

Førskolebarns tekstproduksjon i hjemmet

Marit Semundseth

Innledning

Mange barn i førskolealder lager tekster, og tekstene lages både i barnehagen så vel som hjemme og andre steder. Sett i et historisk perspektiv er det av relativ ny dato at barns tekster løftes frem og analyseres med tanke på å forstå hva det er ungene vil formidle. I dag opererer vi med et utvidet tekstbegrep. Dette gjør at også barns tegninger eller rablinger/skriblerier inkluderes i et felles tekstbegrep og blir ansett for å være interessante og nyttige for oss – for eksempel i et forskningsperspektiv (Lorentzen 1999, Hopperstad 2004a).

I denne artikkelen setter jeg søkelyset på førskolebarns tekstproduksjon i hjemmet. Jeg presenterer analyse og nærlesing av to tekster skrevet av ei jente da hun var henholdsvis 3 år og 4 md. og 4 år og 1 md. Mitt hovedanliggende er å synliggjøre noe av den tekstkunnskapen (skrive- og leseferdighetene) mange førskolebarn besitter. Sammen med å synliggjøre innholdet i de to utvalgte tekstene viser jeg også hvordan samtaler mellom barn og voksne kan være en brobygger i forståelsen av barnas tekster.

Metode

Jeg har en kvalitativ tilnærming til de to barnetekstene jeg kommenterer, og det er det unike, det enkelte og det særegne ved nettopp disse to tekste-

ne jeg har i fokus. Jeg forsøker å beskrive ”en företeelses kvaliteter” (Ene-roth 1984:47). Begge tekstene er laget i hjemmet på barnets eget initiativ. De voksne har kun deltatt i den kommunikative samhandlingen om tekstene når barnet har signalisert at hun ønsket det. De har aldri forsøkt å fremtvinge skriving hos henne. I stedet har de heller forsøkt å stimulere henne til skriving og lesing og verdsatt hennes selv-initierte forsøk (Evensen 1997). Vi kan si at de har ønsket henne velkommen inn i familiens ”skriveklubb” (Smith 1985).

Et utvidet tekstbegrep

Et kjennetegn ved en tekst kan være at den inngår i kommunikasjon eller språklig samhandling. Det vil si at den er bærer av mening og at den har en sammenheng (Skjelbred 1999). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) anvender et tekstbegrep som inkorporerer både skrevne tekster, bilder, tegninger, samtaler, elektroniske tekster, bildemedietekster osv. (L97:115). Matre (1997) hevder for eksempel at muntlige tekster eller samtaletekster kjennetegnes ved at de er utdrag fra dialoger som omhandler, elaborerer og/eller utvikler et tema. Tekstbegrepet har altså fått et bredt anvendelsesområde, hvilket innebærer at det som førskolebarn ”gjør” på papiret med et skriveredskap, kan defineres som skriving og som tekst (Lorentzen 1999).

Et viktig kriterium for en tekst er altså at den kommuniserer enten muntlig, skriftlig eller billedlig en sammenhengende og meningsfull helhet innenfor en bestemt kontekst (Skjelbred 1999, Hopperstad 2004a). Tekstskaperen må inneha en viss språkforståelse så vel som en viss sjangerkunnskap for å kunne produsere en tekst, og flere undersøkelser viser at mange barn i førskolealder har dette (Matre 1994, Lorentzen 2000). Dyson (1993) hevder at tekster laget av førskolebarn er ”multimedia affairs” (ibid:4). Hun sier at det karakteristiske ved disse tekstene er at de er sammenvevinger av både tegninger, skrevne ord og talte ord.

Språkforståelsen og sjangerkunnskapen til barna kan for eksempel få komme til uttrykk i den grad voksne går inn i samtaler med dem om de tekstene de har laget. Dersom foreldre, barnehageansatte eller andre voksne spør, viser interesse, lytter og samtaler med barn om det de har skrevet, kan det godt være at en ny og spennende verden kommer til syne. Samtaler med barn om deres egne tekster kan blant annet vise oss hva de er opptatt

av og interessert i, hvordan de strukturerer og bygger opp tekstene sine, hvilket budskap de forsøker å formidle og hvordan de ”skriver” og ”leser” sine egne tekster (Semundseth 2003). Dialogsamspill blir et sentralt begrep i denne sammenheng.

Et dialogisk perspektiv på førskolebarns tekster

Ifølge Bakhtin (1981) er mennesket dialogisk av natur. En dialog kan sammenlignes med et kommunikativt spill, ifølge Linell og Gustavsson (1987). De hevder at dialogen ”är en social aktivitet i vilken två (eller flera) parter påverkar varandra (ibid:5). I så fall er det naturlig å tenke at barn skriver fordi de har et behov for å meddele seg og for at de vil kommunisere, samhandle og påvirke sine omgivelser. Skrivning kan således sies å være en dialogisk prosess.

I dialogisk tenkning tilegner barn seg skrive- og leseferdigheter gjennom å få være deltakere eller sosiale aktører i meningsskapende aktiviteter (Nilsen 2000). Skrive- og leseferdigheten bygges opp og konstrueres dermed som et resultat av dynamisk samhandling eller dialogisk samspill med andre mennesker (Bakhtin 1981, Clark & Holquist 1984). All læring skjer følgelig i og mellom mennesker som samhandler (Wittek 2004). Sosial samhandling og læring foregår både i hjemmet og i barnehagen.

Evensen (1997) hevder at for små barn kan det å skrive være et delprosjekt innenfor det sentrale livsprosjektet ”å bli stor”. I forhold til dette livsprosjektet får skrivning symbolsk verdi for små barn. Ifølge Lorentzen (1993) begynner små barn å skrive fordi de ønsker å gjøre det samme som større barn eller voksne gjør. Og gjennom skrivningen kan barna gjøre seg synlige og være i dialog med omverdenen.

Det vil rimeligvis også kunne være andre grunner til at barn blir motivert til å skrive. Det å tidlig få ta del i skriftspråkstimulerende aktiviteter – enten sammen med foreldrene sine eller sammen med andre voksne – kan være én grunn til at barnet selv får lyst til å utforske dette feltet. Barn som gjentatte ganger observerer voksne som sitter og skriver (både for hånd og på data), får sjansen til både å se og registrere at tanker og ord kan bli værende på papiret/skjermen. Barnet kan også få erfare at det som er skrevet, har et innhold – at de ulike tegnene, bokstavene eller ordene faktisk kan bety noe. Gjennom dialogsamspill om tekster kan barna få mulighet til

både å tilegne seg viktig kunnskap og samtidig få erfaringer de kan ha med seg når de senere forhåpentligvis selv får lyst til å utforske skrivingen.

Vi vet i dag at barn ikke venter til de har løst skriftspråskoden før de begynner å skrive, men at mange barn faktisk knekker den alfabetiske koden mens de skriver. I 1997 avsluttet Hagtvet et arbeid med skriftspråkstimulering av 6-åringene, og hennes arbeid dokumenterer at skriving i flere tilfeller kommer før lesing hos mange barn. Hele tre av fire ser ut til å lære seg å skrive før de lærer seg å lese (Hagtvet 1997). Mange må altså skrive for å knekke lesekode. Dersom man både i hjemmet og i barnehagen har kjennskap til dette og samtidig har noen forslag til hvordan man kan etablere språkstimulerende miljøer og gode skrivesituasjoner som gjør det attraktivt for barn selv å utforske skrifta, er det mye som tyder på at det kan være en god måte også å lære seg å lese på.

Det er stor enighet i dag om at barn trenger variert lese- og skriveerfaring for at interessen for skriving og lesing skal få grobunn. Og det er ei allmenn oppfatning at de fleste barn tegner før de skriver. Vygotsky karakteriserer tegningen som barnets første grafiske notasjonssystem (Høigård 2006) mens McLane og McNamee (1990) hevder at barns tegninger i mange tilfeller fungerer som ei bro til skriftspråklig kompetanse. Hopperstad (2004b) sier at de tegningene barn lager, bygger på bilder de er omgitt av og at tegningene deres dermed kan betraktes som en kulturell aktivitet.

Vi har hatt en tendens til å mene at fortellinger er det første barn skriver. Ifølge Lorentzen (2000) er dette like urett som å hevde at det første ungene gjør når de først begynner å snakke, er å fortelle. Lorentzen påpeker videre at barn produserer tekster innenfor et vidt spekter av sjangere (1993). Det er gjennom skrifta at barna kan vise seg, sier hun (Lorentzen 1999). Hun hevder også at det å skrive er noe barn gjør for å finne ut av seg selv. Skrift er spor som de kan gå etter i og reflektere over. Dessuten gir skriving mulighet for å oppnå kontakt med andre mennesker.

Barn som stimuleres til å bli nysgjerrig på skrift, vil sannsynligvis etter hvert selv begynne å utforske denne verdenen. Når de merker at tegningene blir værende på papiret, vil mange gjerne vise hva de har fått til og hva de kan. Dersom barna kommer og viser frem tekstene sine, inviterer de til dialog, og de søker sannsynligvis anerkjennelse og bekreftelse fra omverdenen på det de har gjort. Dersom vi er så heldige å få møte disse tekstene, er min erfaring at det kan være lurt å forsøke å etablere en dialog med barna om det de har skapt. En slik dialog kan vi kanskje lykkes med å få i stand dersom vi bestreber oss på å lese og kommentere tekstene deres med ”sympatiske briller”.

Analyse og nærlesing av to tekster

Jeg vil nå analysere og foreta en nærlesing av to tekster som er laget av ei jente som heter Idun. Den første teksten – ”Brann” – laget hun da hun var 3 år og 4 md. Den andre teksten – ”Gråtass” – laget hun da hun var 4 år og 1 md. Hva kan disse to tekstene fortelle oss? Hva har motivert henne til å produsere disse tekstene? Hvordan blir tekstene trukket inn i og gjort til gjenstand for samhandling (dialog) mellom henne og voksenpersoner i hennes hjemmemiljø? Slik spørsmål kan være viktige med tanke på å forstå tekster laget av førskolebarn.

Tekst 1 - Brann

I barnehagen der Idun går, har de nettopp tatt fatt på årets brannuke – en uke der både personalet og ungene sammen fokuserer på brann og brannfarer. Barna får mulighet til å tilegne seg kunnskap både om hvordan brann kan oppstå og hva de eventuelt må gjøre dersom det begynner å brenne i barnehagen. Personalet har valgt å belyse dette temaet på ulike måter. Både lysbilder, samtaler, bruk av litteratur samt besøk på en brannstasjon i nærheten er noen av de aktivitetene ungene skal få oppleve.

På vei hjem i bilen etter den første dagen i brannuka, snakker 3-åringen i ett sett om mye av det hun har opplevd i barnehagen denne dagen. Det er ingen tvil om at en lysbildeserie om Ole som leker med fyrstikker slik at gardinene tar fyr, har gjort sterkt inntrykk på henne. Når hun kommer hjem, løper hun rett bort til spisebordet hvor det ligger skrivesaker og papir tilgjengelig. Hun begynner straks å tegne, og hun lager teksten på neste side.

Når hun anser teksten som ferdig, går hun bort til den voksne og viser hva det er hun har laget. Den voksne virker interessert og nysgjerrig og spør hva dette er, og 3-åringen ”leser” teksten sin. Det kan være verd å merke seg at teksten må leses nedenfra og opp, fra høyre mot venstre med et lite ”hopp” over ”delelinja”.

”Det er edderkoppene som leker med fyrstikker. Men han får ikke fyr på de første fyrstikkene (de loddrette strekene mot venstre). Men så får han fyr på den siste. Og da tar det fyr i gardinen (det røde/svarte kvadratet over ”delelinja”), og det kommer masse røyk opp fra den (den grå/svarte ”skyen” ovenfor bilen). Når det brenner, kommer brannbilen (øverst til venstre), og inni brannbilen er det en brannmann

som ikke er naken. Han har en grønn genser på magen sin. Og på brannbilen er det en slange som kan sprute vann, og vannet spruter på brannen sånn at den kan slokke. Og hvis det begynner å brenne, må vi ikke gjemme oss, men vi må springe opp trappa ("delelinja") og skynde oss ut. Og det er ikke lov til å gjemme seg under trappa!"



(Idun 3 år og 4 md.)

En tegnet tekst – men hvilken sjanger?

Det er en allmenn oppfatning at de fleste barn tegner seg inn i den skriftspråklige verden. Ifølge Høigård (2006) kan det å tegne ha flere funksjoner for barn. Én av disse funksjonene kan være at barna kan fortelle gjennom tegning. Etter min mening kan teksten ovenfor defineres som nettopp en fortelling – eller som en gjenfortelling med et sterkt personlig preg. Dette synes jeg tydelig kommer til uttrykk når Idun formidler teksten sin høyt for den voksne lytteren. Både måten hun har bygd opp teksten sin på, måten hun formidler den på så vel som den voksnes kunnskap om den kontekstuelle rammen for teksten, bidrar til en slik sjangerdefinisjon.

Teksten kan imidlertid kanskje også betegnes som en sakspreget og informativ tekst i og med at den kan betraktes som et referat fra lysbilde-serien som jenta hadde sett i barnehagen samme dag. Idun forteller hva som kan forårsake brann – nemlig barns (eller edderkoppers) lek med fyrstikker. Hun forteller videre hva man må gjøre dersom det begynner å brenne – man må ikke gjemme seg, men man må komme seg ut. Og hun informerer grundig om hvordan brannmennene arbeider for å slokke en brann – de tar frem slagen og spruter der hvor flammene er. Teksten kan muligens også forstås som en advarsel hvor hun oppfordrer alle til ikke å leke med fyrstikker. Alt dette kan gjøre at denne teksten kan defineres som sakprosa. Innenfor sakprosasjangeren er det imidlertid mange sjangre (Moslet 2000). Det kan altså synes som om Idun gjør bruk av flere ulike tekstsjangere innenfor en og samme tekst. Ifølge Mehlum (1994) skjer det ofte at barn blander ulike tekstsjangere, slik jeg opplever at Idun gjør her.

Det er også interessant å merke seg fargevalget som ikke ser ut til å være tilfeldig. For å illustrere flammene har hun valgt en dyp rød farge, mens røyken er tegnet med mørk grå farge.

Når hun ”leser” teksten, begynner hun nede til høyre. Hun leser fra høyre mot venstre og nedenfra og opp. Dette forteller oss at konvensjonen for skrive- og leseretning enda ikke er etablert. På tross av dette, har hun laget en sammenhengende og godt strukturert tekst. Teksten er bygd opp rundt fortellingens klassiske grunnstruktur. Den har en åpning som setter handlingen i gang (”edderkoppen som leker med fyrstikker”), en midtdel med en komplikasjon (”da tar det fyr i gardenen”) og en avslutning (”og vannet spruter på brannen sånn at den kan slokke”).

Det kan kanskje være interessant å legge merke til hvilket (lærings)utbytte man som voksen kan ha dersom man blir invitert med inn i og går inn i dialoger med barn om deres egne tekster. Jeg har forsøkt å vise at en tegning kan være en tekst med svært mye innhold med mange detaljer, og at dette innholdet og de mange detaljene kan komme til uttrykk gjennom dialoger med barn om det de har skrevet.

Den andre teksten jeg vil analysere og nærlese laget Idun noen måneder senere.

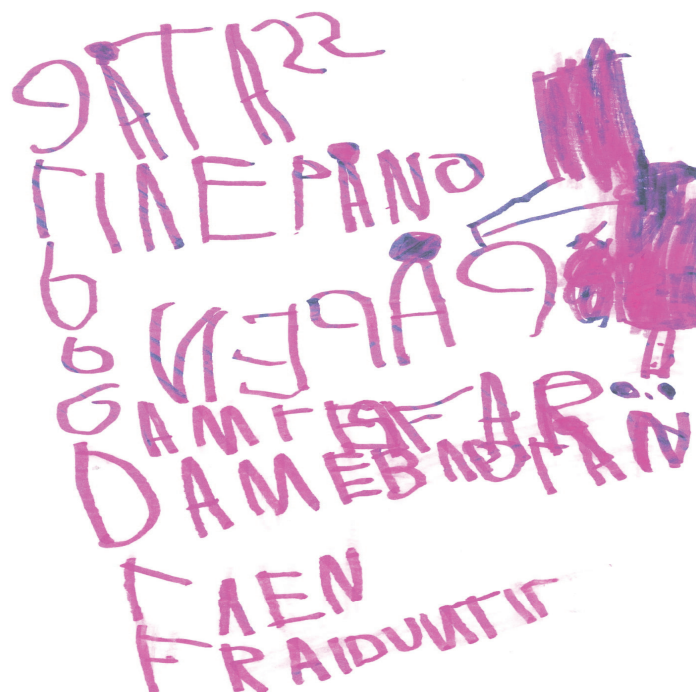
Tekst 2 - Gråtass

Det er sommer, og Idun er på besøk hos oldemor og oldefar. Oldefar reiser seg med ett og går fra bordet der det drikkes kaffe og spises kake. Han blir borte ei kort stund, men kommer deretter tilbake med et lurt smil om munnen. Han stiller seg foran Idun med lukkede hen-

der som han krysser foran seg. Han ber Idun velge ei hånd. Hun smiler til han og peker på venstre hånd. Oldefar åpner hånden, og inne i den ligger det en 200-krone-seddel.

På vei hjem fra besøket spør en av de voksne om hun skal bruke pengene hun har fått eller om hun skal spare den. Idun sier at hun skal bruke den, men at hun ikke vet på hva enda. Hele familien drar til byen noen dager senere. De traverser gjennom mange butikker, og går blant annet inn i en musikkforretning. Der får Idun øye på ei CD-plate med musikk fra Barne-TV-serien om traktoren Gråtass. Da vet hun hva hun vil bruke pengene sine på!

Noen måneder senere har familien besøk av besteforeldrene. I stua spises det formiddagsmat. Idun på 4 år har avsluttet måltidet og sitter på rommet sitt og hører på Gråtass-CD'en sin. Lyden på CD-spilleren er temmelig høy. Etter en stund kommer hun inn på stua og spør mammaen sin hvordan lyden "rn" skrives. Mammaen tror hun spør om lyden "ng" og svarer på det. Jenta går tilbake til rommet sitt, og det blir stille en lang stund. Etter en liten time kommer hun inn i stua med følgende tekst i hånden.



GATA
LINEPANO
6 VEGÅ
DAMEBNA
KAEN
FRAIDUKTIF

(Idun 4 år og 1 md.)

”Vil dåkk hør? Ska æ læs ka æ har skrevve?”, spør hun. Hun viser stolt frem papiret og sikrer seg at alle de voksne lytter interessert. Så leser hun:

GÅTASS (Gråtass)
LIVEPÅNG (Livet på gården)
G
G NEGÅG (Goggen)
GAMLEFAR
DAMEBAPLÅN (Damen bak låven)
LVEN (låven)
FRAIDUNTIL

”Og så har æ tægna Gråtass her,” sier hun og peker på tegningen til høyre i teksten. Når hun er ferdig med å lese teksten sin, legger hun den på bordet foran de voksne før hun småløper tilbake til rommet sitt hvor Gråtass-musikken fremdeles høres.

I denne teksten ser Idun ut til å ha skrevet ned det hun mener er de viktigste menneskene og hendelsene på gården hvor Gråtass bor. Teksten er satt opp som og leses som en liste med ordene under hverandre. Hun har også øvd seg på å skrive tre G'er og, ifølge henne selv, ble hun mest fornøyd med den siste. Vi kan videre se at Gråtass er så viktig for henne at hun ser ut til å ha registrert at navnet (ordbildet) skrives med dobbelt konsonant.

Det er rimelig å anta at denne teksten formidler noe av det som opptar denne 4-åringen for tiden – nemlig traktoren Gråtass. Hun skriver med stort engasjement. Teksten kan etter min mening defineres som en klart sakspreget tekst. Både tekstens oppbygning, dens struktur og slik barnet selv leser den, gjør den til en liste over sentrale personer og hendelser på gården der Gråtass bor. I slutten ser det ut som om hun går over til å berøre sjangeren brev. Både lister og brev er tekster vi ofte finner hos tidlige skrivere (Lorentzen 1993). Vi ser også i dette tilfellet at Idun blander ulike tekstsjangere. Ifølge Mehlum (1994) er dette, som tidligere nevnt, helt vanlig. Mehlum (ibid.) påpeker imidlertid også hvor viktig det er å være klar over at enhver barnetekst er et forsøk på å beherske en sjanger.

Hvor godt skriftspråkskonvensjonen er etablert hos denne 4-åringen, er vanskelig å si. Når vi leser teksten, ser vi at hun for det meste skriver fra venstre mot høyre. Andre ganger skriver hun fra høyre mot venstre (for eksempel GÅGEN). Når hun leser teksten sin høyt, viser hun at hun vet at

tekster skal leses ovenfra og ned. Jenta viser også at hun har relativt god bokstavkunnskap. Bokstavene er greit utformet og (forholdsvis) lette å gjenkjenne for den voksne leseren. Enkelte av bokstavene er skrevet oppned (for eksempel G, L, V) mens andre er speilet (for eksempel S, N, E). Dette er typisk for barn som utforsker skrifta. Det kan også være verdt å merke seg at 4-åringen skriver fonologisk hvilket vil si at hun skriver ordene slik som hun hører dem uttalt (Høigård 2006).

Det skulle være liten tvil om at det har skjedd ei utvikling når det gjelder skrive- og leseferdigheten hos denne jenta fra hun var 3 år og 4 md. til hun har blitt 4 år og 1 md. Fremdeles ser det ut til at hun har stor glede av å presentere sin egen tekst for de som vil høre. Hun vil gjerne la teksten komme i dialog med omverdenen.

Diskusjon

Nettopp dialog mellom barn, tekster og voksne er sentralt. Dette gjelder dialoger både om forfatterskapte tekster så vel som tekster forfattet av barna selv. Slike dialoger vil kunne være både meningsskapende og språkstimulerende for barna så vel som for voksne. De to eksemplene ovenfor forteller oss noe om hva nettopp dette barnet er opptatt av og interessert i på et gitt tidspunkt. Vi ser også hvordan Idun strukturerer og bygger opp de to tekstene sine samt hvilket budskap hun forsøker å formidle gjennom dem. Når hun inviterer til dialog om tekstene sine, og når hun ”skriver” og ”leser” disse tekstene, viser hun hvordan hun behersker (eller forsøker å beherske) skriftspråkskonvensjonene.

De to tekstene jeg her har analysert og nærlest, ser ut til å dreie seg om hendelser og opplevelser Idun erfarer i hverdagen sin – erfaringer hun gjør seg både i hjemmet og i barnehagen. Barton (1994) hevder at barns tidlige skriving og lesing ofte tar utgangspunkt i nettopp deres hverdagsliv. Han hevder at tekstene deres er ”literacy in everyday life” (ibid:3). For at man skal kunne forstå og lese tekster laget av førskolebarn, vil det derfor være en klar fordel om man vet hva hver enkelt av barna interesserer seg for og/eller er opptatt av. Slik blir det muligens lettere å etablere dialoger om tekster de har laget.

Jeg har forsøkt å vise at dersom vi som voksne er til stede i barns verden enten dette er i barnehagen, i hjemmet eller i skolen, for den saks skyld, kan dette gi oss verdifulle innblikk i hvordan barn tenker, hva de

besitter av kunnskap og hvordan de får til å presentere den kunnskapen de har. Jeg mener at en forutsetning for at vi som voksne skal kunne skape gode språkstimuleringsarenaer for barn i førskolealder, er at vi finner tid til å lytte til det de uttrykker. Gjennom å legge til rette for og oppmuntre til samtaler om for eksempel tekster barn selv har laget, tror jeg vi kan få dem til å presentere eller lese sine egne tekster for andre – både voksne og barn. Ikke bare bekrefter vi barna som individer gjennom slike samtaleaktiviteter, men ved at vi også lytter oppmerksomt til det de forteller, får barna mulighet til å utvikle fortellerkompetanse. Gjennom å bli utfordret til å ta kommunikativt ansvar for sine egne tekster, kan de stimuleres språklig og samtidig utvikle trygghet til også bruke språket i andre situasjoner.

En dialog som preges av tilstedeværelse, nærhet og oppmerksomhet mellom partene i samspeilet, kan gi barna følelsen av å bli verdsatt og sett. Og det vet vi er avgjørende for utvikling av et positivt selvbilde. Barn trenger også å se at voksne både skriver og leser. Gjennom å observere voksne i slike språklige aktiviteter kan de i tillegg få sett nytten og ikke minst gleden ved det å kunne lese og skrive.

I denne artikkelen har jeg altså forsøkt å vise at det ikke alltid er tilstrekkelig å bare kaste et blikk på barnas tekster for å forstå dem. Mange av tekstene trenger å bli samtalt om for å kunne bli forstått eller ”lest”. I tillegg synes jeg vi som voksne skal lese barnetekstene med ”sympatiske briller” og konsentrere oss om å fokusere på det barna har lyktes med i tekstene sine.

Hvis vi kan være enige om at grunnlaget for lese- og skriveutviklingen begynner med de første tilbakemeldingene barna får på de tekstene de har laget (enten tekstene er muntlige, skriftlige eller tegnede/billedlige), skulle det være enkelt å akseptere nødvendigheten av å trekke frem det de har lyktes med i tekstene sine. Det å tilegne seg et alfabetisk skriftspråk er både en abstrakt og kompleks prosess som bør følges med interesse, sier Lorentzen (1999). Hun påpeker videre at man bør være på leting etter hva barna får til og sier at det burde være tabu å snakke om feil i denne sammenheng (ibid.). Skriveglede og uttrykksbehov er etter min mening vilkår for å få barn til å skrive. Av den grunn er det viktig at de opplever å få positiv respons. Deres ufullkommenhet som skrivere er lett å registrere uten at vi som voksne trenger å kommentere dette. Dersom vi vil forsøke å gi barn mulighet til å komme inn i en god sirkel, skal vi kanskje heller oppmuntre dem ved å kommentere tekstene deres slik at de kan oppleve å få tillit til egen tekstproduksjon (Hagtvet 2002). Gode og konstruktive kommentarer vil etter all sannsynlighet styrke deres selvbilde i en positiv ret-

ning. Forhåpentligvis vil slike kommentarer også bidra til at de ytterligere får lyst til å fortsette å skape tekster selv.

Oppsummering og avsluttende kommentar

I denne artikkelen har jeg nærlest og analysert to barnetekster ut fra et dialogisk perspektiv på tekst. Det ligger et utvidet tekstbegrep til grunn for dette arbeidet. Jeg har også diskutert hva som kan ha motivert barnet til å produsere disse tekstene. Et viktig anliggende for meg har vært å sette fokuset på voksnes møte med barns tekster gjennom å fokusere på det dialogiske samspillet mellom barnet, teksten og den voksne og måter dette kan foregå på.

Jeg har forsøkt å lese de to barnetekstene med ”sympatiske briller” og mener at det er avgjørende for å skape gode språkstimulerende miljø og gode tekstkulturer for barn. Dette fordrer at vi alltid tar utgangspunkt i det som ungene har lyktes med i sine skriveprosjekter. Barn som lager tekster i sine ”pedagogisk gyldne år” (førskolealderen) må stimuleres og oppmuntres på en slik måte at de kan få kjenne mestring, sier Hagtvatn (2002). Dersom de opplever dette, er mulighetene store for at de kan komme inn i gode læringssirkler.

I tillegg til at jeg anser førskolebarns tekster å være interessante i seg selv, er de også både interessante og viktige i et forskningsperspektiv. Fra 1. august 2006 trådte den nye Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver i kraft (R06). Rammeplanen er tydelig på at en blant flere viktige oppgaver for personalet i barnehagen, er å sørge for at barn får møte bokstaver i daglige sammenhenger og å støtte barns initiativ når det gjelder å lese eller lekeskrive. I denne artikkelen har jeg forsøkt å vise at én måte å støtte barns initiativ til tekst på, kan være å gå inn i samtaler med dem om tekster de selv har laget. Dermed blir den muntlige dialogen viktig også i forhold til skriftspråkstimulering.

Undersøkelser blant annet fra barnehager i USA viser at barn som har tilgang til et skriftspråkstimulerende miljø med ulike skrivesaker tilgjengelig der (rolle)leken foregår, skriver mye i leken (Christie 1992). Skriftlig kommunikasjon betegnes som en nøkkelkompetanse i dagens samfunn (Matre 2006). I en verden der skriftspråklig kompetanse ser ut til å være en vesentlig forutsetning for utvikling av kunnskap og innsikt, er det viktig at førskolebarns tekster blir sett og hørt. For at dette skal skje, vil barn ha be-

hov for voksne som både vet *at* barn i førskolealder produserer tekster og som har noe kjennskap til *hvordan* de lager tekster. Det vil også være behov for voksne som har kunnskap om hvordan disse barnetekstene kan leses og hva de kan innholde.

Dersom vi skal få generert ny kunnskap om førskolebarns tekster, vil det være naturlig å ta utgangspunkt i barna som de forfatterne mange av dem er. Det er barna selv som best vet hvilke tekster de har laget og hva disse tekstene inneholder. Men for at deres kompetanser på dette feltet skal bli synlige for oss, trengs det blant annet tid og rom hvor skriving og gode dialoger mellom barn, voksne og tekster kan bli en del av hverdagen. Majoriteten av norske barn i førskolealder befinner seg i hjemmet og i barnehagen der mange av dem setter tydelige spor og avtrykk etter seg - for eksempel på papiret.

Hva skjer for eksempel i barnehagene når det gjelder å legge til rette for skriftspråklige aktiviteter? Hvordan arbeider barna sammen når de skaper tekster? Hvilken holdning har de voksne i barnehagene til dette feltet? Dette er spørsmål jeg finner interessante i forlengelsen av dette arbeidet og som det vil være interessant å undersøke nærmere.

Litteratur

- Bakhtin, M. 1981. *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*. Redigert av Michael Holquist, Austin: University of Texas Press.
- Barton, D. 1994. *Literacy – An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.
- Christie, J., red. 1992. *Play and Early Literacy Development*. New York: State University of New York Press.
- Clark, K. & Michael Holquist 1984. *Mikhail Bakhtin*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
- Dyson, A.H. 1993. *Social Worlds of Children Learning to Write in an Urban Primary School*. New York: Teachers College Press.
- Eneroth, B. 1984. *Hur mäter man "vackert"? Grundbok i kvalitativ metod*. Göteborg: Akademilitteratur, Natur och Kultur.
- Evensen, L. S. 1997. Å skrive seg stor: Utvikling av koherens og sosial identitet i tidlig skriving. I: Evensen, L. S. & T. Løkensgard Hoel, red. *Skriveteorier og skolepraksis*. LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Hagtvedt, B. E. 1997. Fra skriving til lesning? Om seks-åringers oppdagelse av skriftkoden og skrivingens betydning for lesing. I: R. Söderbergh, red. *Från joller till läsning och skrivning*. Malmö: Gleerups Förlag.
- Hagtvet, B. E. 2002. *Språkstimulering – tale og skrift i førskolealder*. Cappelen Akademisk Forlag.

- Hopperstad, M. H. 2004a *Alt begynner med en strek. Når barn skaper mening med tegning.* Cappelen Akademisk Forlag.
- Hopperstad, M. H. 2004b. Ikke bare ord – tegning også. *Norsklæraren* 5:39–44.
- Høigård, A. 1999. *Barns språkutvikling, muntlig og skriftlig.* Universitetsforlaget.
- Linell, P. & Gustavsson, L. 1987. *Initiativ och respons. Om dialogens dynamikk, dominans och koherens.* Universitetet i Linköping. Tema kommunikasjon.
- Lorentzen, R. T. 1993. *Les og skriv – eller øv seg? Tanker om begynneropplæring i norsk. Idéhefte i norsk,* Universitetsforlaget.
- Lorentzen, R.T. 1999. Barns skriftspråkutvikling. I: I. Moslet, red. *Norskdidaktikk – ei grunnbok.* Tano:Aschehoug.
- Lorentzen, R. T. 2000. Barns første skriftlege fortellinger. I: Moslet I. & P. H. Bjørkeng, red. *Norskdidaktikk – tekstnær og elevnær undervisning.* Universitetsforlaget.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. 1996,* Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Matre, S. 1994. Et gløtt inn i barns bildespråkverden. *Norsklæreren* nr. 2/94:9–16.
- Matre, S. 1997. *Munnlege tekstar hos barn, Ein studie av barn 5–8 år i dialogisk samspel.* Avhandling for graden Doctor Artium, NTNU.
- Matre, S., red. 2006. *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag.* Tapir Akademisk Forlag.
- McLane, J. B. & McNamee, G. D. 1990. *Early Literacy.* Cambridge: Harvard University Press.
- Mehlum, A. 1994. *Skriveundervisning – Mellom styring og frihet.* TANO.
- Moslet, I. 2000. Sjangerbruk i skolen. I: Moslet I. & P.H. Bjørkeng, red. *Norskdidaktikk – Tekstnær og elevnær undervisning.* Universitetsforlaget.
- Nilsen, R. Dyblie 2000. Metoder og begreper i barndomssosiologiske studier av sosialiseringprosessen – En diskusjon med utgangspunkt i barnet som sosial aktør. *Barn* 1:57–76.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. 2006,* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Semundseth, M. 2003. Jeg har skrevet og du skal få det. *Barnehagen – Tidsskrift for barnehagefolk,* okt. 08/03:19–25.
- Skjelbred, D. 1999. *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring.* Landslaget for norskundervisning (LNU), Cappelen Akademisk Forlag.
- Smith, F. 1985. *Joining the Literacy Club.* London: Heineman.
- Wittek, L. 2004. *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver.* Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Marit Semundseth
Dronning Mauds Minne
Høgskole for førskolelærerutdanning
Thonning Ovesengate 18
NO-7044 Trondheim, Norge
e-post: Marit.Semundseth@dmmh.no