

Nynorske literacyhendingar i barnehagen

Av Anne Marta V. Vadstein og Eli Bjørhusdal

Samandrag: Det er usikkert om og kor mykje born som skal ha nynorsk som opplæringspråk, møter skriftspråket sitt før dei startar på skulen. Problemstillinga for denne kvalitative intervju- og observasjonsstudien er såleis: Kva legg tilsette vekt på når dei legg til rette for literacyhendingar i barnehagar i nynorskområde, og korleis kan desse vala forståast i lys av teoriar om tidleg literacy? Tre literacyhendingar vert undersøkt: høgtlesing, song og oppdagande skrivning. Studien viser at jamvel om barnehagetilsette ønskjer å leggje til rette for nynorske literacyhendingar, samsvarer ikkje praksis med uttalt vilje. Tilrettelegging for nynorske literacyhendingar skjer usystematisk, er personavhengig og må vike i møte med det som blir sett på som viktigare pedagogiske omsyn. At rammeplanen ikkje koplar skriftspråkaktivitetar til spørsmålet om dei norske målformene, kan vere med å forklare desse funna.

Nøkkelord: Barnehage, nynorsk, tidleg literacy, høgtlesing, song, oppdagande skrivning

Keywords: Preschool, Norwegian Nynorsk, emergent literacy, reading aloud, singing, invented spelling

Tema og problemstillingar

Om vi legg til grunn at norske born går i barnehage i fem år før skulestart, skal om lag 40 000 barnehageborn byrje på skular som har nynorsk som opplæringspråk (GSI, 2020). Det finst heller lite forskning på i kva grad og korleis desse borna møter det framtidige opplæringspråket sitt i barnehagen. Dette eit viktig utgangspunkt for denne studien, som først og fremst har som mål å framskaffe meir kunnskap om kva barnehagetilsette i kommunar med nynorsk som dominerande opplæringspråk i skulen legg vekt på når dei legg til rette for literacyhendingar.

Sitering av denne artikkelen: 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). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>
Lisens: CC-BY 4.0.

Språkstimulering i barnehagen handlar om å leggje til rette for at born får utvikle talespråket sitt og at dei får møte ulike typar tekstar (Selås & Gujord, 2017). Aktivitetar som tek sikte på at born skal møte og bli kjende med skriftspråk, kunne vi såleis ha kalla *skriftspråkstimulering* (Bjørhusdal, 2017). Ettersom vi her legg til grunn og også vil aksentuere ei forståing av skriftspråkstimulering som meir enn det å skrive – i denne studien gjeld det høgtlesing, song og oppdagande skriving – vil vi bruke omgrepa *literacy* og *literacyhendingar* (Barton, 2007; Heath, 1988). Slik vil vi synleggjere at skrift- og tekstmøte som bidreg til skriftspråktileigning, skjer på mange ulike måtar i barnehagen.

Den teoretiske bakgrunnen for undersøkinga er den etter kvart omfattande forskingslitteraturen om det som med eit samleomgrep vert kalla emergent literacy (Barton, 2007; Clay, 1966; Teale & Sulzby, 1986). I omgrepet, som kan omsetjast til tidleg literacy, ligg ei forståing av at òg småborn deltek i sosiale praksisar knytte til språk og tekstar, at språkerfaringane som dei får i dei første leveåra sine, spelar ei rolle for den vidare utviklinga av språk-, lese- og skrivekunne – og at støtte og tilrettelegging frå vaksne er nødvendig for slik literacyutvikling (Heath, 1988; Vygotsky, 1971). Dei heller få studiane som finst om nynorsk i barnehagen, fortel at det er usikkert om og kor mykje born som skal ha nynorsk som opplæringspråk, møter skriftspråket sitt før dei startar på skulen (Bjørhusdal & Budal, 2017; Grepstad, 2015; Juuhl, 2017; LNK, 2016; Matre, 2005).

Språkstimulering har vore eit satsingsområde for barnehagen frå og med *Rammeplan for barnehagen* frå 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006), men i rammeplanen frå 2017 vart skriftspråk òg inkludert i dette språkomgrepet: «Personalet skal støtte barna i leiken med og utforskinga av skriftspråket» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Men *kva for skriftspråk borna skal få støtte til å utforske og leike med*, er ikkje tematisert.

Vi har såleis gjennomført ein kvalitativ observasjons- og intervjustudie av ti tilsette i fem barnehagar for å undersøkje følgjande: Kva legg tilsette vekt på når dei legg til rette for literacyhendingar i barnehagar i nynorskområde? Korleis kan desse vala forståast i lys av teoriar om tidleg literacy?

Tidleg literacy - høgtlesing, song og oppdagande skriving

Tidleg literacy omfattar born sine erfaringar med munnleg språk, symbol-språk og skriftspråk (Barton, 2007; Christie, 2005). Christie viser til forskning på 1980- og 1990-talet som definerte tidleg literacyperioden frå 0 til 8 år (Christie, 2005). Barton legg større vekt på at literacy er gradvis framveksande, «emergent literacy». Synet hans er dermed at ein ikkje bør kategorisere tidleg literacyperioden etter alder, fordi den gradvise utviklinga i lese- og skrivekunne skjer i gjensidig samspel med talespråket (Barton, 2007, s. 140). Teale og Sulzby brukar omgrepet «emergent literacy» som ein motsats til «reading readiness», for å peike på at born tileignar seg literacyferdigheiter og skriftspråkkunnskap også før dei er «leseklare», og at stimulering heime og i barnehagen er avgjerande (Teale & Sulzby, 1986, s. ix).

Heath (1988, s. 350) definerer literacyhendingar som «any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of the participants' interactions and their interpretive processes». Ho har funne at born, heilt frå dei er små, systematisk tek del i sosiale praksisar knytte til språk og tekstar. Då borna ho studerte starta i første klasse, var dei allereie sosialiserte inn i bestemte måtar å møte og handtere tekst, lesing og skriving på. Studien hennar kan såleis stø synet på at barnehagen er ein viktig arena for å gjere born kjende med ein lese- og skriftkultur før den grunnleggjande leseopplæringa på skulen tek til (sjå òg t.d. Hagtvvet, 1988; Høigård, 2013a; Valvatne & Sandvik, 2007). Såleis er dei tilsette i barnehagen viktige modellar for den språklege utviklinga til borna, og for at dei vert sosialiserte inn i ein literacykultur (sjå også Vygotsky, 1971; Wood, Bruner & Ross, 1976). Studien til Tabors, Snow og Dickinson (2001, s. 334) er ei av fleire undersøkingar som konkluderer med at barnehagen spelar ei sentral rolle når det gjeld å jamne ut gapet mellom dei som veks opp i heimar med lite literacystimulering, og dei som har fått mange literacyerfaringar heime (sjå også Hagtvvet, 2015; Gjems, 2016).

Den refererte litteraturen, særleg Tabors, Snow og Dickinson (2001), Barton (2007), Valvatne og Sandvik (2007), Høigård (2013b) og Hagtvvet (2015), gjev oss grunnlag for å sjå nærare på tre særleg relevante literacyhendingar: høgtlesing, song og oppdagande skriving.

Høgtlesing

Høgtlesing stimulerer språkutviklinga til born, legg eit grunnlag for seinare lese- og skrivekompetanse og fremjar leselest (Dickinson & Tabors, 2001; Hagtvet, 2015; Sandvik, Garmann & Tkachenko, 2014). Høgtlesing og samtale kring innhaldet er skriftspråkstimulerande, hevdar Barton: «The child is hearing written language [...] They can attend to the function and structure of language. A broader range of grammatical structures and much wider vocabulary is available in stories than in ordinary everyday speech» (Barton, 2007, s. 144). Hofslundsengens intervensjonsstudie om oppdagande skriving viser at høgtlesing kan påverke skriftspråket til borna. Ei mogleg forklaring, meiner ho, er at «forholdet mellom fonem og grafem er så tett i semi-transparente språk som norsk at høytlesing i seg selv kan bidra til økt bevissthet om det alfabetiske systemet» (Hofslundsengen, 2017, s. 47). Gjennom høgtlesing og oppdagande skriving i barnehagen oppdagar born samanhengen mellom lydane (fonem) og skriftspråket med bokstavar (grafem) og meir samansette semantiske einingar (Hofslundsengen, 2017).

I ein studie frå 2011 undersøkte Hoel, Oxborough og Wagner (2011) omfanget av høgtlesing i barnehagen. Dei fann at tidsskilnaden mellom born som blir lesne høgt for eit kvarter kvar dag, og dei som ikkje tek initiativ til lesing, utgjør om lag 50 timar på eit barnehageår. Dette kan verte 250 timar i løpet av tida i barnehagen. Også Håberg (2019) sin studie av samlingsstunder i barnehagen finn at høgtlesing er relativt lite nytta. Dette samsvarer med skandinavisk forskning på høgtlesing (Sandvik, Garmann & Tkachenko, 2014).

Song

Å bli sunge for, og å syngje sjølv, er òg ei literacyhending. Gjennom song (med ord) får barnet møte ein tekst hovudsakleg gjennom øyret, og i andre rekkje ved å sjå illustrasjonar eller teksten i ei songbok, i ein app eller liknande. Språk og musikk er bådve reiskapar for kommunikasjon og er kulturelle ressursar. Både når vi snakkar og når vi musiserer, ordnar vi uttrykka gjennom rytme, dynamikk, artikulasjon, frasering, tempo og form (Skjerdal, 2017, s. 176; Aalberg & Semundseth, 2006).

Standley har analysert 30 studiar av samanhengen mellom song og literacy, og konkluderer med at det er klare samanhengar mellom songaktivitetar og born si evne til å lære å lese og skrive (Standley, 2008). I eit av forskingsarbeida i Standley sin metastudie vert dette mellom anna forklart med at songaktivitetar dannar tydelege og trygge rammer for å til-eigne seg tekstar, og at musiske aktivitetar er eit springbrett for å utvikle fonologisk medvit (Montgomery & Smith, 2014). I ein annan studie vart det funne ein signifikant samanheng mellom evna til å skilje mellom tonar og evna til å skilje mellom lydar i lesing (Lamb & Gregory, 1993).

Oppdagande skrivning

Born utforskar skriftsystemet og det skrift vert brukt til, og bruk og system føreset kvarandre gjensidig (Høigård, 2013a, s. 281). Leik med skrift startar ofte i teiknesituasjonen saman med andre born, og skriverabbelet er ei etterlikning av den skrifta barnet observerer rundt seg. Vi veit då òg at born festar seg ved visse karakteristiske trekk ved skriftsystemet i den kulturen dei veks opp i (Bjørhusdal, 2017, s. 17; Gee, 2011; Hofslundsengen, 2017; Høigård, 2013a, s. 283; Pollo, 2008; Treimann & Kessler, 2014). I starten av skriveutviklinga har barnet ei oppfatning av kva skrivning er, men har ikkje kunnskap nok til å kople lyd og bokstav. Det skriv bokstavrekjer utan samanheng med ordet dei vil formidle.

Denne utprøvinga kan vi etter Hagtvvet kalle oppdagande skrivning (Hagtvvet, 2015). Hagtvvet er òg av dei som har formulert korleis vaksne kan ta på seg ei slags sekretærrolle i born si oppdagande skrivning, ved at born bed vaksne om å skrive det dei vil få formidla. Etter kvart kopierer barnet det andre gjer, eller spør korleis den og den bokstaven er (Hagtvvet, 2015). Femåringane som Hofslundsengen granska i sin intervensjonsstudie, fekk auka fonologisk medvit, betre skriveferdigheiter og byrja å lese enkeltord når dei fekk tilpassa støtte til slik oppdagande skrivning (Hofslundsengen, 2017). Det var vedvarande positive effektar av intervensjonen etter at borna hadde gått eit halvt år på skulen, viser studien, som såleis presenterer empirisk støtte for at aktivitetar med oppdagande skrivning i barnehagen kan vere ein metode for å få borna merksame på skrift.

I studien sin om innhald i samlingsstunder har Håberg (2019) funne få aktivitetar rundt bokstavar og skrivning i samlingsstundene. Ho argumenterer for at «Eit konstruktivt språkmiljø for barn i barnehagealder tyder mellom anna at personalet aktivt arbeider med fonologisk medvit, narrativ, spørsmål og samtale, vokabular inkludert forklaringar, og erfaringar med skrift og bokstavar» (Håberg, 2019, s. 289).

Utval og metode

Vi har valt ein kvalitativ innfallsvinkel med observasjon og intervju. Til grunn for studien ligg eit strategisk utval (Krumsvik, 2014, s. 115) av ti tilsette i fem barnehagar fordelt på tre kommunar i to (gamle) vestlandsfylke. Datahentinga vart gjort i 2017 i samband med ein masterstudie (Vadstein, 2018) den same hausten som den nye rammeplanen for barnehagen var sett i verk. Vadstein samla inn empirien som ligg til grunn for denne artikkelen, under rettleiing frå Bjørhusdal.

Vi var ute etter barnehagar med born som skal ha nynorsk som første opplæringspråk. Alle barnehagane i studien er offentleg drivne, og den administrative språkpraksisen deira er såleis regulert av mållova (Mållova, 1980). Utvalet var også avgrensa til tilsette i storbarnsavdelingar, fordi det truleg er fleire literacyhendingar her enn i småbarnsavdelingar. Barnehagane var små og mellomstore, med 1–3 avdelingar totalt og 5–18 born i den observerte gruppa. Nedanfor vert barnehagane kalla barnehage 1, barnehage 2, barnehage 3 og så bortetter.

Pedagogane har ansvaret for det pedagogiske innhaldet i barnehagekvardagen, og derfor ville vi observere og intervju dei. Fire av pedagogane var utdanna barnehagelærarar, medan ein var barnehagelærer på dispensasjon, med anna utdanning. Alle fem var pedagogiske leiarar på si avdeling. Dessutan ville vi intervju ein annan vaksen tilsett på same avdelinga, det vi heretter kallar fagarbeidarar, fordi vi trur at desse er vel så mykje saman med borna som dei pedagogiske leiarane, og fordi vi ville ha eit sideblikk på eventuelle skilnader mellom dei to gruppene. Dei fem pedagogiske leiarane er kategoriserte som 'gruppe A', dei fem fagarbeidarane som 'gruppe B'. Pedagogen som arbeider i barnehage 1, vert såleis omtalt som pedagog 1 eller 1A, fagarbeidaren som er i barnehage 1, vert

omtalt som fagarbeidar 1 eller 1B, og så bortetter. Pedagogane er alle kvinner, alle fem kjem frå same staden som dei no bur og arbeider på, og har vakse opp med nynorsk som hovudmål. Dette er også skriftspråket dei no nyttar, privat og på arbeid. I 'gruppe B' er det større variasjon: Der er det fire kvinner og ein mann. Tre har fagbrev som barne- og ungdomsarbeidar, og den eine av desse (5B) går siste året på barnehagelærerutdanninga. Av dei andre i gruppe B er ei utdanna barnepleiar med fagarbeidargodkjenning (4B), og ei arbeider som styrar, på dispensasjon, utdanna sosionom (2B). Fire av fagarbeidarane har nynorsk som hovudmål, medan 5B har bytt til bokmål som føretrekt skriftspråk i vaksen alder.

Først vart observasjonane gjennomførte med relativt opne observasjonsskjema. Kvar av øktene varte i om lag to timar på føremiddagstid. Vi såg særleg på korleis informantane som seinare skulle intervjuast, la til rette for dei aktuelle literacyhendingane i samlingsstunder og frileik, og om det var dei tilsette eller ungane som tok initiativet. Vi ville ikkje observere talemål med mål om å gjere ei sosiolingvistisk gransking, men i situasjonar der det var samtalar om bøker, songar eller liknande, var talemålet og høgtlesingspraksisen til dei tilsette interessant i eit literacyperspektiv. Vi såg også på kor mange songar og bøker som vart nytta. Observerte hendingar vart registrerte og nummererte deskriptivt i observasjonsskjemaet. Etter observasjonsøkta vart pedagogen intervjuast først, deretter fagarbeidaren.

Kvart av dei ti intervjuast varte frå 20 til 60 minuttar, og baserte seg på både intervjuguide og oppfølgingsspørsmål frå observasjonsøkta. Hovudtemaa i intervjuast var språkstimulerande aktivitetar og skriftspråkval i barnehagen, dessutan tilhøvet til rammeplanen. I kvart underkapittel i resultatdelen (kapittel 4) gjer vi meir greie for spørsmåla informantane fekk. I utgangspunktet var intervjuguiden lik for pedagogar og fagarbeidarar, men spørsmål som handla om leiing, vart stilte berre til dei pedagogiske leiarane. Det vart teke lydopptak av intervjuast, og dei vart transkriberte etterpå. Deretter vart dataa frå observasjonsskjema og transkripsjonane bearbeidde og systematiserte i tråd med det Kvale og Brinkmann omtalar som «meiningsfortetting»: Det som i tråd med problemstilling og teoretisk grunnlag vert sett på som meiningsberande, vart attgjeve med få ord (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 212). Resultata av

meningsfortettinga vart sette inn i eit Excel-dokument, og var, saman med notat og transkripsjonar, utgangspunkt for analysen. Kvar informant og kvar observasjonsøkt hadde ei kolonne i skjemaet, og kvart tema i intervjuguiden og observasjonsskjemaet hadde si rad. Særleg relevante resultat vart koda, kodar som viste tilbake til heile utsegner i dei transkriberte intervjuar eller til sekvensar i observasjonsnotata.

Resultat frå observasjons- og intervjugranskinga

Det skal no gjerast greie for kva som kom fram i observasjons- og intervjuøktene om høgtlesing, song og oppdagande skrivning, dessutan om refleksjonar rundt språkstimulering og rammeplanen sine føreskrivingar om dette. I kapittel 5 vil resultatata bli diskuterte i lys av faglitteratur.

Høgtlesing

I intervjuar vart informantane spurde om korleis dei ser på høgtlesing i barnehagen, om det er personalet eller borna som vel bøker, om kva for faktorar som påverkar bokvalet, om organisering av og tidspunkt for lesestundene, om kva for målform bøkene er på, og om høgtlesinga skjer på dialekt eller normalisert nynorsk eller bokmål. Det siste var vi også ute etter å finne ut av gjennom observasjonsøktene.

Alle ti informantar omtalar høgtlesing i barnehagen som ein positiv aktivitet for borna og for seg sjølve: «Eg synest det er kjempekjekt å lese bok, og det synest mange andre av dei tilsette også», meiner til dømes pedagog 1A. Alle informantane seier at det i barnehagane deira er spontane lesestunder når born eller tilsette tek initiativ til det, og alle dei fem pedagogane seier at dei av og til les høgt i samlingsstunda, men ikkje kvar gong.

Observasjonane viser éi høgtlesingshending i samlingsstund – dette var gjort av pedagog 4. Høgtlesing i samlingsstundene vart ikkje observert i dei andre barnehagane. I frileiken vart det ikkje observert høgtlesing frå nokon i pedagoggruppa, men i barnehage 3 og barnehage 5 las ein fagarbeidar høgt for eit barn i den observerte frileiken. Såleis registrerte vi ikkje høgtlesing i to av barnehagane (barnehage 1 og 2).

Alle ti informantar seier at det av og til er dei tilsette som vel boka i samlingsstunda, andre gonger borna. Det kjem an på temaet, om det er spontanlesing initiert av born eller ein i personalet, eller om det er planlagd lesing. Både pedagogar og fagarbeidarar ser ut til å først og fremst velje bok ut frå tema, noko desse utsegnene får illustrere: «Eg tek det som passar til tema» (3B), «Men det er klart at vi vel ofte ut frå kva tema vi held på med» (1A), «Høgtlesing skjer kvar dag. Men akkurat no er vi inne i andre tema på planen, så akkurat no skjer høgtlesing litt spontant når ungane har lyst til det [...] Desember er ein typisk høgtlesingsmånad» (4A).

I den samlingsstunda der høgtlesing vart observert, var det pedagogen som hadde valt boka og førebudd aktivitetar knytte til henne. I frileiken i barnehage 3 var det barnet som valde bok i den spontane lesestunda som oppstod, medan det i barnehage 5 var vanskeleg å registrere kven som valde.

Alle ti informantar seier at høgtlesing går føre seg om morgonen eller seint på ettermiddagen, og grunngeve det med at det er ein koseleg aktivitet som krev ein viss grad av ro. Pedagog 1 seier det slik: «Det første nokre av dei seier når dei kjem om morgonen, er om eg vil vere med og lese ei bok. [...] Og om ettermiddagane. [...] Når ein har seinvakt, heilt på slutten av dagen roar det seg som regel litt. Frå klokka 16 og utover. Å kunne krype opp i sofaen med nokre få ungar og lese, det er toppen» (1A).

Denne informanten fortel òg at dei har hatt lesegrupper tidlegare år, slik at dei har hatt systematisk høgtlesing for alle, men at det ikkje er slik dette året. Pedagog 3 fortel at hennar barnehage gjorde systematiske eigenobservasjonar for å finne ut på kva tider dei tilsette las for borna. Då såg dei at dei las «for lite», og dermed innførte dei høgtlesingsgrupper for å sikre høgtlesing for alle. Denne barnehagen loggfører høgtlesinga og kven som deltek. Det gjer også barnehage 4: Her har dei lister der dei kryssar av for kven som deltek i lesestunda, og om borna sjølve kjem med ei bok og tek initiativ til at nokon skal lese for dei.

Ni av ti informantar tematiserer ikkje sjølve målform i bokutvalet i intervjuet. Unnataket er pedagog 5: «Vi prøver å blande litt. Vi har ein god del nynorske bøker [...] Og så har vi ein del bøker på bokmål» (5A). På direkte spørsmål om dei tenkjer over kva for målform bøkene er på,

seier dei fem pedagogane at nynorsk er viktig for borna, og at dei dermed prøver å velje nynorske bøker: «Vi tenkjer på det når vi låner bøker, kva bøker som er på nynorsk og kva bøker som er på bokmål», seier til dømes pedagog 3. Liknande svar kjem også frå to av fagarbeidarane (4B og 5B). Dei tre andre i fagarbeidargruppa (1B, 2B og 3B) seier ikkje noko om val av bøker knytt til målform.

Pedagog 1 er den einaste informanten som seier at ho hovudsakleg prøver å lese på den målforma boka er skriven på. Dei andre informantane i pedagoggruppa seier at dei varierer mellom å lese bøkene høgt på dialekt og «som dei står» (2A). Svaret til pedagog 4 synest symptomatisk for gruppa:

Eg les mest på dialekt. Eg prøver å lese det som står i teksten, men likevel så les eller fortel eg litt utanom akkurat det som står ordrett [...] Er det ord som eg tykkjer har eit bokmålspreg, så seier eg det på dialekt. [...] Vi har brukt ein del møtetid på det å snakke om formidling og bøker. Vi seier at det viktigaste er at vi sjølve er komfortable med korleis vi formidlar boka. Eg vil ikkje påleggje dei som snakkar bokmål, å snakke eller lese rein nynorsk. (4A)

Alle fem fagarbeidarar seier at dei føretrekkjer å «lese» eller fortelje boka på dialekta si. Svaret til fagarbeidar 3 ymtar om at ho ser på dialekta si som «nynorsk», altså nynorsknær: «Eg brukar mest dialekt. Eg er ikkje flink til å lese akkurat som det står [...] Eg føler ikkje det er heilt meg å sitje der og lese bokmål. [Intervjuar: Og dersom boka er på nynorsk?] – Då les eg mest på nynorsk [...] Det er litt meir naturleg» (3B).

Oppsummeringa er at både pedagogar og fagarbeidarar i hovudsak føretrekkjer å lese boka på dialekt eller å tilpasse det dei les, til talemålet sitt. Vi har ikkje talt kor mange bøker som er tilgjengelege for borna i kvar barnehage, og på kva for målform dei tilgjengelege bøkene var. Tilgjengelege bøker seier heller ikkje nødvendigvis noko om kva for bøker som faktisk blir lesne for borna.

Song

I intervju ønskte vi å få kunnskap om haldningane til det å syngje i barnehagane, på kva for målform eller språk det vert sunge, kva for

songar som vert nytta, og kven som vel dei. Dessutan var vi interesserte i om det vert sunge med tonefølgje frå digitale spelelister eller CD.

Alle informantane seier det blir sunge i barnehagen. Pedagoggruppa ser ut til å leggje større vekt på å syngje enn det fagarbeidargruppa gjer. Fire av fem pedagogar seier at dei syng «mykje» med borna. Pedagog 3 likar ikkje å syngje sjølv, men har gjort avtale med andre tilsette: «Det er ikkje alle som likar å syngje, og det gjeld både ungar og vaksne. Eg likar det ikkje sjølv, så det er veldig lite song i samling når eg har samling, mens andre er flinkare» (3A). I gruppa med fagarbeidarar svarer to informantar (1B og 3B) at dei syng, men då helst åleine med borna. Fagarbeidar 2, som også er styrar i sin barnehage, oppgjev at ho syng «mykje» og at dei nyttar *Tunkatten si songbok*, ei nynorsk songbok på nett, når dei skal lære seg nye songar.

Alle informantane i pedagoggruppa oppgjev at det er både planlagde og spontane innslag av song i barnehagekvardagen. Pedagog 2 svarer slik på spørsmålet om når dei syng og kven som tek initiativet:

Dei vaksne syng og ungane hengjer seg på [...] Vi har kanskje litt meir struktur med dei største, så då vert det i samlinga vi syng. Viss det er noko spontant, at ein unge lurar på ein song, så tek vi den, sjølvsagt. Men hovudregelen er i samlinga. Og kven som syng? Jau, det er den vaksne som har samlinga, og ungane.
(2A)

Observasjonane viser at fire av barnehagane (barnehage 1, 2, 3 og 5) song i samlingsstunda eller som start på måltidet. I barnehage 4 observerte vi verken spontan eller planlagd song, men pedagog 4 oppgjev at dei «syng i songstund kvar dag». Om dette er ei eiga songstund seinare på dag, kom ikkje fram gjennom intervju eller observasjon.

Alle songane var initierte og leia av pedagogar, med unntak av barnehage 3, der ein fagarbeidar tok opp songen.

Alle pedagogane seier at dei ønskjer å velje nynorske songar, men at dei synest gode nynorsksongar er vanskeleg å finne: «Vi tenkjer over det. Det er vanskeleg å finne på nynorsk. Der vi kan, omset vi, slik at det i alle fall vert litt nynorsk eller dialekt. Men det er ikkje alltid at det går opp med rimet i songen. Så då kan det bli litt knoting også» (3A). Også pedagog 4 fortel at dei prøver å velje nynorske songar, men at det er vanskeleg:

No til jul held vi på å øve inn to nye songar som er på bokmål, som vi då har prøvd å gjere litt nynorske [...] og sameleis bruke litt dialekt når vi syng. Men det er ikkje alltid så lett. Eg synest eigentleg det er altfor lite. Og viss vi finn songar på nynorsk, så er det [...] tradisjonssongar, litt gamle songar. Men dei nyaste og moderne songane er på bokmål. Det er ei utfordring. (4A)

Ho fortel også at dei likar å høyre på og syngje til CD eller digitale musikkfiler, men at det gjev nokre språklege utfordringar. Om ho legg opp til at dei skal syngje songen på dialekt eller nynorsk i barnehagen, kan borna seie at «det er ikkje slik han er på CD» (4A).

Pedagog 5 legg vekt på tematisk relevans og løfter fram ferdiglaga songkort: «Vi finn songar som passar til tema, songar som kan utvikle ordforrådet. Både nye og kjende songar. Og så har vi Sing Sang-kort, og dei er veldig kjekke. Vi legg ut bilete, og så får ungane trekkje» (5A). Barnehage 3 og 4 har laga eigne songkort, og dei legg til nye songar i denne songkortbasen. Desse songane er på nynorsk, bokmål, dialekt eller ei blanding.

I intervju seier alle pedagogane at dei ønskjer å velje nynorske songar, men at det er temaet og innhaldet i songen som avgjer. Intervju- og observasjonsdataa gjev til saman dette biletet av songpraksisen: I dei fire barnehagane der det vart observert song, var det til saman sunge 28 gongar (to songar vart sungne fleire gongar – derfor er det 22 songar, men 28 songsekvensar). Fire av songsekvensane var på nynorsk, 16 på bokmål, og åtte var på ei blanding av dialekt, nynorsk og bokmål. Av dei 22 songane er ein av tekstane skriven av barnehagen sjølv (barnehage 3), ein innleiingssong til samlingsstunda. Tre av dei 22 songane er julesongar med kjent opphav. Elleve songar er tradisjonelle barnesongar med ukjent opphav, og dei sju siste songane let seg spore tilbake til gamle lese- eller songbøker frå 1923–1983. To av dei fire nynorske songane var julesongar som kyrkja hadde sendt ut til å øve på før julesamling i kyrkja. Oppsummert var to av 22 songar pedagog-initierte og på nynorsk.

Oppdagande skrivning

Vi spurde òg informantane om korleis, når og om dei legg til rette for aktivitetar som inviterer til oppdagande skrivning, og om borna

prøver ut skriving i samband med teikning. Dette såg vi også etter i observasjonsøktene.

Ingen av informantane rapporterer om teikning som ein vaksenstyrt aktivitet, eller seier noko om når teikneutstyr er tilgjengeleg. Alle fem pedagogar seier at dei hjelper borna med skriving og bokstavar når borna etterspør det, noko desse utsegnene kan illustrere: «Dei som er ivrige og har begynt å forstå det med bokstavar og skriftspråket, vi hjelper dei på det stadiet dei er. Men vi har ikkje undervisning og slikt, det er eg litt påpasseleg med. Men vi møter ungane der dei er i utviklinga» (4A), «Eg har førskulegruppa, og der jobbar vi litt med leikeskriving. Litt for å stimulere dei. Kanskje legg vi fram eit ark med bokstavane i alfabetet. Og så er det tilgjengeleg, og då har dei moglegheit for å leike seg med skriftspråket. Mange skriv, har vi sett» (5A).

Ingen av pedagogane «pålegg» borna å øve på skriving. Pedagog 3 seier til dømes: «[...] den skriftlege [stimuleringa] kjem litt med åra og med alderen og modninga til ungane. Når dei er interesserte, er vi litt på» (3A). Samstundes meiner to av pedagogane (1A og 4A) at det er viktig at borna har lært å skrive namnet sitt når dei tek til på skulen. Pedagog 1 hevdar følgjande: «Eg tenkjer at det er viktig at dei har lært seg å skrive namnet sitt. Vi startar med det tidlegare, men viss dei ikkje har lært seg det det siste halvåret før skulestart, øver vi litt intensivt på det. Då gjeld det å få det inn, til dømes ‘Har du teikna? Å, då må du skrive namnet ditt på.’» (1A).

To av pedagogane (1A og 2A) har refleksjonar rundt det at borna skal kunne sjå at det ein seier, også kan skrivast ned og lesast av andre.

Alle barnehagane har ein type ‘klubb’ for dei som går siste året i barnehagen. To av pedagogane (3A og 5A) seier at dei brukar pedagogisk tilfang som til dømes aktivitetsboka *Trampoline* (Hals, 2018). Begge poengterer at desse klubbsamlingane har eit variert innhald, og at dei ikkje berre øver på å vere rolege og jobbe med boka.

To av pedagogane (3A og 4A) fortel at dei har jobba med skrivedans, ein metode som stimulerer motorikken til borna for å gje dei eit grunnlag for å forme bokstavar. Dessutan fortel pedagog 4 om samarbeidsprosjektet *Språkleik* saman med 1. og 2. klasse på nærskulen. Her set læraren og pedagogen saman grupper som får eit gjeve tema dei skal leike, til

dømes «fellesfjøs» eller «kulturhus». Barnehageborna vert inspirerte av skuleborna til å lage til dømes skilt, namnelappar, menyar og program.

Vi observerte éin barnehage med teikneøkt eller med skriveutforsking leia av ein vaksen (pedagogen). Det var i barnehage 4, der borna teikna Jakob og Neikob etter å ha lese boka. Her var det eitt barn som spurde korleis den og den bokstaven såg ut, fordi ho sjølv ville skrive på arket sitt.

Alle ti informantar fortel at dei somme tider skriv på teikningane dersom borna har fortalt noko om det dei har teikna og ønskjer at dette skal stå på teikningane deira. Men dei seier også at borna ikkje etterspør dette så ofte. Fagarbeidar 3 er den med det mest 'skulske' perspektivet på skrivinga til borna: «Vi må jo prate om at dei skriv rett og korleis dei skriv, og hjelpe dei. For at dei skal kunne skrive rett» (3B).

Alle barnehagane hadde tilgjengeleg materiell for teikning og skriving til bruk i frileikøktene som vi observerte, men i varierende grad. Barnehage 3 hadde ein tydeleg skriveinspirasjonsplass, med laminerte, illustrerte bokstav- og ordark over skriveplassen, som var ein av stasjonane i rommet. Denne stasjonen var tilgjengeleg utan at noko måtte ryddast vekk for andre aktivitetar. Dei andre barnehagane hadde teiknesaker tilgjengelege i hyllene, eller på hovudbordet, som då måtte ryddast vekk for andre aktivitetar. Pedagogane deltok ikkje i teikning og skriving, bortsett frå i den nemnde sekvensen i barnehage 4. I dei andre barnehagane var det ein fagarbeidar eller assistent som sat ved teiknebordet med borna.

Ingen av informantane tematiserer nynorsk som skriftspråk direkte i denne delen av intervjuet, og då heller ikkje om dei modellerer på bokmål eller nynorsk. To observasjonar kan likevel knytast til nynorsk språkstimulering: I barnehage 4 er ei bok på nynorsk utgangspunktet for teikne- og skriveaktiviteten, og i barnehage 3 er skrivestasjonen utstyrt med små ordbilete på nynorsk.

Synet på språkstimulering og forståing av rammeplanen

Det siste vi vil dra fram frå intervjuet, er informantane sine refleksjonar om munnleg og skriftleg språkstimulering og dermed òg om korleis dei forhold seg til rammeplanen sine føreskrivingar om skriftspråkstimulering.

Termen «språkformer» er det som er brukt i rammeplanen sitt avsnitt om dei norske skriftspråka (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Dette er eit ord som ikkje er brukt i læreplanen for skulen eller i barnehagelova. Vi ønskte å høyre kva dei tilsette la i omgrepet, og om dei barnehagane som tilsynelatande arbeider mest med skriftspråkstimulering gjennom varierte literacyhendingar, forstår «språkformer» også som «målformer».

Munnleg språkstimulering vert løfta fram av alle informantane som den viktigaste delen av språkstimuleringa i barnehagen. Dei fem pedagogane svarer at dei tenkjer mykje på munnleg språkstimulering og meiner dei er bevisste på å trene på ord og omgrep: «Det jobbar vi med heile tida, kvar einaste dag. Vi pratar med ungane, set ord på ting, bekreftar dei, repeterer det dei seier, spør dei, undrar oss i lag med dei. Det gjer vi kvar einaste dag», seier såleis pedagog 5. Også alle fem fagarbeidarar uttrykkjer at munnleg språkstimulering er viktig, og at det skjer kvar dag.

Vi observerte fleire literacyhendingar i form av høgtlesing og song, men då vi diskuterte rammeplanen i intervjuet knytte ikkje informantane denne til omgrepet skriftspråkstimulering. På direkte spørsmål om dei konkrete aktivitetane nemner derimot fleire ordet «skriftspråk».

Inntrykket er at alle barnehagane har arbeidd med den nye rammeplanen og med endringane frå den førre. Alle dei ti informantane seier at rammeplanen er eit styringsdokument som dei skal følgje, her er det ingen skilnad mellom informantgruppene. Pedagog 2 seier det slik: «Det er arbeidsboka vår, då. Vi skal jo følgje den. Om den påverkar det daglege arbeidet i barnehagen, har alt med leiaren å gjere. Bryr leiaren seg, så bryr vi oss» (2A). Også fagarbeidarane omtalar rammeplanen som eit bindande dokument som dei har arbeidd mykje med i personalmøtetida.

Ingen av informantane tematiserer sjølve rammeplanens term «språkformer». Dermed spurde vi dei direkte om kva dei la i dette ordet, eksemplifisert av ei setning frå rammeplanen: «I barnehagen skal barna møte ulike språk, språkformer og dialektar, gjennom rim, regler, songar, litteratur og tekstar frå notid og fortid» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Svara var ulike, men felles var at ingen informantar tolkar «språkformer» som 'målform', 'bokmål' eller 'nynorsk'. Alle ti uttrykkjer usikkerheit om korleis dei kan tolke «språkformer» i setninga frå rammeplanen.

To av pedagogane (4A og 5A) ser på «språkformer» som dialektar, kroppsspråk og gestar, medan dei tre andre (1A, 2A og 3A) meiner «språkformer» må referere til mangfald, dialekter og ulike språk. Pedagog 2, til dømes, tolkar det slik: «Skriving er jo ei språkform. Og forskjellige dialekter. Forskjellige ord på forskjellige ting. Og det med notid og fortid. [...] Ungane er jo veldig gode i engelsk [...] Vi har ungar med foreldre frå Finland og frå Russland ... det er jo også språkformer» (2A).

Fagarbeidarane verkar endå meir usikre på korleis dei skal tolke «språkformer». To av fagarbeidarane (1B og 4B) svarte at dei «ikkje viste» kva omgrepet tydde. Dei tre andre (2B, 3B og 5B) vurderte det som ulike måtar å uttrykkje seg på, som mimikk, kroppsspråk, verbalspråklege uttrykk for kjensler og tekstsjangrar.

Drøfting av resultatata

Dei presenterte praksisane og refleksjonane rundt dei utvalde literacyhendingane høgtlesing, song og oppdagande skriving skal vi no diskutere i lys av faglitteratur om tidleg literacy generelt, og i nynorskområde spesielt.

Lite og usystematisk nynorsk skriftinnputt gjennom øyra

Rammeplanen frå 2006 (revidert i 2011) slo fast at alle born skulle bli lesne høgt for dagleg, men i rammeplanen frå 2017 er dette tona noko ned. Solstad, Jansen og Øines meiner dette inneber at barnehagens arbeid med litteratur er svekt (Solstad, Jansen & Øines, 2018, s. 13). Også studiar frå før 2017 har konkludert med at høgtlesing og forteljing ikkje har hatt ein så sentral plass i barnehagen som ein kunne forvente, i lys av at rammeplanen sa at dette burde skje dagleg (Høigård, Hoel & Mjør, 2009; Høigård, 2013b; Sandvik, Garmann & Tkachenko, 2014). Informantane i studien vår verkar jamt over medvitne om at høgtlesing er ein språkstimulerande aktivitet. Vi observerte likevel berre tre høgtlesingar (ved to fagarbeidarar og ein pedagog). I intervjuar svarer rett nok både fagarbeidarar og pedagogar at dei les «ofte», så vi burde nok hatt fleire

observasjonsøker og på andre tidspunkt på dagen for å få djupare innsikt i høgtlesingspraksisen.

At høgtlesinga i denne studien går føre seg tidleg og seint på dag, samsvarer med anna forskning på høgtlesingspraksisar i barnehagen (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011). Konsekvensen av dette kan vere at borna som kjem seint og vert henta tidleg, ikkje får delta i dei same literacyhendingane som dei borna som er der i starten og på slutten på dagen. I tråd med til dømes Hagtvat og Hofslundsengen kan ein også diskutere i kva grad småborn er mottakelege for å delta i samtalar eller leike og teikne rundt leseaktivitetar seint på dag (Hagtvat, 2015; Hofslundsengen, 2017). I ein av barnehagane er det rett nok medvite organisert lesegrupper midt på dagen, etter at borna har ete og såleis kanskje har betre føresetnader for å få utbytte av høgtlesinga, noko som viser oss at kunnskapen om 'optimale' høgtlesingstidspunkt finst i praksisfeltet. Vi ser at det hadde vore nyttig å gjere ei grundigare undersøking av den kvalitative og kvantitative bokbruken i barnehagane, og over lengre tid enn rammene for denne studien har tillate. Mellom anna kunne vi ha observert i dei to første og dei to siste timane av barnehagedagen, for å sjå i kva grad det vart lese høgt tidleg og seint på dagen.

Ni av ti informantar føretrekkjer å *fortelje* bøker og andre tekstar, framfor å *lese* teksten i dei som han er. Rett nok har vi grunn til å tru, særleg ut frå det fagarbeidar 3 seier, at somme av informantane ser på dialekten sin som 'nynorsk', og at «det å lese på skriftspråket» såleis er tolka som å lese bokmål. Her kan det altså liggje ei feilkjelde. Ein kan òg spørje seg kvifor så mange av informantane oppgjev at det er viktig at barnehagen har bøker på nynorsk, dersom dette ikkje spelar ei rolle for dei i den praktiske høgtlesingsaktiviteten. Fleire av informantane svarer då òg at dei les litt nynorsk, litt dialekt. Likevel ser vi at temaet for boka og korleis dette korresponderer med årsplanen, gjennomgåande vert rapportert som viktigare enn boka si målform – det gjeld både pedagogar og fagarbeidarar.

Det er semje i fagfeltet om at born må få møte ei leikande tilnærming til bøker gjennom forteljing, rolleleik og samtalar, fordi dette spelar ei viktig rolle for både munnleg og skriftleg språktileigning (Lindqvist, 1997, s. 164; Solstad, Jansen & Øines, 2018). Vi veit altså at barnet blir påverka av

det skriftspråklege førebiletet dei møter gjennom høgtlesinga, og vi veit at nynorsk og bokmål er ulike skriftspråk fonologisk (ortografisk), morfologisk og vokabularmessig, og at det såleis ikkje er det same om born hovudsakleg vert stimulerte for det eine eller det andre. Matre peikar då også på at småborn møter nynorsk «gjennom øyra», og at den vaksne bør vere særleg merksam på å lese nynorske bøker som dei er skrivne, i staden for å omsetje til dialekt. Born som skal ha nynorsk som opplæringspråk på skulen, møter bokmål frå dei er små, og før dei byrjar på skulen er dei mindre eksponerte for nynorsk, hevdar ho (Matre, 2005, s. 44). Om høgtlesinga vert erstatta med forteljingar i eit munnleg språk, i stor grad frigjort frå skriftspråket, kan lyttarane gå glipp av den skriftspråkstimuleringa som boka tilbyr – som fonologisk, morfologisk, syntaktisk og omgrepsmessig innputt (Barton, 2007, s. 144; Hofslundsen, 2017; Hagtvatn, 2015). Vi vurderer det å fortelje ei bok som ei anna form for literacyhending enn å lese henne. Fyrstnemnde kan sjåast på som ein munnleg forteljartradisjon som legg vekt på innhald framfor form, og er i så måte ikkje fyrst og fremst skriftspråkstimulering. I staden kan vi kalle ei slik hending talespråkstimulering med element av literacy – ho gjev innblikk i eventyr og forteljingar som delar av skriftkulturen.

At praksisane på høgtlesingsfeltet er lite diskuterte og kanskje tilfeldige, får vi demonstrert av pedagogen som gjennomgåande verkar svært oppteken av nynorsk barnelitteratur, og som elles står fram med ein gjennomtenkt «nynorsk» literacypraksis, men som likevel seier at ho ikkje vil påleggje tilsette å lese normalisert nynorsk. Om born som skal ha nynorsk som hovudmål, vert lesne høgt for på nynorsk eller ikkje, framstår såleis som avhengig av einskildtilsette sine val. Utsegna til pedagogen kan nok også vise oss at ho har forstått forventningane (våre) som ligg i spørsmålet, og at ho veit at dette kan vere konfliktstoff i personalet.

Resultata våre antydar altså ein kombinasjonen av lite/tilfeldig høgtlesing på nynorsk og få/tilfeldige høgtlesingsaktivitetar på tidspunkt når dei fleste ungane er i barnehagen, altså midt på dagen. Dette gjev grunnlag for ein hypotese om at barnehageborn som skal ha nynorsk som skulespråk, får lite og lite systematisk høgtlesingsinnputt på nynorsk – eventuelt: Det er potensial for langt meir og langt meir systematisk innputt av dette slaget.

I praksis er å syngje viktigare enn å syngje på nynorsk

Det er ein samanheng mellom det informantane svarer om høgtlesing, og det dei svarer om song. Alle pedagogane ønskjer å syngje på nynorsk og synest det er viktig. Men i motsetnad til når dei les høgt og simultanomet til dialekt, meiner informantane at dei synest språket vert «dårleg» når dei prøver å omsetje songane. Songar har ein tydelegare tekststruktur med rim og rytme, og dermed kan ikkje alle ord omsetjast direkte. At dette vert definert som eit problem, ser vi i det at ein av barnehagane omset songar til nynorsk og lagar eigne songkort, slik at barnehagen får ein felles versjon av songane.

I intervjuet seier alle pedagogane at dei ønskjer å bruke nynorske songar, men fleire av dei seier at det er vanskeleg å finne desse. Vi tolkar svara slik at det også handlar om at dei ønskjer å velje songar dei kjenner frå før, som dei kan syngje utanåt. Det finst rimelegvis fleire barnesongar på bokmål enn nynorsk, men vi ser det likevel som overraskande at berre to av 22 pedagog-initierte songar i studien er på nynorsk. Truleg spelar barnehagen sine tradisjonar når det gjeld munnleg språkstimulering inn, sidan åtte av songane var på ei blanding av dialekt, bokmål og nynorsk.

I ein av barnehagane problematiserer pedagogen innhaldet i nynorske barnesongar og seier dei handlar om det rurale og er gammaldagse. I den same barnehagen tematiserer pedagogen kulturelle utfordringar i det digitale perspektivet: Sjølv om dei tilsette ønskjer å omsetje songar til nynorsk eller dialekt, seier borna at det ikkje 'er' slik på CD-en/på Spotify (eller andre strøymetenester). Dette viser at somme songar har større status blant dei vaksne og blant ungane, noko som spelar inn på repertoar og dermed på språkstimulering. Når det gjeld bruk av musikk og songar på CD og frå strøymetenester, handlar det truleg også om at det er enklast å velje songar frå populærkulturen, både når det gjeld barnesongar og andre songar.

Song og musikk stimulerer språket og gjev kulturell tilhøyrslse, sidan både borna og dei tilsette kan delta i literacyhendinga. Dessutan kan det å syngje og høyre songar på nynorsk vere den same fonologiske, morfologiske, syntaktiske og omgrepsmessige skriftspråklege inputten som høgtlesing kan vere (Lamb & Gregory, 1993; Montgomery &

Smith, 2014; Skjerdal, 2017, s. 176–178). Særleg pedagogane i studien uttrykkjer ønske og medvit om å bruke songar på nynorsk, men observasjonane viser skilnad mellom idé og praksis. Songane og intervju-svara i denne studien fortel samla sett at den musiske literacypraksisen i stor grad er basert på tilfeldigheter, temaet i årsplanen og pedagogen sine haldningar og songbakgrunn. Informantane fortel at det blir sunge «mykje», noko også funna våre for så vidt støttar. Det kan likevel verke som om medvitet er større om høgtlesing enn om song og musikk som literacyaktivitetar.

Dei tilsette initierer ikkje oppdagande skriving

Alle dei fem pedagogane fortel i intervjuet at dei svarer på spørsmål om bokstavar og skriving når borna etterspør det, men at det er viktig for dei å ikkje påleggje nokon å øve på skriving. Informantane fortel at borna kjem til dei for å få hjelp til å skrive om noko som opptek dei, og til å skrive namnet sitt, men det er lite rapportering om og heller ikkje observasjonar av vaksenstyrt oppdagande skriving. Faglitteratur argumenterer for at det kan vere viktig at dei vaksne ikkje er for tilbakelente og berre hjelper dei som etterspør det (Gerdem Wright & Bingham, 2019; Hopperstad & Semundseth, 2012, s. 308; Håberg, 2019). Skriftspråkstimulering kan også forståast som involverande samtalar om det å skrive og om kva borna skriv (Gerde, Wright, & Bingham, 2019, s. 3–5), og ei medviten haldning til oppdagande skriving vil såleis òg kunne gje samtalar om språklege skilnader, til dømes mellom talemål og skriftspråk, nynorsk og bokmål, som er med på å forme den språklege identiteten og forsterke ei utforskande haldning til språk (Mjør, 2017).

Men i materialet finn vi også indikasjonar på eit tradisjonelt, skulelikt syn på skriftspråkutforskning i barnehagen (Hagtvet, 2015, s. 267). Ein pedagog legg vekt på at det ikkje skal vere formell skriveopplæring i barnehagen, men fortel seinare at dei legg vekt på at alle skal kunne å skrive namnet sitt før skulestart, og at dei difor øver ekstra på det. Kanskje spring denne praksisen ut av synet på at det å skrive namnet sitt er «brua til skriftspråket» som ein kan finne i faglitteraturen (jf. Høigård 2013a, s. 258).

Alle barnehagane i denne studien hadde tilgjengeleg teikne- og skriveutstyr, men som med høgtlesinga var det fagarbeidarane som la til rette for teikning og skrivning i frileiken, med eitt unntak. Dette synest interessant i lys av at fagarbeidarane ser ut til å ha eit noko meir formelt syn på skriveopplæring enn pedagogane.

Dei tilsette les ikkje krav om nynorsk ut av rammeplanen

Undersøkinga vår syner at rammeplanen har ein sterk posisjon og er ei svært viktig rettesnor for praksisen til dei tilsette. Dette samsvarer med tidlegare studiar (Bjørhusdal & Budal, 2017; Håberg, 2019). Likevel ser vi at omgrepet språkstimulering i planen i liten grad vert knytt til nynorsk skriftstimulering. I tråd med norsk barnehagetradisjon er det for det første munnleg språkstimulering som er i fokus. For det andre ser det ut som det er vanskeleg for dei tilsette å lese føreskrivingar om 'nynorsk' ut av rammeplanen – både fordi omgrepet 'språkformer' ikkje ser ut til å kommunisere noko tydeleg meningsinnhald, og kanskje òg fordi rammeplanen ikkje tematiserer den norske toskriftspråksituasjonen konkret.

Avrunding: Vilkår for nynorske literacyhendingar i barnehagen

Denne undersøkinga viser døme på barnehagar som driv systematisk høgtlesing, som har lesestunder i midt på dagen når det er flest born til stades, som utviklar eigne songkort, som har skrivekrok lett tilgjengeleg, som driv jamlege bibliotekbesøk og bokutlån i garderoben og som har kunnskap om literacy i barnehagen. Vi har altså både rapportar om og observasjonar av einskilde literacyhendingar og literacypraksisar som peikar mot medviten skriftspråkstimulering.

Likevel fortel studien vår at den *nynorske* skriftspråkstimuleringa ikkje er så systematisk. I observasjonstida vart det drive lite høgtlesing og lite høgtlesing på normalisert nynorsk, trass i at informantane jamt over

framhevar kor viktig det er med høgtlesing og bøker på nynorsk i barnehagen. Det vart òg sunge klart flest songar med tekst på bokmål, trass i at informantane seier at det er viktig å bruke nynorske songar. Vi såg dessutan lite aktiv tilrettelegging for oppdagande skriving, sjølv om særleg pedagogane oppgjev at dei tykkjer det er viktig med eit ikkje-formelt perspektiv på skriving i barnehagen. I tillegg vart skriftspråkføreskrivingane i rammeplanen og omgrepet språkstimulering lite knytt til nynorske literacyhendigar – i fokus er munnleg språkstimulering – jamvel om dei tilsette synest det er viktig at born som skal ha nynorsk opplæringspråk, får møte nynorsk skriftkultur alt i barnehagen.

Dei tilsette sine haldningar til språkstimulering på nynorsk korresponderer altså ikkje heilt med literacyhendigane som dei i praksis legg opp til. Praksisen rundt nynorske literacyhendigar i barnehagane i studien vår ser ut til å vere personavhengig, og dessutan noko som må vike i møte med viktigare omsyn, som til dømes temaet i høgtlesingsbøkene eller songane, rim og rytme i songen og frykta for at skriveaktivitetar skal likne aktivitetar som primært høyrer heime i skulen. Det er altså i stor grad ytre vilkår som styrer dei tilsette bort frå å gjere det dei seier dei vil, men ikkje gjer, nemleg å leggje til rette for nynorske literacyhendigar. Kanskje er ikkje det så merkverdig all den tid rammeplanen ikkje tematiserer spørsmålet om nynorsk og bokmål. Såleis kan det vere grunn til å tru at sporadisk nynorsk språkstimulering for barnehageborn som skal ha nynorsk hovudmål på skulen, er eit meir generelt fenomen. Det er eit argument for tydelegare krav om nynorsk språkstimulering i rammeplanen for den norske barnehagen.

Summary

Norway has two written standards: Norwegian Nynorsk, the lesser used standard, and Norwegian Bokmål, the majority standard. Research does not tell much about whether, or to what extent, children who are going to learn Nynorsk at school participate in Nynorsk literacy events in preschool. This qualitative interview and observational study therefore addresses the following questions: «How do preschool teachers and assistants facilitate early literacy in areas where Nynorsk is the first written

language in school, and in what ways can early literacy theories shed light on these practices?» The research is categorized as three literacy events: Reading aloud, singing and invented spelling. Even though the preschool personnel seek to facilitate Nynorsk literacy events, the study shows few such events. The literacy practice is unsystematic and person dependent, and Nynorsk literacy events are downgraded. The National Curriculum (2017) does not address which of the two written standards preschool children should be exposed to. This may explain the lack of a Nynorsk literacy practice in preschools.

Anne Marta V. Vadstein
 Nynorsksenteret
 Høgskulen i Volda
 Postboks 500
 NO-6101 Volda
 anne.marta@nynorsksenteret.no

Eli Bjørhusdal
 Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking
 Høgskulen på Vestlandet, studiestad Sogndal
 Postboks 7030
 NO-5020 Bergen
 eli.bjorhusdal@hvl.no

Litteratur

- Aalberg, E. A. & Semundseth, M. (2006). Sprusikk – språkstimulering gjennom fagene norsk og musikk. *Barnehagefolk*, (4), 52–57.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language* (2. utg.). Malden: Blackwell Publishing.
- Bjørhusdal, E. (2017). Nynorsk språkstimulering i barnehagen: Framlegg til eit fagleg grunnlag. I E. Bjørhusdal & I. B. Budal (Red.), *Nynorsk med dei minste* (s. 11–31). Oslo: Samlaget.
- Bjørhusdal, E. & Budal, I. B. (2017). Språk og nynorsk – kva er planen? Ein analyse av årsplanar i barnehagar på Vestlandet. I E. Bjørhusdal & I. B. Budal (Red.), *Nynorsk med dei minste* (s. 41–66). Oslo: Samlaget.

- Christie, F. (2005). *Language education in the primary years*. Sidney: UNSW Press.
- Clay, M. (1966). Emergent reading behaviour. University of Auckland, New Zealand.
Henta frå <http://library.adoption.com/Teaching-and-Training-Children/Understanding-Literacy-Development-in-Young-Children/article/3380/1.html>
- Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Gee, J. P. (2011). *An introduction to discourse analysis. Theory and method* (3. utg.). New York: Routledge.
- Gerde, H. K., Wright, T. S. & Bingham, G. E. (2019). Preschool teachers' beliefs about and instruction for writing. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 40(4).
<https://doi.org/10.1080/10901027.2019.1593899>
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet på barns vilkår*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Grepstad, O. (2015). *Språkfakta 2015*. Hovdebygda: Nynorsk kultursentrum.
- GSI. (2020). *Grunnskolen informasjonssystem*. Henta frå <https://gsi.udir.no/informasjon/>
- Hagtvet, B. E. (1988). *Skriftspråkutvikling gjennom lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B. E. (2015). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen* (6. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hals, J. (2018). *Trampoline*. Oslo: Gyldendal.
- 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. (2011). *Lesefrø. Språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hofslundengen, H. (2017). *Betydningen av barns oppdagende skriving i barnehagen. En kvasi-eksperimentell intervensjonsstudie*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Hopperstad, M. H. & Semundseth, M. (2012). Førskolelærers praksis og femåringers skriving i formelle læringssituasjoner i en norsk barnehage. *Nordic Studies in Education*, 32, 297–310. ISSN 1891-5914.
- Høigård, A. (2013a). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2013b). Frå barnehage til skole. I H. Traavik & B. K. Jansson, *Norsk boka 1* (s. 5–37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A., Hoel, T. & Mjør, I. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Håberg, L. A. (2019). Samlingstunda – tradisjonsberar eller nyskapar i arbeidet med tidleg litterasitet i barnehagen? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 103(4), 288–299. ISSN: 0029-2052.

- Juuhl, G. K. (2017). Nynorsk i skriftkvardagen til Matias, fire og eit halvt. I E. Bjørhusdal, & I. B. Budal (Red.), *Nynorsk med dei minste*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og metode. Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lamb, S. J., & Gregory, A. H. (1993). The relationship between music and reading in beginning readers. *Educational Psychology*, 13(1), 19–27. <https://doi.org/10.1080/0144341930130103>
- Lindqvist, G. (1997). *Lekens muligheter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- LNK. (2016). *Barnehageundersøkinga*. Henta frå <http://pirion.info/images/barnehageundersøkinga.pdf>
- Matre, S. (2005). Dei yngste barna og nynorsken. I A. S. Nordal (Red.), *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæring* (3. utg.). Volda: Nynorsksenteret.
- Mjør, I. (2017). Åtte innspel for ei nynorsk språkstimulering i barnehagen. I E. Bjørhusdal & I. B. Budal (Red.), *Nynorsk med dei minste*. Oslo: Samlaget.
- Montgomery, A. P. & Smith, K. M. (2014). Together in song: Building literacy relationship with song-based picture books. *Language and Literacy*, 16(3). <https://doi.org/10.20360/G23886>
- Mållova. (1980, 04 11). Lov om målbruk i offentlig teneste. Henta frå [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1980-04-11-5?q=lov om målform](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1980-04-11-5?q=lov%20om%20målform)
- Pollo, T. (2008). *The nature of young children's phonological and nonphonological spellings*. Avhandling (ph.d.). Saint Louis, Missouri: Washington University.
- Sandvik, M. M., Garmann, N. G. & Tkachenko, E. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Selås, M. & Gujord, A.-K. H. (2017). *Språkmøte i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjerdal, L. (2017). Syng nynorsk i barnehagen! I E. Bjørhusdal & I. B. Budal (Red.), *Nynorsk med dei minste*. Oslo: Samlaget.
- Solstad, T., Jansen, T. T. & Øines, A. (2018). *Lesepraktiser i barnehagen. Inn i litteraturen på mange måter*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Standley, J. M. (2008). Does music instruction help children learn to read? *Update: Applications of Research in Music Education*, 27(1), 17–32. <https://doi.org/10.1177/8755123308322270>

- Tabors, P., Snow, C. & Dickinson, D. (2001). Homes and schools together. I D. K. Dickinson, & P. O. Tabors (Red.), *Beginning literacy with language* (s. 313–334). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy. Writing and reading*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Treimann, R. & Kessler, B. (2014). *How children learn to write words*. New York: Oxford University Press.
- Vadstein, A. M. (2018). *Skriftkultur i barnehøgd. Den vaksne som tilretteleggar for nynorsk språkstimulering i barnehagen*. (Masteroppgåve). Høgskulen i Volda. Henta frå <https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/handle/11250/2581016>
- Valvatne, H. & Sandvik, M. (2007). *Barn, språk og kultur: språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Vygotsky, L. (1971). *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzel.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>