

# Nynorsk i ein femåringskvardag – om grunnlag for skriftspråkstileigning i ein mindretalsspråksituasjon

Av Gudrun Kløve Juuhl

**Samandrag:** Skriftspråkstileigninga til born byrjar for skulealder, og eksponering for skriftspråket er ein viktig del av grunnlaget for denne. Likevel finst det lite kunnskap om nynorsk i omgivnadene til born under skulealder. Denne artikkelen handlar om kor mykje og korleis nynorsken er til stades i kvardagen til fem femåringar i eit nynorskområde, heime og i barnehagen. Artikkelen viser at borna møter noko nynorsk i barnehagen, men lite i ein typisk barnehageaktivitet som samlingsstund, og mest i dei mest «skulske» aktivitetane. I heimen møter borna nynorsk fyrst og fremst gjennom tekstane til lokalsamfunnet. Døme er tekstar frå trusopplæringa, turvegsskilt, russekort. Det er nytta ei etnografisk tilnærming der forskaren har vore til stades i barnehagen og heime hjå borna over tid, og har undersøkt korleis nynorsk er til stades med utgangspunkt i kva literacyhendingsar borna deltek i.

**Nøkkelord:** Tidleg literacy, skriftbruksetnografi, nynorsk, literacyhendingsar, skriftspråkstileigning

**Keywords:** Emergent literacy, literacy ethnography, Norwegian Nynorsk, literacy events, written language acquisition

## Innleiing

Det finst nynorskkommunar og nynorskområde, men kvar finst nynorsken i livet til dei som bur i desse områda? Denne artikkelen utforskar ein liten del av dette store spørsmålet, nemleg kvar og korleis nynorsken er til stades i kvardagen til fem femåringar i det nynorske kjerneområdet, og

Sitering av denne artikkelen: Juuhl, G. K. (2020). Nynorsk i ein femåringskvardag – om grunnlag for skriftspråkstileigning i ein mindretalsspråksituasjon. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 11–35). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.106>  
Lisens: CC-BY 4.0.

diskuterer kva det kan ha å seia for deira tilhøve og tilgang til det nynorske språket.

Me veit at mykje av skriftspråkstileigninga til born skjer før skulestart, både i barnehagen og heime (Barton, 2007 [1994]; Whitehurst & Lonigan, 1998). Studiar viser også, i den grad spørsmålet er undersøkt, at born i nynorskområde sannsynlegvis møter lite nynorsk skrift i barnehagen (Bjørhusdal, 2017; Langåker, 2017; Pirion, 2017; Vadstein, 2018). Kva dei møter på fritida, veit me lite om.

Nyare teoriar om skriftspråkstileigning hevdar at ein av måtane born lærer skriftspråk på, er ved umedviten generalisering om ord og skrivemåtar basert på det dei ser (Skaathun, 2007). Det vil enkelt sagt seia at dersom born stort sett vert eksponerte for «jeg» og «ikke» i det skriftspråkmaterialet dei møter, utviklar dei ei språkkjensle som seier at det er slik det skal vera. Dersom ein legg eit slikt språklæringsyn til grunn, har det noko å seia for skriftspråklæringa om det er nynorsk eller bokmål ungar som skal læra nynorsk, ser rundt seg.

Denne samanhengen aktiverer også forskingsfeltet som handlar om vilkår og overlevingssjansar for mindre brukte språk. Rapporten *SMILE – Support for minority languages in Europe* samanfatar viktig forskning på feltet og oppsummerer at overlevingssjansane til språk har med i kva grad språkbrukarane får utvikla ferdigheiter i å bruka språket, men også mykje med i kva grad dei har høve til å bruka språket og i kva grad dei har lyst til å bruka det (Grin et al., 2002). Erfaringane til førskuleungar med nynorsk i skriftmiljøet rundt seg vedrører på ulike vis alle desse dimensjonane.

Samstundes veit me at ikkje alle delar av dei språklege omgivingane er like viktige eller tilgjengelege for born. Difor har eg nytta ei tilnærming der eg prøver å ta utgangspunkt i det barnet gjer og ser – eg har nytta ei etnografisk tilnærming der eg har fylgt borna i barnehagen og heime og sett korleis dei interagerer med dei språklege omgivingane.

For å finna ut kva plass nynorsken har i kvardagen til desse femåringane, har eg difor stilt fylgjande forskingsspørsmål: 1. Kva slags literacy-hendingar pregar kvardagen til borna, heime og i barnehagen? 2. Kva plass har nynorsken i desse? 3. Kvar finst nynorsken i dei næraste omgivingane til borna?

## Teoretisk bakgrunn

For å undersøkje og diskutera nynorsk i kvardagen til femåringane er det tre kunnskapsfelt som er særleg aktuelle å byggja på. Det eine er forskning på språk i samfunnet og særleg språkstyrking, der Grin med fleire sin modell og omgrepet lingvistiske landskap vert teke i bruk. Det andre er skriftbruksforskninga som vert kalla New literacy studies, særleg omgrepa literacyhending og literacypraksis og det tredje er nyare teoriar om skriftspråkslæring.

## Språk og samfunn

Eit utgangspunkt for denne undersøkinga er eit ynske om innsikt i vilkåra for nynorsk mellom dei yngste. Grunnen til at dette i det heile er eit spørsmål, er at nynorsk er eit mindre brukt språk i det norske samfunnet. Difor kan anna forskning om vilkår for mindre brukte språk gje omgrep og forståingsrammer for funna i denne undersøkinga.

Omgrepet lingvistiske landskap vart utvikla for å seia noko om kor synlege språk er i det offentlege rommet. Omgrepet vart etablert med ein studie av skilt og bruk av talespråk i Canada, som viste samanheng mellom kor synleg eit språk var i det offentlege rommet og kva status språket hadde (Landry & Bourhis, 1997). Studiar av lingvistiske landskap i nynorskkommunar kan fortelja oss noko om i kva grad det vert opplevd å ha høve til å bruka nynorsk i uformelle samanhengar, slik studien til Karine Stjernholm av språk på butikkskilt i sentrum av Oslo og Voss viser at nynorsk har status i lokalsamfunnet på Voss (2014). Lingvistiske landskap kan vera ein kommune eller eit bysentrum, men ein barnehage kan også studerast som eit lingvistisk landskap (Pesch, 2017). Kor synleg nynorsk er i ungane sitt lingvistiske landskap, heime og i barnehagen, er ein del av grunnlaget for skriftspråsutviklinga deira.

Rapporten *SMiLE – Support for Minority Languages in Europe* undersøker ei rad språkpolitikkar for regional- og minoritetsspråk i Europa, og set på bakgrunn av det opp tre vilkår som er nødvendige, men ikkje tilstrekkelege kvar for seg, for at folk vil bruka språka. Folk treng ferdigheiter («capacity»), dei treng moglegheiter eller høve til å bruka språket

(«opportunity», som vert skildra som at det må vera nok situasjonar der språket kan brukast), og dei må ha lyst til å bruka det («desire») (Grin et al., 2002, s. 80). Ferdigheiter vert knytt til opplæring og utdanningsdomenet. Domene, forstått som ulike samfunnsområde, er eit sentralt omgrep i sosiolingvistik og språkpolitikkforskning (Grin et al., 2002, s. 35). Moglegheiter vert knytt til i kva grad språket er i bruk i offentlege tenester og det offentlege rommet, i private verksemdar og kulturaktivitetar (Grin et al., 2002, s. 80). «Opportunity creation», å skapa moglegheitsrom, handlar om kva slags domene i samfunnet språket er og er forventa å vera i dagleg bruk på (Lo Bianco & Peyton, 2013). Dette kan, i alle fall for språk som er skriftfeste, knytast til lingvistiske landskapomgrepet. Vidare skildrar Grin mfl. lyst, som at folk må kjenna seg sosialt og psykologisk «empowered» til å bruka språket, og skildrar haldningsarbeid som det som kan skapa slikt (2002, s. 80). Det som handlar om lyst, er vanskelegare å få tak på enn det som handlar om ferdigheiter og moglegheiter, det skriv også Lo Bianco og Peyton (2013, s. vi). I skildringa av kva lyst inneber, går Grin et al. langt i å nærma seg det som vert kalla språkhaldningar, altså haldningar til språk, som det er lang tradisjon for å studera og prøva å avdekkja i sosiolingvistikken (Kristiansen & Vikør, 2006; Solheim, 2006; Trudgill, 1992). Sjølv om språkhaldningar er noko samfunnsmessig (jf. Trudgill, 1992, s. 44–45), indikerer likevel ordet haldning noko meir stabilt og indre enn lyst, som kan oppstå og forsvinna raskt, og som kanskje i større grad kan knytast til situasjonar. Det gjer omgrepet lyst lettare å bruka til å seia noko om femåringar si deltaking i literacyhendingar enn språkhaldningar.

Barnehagen som institusjon kombinerer trekk frå utdanningsinstitusjonen og frå kvardagslivet (jf. Håberg, 2016). Ifylgje rammeplanen skal dei invitera til og støtta barns utforsking av skriftspråket (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48), noko som kan knytast til ferdigheitsdimensjonen og utdanning. Samstundes er barnehagen ein del av dei lokale offentlege tenestene og ei eiga del-ålmente for dei som held til der, og driv språktrading gjennom kulturaktivitetar, som kan knytast til det å utgjera eit moglegheitsrom for språket. I rammeplanen står det eksplisitt at leik er ein viktig verdi i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20, 22). Leik er knytt til lyst og har det som ein viktig dimensjon.

Difor er alle dei tre dimensjonane av modellen relevante for å diskutera nynorsk i literacyhendingane og -praksisane i barnehagen. På liknande vis vil alle dei tre dimensjonane utgjera relevante perspektiv på nynorsk i heimekvardagen, sjølv om barnehagen er ein språkpolitisk aktør på andre måtar enn heimen.

## Literacyhendingar og literacypraksisar

Forskingstradisjonen som vert kalla New literacy studies, har som ideal å studera literacy med utgangspunkt i kva folk brukar skrift og tekstar til i livet, heller enn i utdanningsinstitusjonen sine mål (Barton, 2007 [1994], s. 3–4), og representerer det Kjell Lars Berge kallar det etnografiske paradigmet i skriftkulturforkinga (2019, s. 28). I denne tradisjonen vert literacy forstått som sosiale praksisar der lesing, skriving og tekstar inngår (Barton, 2007 [1994], s. 34). Ein føresetnad som etter kvart har etablert seg også innan dette paradigmet, er at tekstar er multimodale og brukar fleire teiknsystem, altså er ikkje literacy eksklusivt knytt til skriftmodaliteten. Mening kan også formidlast i tekstar gjennom t.d. teikning (sjå til dømes Kress, 2003, s. 35).

I ein del forskning på barns tileigning av literacy vert alt born lærer om språk frå fødselen til åtteårsalderen, definert som «tidleg litterasitet», sjå til dømes (Gjems, 2016). Trass i at det kan vera rimeleg å sjå på all språkutvikling som tileigning av literacy, finst det også grunnar til å avgrensa barns utforsking og bruk av tekstar og skriftspråk som eit eige forskingsobjekt, slik eg gjer i denne studien. Det inneber ikkje ei avviking av sambandet mellom munnleg og skriftleg språkutvikling, men ei avgrensing av forskingsobjekt motivert av erkjenningssinteresser knytte nettopp til skrift i barnekvardagen og til skriftspråket nynorsk. Samstundes kjem ein viktig del av born sine erfaringar med skriftspråk gjennom øyra. Tekst formidla gjennom talt bokmål eller nynorsk er difor også relevant for studien.

Eit omgrepsspar som har vorte ein viktig arbeidsreiskap i New literacy studies-tradisjonen, er literacy events (som eg kallar literacyhendingar) og literacy practices (som eg kallar literacypraksisar). Shirley Brice Heath definerer literacy event slik: «any occasion in which a piece of writing is

integral to the nature of the participants' interactions and their interpretive processes» (Heath, 1982, s. 93). I tråd med nyare literacyforskning forstår eg her «a piece of writing» også som tekstar som nyttar andre modalitetar. Literacyhendingar vert altså forstått som episodar eller hendingar der nokon gjer noko med skrift eller tekstar. Eit anna kjenne-teikn ved literacyhendingar er at dei er observerbare episodar (Barton & Hamilton, 1998, s. 7). Det vil seia at dei er hendingar som vert naturleg avgrensa av at deltakarane byrjar å gjera noko anna – til dømes at ein avsluttar skrivninga av handlelista og går på butikken, eller at ei lesestund på senga vert avslutta av at den vaksne lukkar boka, seier god natt og sløkkjer lyset. Hamilton skildrar dessutan literacyhendingar som samansette av fire komponentar: deltakarar, stad, artefaktar og aktivitet (2000, s. 17). Desse fire komponentane kan vera reiskapar for å drøfta spørsmål som korleis literacyhendinga er organisert og kven som tek initiativet.

Tilhøvet mellom hendingar og praksisar er det mogleg å skildra på fleire måtar. Den svenske literacyforskaren Anna Malin Karlsson skildrar det som at tilbakevendande literacyhendingar på sikt kan danna mønster og verta til literacypraksisar (Karlsson, 2006, s. 23). Om eg les for barnet mitt før ho skal leggja seg ein kveld, så er det ei literacyhending. Samstundes er det å lesa på senga for ungar gjort mange gonger før, både av meg og andre foreldre, og mange har ei førestilling om korleis det føregår og bør føregå. Me ser føre oss eit visst tal på deltakarar, kanskje nokre bestemte bøker osv. Alt dette er teikn på at me har med ein praksis å gjera. Karlsson skildrar også literacypraksisen som det som knyter den einskilde literacyhendinga saman med den større sosiale og kulturelle konteksten (Karlsson, 2006, s. 23). Barton knyter literacypraksisar til domene, forstått som livssfærar (t.d. kyrkja, heimen, skulen osv.) (2007 [1994], s. 37). Dette er eit omgrep denne tradisjonen har felles med forskinga på språk i samfunnet.

Noko av det som gjer omgrepet literacyhendingar særleg godt eigna som analytisk rammeverk for denne studien, er at det ikkje føreset eit bestemt ferdigheitsnivå når det gjeld lesing og skrivning hjå aktørane som vert studerte, og heller ikkje har det å fastsetja eit slikt som innebygt mål for tilnærminga. I denne studien varierer ferdigheitsnivået i lesing og skrivning mellom vaksne og born, og mellom ungane. Trass

desse skilnadene deltek dei alle i literacyhendingar, og desse går det an å observera og analysera. Analyse vil mellom anna innebera å knyta dei til praksisar og domene.

## Skriftspråkstileigning

Sjølvs om ikkje borna i denne studien er utsette for formell lese- og skrivingeopplæring, er dei omgjevne av og interagerer med skrift, og dei er byrjande skrivarar sjølve. Det er vanleg i skriftlege samfunn at fem-seksåringar utforskar skriftspråket før dei byrjar på skulen (Barton, 2007 [1994]; Heath, 1983; Hofslundsengen, Gustafsson & Hagtvatn, 2019; Kress, 1997; Treiman & Broderick, 1998). Eit sentralt spørsmål når det gjeld barnehagen som språkleg landskap, er kor viktig dei skriftspråklege omgjevnadene er for skriftspråkutviklinga til born.

Det dominerande synet på korleis born lærer seg å skriva, altså sjølve staveutviklinga, har vore det som vert kalla stadieteorien: Når born lærer seg å skriva, går utviklinga gjennom visse fasar der ein går frå å «transkribera» det ein sjølv seier, i det som vert kalla det fonologiske stadiet, til å gradvis meistra rettskrivingsreglane – då er ein på det såkalla ortografiske stadiet (sjå Skaathun, 2007, s. for grundigare presentasjonar av stadieteori om staveutvikling). Det er mellom anna slik skriveutvikling vert forklart i norskdidaktikkbøker og lærebøker om språkutvikling (sjå t.d. Høigård, 2013; Traavik, 2013; 2014). I denne tradisjonen vert born sine rettskrivingsavvik såleis «automatisk» lesne som innslag/restar av fonologiske strategiar. Med ei slik forståingsramme finst det lite rom for å diskutera kva born si eksponering for ulike skriftbilette har å seia.

Stadieteorien vert særleg utfordra av syn på staveutvikling som legg vekt på at born lærer språk og skriving også frå frekvente mønster i det dei vert eksponerte for av språk. Til dømes brukar byrjarstavarar oftare bokstavar frå namnet sitt, og oftare stavemåtar som er godtekne i skriftspråket dei er omgjevne av (Pollo, 2008; Treiman & Kessler, 2014). Den norske staveutviklingsforskarer Astrid Skaathun meiner at born samtidig har tilgang til både fonologiske stavestrategiar basert på det munnlege språket og ortografiske strategiar basert på statistisk kunnskap om vanlege skriftbilette, og kan veksla mellom desse (Skaathun, 2007, s. 154–156).

Dersom ein legg eit slikt perspektiv til grunn, er det ikkje uviktig for seinare skriftspråkstileigning kva slags språk born vert eksponerte for.

I denne studien studerer eg ikkje borna sine ferdigheiter direkte, men byggjer på premissen om at skriftspråket born er omgjevne av medan dei utforskar skrifta, er ein del av grunnlaget for skriveferdighetene. Altså har ikkje bruk av nynorsk i den skrifta ungene møter, berre ein haldnings- skapande dimensjon, men direkte innverknad på ferdigheitsutviklinga.

## Materiale og metode

Literacyhendingar og -praksisar i borns sine kvardagsliv i eit nynorsk- perspektiv er framleis eit utforska felt. Det gjev rom for ei kvalitativ, utforskande tilnærming med eit lite utval.

## Utval

I dette prosjektet er det fem femåringar frå same avdeling i same barnehage, siste året i barnehagen, som står i sentrum. Utvalet vart gjort med utgangspunkt i eit ynske om å studera kvar nynorsken finst i kvardagen til born under skulealder i eit område der nynorsken står sterkt, det er altså på overordna nivå eit strategisk utval (jf. Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016, s. 117). Difor vart det valt ein barnehage i ein nynorsk kommune med tilnærma hundre prosent nynorsk i grunnskulen. Rekrutteringa skjedde gjennom barnehagekontoret, deretter gjennom pedagogisk leiar og foreldremøte.

I studien var det eit poeng å studera literacyhendingar, -praksisar og nynorsk slik det kom til uttrykk på *ein* lokalitet, men gjerne frå fleire vinklar, for å gje ei meir heilskapleg forståing. Difor er studien konsentrert kring ei barnehageavdeling, og fleire born som er knytte til denne. På den måten er utvalet ein case, altså ei undersøking som brukar ei allereie eksisterande grense for kva og kven undersøkinga inkluderer og ekskluderer (Tjora, 2017, s. 41).

Barnehagen hadde ei avdeling berre for ungar som gjekk siste året i barnehagen (med 24 ungar), og dermed er også strukturen til barnehagen styrande for at det vart berre femåringar som vart med i studien. Dei fem borna



som deltok i studien, vart valde ut fordi det var deira foreldre som melde seg då eg informerte om prosjektet på foreldremøte i barnehagen, og utvalet er såleis ikkje representativt for borna på avdelinga eller born generelt.

Desse fem borna er Peter, Simon, Christina, Maria og Maja. Alle har fått pseudonym. Peter bur saman med mor, far og storesyster i eit rek-kjehus. Familien er tospråkleg, og brukte mest russisk heime. Peter heldt på å læra seg å skriva russisk under feltarbeidet og likte å spela på iPad. Simon bur saman med mor, far og to storesyster. Han likar best å leika kafé. Simon fylte fem i perioden. Christina bur saman med mor, far og veslesyster på tre år som ho leikar mykje med. Ho fylte seks år i peri-oden. Maria bur saman med mor, far, ei storesyster og ein storebror i ein einestad. Ho likar å leika med Barbie og halda på med skjerm. Ho fylte seks år i perioden. Maja bur saman med mor, far og to storebror. Ho likar å teikna, skriva og sjå på iPad/telefon og tv. Ho fylte seks år i perioden. Christina, Maja og Maria er ein del av ein gjeng som ofte held på med teikne- og skriveaktivitetar på «veslerommet» i barnehagen. Alle mødrene i familiane har frå kort til lengre høgre utdanning.

## Metode

Ei etnografisk tilnærming handlar om å vera nær det som skjer og i størst mogleg grad prøva å sjå og forstå det deltakarane ser og forstår (Heath, Street & Mills, 2008, s. sjå t.d. s. 38–42). Det kan gje ein heilskap til den forskingsmessige rapporteringa som kvantitative tilnærmingar – som ofte er oppstykkja i spørsmål i eit spørjeskjema – ikkje kan gje. I slike meir heilskapelege rapportar/attforteljingar kan også samanhengar mellom hendingar, praksisar og haldningar koma til syne.

Eg har besøkt kvart barn fem gonger heime på ettermiddagen, og vore i barnehagen åtte torsdags føremiddagar. Eitt av borna vart besøkt i mai/juni 2018, resten vinteren 2018/19, i same tidsrom som barnehageobservasjonen fann stad. Metoden for datainnsamling har vore delvis delta-kande observasjon, som er vanleg i etnografisk forskning (jf. Karlsson, 2006, s. 151). Dokumentasjonen har skjedd med penn og papir gjennom feltnotat som seinare vart skrivne inn på pc, og gjennom innsamling og foto av tekstar som borna har laga eller interagert med på andre vis.

Avidentifisert materiale har vore lagra på pc med internettilgang og kodenøkkel i ein låst skuff. Feltnotata har vore opne, og det er ikkje brukt observasjonsprotokoll. Dei har vore fokuserte på å skildra literacyhendingar som barnet har delteke i eller som har føregått i nærleiken av barnet, detaljert og etter som dei har falda seg ut, og synlege tekstar i dei umiddelbare omgivnadene, i tråd med Karlsson (2006, s. 152–154) og Heath med fleire (2008, s. 76–79). Spørsmål, svar og brokkar av samtale knytt til literacyhendingar har også vore nedteikna. Observasjonane frå feltnotata heime hjå kvart barn og for barnehagebesøka (ikkje sortert på kvart barn, men sett som heilskap) vart etterpå systematisert i ein tabell med desse kategoriane: literacyhendingar, literacyhendingar med nynorsk, tekstlege omgivnader, nynorsk i tekstlege omgivnader.

Det er ein uvanleg situasjon å ha ein framand person med notatblokk i sofaen, og det påverkar interaksjonen i familien. Samstundes er ikkje-forstyrrende observasjon i prinsippet umogleg, jamfør det som vert kalla observatørens paradoks: det umoglege i å observera korleis nokon ter seg når dei ikkje er observerte (Karlsson, 2006, s. 151). Dette spørsmålet gjeld både kva ein kan få innsikt i og dei etiske vurderingane ein må gjera som forskar. Det siste vert drøft under *Etiske vurderingar*.

Ein påverkar med nødvendigheit kvardagen til ein familie når ein kjem inn, anten ein gjer det som noterande person eller med videokamera. Eg vurderte at det å vera til stades med notatblokk i stova og delta i dei interaksjonane som det fall naturleg å delta i, ville vera ein mindre invaderande måte å koma inn i heimen til folk på enn med eit videokamera.

Trass i at situasjonen vert noko kunstig, kan ein anta at det ungar viste, spontant, då eg var der, av literacyaktivitetar, og dei tekstane som var i heimen, utgjorde ein del av eit tilgrunnleggjande literacyrepertoar som barnet og familien hadde – og at det eg såg, difor *var* ting som allereie fanst i skriftkvardagen til ungane, sjølv om det at eg var til stades, kan ha bidrege til t.d. hyppigare Brettspel og høgtlesing enn vanleg. Det siste kan vera både fordi foreldre har ynskt å bidra, og dermed teke initiativ til literacyaktivitetar med barnet for at eg skulle få noko å skriva om, fordi dei vil syna at dei er gode foreldre som stør borna si skriftspråkutvikling, og fordi det at eg var der og foreldra hadde sett av tid til besøket, gav ungane nokon å spela spel med og eit høve til å gjera det. Såleis har observasjonssituasjonen

truleg meir innverknad på kor mykje literacyaktivitet som fann stad, enn på kva slags typar aktivitetar eg fekk sjå døme på.

I barnehagen er det truleg ein mindre unaturleg, og difor mindre inn-gripande, situasjon å ha personar som observerer på besøk. Det er ulike faggrupper inne og observerer, og barnehagen har ofte studentar i praksis og i arbeid med ulike studentoppgåver.

## Etiske vurderingar

Forskning som inneber å besøka folk heime, kan opplevast invaderande. Difor er det viktig å skapa tryggleik. Dette vart mellom anna gjort ved at prosjektet vart presentert på foreldremøte, der foreldra fekk med informasjonsskriv i tråd med retningslinene til NSD. Foreldra som ynskte å delta, leverte inn svarslipp med kontaktinformasjon. Pedagogisk leiar gav også samtykke. Fyrste gong eg besøkte kvar familie, fortalde eg barnet og den/dei vaksne om kvifor eg var der: at eg ville læra korleis ungar held på med lesing, teikning, nettbrett, skriving, speling, telefon, tv og alle slike ting.

Nokre av borna var entusiastiske ved fyrste besøk, medan andre var meir tilbakehaldne. Etter kvart oppfatta eg at besøka vart opplevd som meiningsfulle av alle borna, og at det å ha ein interessert vaksen på besøk som ville vera med og spela spel, sjå på russekortsamlinga eller tv, vart opplevd som greitt. Eg la også opp til at foreldra var til stades medan eg var på besøk (t.d. var me mest i kjøken/stove), og vende meg i starten mest til foreldra og etter kvart som borna vart trygge, meir direkte til borna. Det var viktig for meg at borna skulle vera komfortable med at eg var til stades, og at dei skulle oppleva at dei hadde kontroll over situasjonen og kunne styra t.d. kva tid dei skulle snakka med meg og ikkje.

Problemet med utryggleik vart også handtert ved at eg som forskar var på besøk fem ettermiddagar, og også besøkte barnehagen i same tidsrom, slik at borna etter kvart kjende meg. Eg let også ungane sjå i notatblokka mi, og las gjerne opp når dei spurde kva eg skreiv der, og dei fekk også teikna eller skriva i blokka mi sjølve om dei ville. Eg tok også med feltnotata tilbake til foreldra til gjennomsyn ved neste besøk, og bad dei seia frå dersom det var noko som var feil eller det var noko dei ikkje ville skulle stå der, sjølv om det vart av-identifisert.

Prosjektet er meldt inn til og tilrådd av NSD. Det er den vaksne som forvaltar personvern og samtykke for så små born. Likevel har born rett til medverknad når det gjeld eiga deltaking i forskning (Staksrud, 2013). Ein kan diskutera kor reell desse femåringane sin rett til å velja om dei ville delta, var. Eg spurde ikkje då eg kom om det var greitt at eg var der, for det føresette eg at foreldre og barn hadde innstilt seg på i og med at dei hadde meldt seg. Samstundes passa eg på at borna kunne styra kor mykje dei ville interagera med meg medan eg var der. I og med at foreldra administrerte samtykket andsynes meg, hadde også borna nære vaksne å seia frå til dersom dei ikkje ville at eg skulle vera der.

## Funn

Denne delen er organisert ut frå spørsmåla: 1. Kva slags literacyhendin-  
gar pregar kvardagen til borna, heime og i barnehagen? 2. Kva plass har  
nynorsk i desse? 3. Kvar finn me nynorsk i omgivnadene? Fyrst går eg  
gjennom funna frå barnehagen, deretter frå besøka hjå kvart barn.

## Samlingar i barnehagen

I barnehagen var det særleg ei, kollektiv literacyhending som ungene vart styrte inn i kvar dag: samlingsstunda. Dei torsdagsføremiddagane eg var i barnehagen, var det to samlingar kvar dag, som alle ungene på avde-  
linga var med på, ei klassisk samlingsstund der alle sat i ring inne på avdelinga, og ei samling i garderoben.

Den fyrste samlinga var i nitida om morgonen, og det var denne som vart kalla samling. Denne vart leidd av ein av dei vaksne, og dei starta alltid med same rituale: songen *God morgen alle sammen*, der dei også brukte teikn-til-tale til medan dei song. Ein annan fast post var dagtavle – då gjekk dei gjennom kva som skulle skje den dagen ved hjelp av borrelåskort frå dagtavla. I denne posten hadde to born ei tydelegare rolle enn dei andre: Det var dei to som var hjelparar denne dagen, som fekk halda oppe dagtavlekorta, medan dei andre ungene rekte opp handa for å gissa kva det var. Hjelparane fekk så avgjera kven av dei andre ungene som fekk svara. Andre element som kunne vera ein del av samlinga, var: gjennomgang av

oppgåvene dei skulle gjera i boka *Trampoline* (fast post dersom dei skulle arbeida med boka), bursdagsrituale dersom nokon hadde bursdag, julekalenderrituale i julekalendertida, høgtlesing (ein periode hadde dei eit opplegg frå Raude Krossen med ei dokke som skada seg og høgtlesing frå ei bok, før jul hadde dei høgtlesing frå ei bok med juletema).

Barnehagen hadde også ei garderobesamling før måltidet, der ungane sat på plassen sin i garderoben, og opplegget var at dei trekte kort med songar frå ein Singsang-boks og song desse, medan ungane vart sende på do etter tur. Imedan ein vaksen leidde denne samlinga, hjalp te to av borna ein vaksen med å laga til mat og dekkja bordet. Etter at borddekinga var ferdig, fekk hjelparane koma inn og seia og bestemma kvar kvart barn skulle sitja.

Desse samlingane er prega av gjentakande, kollektive handlingar: Samling er ein literacypraksis, og det er ein literacypraksis i denne barnehagen: Det er hendingar som vert gjentekne og har danna eit mønster. Samlinga vert alltid leidd av ein vaksen. Det er avgrensa rom for ytringar og initiativ frå borna. Rommet vert avgrensa både av at det er den vaksne som fører ordet og gjerne gjev ungane rom til å svara i lukka spørsmål-svar-sekvensar, og av den rituelle karakteren borna sine bidrag i samlinga har. Den største rolla har borna i dagtavlerituale, der jobben er å halda og visa fram dagtavlekorta, og å gje ordet til andre born. Variasjonen i samlinga er knytt til kva slags postar den vaksne legg opp til å ha med i samlinga, og kva slags tekstar ho brukar (julebok eller Raude Krossen-opplegget om Henry). Det kan også vera at den vaksne på eige initiativ tek med andre element: Ein gong skulle dei telja alle som var med i samlinga, ein annan gong skulle dei ha opprop der ungane skulle svara med ein dyrelyd når den vaksne sa namnet.

Garderobesamlinga er endå meir rituell: Her er det å trekkja songkort etter tur og å syngja som er sjølv den faste tingen dei gjer. Av og til har den vaksne «fylt på» med gåter, «heilklassesamtale» eller høgtlesing etter songen, men det har preg av ekstrastoff.

Literacyaktivitetane som borna får vera med i i desse samlingane, er: å trekkja kort med tekst på, å vera med og syngja, å lytta til høgtlesing, å vere med i dagtavlegjennomgang der ein skal gissa kva dagtavlekorta, som har både bilete og verbaltekst, uttrykkjer.

I kva grad var nynorsk til stades i samlingane? Det vart ikkje drege inn nynorske tekstar ut frå initiativ frå dei vaksne i samlinga – nynorsk vart brukt i den grad det alt fanst i materialet som det var bestemt på førehand at skulle brukast. Bøkene som vart lesne høgt, var alle på bokmål (utanom den siste dagen eg var der, då dei las høgt ei bok eg hadde gjeve i presang som takk for at eg fekk koma). Den faste startsongen i samlinga var på bokmål. Av Singsang-korta som vart tekne i bruk medan eg var der, var tre av dei 17 songane som vart trekte, på nynorsk. Nynorsk var også til stades på dei ulike borrelåskorta dei brukte i dagtavlearbeidet, til dømes når dei snakka om kva dag det var i dag, stod dagnamna på nynorsk. Dei fleste aktivitetskorta (samling, tur osv.) er like på nynorsk og bokmål. Nynorsk var også til stades når den vaksne gjekk gjennom oppgåvene dei skulle gjera i Trampoline, sidan barnehagen hadde den i nynorskutgåve. Nynorsk var altså til stades i samlingane, men bokmål dominerte. Det var også slik at bokmål dominerte i dei tekstane borna sjølve deltok i å framføra – songane.

## Førskuleklubb

Det var også ei anna kollektiv literacyhending som prega desse torsdagane: førskuleklubb, der ungane arbeidde med boka *Trampoline*. *Trampoline* vert omtala som eit aktivitetshäfte for barnehagen av forlaget Gyldendal, men det tette sambandet med Rammeplanen for barnehagen vert understreka, og det finst i både nynorsk og -bokmålsutgåve, så det ligg nært eit læremiddel. Det som skjedde i øktene, var at kvart barn fekk utdelt si Trampoline-bok som det skulle gjera oppgåver i. Dei vaksne omtala oppgåvene som oppgåver når dei gjekk gjennom. Alle skulle gjera dei same oppgåvene. Oppgåvene kunne vera å sortera ting gjennom å fargeleggja ting som høyrde saman, å måla ulike ting med ein tråd og teikna inn lengda i boka, å skriva namnet sitt på ein sirkelsektor i eit årshjul som viste den månaden ein var fødd, med meir. Ein vaksen gjekk gjennom oppgåvene i samlinga, og dei vaksne hjalp ungane med oppgåvene dersom dei stod fast. Det ser ut til at dei vaksne i barnehagen har henta inspirasjon frå det «skulske» domenet til arbeidet med boka: Aktivitetane vert omtala som oppgåver, ungane får vita om dei har gjort det rett, og strukturen med at læraren

fyrst gjennomgår kva ein skal gjera og så set ungane i arbeid medan ein går rundt og hjelper, er også noko me kjenner frå skulen.

I tillegg til «skulsk» kan denne literacypraksisen også skildrast med dei same adjektiva som samlinga: kollektiv, rituell, vaksenstyrt. I desse øktene hadde nynorsk ein plass gjennom at det som var av skriven tekst i boka, var på nynorsk, og gjennom at når dei vaksne las opp oppgåvene, ordrett, var det på nynorsk.

Gjennom å likna ei lærebok og innordna seg språkreguleringar knytt til lærebøker viser *Trampoline* tilknytning til utdanningsdomenet. Boka vart også brukt på ein måte som har førebilete i skulen. Det er interessant at det er mest nynorsk tekst i den (gjenkomande) literacyhendinga der barnehagen nærmar seg utdanningsdomenet mest. I samlingane, som er like kollektive, rituelle og vaksenstyrde som *Trampoline*boka, men som er ein meir barnehagespesifikk praksis, og der tekstutvalet i større grad er opp til dei tilsette, dominerer bokmål, sjølv om nynorsk også er til stades.

I førjulstida vart torsdagstidsrommet, som vanlegvis vart brukt til arbeid med *Trampoline*, brukt til å laga og pakka inn julegåver. Sjølv om dette ikkje vart ramma inn som arbeid med lesing og skriving av dei vaksne, innebar aktivitetane literacyhendingar: Borna dekorerte nett der dei trykte med stofftrykk og skreiv namnet sitt, laga julepynt og pakka inn gåver og skreiv på pakkellappar. Fyrst skreiv den vaksne på lappane, men etter at nokre born ville skriva namnet sitt sjølve, fekk også fleire lov til det. Literacyarbeidet i juleførebuingane er i ein forstand kollektivt, fordi det å skriva namn på nettet og på pakkellappane er oppgåver som alle er innforståtte med at høyrer heime i aktiviteten. Likevel gjev dei eit større rom for variasjon og barneinitiativ enn samlinga og arbeidet med *Trampoline*.

Utanom desse kollektive og relativt styrte literacyhendingane var det i stor grad opp til kvart barn sitt individuelle, personlege initiativ. Det var ein jentegjeng som ofte sat inne på veslerommet og teikna og skreiv i frileiktida. Dei tre jentene eg besøkte heime, Cristina, Maja og Maria, var mellom desse. Ein gong leikte dei skule. Dei ungane som likte andre ting, gjorde andre ting. Eg noterte eitt tilfelle av ei spontan, barneinitiert literacyhending der ein nynorsk tekst var involvert: Ein gong sette nokre jenter seg ned på golvet for å bla i og snakka om trampolinebøkene. I den aktiviteten kan ein seia at nynorsk hadde ein plass, sidan teksten dei tok

utgangspunkt i, var på nynorsk, sjølv om dei ikkje las opp, men fortalde kvarandre kva dei hadde gjort på dei ulike oppgåvene.

Om ein ser føre seg dei skildra literacyhendingane i barnehagen på eit kontinuum frå sterkt styrte og kollektive (samling, *Trampoline*) til frie/spontane og individuelle (jentene sine teikneaktivitetar på veslerommet), var det mest nynorsk i dei mest regulerte og kollektive, som arbeid med *Trampoline* og samling, og minst i dei meir spontane og individuelle. Det var også mest nynorsk i den mest «skulske» literacyhendinga.

Når det galdt tekstar i rommet i barnehagen, var både bokmål og nynorsk til stades på veggane. Dei tekstane eg såg at ungene interagerte med, var dei ulike dagtavletekstane, til dømes biletlista over kven som var i barnehagen, og tekstane om kva dag det var i dag og dagsplan som vart brukt i samlingsstunda. Her var det brukt nynorsk der det var relevant.

## Heime

Dei ungene eg besøkte heime fem ettermiddagar kvar, var Peter, Simon, Cristina, Maja og Maria. I alle desse heimane føregjekk det literacyhendin- gar som var prega av utforskning, interesse, borna sine initiativ og samarbeid.

Heimen til Peter var prega av tekstar på veggene, mest russisk, men også noko norsk. På kjøleskåpet hang det ein lapp der det stod:



**Bilete 1:** «Sjå Heimebane», lapp på kjøleskåpet.



Peter heldt på å læra å lesa på russisk og norsk samtidig. Literacyhendingar som gjentok seg i heimen hans, var at han skreiv, prøvde å lesa og arbeidde i aktivitetsbøker på russisk, å spela brettspel med mor, storesyster og meg og å halda på med iPad, både kommersielle spel og aktivitetar knytt til lesekampanjen Sommarles.

Hjå Peter var nynorsken del av literacyhendingar då han og systema snakka om ei Leseland-bok som låg framme i stova (fordi dei hadde lånt henne på biblioteket), då mor las høgt frå eit brev storesystema hadde fått på skulen, då me var ute og gjekk tur og han stava seg gjennom nynorske namn på turskilt (namn med -vatn, -rås osv.), då han og mora bladde seg gjennom barnehagepermen hans og såg på teikningar han hadde laga og mora las høgt frå ting han hadde arbeidd med (m.a. ein brannvernkviss som er på nynorsk), og då han skreiv inn Sommarles-kodeordet Mjølkevegen, som han hadde funne på biblioteket, på iPaden. Her ser me at han er involvert i eit ganske breitt spekter av literacyhendingar som involverer nynorsk. Mora er ikkje spesielt oppteken av nynorsk, men oppteken av lesing og bibliotek. Dei tekstane Peter her har interagert med, er lokalsamfunnet sine tekstar: bibliotekbok, brev frå skulen, turvegskilt, barnehagens tekstar, det nynorske sommarles-kodeordet som biblioteket hadde gøymt i hyllene sine.

Heime hjå Simon var det mykje tekstar på veggene, men dei interagererte han i liten grad med då eg var der. Simon likte best å leika kafé. Der var det lite tekstar og skrift involvert, sjølv om det kan vera rimeleg å sjå som literacyhendingar i ein breiare forstand. Literacyhendingar som Simon deltok i fleire gonger, var snakk om dørskilt/husnummer i samband med duplohusleik, at mor las høgt for han, å spela lesespelet *Poio* på iPad, religiøse literacyhendingar som snakking om bibeltekstar og favorittkveldssong. Heime hjå Simon var nynorsk ein del av ei literacyhending ein gong. Det var då mora viste fram barnebiblar og ulike religiøse bøker for born i ein samtale med meg, og sa at ho skulle vel hatt barnebibelen på nynorsk. Denne hendinga var ikkje Simon direkte involvert i. Av tekstane i omgivnadene observerte eg to som kunne knytast til nynorsk. Familien hadde ein sjølvutfyllt oppgåvekalender på kjøleskåpsdøra og ein dialektgradestokk med lokale ord og uttrykk ved ytterdøra.

Heime hjå Christina var det ikkje tekstar på veggene i fellesromma, men både ho og veslesystera hadde namneskilt på døra til romma sine. Christina brukte skriving til mykje forskjellig: Ho skreiv namnelappar til dokkene sine til ein leik ho og systera hadde, ho skreiv i vindaugskarmen, ho laga kort til meg, ho skreiv ned reknestykke som ho rekna i rekneappen *Matemagisk* på iPaden, i boka si, til hjelp når ho rekna. Hjå henne var nynorsk involvert i ei literacyhending: då veslesystera kom og viste fram *Mi kyrkjebok* til meg, som storesystera hadde fått på dåpsskulen.

Maja hadde hengt opp gule lappar som ho hadde skribla på, elles var det ikkje mykje tekstar på veggene i fellesromma. Typiske literacyhendingar Maja heldt på med medan eg var der, var skriving og skribling på lappar, å spela spel med mor og meg, og å sjå på tv. Mor til Maja seier uoppfordra den fyrste gongen eg er der, at ho er oppteken av nynorsk. Elles er det fire tilfelle der nynorsk er til stades i literacyhendingar ved Maja, to der ho deltek sjølv: når Maja ser i og kommenterer eit hefte frå dåpsskulen, og når Maja, mora og eg sit rundt kjøkenbordet, mora tek fram lokalavisa og kommenterer ei sak om utdanningsnivået til lærarar i området. Det tredje tilfellet er då Maja vil finna fram tv-serien *Marit og dyra* på NRK Super, og samarbeider med mora om kvar dei skal trykkja for å få fram serien. Maja veit at mora likar best at ho ser på NRK Super. *Marit og dyra* er ein dokumentarserie for born med nynorsk, opplese kommentarspor. Sjølv om *Marit og dyra* er barne-tv og nasjonalt, har det også ei lokal tilknytning, sidan det er teke opp ein stad som er godt kjend i lokalsamfunnet. Det fjerde tilfellet der nynorsk vert drege inn i interaksjonen, er då mora kommenterer eit nummer av medlemsbladet til Noregs Mållag som ligg framme. Det reknar eg ikkje som lokalsamfunnet sine tekstar, men knytt til noko nasjonalt, nynorsk og til foreldreengasjement.

I heimen til Maria føregår det mange literacyhendingar rundt henne når eg er på besøk. Far og storebror spelar spel, storebror googlar for å finna instruksjonar til å hengja opp ei hengjekøye han har fått, mor ser på parasollar som ligg ute på Finn og vurderer å by på ein. Det ligg også framme bøker og aviser, og bror har skriva ein hugselapp til seg sjølv (på nynorsk) som heng på spegelen i gangen. Gjentakande literacyhendingar som Maria deltek i, er iPad-aktivitetar (både å «lesa» bokappar

og sjå på gamle bilete og seriar), å syngja ulike songar ho har lært seg. Ei literacyhending som har med nynorsk å gjera, er når ho held på med og viser fram russekortsamlinga si, både av rosarussekort frå barnehagen og ekte russekort som ho har samla rundt 17. mai. Språket i desse er både bokmål, dialekt, nynorsk og engelsk. Sjølv om det er einskildpersonar som lagar teksten på kvart sitt russekort, kan ein sjå på det som ein type lokalsamfunnet sine tekstar, sidan det er ein måte 17. mai-rituala vert utøvd på den lokale vidaregåande skulen og i barnehagen. Dei to andre literacyhendingane hennar med nynorsk knyter an til det nasjonale nynorskkrunsloppet: ho viser fram og «les gjennom» *Unni og Gunni*-appen på iPaden sin, og *Jakob og Neikob*-appen. Dette er prislønte nynorskbøker frå Samlaget som finst i huset fordi foreldra er opptekne av nynorsk og litteratur. Nynorsk var også til stades i heimen på andre måtar: Nynorske barnebøker låg på stovebordet og i ei bokhylle på eit leikerom. Ein dag gjekk storebror i ei T-skjorte med slagord på nynorsk frå det lokale renovasjonsselskapet.

I tilfella av nynorsk i dei heimane der eg såg minst literacyhendingar som involverte nynorsk, altså hjå Simon og Cristina, kjem nynorsken inn når det religiøse domenet vert aktivert. Fire av dei fem borna var med på sundagsskule/dåpsskule.

Ein gjennomgang av kvar nynorsken finst i heimekvardagen til desse ungene, vert berre halv om ein ikkje ser det i samheng med kvar bokmål finst. Alle ungene likar å halda på med iPad og/eller smarttelefon. I det barnekulturelle tilbodet dei finn der og på tv, er det mykje bokmål i tekst og tale og noko engelsk. Peter spelar på iPaden på russisk og engelsk. Simon held på med bokstavspelet *Poio*, som er på bokmål. Cristina likar å spela *Matemagisk* (eit mattelæringsspel som er på bokmål) og spelar Fantorangen-spelet saman med veslesystema. Maja heldt lite på med iPad og telefon då eg var der, men det ho likte best å sjå på tv, var *Svampebob* og *Boblepuppy* (og *Marit og dyra* og *Klart eg kan* når ho ville gjera mora glad). Maria likte å halda på med dei nynorske bok-appane, men det ho ville gjera i skjermtida si, var å sjå på ein Disney-serie som heitte *Jessie*. I det barnekulturelle medietilbodet som omgjev desse ungene, er det mykje bokmål og lite nynorsk. Dette gjeld også meir tradisjonelle medium som spel: Desse spela var eg med og spelte med ulike ungar: *Den*

*forsvunne diamanten, Monopol, Alias, Yatzy, Øysteins dyreyatzy, Øysteins drodlespill.* Dei var alle på bokmål.

Skal ein oppsummera rommet til skriftspråka i den delen av heimekvardagen til desse fem ungane som eg har teke del i, er nynorsk knytt til det religiøse domenet, til lokalsamfunnet sine formelle og uformelle tekstar, til skule- og barnehageinstitusjonen og til foreldra sitt eventuelle engasjement. Bokmål er knytt til nye medium og barnekultur, både kommersiell og meir pedagogisk/kulturelt orientert, som spel, *Poio* og ulike barnebøker. Barnebøker er elles vanskeleg å plassera i ei slik streng oppdeling, for dei finst både på nynorsk og bokmål. Samstundes var det berre i ein av heimane, hjå Maria, at nynorske barnebøker var like framtrédande som barnebøker på bokmål.

## Oppsummering, drøfting og implikasjonar

Den skriftspråklege kvardagen til desse ungane er klart fleispråkleg – alle er omgjevne av både bokmål og nynorsk, slik mellom anna Vangsnes har framheva som bakgrunn for at nynorskelevar meistrar både bokmål og nynorsk (Vangsnes & Söderlund, 2015). At det nasjonalt dominerande skriftspråket bokmål er til stades i barndomen også til ungar i nynorsk-område, er likevel knapt eit funn eigna til å overraska. Meir interessante svar får me på spørsmålet om kvar nynorsken finst.

I barnehagen er det mest nynorsk i dei literacyhendingane som ligg nærast utdanningsdomenet sin logikk: arbeid med oppgåver i *Trampoline*. Der barnehagen opptretr på tradisjonelt barnehagevis, i samlingane, er delen nynorsktekstar liten i høve til bokmål, men likevel til stades. I spontane og barneinitierte literacyhendingar i barnehagen er nynorsk knapt til stades. Dette er ein annan posisjon for nynorsken enn me ser i heimane.

Eitt funn frå heimane er at ein viktig eksponent for nynorsk for desse femåringane er det religiøse domenet, kyrkja. Kyrkja som språkdomene er på eitt vis sjølvsgt, men kanskje ikkje så vanleg å framheva som eit språkdomene i norsk barndom. Meir overordna og prinsipielt interessant er det at lokalsamfunnet sine formelle og uformelle tekstar er ei så viktig kjelde til nynorsk for desse borna. I ordskifte om nynorsken si stilling

i Noreg har det på eine sida vorte lagt vekt på nasjonal politikk og forvaltning (sjå t.d. Bjørhusdal, 2014) og på hi, i stor grad på individuell språkbruk og språkhaldningar. Nasjonale og lokale politiske vedtak og forvaltning ligg til grunn for den institusjonaliserte nynorsken som desse borna møter: som Trampoline, brev frå skulen og ein del av tekstane i barnehagen. Samstundes er den nasjonale nynorskkulturen, om ein kan kalla han det, lite synleg i kvardagen deira. Det finst døme på nynorske biletbøker som er i bruk, men ikkje mykje, og det er knytt til foreldra sitt eksplisitte engasjement. Der alle borna møter nynorsk, er i møte med lokalsamfunnet sine tekstar, frå trusopplæring innanfor og utanfor statskyrkja, til turvegsskilt, russekort, ein lapp med eit passord som ein bibliotekar har gøymt i hyllene på biblioteket, ein storebror med reklame-t-skjorte med nynorskslagord frå det lokale renovasjonsselskapet på ryggen.

Eit hovudpoeng hjå Grin et al. er at språkplanlegginga ikkje må sjå seg blind på ferdigheitsdimensjonen, altså utdanning, men også vurderer moglegheitsrommet til språket og om brukarane har lyst til å bruka det. Her vil eg sjå desse dimensjonane i samanheng med funna i barnehagen og heime:

Funna viser at utdanningsdomenet, som formelt har ansvar for å gje born nynorskkompetanse, til ein viss grad også verkar og gjev rom for nynorsk i barnehagen. Samstundes ser det ikkje-«skulsk» ved barnehagen ut til å skapa situasjonar der ungane møter mest bokmål. Det ser altså ut til at barnehagen sin status som delvis innanfor og delvis utanfor utdanningsdomenet bidreg til at ungane møter lite nynorsk, og dette gjer grunnlaget deira for å tileigna seg skriftspråksferdigheiter dårlegare. Når det gjeld moglegheiter til å bruka nynorsk i barnehagen, er situasjonen noko annleis. Tekstar som dei tilsette i denne barnehagen har produsert, som tekstar på garderobeplassane og på veggene, er på nynorsk. Nynorsk vert dermed brukt i barnehagen, og det viser eit moglegheitsrom. Lyst er det vanskeleg å knyta til nynorsk i barnehagen. Den mest stabile nynorsk-situasjonen var knytt til Trampoline-øktene. Dei var ikkje prega av motstand, men heller ikkje av entusiasme i barnegruppa.

Må då barnehagen verta meir «skulsk» dersom ungane skal få møta nok nynorsk? På ein måte er svaret ja: Eit krav i lov eller forskrift om

nynorskutgåver av pedagogisk materiell til bruk i barnehagen vil føra til noko meir nynorsk i barnehagar som denne. Samstundes er svaret nei: Det er sannsynlegvis ikkje ynskeleg at borna arbeider meir med oppgåvebøker i barnehagen enn dei allereie gjer. Då går spørsmålet om korleis behovet for nynorsk skriftspråksstimulering skal takast vare på gjennom den frie kulturformidlinga til barnehagelærarane, vidare til barnehagepedagogikken.

I heimen, og det som siv inn der av lokalsamfunnet, er biletet eit anna enn i barnehagen. At lokalsamfunnet vender seg til foreldre og ungar på nynorsk i eit mangfald av situasjonar, utgjer nettopp den invitasjonen til å bruka språket som forskingsfeltet lingvistiske landskap er oppteke av, og som ligg i det å skapa moglegheitsrom for språket (jf. Grin et al., 2002, s. 80), og i Per Henning Uppstad si formulering om å invitera ungane til å knyta seg til nynorsk (2019).

Om me ser på lyst, kompliserer det seg likevel noko. Eit døme er Maria. Russekortsamlinga hennar har ein openberr lyst-dimensjon, slik all samlarverksemd har, og det er delvis ei samling av nynorske tekstar. Likevel – elles i literacykvardagen hennar er tekstar på bokmål i større grad knytte til lyst enn tekstar på nynorsk. Ho føretrekkjer bokmålsomsette Disney-seriar framfor bok-appar frå Samlaget. Sameleis er det med Maja: Når ho skal velja kva ho sjølv vil sjå på tv, er det i stor grad seriar omsett til bokmål, men når ho vil kosa seg i sofaen i lag med mora, finn ho fram *Marit og dyra*. På denne måten har nynorsk noko mindre lyst å tilby enn bokmål i den massemedialt baserte delen av barnekulturen. Samstundes er tekstane til lokalsamfunnet også ei kjelde til lyst i barnekulturen. Slike funn viser verdien av ei skriftbruksetnografisk tilnærming, der ein fylgjer aktørane og korleis dei interagerer med tekstar.

## Summary

The process of acquisition of written language starts before children enter school, and exposure to written language is a foundation for this process. However, there is little knowledge about the place of written Nynorsk in the lives of preschool-children in Nynorsk areas. The present article concerns how and to what extent Nynorsk is present in the everyday lives

of five five-year-olds, at home and in kindergarten. The article shows that the children are exposed to some Nynorsk in kindergarten, but not so much in a typical kindergarten literacy activity like circle time, and most in the most school-like activities. At home the children see or hear Nynorsk in texts connected to the local community. Examples are texts from religious education, signs on hiking paths, and «russekort». The approach has been ethnographical, where the researcher has spent time with the children and registered how Nynorsk is present within literacy events they take part in.

Gudrun Kløve Juuhl  
 Institutt for språk og litteratur  
 Høgskulen i Volda  
 Postboks 500  
 NO-6101 Volda  
 juuhl@hivolda.no

## Litteratur

- Barton, D. (2007 [1994]). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Malden, Mass.: Blackwell Pub.
- Berge, K. L. (2019). Skriftkulturforskning i Norden. Nokre overordna perspektiv på forskingsfeltet og forskingsresultat på 2000-talet. I S. J. Helset & E. Brustad (Red.), *Skriftkulturstudiar i ei brytingstid* (s. 21–51). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørhusdal, E. (2014). *Mellom nøytralitet og språksikring. Norsk offentleg språkpolitikk 1885–2005* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- 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.
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet – på barns vilkår*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grin, F. et al. (2002). *SMiLE – support for minority languages in Europe*. Brussel: Europakommisjonen.
- 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). Norwood, NJ: Ablex.

- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S. B., Street, B. V. & Mills, M. (2008). *On ethnography: Approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press.
- Höfslundsengen, H., Gustafsson, J.-E., & Hagtvet, B. E. (2019). Contributions of the home literacy environment and underlying language skills to preschool invented writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 653–669. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1420686>
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Håberg, L. I. A. (2016). *Kvardagslivets didaktikk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Karlsson, A.-M. (2006). *En arbeidsdag i skriftsamhället: ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Språkrådet.
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kristiansen, T. & Vikør, L. (Red.) (2006). *Nordiske språkhaldningar*. Oslo: Novus.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Landry, R. & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23–49.
- Langåker, S. O. (2017). Nynorske barnehagar syng og les mest på bokmål. *Pirion*. Henta frå <http://pirion.info/artiklar/439-nynorske-barnehagar-syng-og-les-mest-pa-bokmal>
- Lo Bianco, J. & Peyton, J. K. (2013). Vitality of heritage languages in the United States: The role of capacity, opportunity, and desire. *Heritage Language Journal*, 10(3), I–viii.
- Pesch, A. M. (2017). *Å skape rom for flerspråkighet. En studie av diskursive vilkår for barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn* (Doktoravhandling). Universitetet i Tromsø. Henta frå [https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/12202/thesis\\_entire.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/12202/thesis_entire.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Pirion. (2017). *Barnehageundersøkinga*. Henta frå <http://pirion.info/images/barnehageunderskinga.pdf>
- Pollo, T. C. (2008). *The nature of young children's phonological and nonphonological spelling* (Doktoravhandling). Washington University, Saint Louis, Missouri.
- Skaathun, A. (2007). *Staveferdighet. Ei undersøking av stavetilegning i norsk barneskule* (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger.



- Solheim, R. (2006). Språkbruk og språkhaldningar i Høyanger etter andre verdenskrigen. Eit sosiolingvistisk særtilfelle eller eit lokalt døme på ein allmenn tendens? *Målbryting*, 8, 7–28.
- Staksrud, E. (2013). Forskning på barns bruk av internett: metodiske og etiske utfordringer. I H. Fosshem, J. C. Hølen, & H. Ingierd (Red.), *Barn i forskning: etiske dimensjoner*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Stjernholm, K. (2014). *Urbane offentlige landskap i bygd og by. Lingvistiske landskap i Oslo og på Voss*. Oslo: Språkrådet. Henta frå <https://www.sprakradet.no/upload/Aktuelt/Rapport%20Stjernholm.pdf>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Traavik, H. (2013). Den tidlege skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norsk boka 1*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Traavik, H. (2014). Rettskriving og rettskrivingsutvikling. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norsk boka 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Treiman, R. & Broderick, V. (1998). What's in a name: Children's knowledge about the letters in their own names. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 97–116.
- Treiman, R. & Kessler, B. (2014). *How children learn to write words*. New York: Oxford University Press.
- Trudgill, P. (1992). *Introducing language and society*. London: Penguin English.
- Uppstad, P. H. (2019). Opplæring i nynorsk som skriftspråk – utan dialektane. I S. J. Helset & E. Brustad (Red.), *Skriftkulturstudiar i ei brytingstid* (s. 137–149). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Vadstein, A. M. V. (2018). Skriftkultur i barnehøgda – Den vaksne som tilretteleggar for nynorsk språkstimulering i barnehagen (Masteroppgåve). Høgskulen i Volda.
- Vangsnes, Ø. A. & Söderlund, G. (2015). Språk og læring. Finst det nynorske tospråksfordelar? I G. Langfeldt (Red.), *Skolens kvalitet skapes lokalt. Presentasjon av funn fra forskningsprosjektet «Lærende regioner»* (s. 97–120). Bergen: Fagbokforlaget.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872.