaktikk* (s. 195–212). Fagbokforlaget.

- Utdanningsdirektoratet. (2024). *Opplæringslova*. Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) | udir.no
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. I M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Red.), *Mind in society. The development of higher psychological processes* (s. 79–91). Harvard University Press.
- Wicklund, B. (2011). Hvordan kan vi lære elever å skrive fortellinger? I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – Ei bok for lærere i alle fag* (s. 99–113). Fagbokforlaget.
- Wright, K. L., Hodges, T. S., Dismuke, S. & Bodeker, P. (2020). Writing motivation and middle school: An examination of changes in students' motivation for writing. *Literacy Research and Instruction*, 59(2), 148–168. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19388071.2020.1720048>

Vedlegg 1: Nøkkelen bokmålsversjon

Nøkkelen

Julehandelen

Det var en strålende dag. Mina og Mons var i byen for å handle julegaver til familie og venner. For det var nemlig bare fem dager til jul! Mons elsket jul, fordi han fikk så mange julegaver da. Mina likte jul, fordi hun kunne være med familien sin da.

*

Når de var ferdig med å handle, så Mons noe. – Så du det Mina? spurte Mons. – Nei, hva var det du så? lurte Mina på. – En mann med maske, sa Mons. – Så du hva han gjorde? undret Mina på. – Nei men han gikk veldig nærme den personen der sa Mons og pekte. – Men det begynner å bli seint, sa Mons. – Ja, det gjør det, sa Mina litt trist.

*

Litt seinere var de hjemme igjen. Mons og Mina var to venner som hadde sitt helt eget detektivbyrå som de kalte Mins fordi det var halve navnet til de begge. De hadde detektivbyrået i garasjen til Mons. Og der hadde de alt de trengte.

*

Nå satt de i hver sin lenestol. Der satt de og diskuterte det de hadde fått greie på. – Det er altså en mann som går med maske, sa Mina. – Og det så ut som han ville ta noe eller stjele noe fra den personen han gikk så nærme, sa Mons. De skrev det opp på tavlen. – Hva nå? spurte Mina. – Jeg kan spørre mamma om hun kan lage kakao, sa Mons. – Ja! jublet Mina.

*

– Nå er kakaoen ferdig dere! ropte moren til Mons. – Ja jeg elsker kakao! skrek de i kor. Og kom løpende. Så spurte moren til Mons hva de hadde gjort i byen. – Nei, vi har bare handlet litt julegaver, for det er jo ikke så lenge til jul, sa Mons. – Nei det er helt sant, sa moren til Mons.

Masken

Neste dag dro Mons og Mina tilbake til byen for de ville etterforske litt, å se om det kom flere skumle menn. Moren til Mons kjørte de inn til byen.

*

Så var de fremme. Moren til Mons slapp de av. Så gikk de inn på kjøpesenteret. Plutselig så Mina en mann med maske. – Se, sa hun. – Der er det en mann med maske, sa Mina til Mons. – Ja! sa Mons. – Vi må gå litt nærmere og se hva som foregår der borte, sa Mina. De gikk litt nærmere. Der fikk de høre noen som skrek. – Hvor er nøklene mine!? Litt seinere hørte de flere som ropte det samme. – Hva er det som skjer? spurte Mons. – Jeg vet ikke helt men, jeg tror at den mannen med masken gjorde det, sa Mina. – Vi må prøve å finne noen spor etter han, i tilfelle han skulle dukke opp på nytt, sa Mina. – Det var smart la oss sette i gang, sa Mons.

*

Etter litt hadde de bare funnet en krøllete lapp der det sto:

Møt meg med kirken klokken 00.00 i natt.
Hilsen din medarbeider.

– Ååh, så han har en medarbeider sa Mina. Så dro de hjem.

Internett

Nå satt Mina og Mons i garasjen til Mons. – Vi må dra til kirken i natt sa, Mina. – Ja, det må vi sånn at vi kanskje kan se hva de pønsker på sa, Mons. Så gikk Mina inn på datamaskinen, og der så hun det stå:

Per Hansen og jeg medarbeideren hans skal være oppe til 00.00 i natt, ved kirken. Håper det er fest der da!

– Mons se som står her, sa Mina til Mons. Mons så på datamaskinen. – Det står at maske mannen heter Per, sa Mina. – Yes! ropte Mons. – Nå vet

vi hva han heter også, sa Mons. De søkte Per Hansen på datamaskinen, så gikk de inn på bilder. – Der, sa Mina og pekte skjermen.

Avslørt

– Nå er klokken 00.00 sa Mina. – De skulle være her nå, sa Mons. – Ja, sa Mina. – Se der kommer det noen, hvisket Mons. – Vi må prøve og høre hva de sier, hvisket Mina tilbake. Langt der borte kunne de høre noen snakke men de klarte ikke høre hva de snakket om. – Hører du hva de sier? spurte Mina. – Nei, gjør du? lurte Mons på. – Nei, sa Mina. – Vi for gå nærmere, sa Mons. De gikk litt nærmere der hørte de noen si: – Vi slår til på senteret i byen i morgen, sa Per Hansen. (Tror de) – Ja, for en god ide sa den andre mannen. – Vi kan slå til på Cubus i morgen klokken 13.30, sa Per Hansen. – Vi må dra til byen i morgen, hvisket Mina til Mons. – Ja, det må vi, hvisket Mons tilbake. Neste dag dro Mina og Mons til byen, klokken 12.30.

*

Plutselig ser Mina en skygge. Skyggen kommer nærmere og nærmere til slutt ser Mina hvem det er som kommer det er jo maske mannen. Denne gangen går han veldig nærme en annen mann. Så hører de et skrik fra mannen som han gikk så nærme rope: han tok nøklene mine! Han tok nøklene mine! – Kom igjen, sa Mina til Mons. – Vi må løpe bort og fange han.

Fersket

Mina og Mons kommer løpende i full fart. – Nå tar vi han, roper Mons til Mina. BANG! Mina løp rett inn i mannen. – Jeg har deg, sa Mina litt svimmel. – Bra Mina du tok han, sa Mons begeistret. Mons tok av ham masken. Heter du Per Hansen? spurte Mons. – Ja, hvordan viste du det? spurte Per Hansen forundret. – Fordi jeg er smart, sa Mons. Mina ringte til politiet og sa at de fanget tyv som stjal nøkler. – Frem med nøklene, befalte Mons. Per Hansen la fra seg 25 nøkler på gulvet. – Gi de tilbake til de du stjal de fra nå, sa Mina og Mons i kor. Så kom politiet og tok ham med seg. Nå hadde de løst en sak for første gang!

Vedlegg 2: Nøkkelen nynorskversjon til tidsskrift

Nøkkelen

Julehandelen

Det var ein strålande dag. Mina og Mons var i byen for å handle julegåver til familie og venner. For det var nemleg berre fem dagar til jul! Mons elska jul, fordi han fekk så mange julegåver då. Mina likte jul, fordi ho kunne vere med familien sin.

*

Då dei var ferdige med å handle, såg Mons noko. – Såg du det Mina? spurde Mons. – Nei, kva var det du såg? lurte Mina på. – Ein mann med maske, sa Mons. – Såg du kva han gjorde? undra Mina på. – Nei men han gjekk veldig nær den personen der sa Mons og peikte. – Men det begynner å bli seint, sa Mons. – Ja, det gjer det, sa Mina litt trist.

*

Litt seinare var dei heime igjen. Mons og Mina var to venner som hadde sitt heilt eige detektivbyrå som dei kalla Mins fordi det var halve namnet til dei begge. Dei hadde detektivbyrået i garasjen til Mons. Og der hadde dei alt dei trong.

*

No sat dei i kvar sin lenestol. Der sat dei og diskuterte det dei hadde fått greie på. – Det er altså ein mann som går med maske, sa Mina. – Og det såg ut som han ville ta noko eller stele noko frå den personen han gjekk så nær, sa Mons. Dei skreiv det opp på tavla. – Kva no? spurde Mina. – Eg kan spørje mamma om ho kan lage kakao, sa Mons. – Ja! jubla Mina.

*

– No er kakaoen ferdig! ropte mora til Mons. – Ja, eg elsker kakao! skreik de i kor og kom springande. Så spurde mora til Mons kva dei hadde gjort i byen. – Nei, vi har berre handla nokre julegåver, for det er jo ikkje så lenge til jul, sa Mons. – Nei det er heilt sant, sa mora til Mons.

Maska

Neste dag drog Mons og Mina tilbake til byen, for dei ville etterforske litt og sjå om det kom fleire skumle menn. Mora til Mons køyrde dei inn til byen.

*

Så var dei framme. Mora til Mons sleppte dei av. Dei gjekk inn på kjøpesenteret. Plutseleg såg Mina ein mann med maske. – Sjå, sa ho. – Der er det ein mann med maske, sa Mina til Mons. – Ja! sa Mons. – Vi må gå litt nærmare og sjå kva som føregår der borte, sa Mina. Dei gjekk litt nærmare. Der fikk dei høyre nokon som skreik: – Kvar er nøklane mine!? Litt seinare hørde dei fleire som ropte det same. – Kva er det som skjer? spurde Mons. – Eg veit ikkje heilt men, eg trur at den mannen med maska gjorde det, sa Mina. – Vi må prøve å finne nokre spor etter han, i tilfelle han skulle dukke opp på nytt, sa Mina. – Det var smart. La oss sette i gang, sa Mons.

*

Etter at dei hadde leitt ei stund hadde dei berre funne ein krøllete lapp der det stod:

Møt meg ved kyrkja klokka 00.00 i natt.
Helsing medarbeidaren din.

– Ååh, så han har ein medarbeidar sa Mina. Så drog dei heim.

Internett

No sat Mina og Mons i garasjen til Mons. – Vi må dra til kyrkja i natt sa, Mina. – Ja, det må vi sånn at vi kanskje kan sjå kva dei pønskar på sa, Mons. Så gjekk Mina inn på datamaskinen, og der såg ho det stå:

Per Hansen og eg medarbeidaren hans skal vere oppe til kl. 00.00 i natt, ved kyrkja.
Håper det er fest der då!

– Mons sjå kva som står her, sa Mina til Mons. Mons såg på datamaskinen. – Det står at maskemannen heiter Per Hansen, sa Mina. – Yes!

ropte Mons. – No veit vi kva han heiter også, sa Mons. Dei søkte etter Per Hansen på datamaskinen, så gjekk dei inn på biletmenyen. – Der, sa Mina og peikte på skjermen.

Avslørt

– No er klokka 00.00 sa Mina og såg på klokka. – Dei skulle vere her no, sa Mons. – Ja, sa Mina. – Sjå der kjem det nokon, kviskra Mons. – Vi må prøve å høyre kva dei seier, kviskra Mina tilbake. Langt der borte kunne dei høyre nokon snakke, men dei klarte ikkje høyre kva dei snakka om. – Høyrer du kva dei seier? spurde Mina. – Nei, gjer du? lurte Mons på. – Nei, sa Mina. – Vi får gå nærmare, sa Mons. Dei gjekk litt nærmare, og der høyrde dei nokon seie: – Vi slår til på senteret i byen i morgon, sa han som heitte Per Hansen. – Ja, for ein god idé sa den andre mannen. – Vi kan slå til på Cubus i morgon klokka 13.30, sa Per Hansen. – Vi må dra til byen i morgon, kviskra Mina til Mons. – Ja, det må vi, kviskra Mons tilbake. Neste dag drog Mina og Mons til byen, klokka 12.30.

*

Plutseleg ser Mina ein skugge. Skuggen kjem nærmare og nærmare, og til slutt ser Mina kven det er som kjem. Det er jo maskemannen. Denne gongen går han veldig nær ein annan mann. Så høyrer dei eit skrik frå mannen som han gjekk så nær rope: Han tok nøklane mine! Han tok nøklane mine! – Kom igjen, sa Mina til Mons. – Vi må springe bort og fange han.

Ferska

Mina og Mons kjem springande i full fart. – No tar vi han, roper Mons til Mina. BANG! Mina spring rett inn i mannen. – Eg har deg, seier Mina litt svimmel. – Bra Mina du tok han, seier Mons begeistra. Mons tek av han maska. Heiter du Per Hansen? spør Mons. – Ja, korleis visste du det? spør Per Hansen forundra. – Fordi eg er smart, svarer Mons. Rett etter ringde Mina til politiet og sa at dei hadde fanga ein tjuv som stal nøklar. – Fram med nøklane, befalte Mons. Per Hansen la frå seg 25 nøklar på golvet. – Gi dei tilbake til dei du stal dei frå no, sa Mina og Mons i kor. Så kom politiet og tok han med seg. No hadde detektivbyrået Mins løyst ei sak for første gong!

Vedlegg 3: Innspel i skriveprosessen

Gode XX:

Her er nokre punkt i forteljinga di som du kan vurdere å forandre litt på, så forteljinga di blir endå meir spennande!

Masketjuv:

Dersom du vil stole noko og ikkje bli lagt merke til – brukar du då maske? Eller er det andre måtar du kan skjule deg på?

Stå med ryggen til, passe deg for kamera, bruke lue/caps/hatt/solbriller/ kle deg som ein annan...

Mistenkeleg oppførsel som Mons og Mina legg merke til? Skarpe detektivar som dei er...

Melding på Internett:

Kvar på Internett låg denne meldinga? På heimesida til lokalavisa? Eller ein annan plass? Kunne alle sjå meldinga?

Kvifor forsto Mons og Mina at meldinga handla om tjuven på kjøpesenteret?

Medarbeidar:

Kven er han eller ho og kva gjer medarbeidaren saman med tjuven, Per Hansen?

Er det friviljug, er dei gamle venner, er dei i familie? Eller er dei to tjuvar som jobbar saman...

Per Hansen:

Korleis kunne Mins og Mina kjenne han att på fotosøk om han hadde maske på?

Møte kl 00:

Korleis ordna Mina og Mons dette? Får dei lov til å gå ut midt på natta? Eller måtte dei snike seg ut?

På kjøpesenteret midt på dagen, dagen etter møte kl oo:

Kva skulle tjuven og medarbeidaren gjere når dei «skulle slå til på Cubus»
- slå til med kva? Midt på dagen?

Stjele fleire nøklar? Som dei skulle bruke til kva og når? Låse seg inn
midt i natta og stele ting, eller kva?

Politiet:

Kanskje fortalte Per Hansen og medarbeideren om planane sine til poli-
tiet? Som fortalte det til Mins detektivbyrå?

Som sjølvsagt fekk eit skikkeleg takk for hjelpa frå politiet – kanskje
både sjokolade og kakao 😊

Gode xx! Du er flink til å skrive og flink til å finne på!

No er eg spent på om du vil gjere forteljinga di endå betre. Eg gler meg
til å lese meir. Men om du ikkje har lyst, så er det også greitt.

Tusen takk for at du les Norsk Barneblad og tusen takk for at vi fekk lese
forteljinga di!

Alt godt og klem

Nana

Norsk Barneblad

Vedlegg 4: Ferdig trykt tekst til Norsk Barneblad

Vi sjølve skriv

MINA & MONS OG NØKKELMYSTERIET

av [redacted] 11 år * teikningar av Mai Lindberg

Det var ein strålende dag. Mina og Mons var i byen for å handla julegåver til familie og venner, for det var nemleg berre fem dagar til jul, men dei hadde alt fått skulefri! Mons elska jul, fordi han fekk så mange julegåver då. Mina likte jul, for då kunne ho vera med familien sin.

Då dei var ferdige med å handla, såg Mons **plutselig** noko.

– Såg du det, Mina? spurde Mons.

- Nei, kva var det du såg? lurte Mina på.
- Ein mann med solbriller inne på kjøpesenteret, og sjå, han har ei stor vorte på kinnet.
- Gjorde han noko spesielt? undra Mina på.
- Nei, men han gjekk veldig nær den personen der, og det såg ut til at han prøvde å stikka handa si i lomma hans, sa Mons og peikte.
- Men det begynner å bli seint, Mina.
- Ja, det gjer det.
- Eg trur vi må ringa mamma sånn at ho kan koma og henta oss.



Litt seinare var dei heime igjen. Mons og Mina var to venner som hadde sitt eige detektivbyrå som dei kalla Mins, fordi det var halve namnet til kvar av dei. Dei hadde detektivbyrået i garasjen til Mons. Og der hadde dei alt dei trong, som data-maskin, tavle, verkøy og ulike kostyme, men dei skulle gjerne hatt ein eigen nøkkel til garasjeporten også.

No sat dei i kvar sin gamle, slitne lenestol. Der sat dei og diskuterte det dei hadde fått greie på.

– Det er altså ein mann som går med solbriller inne, sa Mina.

– Og det såg ut som han ville ta noko eller stela noko frå den personen han gjekk så nær, tilføydde Mons. Dei skreiv det opp på tavla som hang på veggen.

– Kva no, Mons?

– Eg kan spørja mamma om ho kan laga kakao, for då tenkjer eg alltid betre, sa Mons.

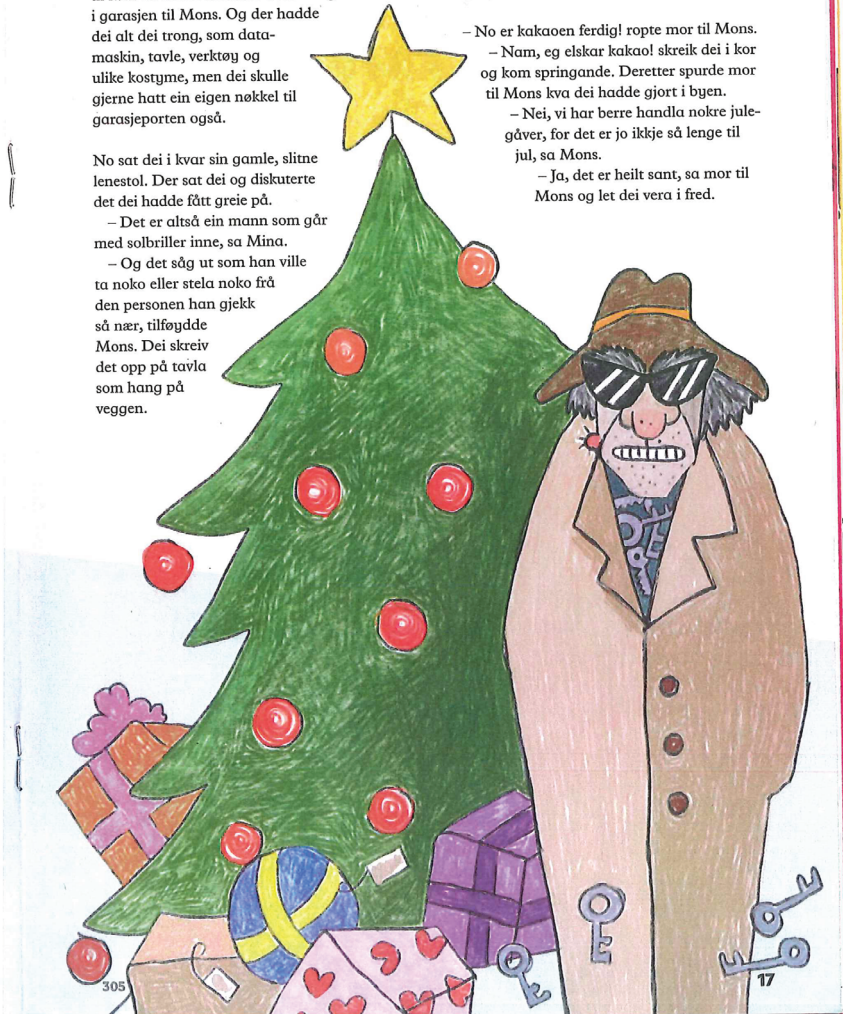
– Ja! jubla Mina.

– No er kakaoen ferdig! ropte mor til Mons.

– Nam, eg elsker kakao! skreik dei i kor og kom springande. Deretter spurde mor til Mons kva dei hadde gjort i byen.

– Nei, vi har berre handla nokre julegåver, for det er jo ikkje så lenge til jul, sa Mons.

– Ja, det er heilt sant, sa mor til Mons og let dei vera i fred.





Solbrillemannen på nytt

Neste dag drog Mons og Mina tilbake til byen, for dei ville etterforska litt og sjå om det kom fleire merkelege menn. Mor til Mons køyrde dei, for ho trudde dei skulle handla fleire julegåver.

Mor til Mons sleppte dei av ved kjøpesenteret, og dei gjekk inn att på den same butikken som dagen før. Plutselig såg Mons mannen med solbriller og vorta på kinnet igjen.

– Sjå, der er den mannen med solbrillene og vorta, kviskra Mons til Mina.

– Ja, vi må gå litt nærmare og sjå kva som føregår der borte, kviskra Mina tilbake. Dei gjekk litt nærmare. Då fekk dei høyra nokon som skreik: – Kvar er nøklane mine!? Litt seinare høyrde dei fleire som ropte det same.

– Kva er det som skjer? spurde Mons.

– Eg veit ikkje heilt, men eg trur at den mannen med solbrillene og vorta gjorde det, fordi han har så mange nøklar stikkande ut frå lommene. Vi må prøva å finna andre spor etter han også, i tilfelle han skulle dukka opp på nytt, sa Mina.

– Det var smart. Lat oss setta i gang, Mina.

Etter at dei hadde leitt ei stund, hadde dei berre funne ein krøllete lopp der det stod:

Til Per Hansen:

Møt meg ved kyrkja klokka 00.00 i natt.

Helsing medarbeidaren din

– Åh, så han har kanskje ein medarbeidar, sa Mina.

– Lat oss dra heim og drikk meir kakao, foreslo Mons.

Etterlyst på Internett

No sat Mina og Mons i garasjen til Mons att.

– Vi må dra til kyrkja alt i natt, Mons.

– Ja, det må vi, sånn at vi kanskje kan sjå kva dei pønskar på, nikka Mons. Etterpå gjekk Mina inn på datamaskinen, og der såg ho det stå:

ETTERSØKT:

Politiet er på jakt etter ein mann ved namn Per Hansen som stel nøklar frå folk. Signalement: Han har ei stor vorte på høgre kinn, smal nase, krusete stort hår og går ofte med solbriller. Ser du han, meld frå til politiet.

– Mons, sjå kva som står her på fjesboka til politiet, sa Mina og peika på datamaskinen.

– Det står at mannen med solbrillene og vorta heiter Per Hansen.

– Yes! ropte Mons. – Dette må vera den same mannen som vi såg på Jernia, jubla han.

Avslørt

Mina låg i senga si, men sov slett ikkje. Ho løfta opp telefonen og slo nummeret til Mons.

– Hei, Mons! No er klokka 23.45.

– Ja, vi får snika oss ut utan å vekkje nokon og møtast ved kyrkja så fort som råd, sa Mons. Mina og Mons sneik seg ut frå kvart sitt hus og møttest på slaget tolv.

– Dei skulle ha vore her no, Mina.

– Ja, svara Mina litt nervøs i stemma.

– Sjå, der kjem det nokon, kviskra Mons.

– Vi må prøva å høyra kva dei seier, kviskra Mina tilbake. Langt der borte kunne dei høyra nokon snakka, men dei klarte ikkje høyra kva dei snakka om.

– Høyrer du kva dei seier? spurde Mina.

– Nei, gjer du? lurte Mons på.

– Nei, sa Mina.

– Vi får gå nærmare, foreslo Mons. Dei gjekk litt nærmare og gøynde seg bak nokre bossbøtter. Der såg dei to menn.

– Vi slår til på senteret i byen i morgon, sa han mannen med det store krusete håret som truleg heitte Per Hansen.

– Ja, for ein god idé, sa den andre mannen, som var nesten to meter høg og hadde kort, svart hår.

– Eg kan slå til på Jernia i morgon klokka 13.30, sa Per Hansen, medan du ventar her ved kyrkja til eg kjem tilbake.

– Vi må dra til byen i morgon, kviskra Mina til Mons, – og vi må varsla politiet om å dra hit til kyrkja.

– Ja, det må vi, kviskra Mons tilbake.

Neste dag drog Mina og Mons til byen klokka 12.30. Plutselig ser Mina ein skugge. Skuggen kjem nærmare og nærmare, og til slutt ser Mina kven det er som kjem. Det er mannen med solbrillene og vorta på kinnet. Også denne gongen går han veldig nær ein annan mann. Så høyrer dei eit skrik frå mannen: – Han tok nøklane mine! Han tok nøklane mine!

– Kom igjen, sa Mina til Mons. – Vi må springa inn i Per Hansen bakfrå.

Ferska

Mina og Mons kjem springande i full fart.

– No tar vi han, roper Mons til Mina.

BANG! Mina springer rett inn i mannen så han snublar og fell over ende.

– Eg trur eg har han, seier Mina litt svimmel.

– Bra Mina, du tok han, du tok han! ropar Mons begeistra. Mons vippar solbrillene av mannen, som no ligg rett ut på golvet. – Heiter du Per Hansen? spør Mons.

– Ja, korleis visste du det? spør Per Hansen forundra.

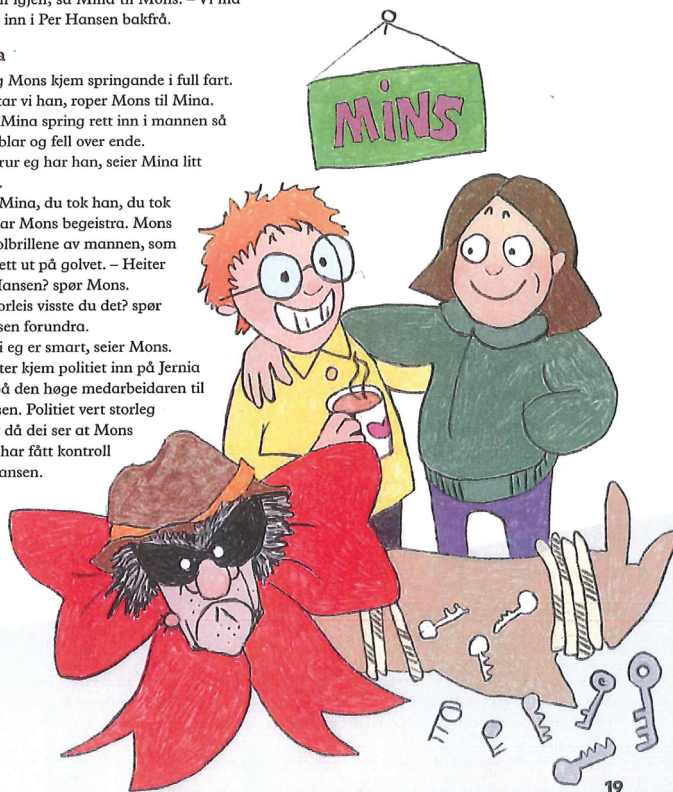
– Fordi eg er smart, seier Mons.

Retten etter kjem politiet inn på Jernia leiande på den høge medarbeidaren til Per Hansen. Politiet vert storleg imponert då dei ser at Mons og Mina har fått kontroll på Per Hansen.

– Fram med nøklane, befaler politiet. Per Hansen legg 25 ulike nøklar fram på golvet.

– No er leiken over, min gode mann, seier politiet. Desse to unge detektivane har verkeleg vore flinke. Gle dykk til jull!

– Dette vart litt av ei julegåve, Mons, strålar Mina. – Tenk at vi fekk både eige detektivskilt der det står Mins, nye lenestolar og masse kakao til jul. Dessutan fekk me eigen nøkkel til garasjen vår. – Ja, no er me klare for eit nytt år og nye oppdrag med Mins, jublar Mons. ●



Vedlegg 5: Transkripsjon av intervju med skrivaren fem år etter ho skreiv teksten til *Norsk Barneblad*

- I: Ja, i dag har du hatt nynorskeksamen på skulen. Du kom opp i norsk i, på tiande trinn. <nøler>
- J: Ja.
- I: Du har heile tida hatt nynorsk som sidemål på skulen, frå du begynte i førsteklasse. Kan du seia noko om korleis det har vore å læra nynorsk for deg som bur her?
- J: Ja, <nøler> eller me hadde jo ikkje noko nynorsk på barneskulen. Me har jo berre hatt det på ungdomsskulen. Så me har ikkje hatt sånn veldig mykje nynorskundervisning i det heile teke. Dei fokuserer eigentleg veldig mykje på bokmål. Men det har jo vore lettare når du snakkar <nøler> dialekt og har litt sånn <nøler> nynorske dialektord i, nei, nynorske skriftspråksord, eg veit ikkje, nynorskord i dialekten din. Så når eg skal skriva på nynorsk, så tenkjer eg litt sånn kva eg har høyrte, og så kan eg skriva det.
- I: Ja, så du brukar <nøler> mitt talemål som ein liten korreksjon på kva du trur kan vera mogeleg å skriva på nynorsk?
- J: Ja, og så viss eg ikkje er heilt sikker på om det er rett, for det er jo noko som er dialektord då, så slår eg berre opp i ordboka.
- I: Ja, Men er det noko du synest har vore lett når du skal skriva nynorsk, som har gjort det enkelt, uavhengig av at du har nokon heime som kan snakka ein dialekt? Er det noko som har gjort det lett å skriva nynorsk?
- J: <nøler> Eg er usikker.
- I: Ja. Er det noko du synest har vore veldig, eller spesielt vanskeleg, då, har vore utfordrande når du skal skriva nynorsk? Kva er det i tilfelle?
- J: Hm. Det er nok sånne ord som me ikkje har på bokmål, som er vanskeleg å vita at er nynorskord.
- I: Ja, så det er altså <nøler> bruk av andre ord. Kan du nemna nokre eksempel som du kjem på?

- J: Dessverre <humrar> har eg ikkje nokon eksempel.
- I: Sånn «verkelegheit» og «røyndom», er det sånne typar ord?
- J: Ja, sånn «røyndom» og «løyndom» og alt sånt, sånne ord som ikkje har eigentleg noko med ... Ja, som er liksom heilt forskjellige frå bokmål.
- I: Ja, javel. Men ...
- J: Men eg kan tenkja meg til kva nynorskordet er ut ifrå kva eg kan på bokmål viss det er liksom ganske likt.
- I: Mm. Men det å bøya orda rett i kjønn og i tal og slikt då? Tykkjer ikkje du det er så vanskeleg, å finna system i grammatikken?
- J: Hm.
- I: Ja, viss du skal vita om det er hokjønn eller hankjønn på substantivet og korleis du bøyer dei. Er det sånn som du har lært deg og synest er greitt, eller?
- J: Eg veit ikkje.
- I: Nei. Men ok. <kremtar> Er det nokon måte å læra nynorsk på som du meiner har fungert betre enn andre opp igjennom, som har vore til god hjelp for deg når du skal læra nynorsk? No har du nemnt at du har ein person som snakkar ein dialekt som ligg opp mot nynorsk. Men på skulen eller sånn eller elles på fritida, er det nokon, nokon andre ting som har hjelpt deg?
- J: Eg føler jo ja, det eg <stammar> sa om at du har dialekt har hjelpt mest, fordi eg føler dei i klassen som er berre sånn bergenserforeldre, som høyrer bokmål, dei <kremtar> er ikkje så flinke i nynorsk. Men eg synest det har gått greitt på grunn av det. Men eg veit ikkje heilt om noko anna spesielt har hjelpt. Kanskje <nøler> når eg viss når eg har, når eg har blitt lesen til. Før så las me nynorskbøker. Og kanskje dei nynorskbøkene har hjelpt sånn at <nøler> fått <nøler> utnytte av det, då.
- I: Mm. Ja. {uforståeleg}.
- J: Ja, eg også, eg har også sjølv lese litt nynorskbøker, faktisk.
- I: Ja. Så då festar det seg litt meir når du har fått lese det?
- J: Ja.
- I: Ja, men kva med å vera aktiv skrivar av nynorsk, då? Har du fått noka hjelp der nokoleis?

- J: Eg skreiv jo den der art-, <stammar> eller den vesle historia i Norsk Barneblad
- I: Ja.
- J: på nynorsk. <nøler>
- I: <stammar>
- J: Og akkurat, fordi det var jo på barneskulen, og då hadde me jo ikkje noko nynorsk. Så då kom eg på ein måte fram eit steg framom dei andre frå tidleg av på ein måte. Og då har jo det hjelpt og fortsett og liksom kunna litt meir nynorsk enn dei andre. Og då har det ført til at eg føler eg er greitt god.
- I: Ok. Så, så du meiner at du fekk eit lite fortrinn når du fekk gjort den oppgåva heime?
- J: Ja.
- I: Mm.
- J: For det var jo ikkje noko nokon av dei andre i klassen gjorde. Dei skreiv jo på bokmål.
- I: Mm.
- J: Mens når eg skreiv ein tekst på nynorsk, så fekk eg litt sånn ord, sånn nynorskord som eg, ja.
- I: Tok med deg?
- J: Tok, ja.
- I: Ja, javel. Så <nøler> du meiner du sjølv du lærte noko av den, av den teksten, eller den oppgåva som du gjorde der altså? Det var jo berre éi, éi hending. Men du følte at den prosessen likevel hjelpte deg til koma vidare?
- J: Ja.
- I: Merka du det med ein gong, rett etter du hadde gjort det? Eller når oppdaga du det, eller når merka du at den hadde gitt deg eit forsprang som du seier?
- J: Hm. <nøler> Når, det var vel når me begynte å ha nynorsk på ungdomsskulen, då,
- I: Ja.
- J: at eg følte at eg kunne ein del av det læraren [instruerte], at det var ikkje noko vanskeleg.

- I: Ja, ok. <nøler> Korleis ser du på å bruka nynorsk som skriftspråk vidare i livet, då, når du skal ut i arbeidslivet eller på fritid? Korleis ser du på å bruka nynorsk?
- J: Eg synest ikkje nynorsk er ... Det er jo litt vanskeleg, men det er jo ikkje heilt fjernt. Og eg men eg trur eg kjem til å fortsetja å skriva bokmål. Men det er noko med nynorsk som er, det er liksom meir <nøler> innhaldsrikt på ein måte. Det er ikkje så flatt.
- I: Jaha. Er det nokon utfordringar du ser med å, å bruka nynorsk no når du er ferdig på tiande trinn, med når du er komen så langt?
- J: Kva slags utfordringar skal det vera?
- I: Ja, er det nokon utfordringar du har no når du skal skriva nynorsk? Og kva i tilfelle er det du synest er vanskeleg?
- J: <nøler> Det kan jo vera det å skilja litt dialektord frå nynorsk skriftspråksord.
- I: Mm, mm.
- J: Eller ord som ein brukar i skriftspråket.
- I: Mm.
- J: Fordi eg kan jo ikkje skriva dialektord viss eg skal skriva nynorsk,
- I: Mm.
- J: og det kan det henda at eg gjer.
- I: Mm. Men litt tilbake til den prosessen som du var med på med Norsk Barneblad. Kva var det med den du eventuelt likte? Kva var det med den prosessen du eventuelt lærte av, eller sette pris på? Det var jo fleire rundar med skriving. Og først var det ei omsetjing ifrå bokmål til nynorsk. Og så var det tilbakemeldingar ifrå redaktør, og så var det ein ny runde igjen. Det var jo fleire omgangar før den teksten var ferdig. Var det noko du <stammar>
- J: Ja.
- I: noko med den måten å skriva på som du meiner du lærte mykje av?
- J: Det var vel den tilbakemeldinga at eg, at ho gjekk meir i djupna på innhaldet mitt, på det eg hadde skrive i, i teksten min, at eg lærte litt om korleis eg skulle <nøler> skriva ein tekst.
- I: Mm, og det er heilt uavhengig om det var nynorsk eller bokmål, for så vidt, ikkje sant?
- J: Ja.

- I: <nøler> Og det skulle jo då skje, altså ho tok, ho tok deg på alvor som skrivar. Følte du at ho tok deg på alvor som ein som komponerte ein, ein skjønnlitterær forteljing?
- J: Ja.
- I: Ja.
- J: Det var alvorleg.
- I: Ja, ho tok deg på [alvor].
- J: Det var liksom ... Eg hadde berre tenkt eg skulle skriva ein eller annan ... Fordi eg ... Det einaste eg følte eg berre ... Fordi før så hugsar eg, eg skreiv ein del sånn ... Eg spurde deg om eg ville, kunne skriva tekst eller laga ein presentasjon på PC, fordi me hadde gjort litt sånn småting på skulen. Så eg måtte starta og laga presentasjon, og så ville eg gjera det. Og så sa eg [på ein måte] at eg berre hadde lyst å laga ei sånn forteljing, fordi eg hadde jo lese i dei detektivbøkene, og syntest det var spennande og ville laga det sjølv. Og så når eg skulle starta å laga sjølv, så kom du med ideen om at me kunne ta det i Norsk Barneblad, og då blei det jo mykje meir seriøst når ho hadde kome med den tilbakemeldinga.
- I: Mm.
- J: Fordi eg tenkte jo det berre var sånn ein heilt vanleg sånn skuletekst, eller ein sånn tekst eg kunne laga på fritida.
- I: Mm. <kremtar> Men den måten å jobba med tekstar på, har du gjort det <nøler> på bokmål òg?
- J: Nei.
- I: Nei, men på skulen liksom at de har gått fleire rundar med teksten?
- J: Me gjer faktisk ikkje så mykje sånn på skulen. Me pleier ofte å få ei oppgåve. Så må du levera den. Og så får du tilbakemelding.
- I: Ja.
- J: Og så er me ferdige. Og så får du karakter.
- I: Mm.
- J: Du får ikkje noko rettleiing i midten, liksom.
- I: Nei. Men når, når du skreiv den der og fekk sånn grundig tilbakemelding, som du seier. Du lærte av det. Så du, følte du at det hjelpte deg til å bli ein meir reflektert, altså tenkte meir igjennom korleis du byggjer opp slike forteljingar sånn generelt sett i etterkant av den ...?

- J: I etterkant av at eg når eg skreiv han?
- I: Ja, etter at du hadde vore med på det.
- J: Ja, eg trur <stammar> eg tenkte ... Eg hugsar ikkje heilt det er lenge sidan.
- I: Ja.
- J: Men eg tenkte sikkert litt igjennom sånn <nøler> kva eg, kva eg skreiv og at det skulle høyrast bra ut. Og at det ... Ja. Men eg hugsar etter det, så hugsar eg eg likte å, hugsar eg begynte å lika å skriva <stammar> skjønnlitterære forteljingar.
- I: Ja.
- J: For då følte eg at eg var ganske god til å skriva.
- I: Mm. Så du lærte eigentleg ganske mykje om skriving i seg sjølv berre ved å gjera den oppgåva?
- J: Ja.
- I: Mm. Og så i tillegg så var ho på nynorsk. Det var liksom berre ein tilleggsfaktor meir enn ein ...
- J: Ja.
- I: Ja. Mm. For den omsetjinga frå bokmål til nynorsk der, den, den gjorde me jo heime før me sende det inn til redaktøren. <nøler> Og då tok du vel utgangspunkt i dei orda du sjølv <nøler> visste kva heitte, og så,
- J: Ja.
- I: og så var det i tett dialog med meg, kanskje?
- J: Ja, eg prøvde jo <stammar> trur eg prøvde først å oversetja sjølv. Gjorde eg ikkje?
- I: Ja. Mm.
- J: Mm.
- I: Og så måtte me slå opp ord som du ikkje visste, kanskje?
- J: Ja.
- I: Er det nokon ...?
- J: Så viste du sånn her, så viste du sånn her; «Ja, sånn her slår du opp». Så skriv inn dette [ordet].
- I: Ja, lærte du å slå opp òg ved å <stammar> jobba med den oppgåva?
- J: <nøler> Eg veit ikkje om eg lærte å slå opp. Men eg, du skreiv jo sikkert inn orda

- I: Ja.
- J: på nynorsk. Så kunne eg liksom finna den rette bøyinga.
- I: Mm, det trur eg me gjorde. Ja. <nøler> Men no er du altså gått ferdig ti år. Er det noko du vil tipsa andre om som skal læra nynorsk som har bokmål som, som hovudmål viss dei skal læra seg nynorsk, ein god måte å gå fram på? Er det noko, ut ifrå dine erfaringar, som du meiner vil vera ein god måte å læra, læra seg nynorsk på?
- J: <nøler> Ha ein dialekttalande forelder. <humrar>
- I: Ja, ja, det kan dei no ikkje bestemma sjølve.
- J: Eg veit det. Men tips til å bli betre i nynorsk?
- I: Ja, skriva nynorsk?
- J: Det er vel kanskje å ikkje hata på nynorsk. Då vil du jo aldri bli betre i nynorsk.
- I: Kva, ikkje hata nynorsk?
- J: Ja. For viss du hatar nynorsk, korleis skal du bli betre då?
- I: Nei.
- J: Då har du jo ikkje lyst til å gjera det.
- I: Nei.
- J: Så då øydelegg dei <stammar> det for, av seg sjølv,
- I: Ja.
- J: med å berre å ikkje lika språket. Då blir det jo vanskelegare for dei.
- I: Ja.
- J: Så kanskje, ja, det. Og kanskje å <stammar> ja høyra på og følgja på, nei eg veit ikkje.
- I: Tenkte du på podkastar eller noko sånt, eller?
- J: Ja, det kunne vore greitt.
- I: Ja.
- J: Og høyra på folk med dialekt, eller kanskje lesa litt eller ja.
- I: Mm, men for å bli ein betre skrivar, då?
- J: Då må dei skriva masse.
- I: Ja.
- J: Dei må vel skriva sanne historier og [sånn] å skriva ... Du kan jo skriva om ting du synest sjølv er gøy, og så blir du betre utifrå det.
- I: Mm.

- J: Og så vil du etter kvart viss du les litt i tillegg til å skriva, så vil du jo bli betre til slutt. {uforståeleg}
- I: Mm. Men du understreka jo den viktige tilbakemeldinga som du fekk i prosessen, at den kanskje var litt annleis enn det du var vanen med frå skulen.
- J: Ja.
- I: Og at den var avgjerande her, for du fekk meir lyst til å skriva, sa du.
- J: Ja.
- I: Ja. Er det noko ein kunne ...?
- J: Fordi eg fekk ein bra, fordi eg fekk laga ein ganske bra tekst som faktisk gjekk på trykk. Då fekk eg jo lyst å skriva meir.
- I: Mm.
- J: Då blir ein jo inspirert til å skriva meir. Nesten som viss ein for eksempel er på friidrettsstemne, og så gjer eg det bra, då har du jo lyst til å fortsetja å trenast på det.
- I: Ja, [der du får] det, meistring, det gir, det gir motivasjon.
- J: Ja.
- I: Mm, ja. Mm. Så, men, men sidan de berre har skriva tekstar som de har levert inn og ikkje fått tilbakemelding på før de var ferdige, så, så, så, så seier du kanskje at viss de hadde fått tilbakemelding, så hadde det kanskje fått den gjeven
- J: Ja.
- I: undervegs?
- J: Ja, så det dabbar jo, [på ein måte]. Eg er jo ikkje så motivert no til å skriva tekst, fordi får ein karakter, og så er eg ferdig med det.
- I: Ja, ja. Er det noko meir du vil leggja til som du har på hjarta?
- [...]
- J: <nøler> Eigentleg ikkje.
- I: Har du noko tips til fritidsskriving for andre enn deg sjølv, då, som skal skriva nynorsk kva dei kan gjera?
- J: Skriv dagboka, skriv dagboka di på nynorsk.
- I: Ja, kanskje det. Flott, takk skal du ha.
- J: Jau, [berre hyggjeleg].

I dette sjettede nummeret av skriftserien Skriftkultur rettar vi søkjelyset på eitt av skriftkulturens grenseland – nærare bestemt perioden der barn i alderen 0–8 år utviklar språk og vert innlemma i skriftkulturen og tekstsamfunnet.

Barn byrjar den formelle opplæringa i lesing, skriving og skriftspråk når dei byrjar på skulen, og då vert dei offisielt opptekne som aspirantar i skriftkulturen. Likevel er skulestart berre ei av mange hendingar i prosessen der barn vert deltakarar i skriftkulturen og tekstsamfunnet. Innlemminga i det skriftlege skjer, i tillegg til i skulen, både i barnehagen, heime og elles på fritida. Vi kan altså snakka om eit stort grenseland til skriftkulturen som omfattar den tida i livet og dei aktivitetane barn held på med før dei til fulle meistrar skriftspråket. Dette grenselandet vert ofte omtala som tidleg eller emergent literacy og er kjenneteikna av aukande språkleg kompetanse med omsyn til både verbalspråk og skriftspråk.

I dette temanummeret kan du lesa om korleis barn både vert innlemma og tek seg inn i tekstkulturen og skriftsamfunnet gjennom naturfaglege samtalar i barnehagen, songstunder, fagbiletboklesing, undrande samtalar om bokstavar, rolleleik, forteljingsskriving ved bruk av ressursar frå både populærkultur og skulekontekst, funksjonell skriveopplæring i skulen og eigeninitiert tekstproduksjon på fritida! Eit fellestrekk ved studiane er at barna som opptrer, anten dei er to, fem eller ti år gamle, aktivt utforskar og tileignar seg kunnskap om språk, tekstar og i siste instans, verda. Lat då desse aktivt arbeidande ungane vera dette temanummeret sitt synlegaste bidrag til den faglege samtalen om tidleg literacy, skriftkultur og lese- og skriveopplæring.

God lesnad!

Stig J. Helset er professor i norsk språkvitenskap ved Høgskulen i Volda.

Endre Brunstad er professor i nordisk fagdidaktikk/språkvitenskap ved Universitet i Bergen.

Gudrun Kløve Juuhl er førsteamanuensis i norsk ved Høgskulen i Volda.

Liv Ingrid Aske Håberg er førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskulen i Volda.

ISBN 978-82-02-85560-4



9 788202 855604

www.cda.no