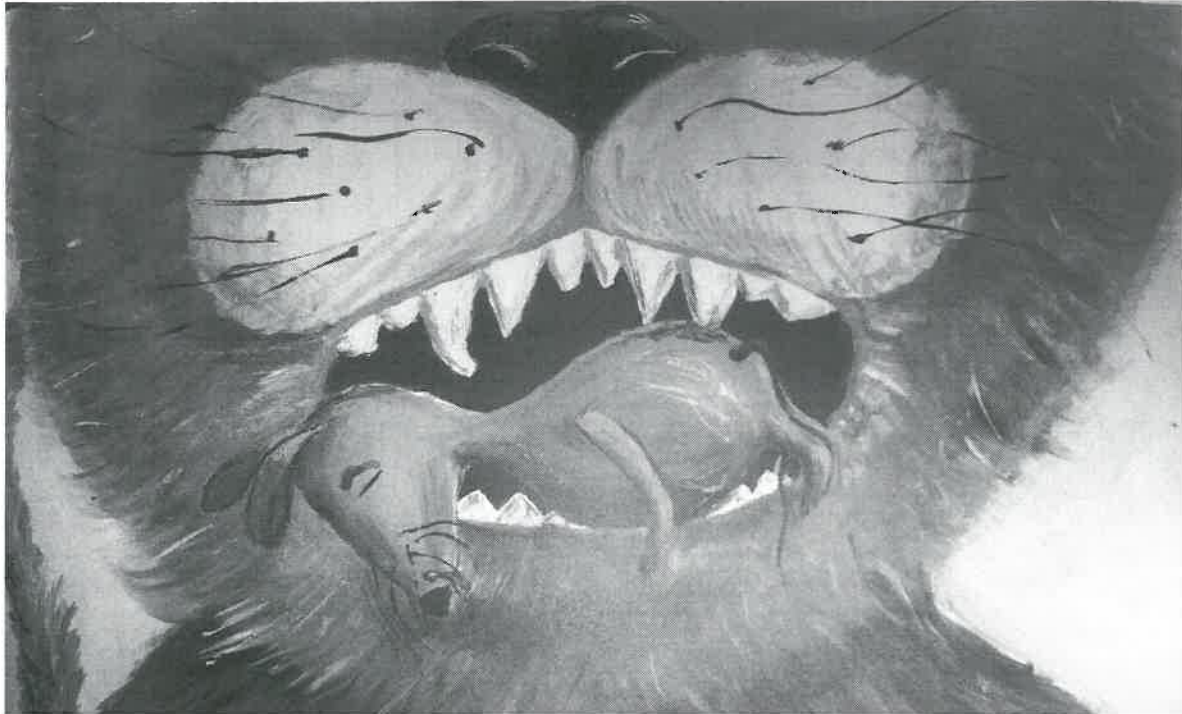


# BACHELOROPPGAVE



## **En måte å bruke litteratur for å utvikle literacy hos små barn.**

Silje Helen Brandt

Dronning Mauds Minne Høyskole for førskolelærerutdanning, 2014.

Emnekode : BAC-1K01  
Kandidatnr : 229

# INNHold

1: Innledning.....	s. 3
1.1: Problemstilling.....	s. 4
1.2: Lederrollen.....	s. 5
1.3: Barns medvirkning.....	s. 5
1.4: Barns lek og læring.....	s. 6
2: TEORI.....	s. 6
2.1: Literacy i et større perspektiv.....	s. 7
2.2: Barn og rom – barnlig topologi.....	s. 9
2.3: Medbestemmelse og medvirkning.....	s. 10
2.4: Læring gjennom deltakelse og lek.....	s. 10
2.5: Ledelse.....	s. 11
3: Metode.....	s. 12
3.1: Litteratur og bruk av konkrete.....	s. 13
3.2: Aksjonsforskning gjennom observasjon.....	s. 13
3.3: Gruppesamtaler.....	s. 16
3.4: Valg av empiri.....	s. 16
4: Analyse av funn.....	s. 17
4.1: Funn og drøfting.....	s. 17
4.2: Medvirkende barn.....	s. 24
4.3: Topologi og rollelek.....	s. 25
4.4: Ledelsesprosessen.....	s. 27
5: Avslutning.....	s. 29

# 1: INNLEDNING

Den norske barnehagen har opp igjennom tidene gjennomgått store endringer med hensyn til syn på barn og barnets læringskapasitet. Fra å starte som en organisasjon for tilsynsordning rettet mot familier som hadde behov for det, har dagens barnehage blitt en organisasjon som benyttes av flertallet. Regjeringen har i løpet av de siste tjue årene utviklet en Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver som ligger til grunn for den pedagogiske driften. Det kan synes som om rammeplanen er knyttet tett opp mot samfunnsutviklingen, hvis jevnlige revideringer kan vitne om dette. I sin siste revidering, av 2011 sier blant annet rammeplanen at barnehagen er en pedagogisk samfunnsinstitusjon, altså legger den en del føringer for at barnehagen skal være en lærende organisasjon og må derfor være i endring og utvikling for å møte nye utfordringer og ikke minst krav. (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 22).

Den største endringen med hensyn til barn og læring kom nok i 2006 når regjeringen besluttet å endre barnehagen som en pedagogisk samfunnsinstitusjon ved å innordne den under Kunnskapsdepartementet. Ved å flytte den fra barne- og familiedepartementet har nå kravene som stilles til det faglige innholdet blitt stadig større, derav har også behovet for god ledelse og godt samarbeid på mange måter gjort seg gjeldende i større grad enn tidligere.

Barnehagen huser barn fra de er rundt ettårsalderen og frem til de skal begynne på skolen. I følge Høigård er det viktigste i et barns liv det å tilegne seg språket. Først ved å erverve talespråket og videre skriftspråket når man fortsetter læringsferden inn i skolen. Barn tilegner seg forståelse av verden etter hvert som språket blir sterkere. I tillegg tar man gjennom språk del i et fellesskap med andre. Man tilegner seg en identitet og en tilhørighet. Videre sier hun at samtale og fortelling er to former som ligger til grunn for menneskelig kommunikasjon. Fortellingen bidrar til en erkjennelse av verden, samtidig som den skaper sammenhenger for barnet. Dette er med på å gi større innsikt. (Høigård, 2011, s. 15). Høigård forklarer dette på en fin måte: «Vi blir oss selv i møtet med den andre». (Høigård, 2011, s. 15).

En stor del av hverdagen i mange barnehager innebærer bruk av litteratur. Barna titter i disse bøkene selv eller sammen med den voksne. Disse opplevelsene gir ofte barna en større og mer kompleks kontekst som igjen spinner ut i lek og aktivitet. Barn som ikke har lært å lese og skrive, men enda jobber med å erverve talespråket kan allikevel utvise bred kompetanse. I en større faglig sammenheng vil dette si at de står i en utvikling hvor de skal

erobre literacy. Literacy er et stort begrep som vi skal komme nærmere inn på, men i korte trekk kan dette forklares som: «Å kunne uttrykke mening i og med tekster for ulike formål og i ulike sammenhenger, og å hente frem og tolke budskapet i tekster andre har laget». (Semundseth, Hopperstad, 2013, s. 9).

Jeg blir stadig forundret over barnas kompetanse når det gjelder både tekst og kommunikasjon. Jeg ville derfor bruke denne bacheloroppgaven til å se nærmere på hvordan man kan ta i bruk litteratur for å stimulere til barnets utvikling av literacy. Dette krever dessuten god ledelse i form av didaktisk planlegging og organisering. Hva får barn med seg, hva er de opptatt av og ikke minst ønsket jeg å se om barna tok i bruk ervervelsene i en større kontekst. Resultatet ble et formidlingsprosjekt som gikk over 24 dager. Det ble lest en liten historie hver dag, hvor det også ble tatt i bruk bilder og tekst. Nærmere beskrivelse av dette følger under kapitlet «metode».

## **1.1: Problemstilling**

Jeg har hatt ulike tanker på hvordan jeg skal gå frem for å forske på akkurat dette, men kom til slutt frem til følgende problemstilling:

**«Hvordan kan barnehagepersonalet benytte et litteraturformidlingsprosjekt for å fremme 3-åringers literacy?»**

Dette har dessuten videre ført til en underproblemstilling da det krever god organisering og avsatt tid til å gjennomføre dette på en avdeling som består av tjue to- og treåringer, med de basisbehov det genererer. Personalet sitter på ulik faglig kompetanse, samtidig som alle barn på avdelingen skal ha et godt pedagogisk tilbud. Problemstilling nummer to inkluderer derfor ledelse og ble som følger:

**«Hvordan kan dette organiseres på en hensiktsmessig god måte?»**

## **1.2: Lederrollen**

Selv om det er barns utvikling av literacy gjennom et litteraturformidlingsprosjekt som står i fokus, tenker jeg at ledelse her er et sentralt begrep. For å få til dette prosjektet er det vesentlig at jeg har øvrig personal i ryggen når det kommer til den didaktiske planleggingen, samtidig som det kreves en organisatorisk tilnærming for å imøtekomme alles behov. Rammeplanen sier at en av de viktigste forutsetningene for barns utvikling og læring er kvaliteten i det daglige samspillet mellom de menneskelige aktørene i barnehagen. (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 56). Prosjektet ble derfor innordnet i den daglige driften hvor jeg tok på meg lederrollen. Ved hjelp av møtevirksomhet kunne vi reflektere rundt hvordan dette skulle gjennomføres i praksis og utviklingen underveis. For meg er det viktig å være en god leder og dermed ha personalet med på de pedagogiske prosessene. Menneskene som danner barnehagen har ulike forutsetninger som er sentrale i den didaktiske planleggingen og disse detaljene er det som leder hensiktsmessig å ha et godt øye for. (Gunnestad, 2003, s. 90). Videre er det også vesentlig med ulike perspektiv på det som observeres.

## **1.3: Barns medvirkning**

Et annet viktig moment i denne prosessen er barnets mulighet til å medvirke. Om jeg skal kunne forske på hva barnet tilegner seg i denne pedagogiske prosessen er det viktig at jeg gir barnet mulighet til å samhandle. Jeg ønsker ikke bare at vi skal formidle litteratur og barnet skal opptre som en passiv tilskuer, men å se det hele i en større kontekst. Ved at barnet medvirker gir det meg nyttig informasjon i denne forskningen.

Barn bruker både kropp og tale for å gi uttrykk for hvordan de har det. De må utfordres til å stille spørsmål og gi uttrykk for sine tanker og meninger. (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 18). Nettopp ved å ta aktivt del i det som skjer sammen med barna, anerkjenne, lytte og tolke skal jeg, gjennom dette litteraturprosjektet prøve å finne svar på noe av hva barna sitter igjen med i sin literacyutvikling.

## 1.4: Barns lek og læring

Som nevnt over er barns læring et viktig tema i barnehagen. Vi har sett at for å få svar på min problemstilling rundt barns literacy ønsker jeg å bruke et litteraturprosjekt. Ledelse og barnets mulighet til medvirkning står i fokus når dette skal gjennomføres. En barnehagehverdag er lang og innholdsrik og literacy er for meg ikke noe målbart som fremstår klart under en pedagogisk aktivitet. Jeg vil vise til beskrivelsen av literacy tidligere i denne teksten hvor jeg prøver å gi et bilde av literacy. Vi ser at det handler om å gi barn mulighet til å delta i ulike teksthendelser, slik at de kan skaffe seg gode erfaringer med hva en tekst er, dens bruksområder, samt ulike uttrykksmåter som kan tas i bruk for å skape mening. (Semundseth, Hopperstad, 2013, s. 9). Dette fordrer at man tilbyr barna ulike erfaringsområder over tid, slik at utfordringene kan gis i tråd med barnas mestring grunnlag. Rammeplanen støtter nettopp opp under det at barn skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter, samtidig som dette skal tilpasses alder og forutsetninger. Videre skal barn ha rett til å medvirke under disse prosessene. Samspeillet mellom barn-barn, barn-voksen er viktig og læring foregår i både formelle og uformelle situasjoner. Ikke alt skal være styrt av den voksne.

(Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 32-33). Derfor er det av vesentlig karakter under denne forskningsperioden å se på det som foregår utenfor litteraturformidlingsprosjektet også.

Det didaktiske innholdet bør i følge Rammeplanen stimulere fantasi, skaperglede og livsutfoldelse. Barns lek viser i stor grad dette og er en grunnleggende livs- og læringsform som barn kan uttrykke seg igjennom. (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 32). Det er derfor viktig for meg å observere deler av barnas lek for å se om jeg kan spore interesser fra disse litteratursamlingene. Dette kan gi viktig informasjon i min søken etter barns utvikling av literacy, slik at jeg kan danne meg et bilde av hva barna faktisk sitter igjen med og ikke minst gi ny inspirasjon til videre arbeid innenfor dette temaet.

## 2: TEORI

Innledningsvis skrev jeg at jeg ville bruke dette prosjektet for å se om personalet gjennom dette kan fremme barns literacy. Teorimessig er det for det første viktig å avklare begrepet literacy og momenter rundt dette, i dette tilfellet literacy tilpasset treåringer. Deretter vil jeg skrive litt om barn og rom, barns medvirkning og læring gjennom deltakelse og lek.

Avslutningsvis vil jeg også ta med ledelse, da jeg anser det som relevant med hensyn til kvaliteten i det pedagogiske opplegget.

## 2.1: Literacy i et større perspektiv

Literacy begrepet er komplekst, men kan forstås som tekst og skrivekyndighet. Altså å kunne tolke, produsere og reflektere over tekster. (Skjelbred, Veum, 2013, s. 18-19). Vår tilegnelse av literacy er livslang, men i denne oppgaven fokuserer vi på treåringens tilegnelser rundt begrepet. Den utviklingen treåringen har gjennom å presenteres for tekst, tolke, gjenkjenne og ikke minst gjenskape innhold vil bidra til at barnet blir kjent med en verden utenfor seg selv og kan ta del i samfunnet i et utviklingsperspektiv. (Skjelbred, Veum, 2013, s. 18-19).

Unesco forklarer literacy slik: «The capacity of social awareness and critical reflection as a basis for personal and social change» (Skjelbred, Veum, 2013, s. 19). Altså skal barnet i sin utvikling av literacy bli bevisst seg selv og andre, samtidig som det skal lære å være åpen for refleksjon og endring. Literacy handler altså om så mye mer enn å lære å snakke, lese og skrive, det handler også om å bruke denne kompetansen bevisst i en samfunnsrelatert kontekst.

En måte å arbeide med tekstkyndighet i barnehagen kan til eksempel være å benytte seg av skjønnlitteratur. Literacybegrepet omhandler ikke bare utelukkende skriftlig tekst, men også muntlige, illustrerte, musikalske eller andre meningsbærende uttrykksformer. Multimodalitet kan derfor forstås som tekst, verbalytring, bilder, musikk, farger, illustrasjoner, gester osv. I et litteraturformidlingsprosjekt vil man ha mulighet til å fremme barns literacy ved at man tar i bruk ulike multimodale uttrykksformer. (Skjelbred, Veum, 2013, s. 15). Man kan benytte seg av en bok med tekst og bilder, samtidig som man kan ta i bruk konkrete eller andre uttrykksformer for å bygge opp om meningen i det som formidles.

Barna som deltar i dette prosjektet har enda ikke lært å lese og skrive, men gjennom å arbeide som nevnt over skal det kunne stimuleres til samtale, samspill, bokstavgjenkjenning, bli kjent med ulike diskurser, begrepslæring, fellesskap, lek og aktivitet. Dette skal igjen bidra til at barnet evner å se ting i andre perspektiver, ulike sammenhenger og en abstrakt tenkning hvor barnet kan finne en dypere mening bak det som formidles, noe som vil være med å fremme utviklingen av tekstkyndighet, altså literacy. Ikke minst gir det barnet trening i å kunne uttrykke seg selv muntlig og senere skriftlig.

For at barn skal bli tekstkyndige trenger de tilgang til ressurser i barnehagen. Voksne som tør ta i bruk skriftspråket, bøker, bilder og bokstaver på en kreativ måte vil kunne gi barnet nyttige verktøy de kan ta i bruk i andre sammenhenger. Dette tillater også barna å omgi seg med skrift og å la seg inspirere av den. Å starte med bokstaver, eksempelvis barnas forbokstaver og knytte disse opp i mot bilder kan være en god måte å gi barna erfaring på. Barnas navn reflekterer deres egen identitet og vil derfor skape engasjement. Dette kan fungere som en inngangsport til tekstkyndighet. (Hoel, Oxoborough, Wagner, 2011, s. 114).

«Vi skal ikke vente til barna har et godt språk, før vi begynner å lese for dem, vi skal tvert imot lese for dem for at de skal få et godt språk» (Hoel, Oxoborough, Wagner, 2011, s. 96). Ved at barna omgis med et rikt språk i ulike modaliteter blir de i stand til å ta i bruk dette i en større kontekst.

Litterære samtaler legger til rette for at man kan gå inn i et dynamisk samspill med det som formidles, mottakerne seg i mellom, slik at den multimodale teksten kan erfares og dermed bli gjort meningsbærende. (Solstad, 2011, s. 96-97).

For at barn skal kunne bli tekstkyndige er det på sin plass at språket er velutviklet. Det lingvistiske systemet som omfatter ord, uttale og grammatikk er en forutsetning for å gi barnet en velfylt bagasje når det skal tilegne seg skriftspråket. Ikke minst er det pragmatiske systemet, nemlig hvordan barnet tar i bruk dette språket en grunnstein i barnets lek, samspill med andre og generelle møte med omverdenen. Kommunikasjon gir grunnlag for å skape sammenheng og mening. Dette er også med på å utvikle barnets forutsetninger for å kunne tolke og produsere muntlige og skriftlige tekster ved hjelp av ulike modaliteter. (Høigård, 2013, s. 231).

Den generelle treåringen er i en fase hvor språket stadig utvikles og tilordnes nye begreper, men i noen tilfeller kan det være utfordrende å uttale noen ord, eller finne akkurat det ordet barnet trenger i sin kommunikasjon. Det må graves litt i ordforrådet, noe som kan føre til stotring eller småbarnshakking. Barnet har tatt i bruk en litt mer kompleks syntaks hvor ord settes sammen til større enheter og dette kan som nevnt by på utfordringer. (Høigård, 2013, s. 150). Utover dette kan også barnets ønske om kommunikasjon overgå ferdigheten når det gjelder uttale av fonemer. Da tyr barn lett til forenklinger hvor de enten bytter om, utelater eller erstatter en lyd med en annen. (Høigård, 2013, s. 125). Det er viktig å presisere at dette ikke er språkfeil hos barnet, men en naturlig del i deres tillæringsprosess.



Literacy er en livslang utvikling og små barn er helt i startfasen av denne utviklingen. Det er noen forutsetninger som må ligge til grunn for at barn skal kunne produsere eller tolke en sammenhengende tekst uten dialogstøtte. De må blant annet kunne ta i bruk språket i uavhengig av konteksten, samt ta lytterens perspektiv (Høigård, 2013, s. 176)

I det å tilegne seg språket ligger det også andre ervervelser. Ulike tallbegreper er også en stor del av språket vårt, noe vi mennesker tar i bruk på daglig basis. Barn bruker ofte tall og telling i ulike settinger og skjønner raskt at dette er noe de trenger i sin kommunikasjon. (Solem, Reikerås, 2008, s. 113).

Barn møter altså tallord og tallsymboler i ulike sammenhenger og det blir derfor en viktig del av språket. Barn kan ha et rikt eller fattig tallbegrep ut i fra hvor de er i sin utvikling. Når barnet sier tallrekken riktig kan de telleramsen og når de tilordner et objekt et tallsymbol kan de telle. (Solem, Reikerås, 2008, s. 126). Ved å gi det verbale språket et skriftlig symbol, enten det er tall eller bokstaver konkretiserer vi noe for barnet ved og samtidig å visualisere og det blir dermed enklere å sette i sammenheng. (Solem, Reikerås, 2008, s. 176).

## **2.2: Barn og rom – barnlig topologi**

Topologi kan her overordnet forstås som «stedslære». Barnlig topologi er altså områder barn erfarer kroppslig og relaterer til på et mentalt plan. Barn danner seg en språklig og kulturell atmosfære gjennom lek og fysisk interaksjon med området. Barnet tilnærmer seg det fysiske rom fenomenologisk og skaper sin egen virkelighet ved å gi det faktiske rom en symbolsk verdi i deres lekende univers. (Krogstad, 2012, s. 79).

Barnehagens «copia», altså fysiske ressurser og materialer som ligger til grunn for topologien er det barna tar i bruk og gir symbolsk verdi når de skaper egne rom i rommet. (Krogstad, 2012, s. 82). Bøker er en viktig del av barnehagens copia, da disse benyttes av barna i ulike deler av barnehagens fysiske rom, eksempelvis gjennom en styrt aktivitet fra den voksne. Disse kan assosieres til egne rom, eksempelvis leserom eller stimulere til å skape symbolske rom gjennom å trigge barnets fantasi og nysgjerrighet, slik at barnet tar i bruk assosiasjoner fra litteraturerfaringene. Altså trekkes det ut momenter fra lesestunden som gir inspirasjon i andre sammenhenger. (Krogstad, 2012, s.85).

## 2.3: Medbestemmelse og medvirkning

I temaheftet barns rett til medvirkning står det blant annet at:

«En barnehage er et komplekst sosialt system, ikke minst fordi mennesker med ulike erfaringer, holdninger og kulturelle referanserammer sammen skal prøve å finne noen felles standarder for samhandling som de kan enes om og bli fortrolige med. Dette er en utfordring som forutsetter raushet, fleksibilitet og lydhørhet for andres forståelsesmåter.» (Eide, Winger, 2006 s. 38)

Videre i dette temaheftet assosieres medvirkning med ord som: «å assistere, bidra, delta, gjøre sitt, ha en finger med, hjelpe, influere, spille inn, spille en rolle og opptre». Dette sier noe om at man er deltakende i et fellesskap. Man «Gjør noe sammen som fører til noe». (Bae, 2006, s. 8). Det er denne medvirkningen eller deltakelsen i et større fellesskap som legger noen rammer for læring. Man lærer av hverandre og man lærer til hverandre. Det er nettopp denne medvirkningen som er så viktig å ha for å kunne hente ut relevant informasjon rundt det som skjer i barnehagen.

En annen side av samme sak er begrepet medbestemmelse, altså retten til å delta i beslutningen om å være med i det spesifikke fellesskapet eller ikke. (Bae, 2006, s. 8). Dette kan ikke knyttes konkret opp i mot literacy, men jeg anser det som relevant fordi det gir meg nyttige pekepinner på hvorvidt barnet viser interesse for det som foregår. Om barnet ikke ønsker og delta vil det heller ikke sitte igjen med en god opplevelse. På den måten kan vi som pedagogiske ledere prøve å finne alternative måter å jobbe på ut i fra barnets interesseområder.

## 2.4: Læring gjennom deltakelse og lek.

Som vi har sett tidligere er literacy et vidt begrep som bidrar til å gi barnet en utvidet kyndighet med tekst og tekstsaking. Multimodal literacy er et begrep som kan forklares som meningsskapende uttrykksformer. Ved å gi rom for litterære samtaler med multimodale ressurser, hvor barna selv deltar aktivt gis barna verktøy til å ta i bruk dette utenfor «her og nå». Barna bruker det de har lært og gir både erfaringer og leken mening. (Johansson, Samuelsson, 2009, s. 132).

En annen måte å stimulere til både literacy og deltakelse på er å ta i bruk konkreter når man skal formidle litteratur. Konkreter er i dette tilfellet figurer og bokstaver som representerer sentrale karakterer i boken vi har jobbet med. Målet med disse konkretene er å støtte opp om barnas forståelse, samtidig som de blir kjent med karakterene både taktilt og på et dypere plan, også gjennom flere uttrykksformer. Barna kan engasjeres ved at de får leke med figurene, sette de opp på magnetavlen jeg har satt frem og generelt forske og undre seg over disse når de settes i kontekst med det som formidles fra boken. Dette er med på å bygge opp under selve handlingen i det som formidles og barna får inngående kjennskap til det som foregår. (Hoel, Oxborough, Wagner, 2011, s. 84).

Lillemyr ser på lek og læring som to ulike fenomener, men allikevel to sider av samme sak sett ut i fra et pedagogisk perspektiv. Læring kan skje gjennom lek, og lek kan være et viktig verktøy i læring. Barn lærer underveis i leken eller den situasjonen de er i, samtidig kan bearbeiding av disse erfaringene gi grobunn og inspirasjon for ny læring. Lek kan bidra til større fantasi og skapende evner, men det fordrer at opplevelse og personlig engasjement er en vesentlig ingrediens i læringsprosessen. (Lillemyr, 1999, s. 100).

Det er nettopp det rammeplanen sier, at leken er et sentralt holdepunkt for barnets trivsel og utvikling. Samspillet barna skaper gjennom leken er vesentlig for en bred utvikling. Det er opp til den pedagogiske virksomheten å legge til rette for dette. (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 21).

## 2.5: Ledelse

I barnehager er det ofte slik at personalet har ukentlige avdelingsmøter. På disse avdelingsmøtene har man muligheter til å planlegge pedagogisk innhold, reflekterer over observasjoner eller diskutere andre forhold i barn- eller personalgruppe. Avdelingen kan sette seg mål for den daglige driften og ofte er det en klar sammenheng mellom avdelingens måloppnåelse og personalets motivasjon rundt det som foregår. Det er viktig at jeg som leder kan legge til rette for gode intensjoner, slik at det øvrige personalet utviser god motivasjon og selvstendig ansvar, og dermed bruker sin kompetanse og engasjement for å bidra til fellesskapet og det pedagogiske arbeidet vi utfører. (Meyer, 2005, s. 15). Om man har denne flyten blir det enklere å gjøre valg. For det er jo nettopp slik i barnehagen at man må gjøre noen didaktiske valg. Noe prioriteres på bekostning av noe annet. (Gunnestad, 2003, s. 33).

Når valgene er tatt må man stole på hverandre og ha rom for at hver og en på avdelingen er summen av sine egne erfaringer. Med et miljø preget av gjensidig tillitt og respekt gir dette en grobunn for å vise seg tillitten verdig. Man innehar en viss forventning og disse forventningene skaper atferd. (Meyer, 2005, s. 35).

Det er pedagogisk leder som står for det overordnede ansvaret og som ser til at barnehagen utvikler seg. Det krever at man legger til rette for et godt læringsmiljø hvor alle aktører er deltakende. Dette danner grunnlaget for at barnehagen er i kontinuerlig utvikling som en pedagogisk læringsarena. I praksis vil dette blant annet si å skape en god møtestruktur hvor refleksjoner over pedagogisk innhold, organisering, drift, observasjoner, samt vurdering av egen praksis har en sentral rolle. (Meyer, 2005, s. 33).

Meyer sier også at: «Alle har et medansvar for barnehagens organisering og virksomhet(...)Det forutsetter at alle er innstilt på å se barnehagens virksomhet som et fellesansvar, og ta ansvar for oppgaver som delegeres, når det er behov for det». (Meyer, 2005, s. 141-142). En god leder er derfor alltid i en kontinuerlig refleksjonsprosess for og stadig å utvikle sitt potensiale. (Meyer, 2005, s. 16).

### 3. METODE

Begrepet metode, av det greske ordet *Methods*, kan forstås som en bestemt vei mot et mål. Man forsker over en gitt periode og samler inn empiri. Datainnsamlingen skal så analyseres og tolkes. (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010, s. 29). For å finne svar på min problemstilling valgte jeg å bruke barnehagens adventsmarkering som forskningsperiode. Jeg tok i bruk en bok som heter «24 dager til jul» (Herredsvella, 2010), som består av 24 små historier, hvorav hver representerer en luke i adventskalenderen. Adventskalenderen bestod videre av et vindu som vi rutet opp i 24 deler ved hjelp av rød tape, og for hver dag tegnet vi inn den representative datoen for adventsperioden før vi leste dagens historie. Samlingene fant sted på et lite grupperom som jeg innredet med små glasslykter med telys inni. På gulvet la jeg ut saueskinn, slik at barna kunne sitte samlet. På denne måten ble det skapt en egen atmosfære rundt disse samlingene, samtidig som det hele kunne observeres på et avgrenset område. Her kommer topologien som jeg har nevnt tidligere godt til syne. Barna kan erfare både rom og konkrete kroppslig, noe som igjen bidrar til at det knyttes en mental relasjon til rommet og forventningene til det som skal foregå når vi entrer dette. Den fysiske

interaksjonen står i kontekst med fellesskapet som dannes og det som formidles. (Krogstad, 2012, s. 79).

### **3.1: Litteratur og bruk av konkreter**

Kort og godt så handler denne boken om noen mus som holder til på en bondegård hvor de lever av maten bonden mister på gulvet. Vi følger disse musenes ferd frem mot julaften. De er stadig ute på eventyr, noen litt farligere enn andre. Sentrale karakterer her som er vesentlig for helheten i denne oppgaven er spesielt musene Erlando og Magnuso. Disse to er brødre og hovedkarakterene i boka. For ikke å snakke om Sebastian, den sure katten som bor på bondegården. Han er en fæl skapning med skarpe tenner som faktisk spiste opp oldefaren til Erlando og Magnuso for lenge siden.

Boken består av fine illustrasjoner som står til hver av fortellingene, som er korte og greie på mellom ti og tjue setninger. For å gå litt mer i dybden med hensyn til problemstillingen tok jeg i bruk konkreter. Jeg hadde to like bilder av en mus hvor jeg på den ene skrev Erlando med store bokstaver og Magnuso på den andre. Videre laget jeg et bilde av en skummel katt med navnet Sebastian under. Også denne med store bokstaver. Jeg valgte og kun bruke disse konkretene under disse samlingene som et supplement til boken, da jeg ikke ville gi barna for mye informasjon, men heller jobbe mer inngående med det vi hadde. Videre utdyping av dette kommer i drøftingsdelen. Jeg ønsket å se om barna kunne skille de to musene ved bokstavgjenkjenning, samtidig som alle barnas forbokstaver var representert i et av karakterenes navn. Kalenderen på vinduet ga oss samtidig en flott mulighet til å jobbe verbalt og skriftlig med tall fra 1-24 i tallrekken vår.

### **3.2 Aksjonsforskning gjennom observasjon**

Metoden jeg har brukt er på mange måter en form for aksjonsforskning. «Siktemålet med aksjonsforskning er både å hjelpe folk med å løse praktiske problemer og å fremme samfunnsvitenskapen, gjennom samarbeid innen felles aksepterte rammer(...)Formålet med aksjonsforskning er på samme tid å gi forståelse og medvirke til endring». (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010, s. 58). Forskningen min går i stor grad ut på å observere det som foregår og skrive det ned. Observasjon må til for å fremme egen selvinnsett og få en kjennskap på et mer inngående plan om det som forskes på, i dette tilfellet barns utvikling av

literacy. (Askland, 2006, s. 140). Ved å observere barna gjennom min egen samhandling med dem, vil målet med prosjektet være og nettopp gi barna verktøy for å kunne løse praktiske problemer gjennom å stimulere deres utvikling av literacy. Jeg er med på å fremme samfunnsvitenskapen ved å vise til funn som tilsier at det nytter å bruke litteratur som pådriver i dette arbeidet, samtidig som jeg prøver å gi barna en forståelse av det vi holder på med. Summen av dette skal bidra til å medvirke til endring, både hos barna gjennom inspirasjon og læring, men også hos meg som førskolelærer.

Observasjonen blir her et hjelpemiddel for vurdering og tolkning, men det tillater meg også og tre inn i barnets atmosfære for å få et dypere perspektiv på hvordan barnet tenker, hva det interesserer seg for, opplever og føler. (Askland, 2006, s. 155). Ved å ha en fenomenologisk tilnærming i min forskning trer jeg inn i barnets virkelighet og beskriver fenomenene jeg opplever uten å forklare dem. (Askland, 2006, s. 156). Disse observasjonene skal til slutt gi meg grunnlag nok til å få svar på min problemstilling. Men som nevnt over er det under disse observasjonene vesentlig med god ledelse og godt samarbeid. Man bør være to voksne under en slik pedagogisk aktivitet, slik at en kan stå for dokumentasjon, mens en annen står for formidling og samhandling. Og det er nettopp denne samhandlingen, barnets medvirkning som skal gi grobunn for at jeg skal kunne få svar på mine undringer rundt litteratur og barns literacy og deres evne til å bruke dette i en uformell setting.

Ved å sette i gang dette litteraturformidlingsprosjektet har jeg satt en ramme for innsamling av data. Jeg har funnet et forskningsfelt, som er barnehagen, og arrangert en setting for å studere selve fenomenet. Treåringene på avdelingen, som består av elleve barn blir min analyseenhet, sett ut i fra en forskers perspektiv. (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010, s. 117). «I kvalitative undersøkelser er analyseenhet det som skal undersøkes, ofte et individ eller en sosial setting». (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010, 393). Det er analyseenhetens, altså barnas potensielle utvikling av literacy som denne studien tar utgangspunkt i. Observasjon ble derfor en naturlig forskningsmetode, strukturert sådan, da det er klart hva som skal observeres. (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010, s. 117). Dette er som nevnt en kvalitativ forskningsmetode fordi den innebærer en fordypning i de sosiale fenomener vi studerer.

Vi har tidligere satt på dagsorden at barnas medvirkning spiller en viktig rolle for hva slags empiri jeg sitter igjen med til slutt, noe som er desto større grunn til å bruke observasjon som forskningsmetode. Slik får jeg direkte tilgang til samhandlingen som foregår mellom

aktørene, enten direkte eller indirekte. Det er denne direkte, ærlige samhandlingen jeg ønsket å få tak i. (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010, s. 118). Min observatørrolle under det hele ble derfor meget vesentlig. De gangene jeg var tilstede på jobb, noe som tilsvarer ca. 70 prosent av samlingene fungerte jeg som deltakende observatør. Jeg sto for selve formidlingen og den direkte samhandlingen med barna. Med meg hadde jeg hjelp til dokumentasjon. Dette kommer vi nærmere tilbake til under kapittelet som omhandler drøfting og ledelsesprosessen. Siden dette var en naturlig rolle barna var vant til å se meg i blir jeg en del av miljøet som studeres, skal det derfor ikke ha betydning for resultatet. Studien foregår derfor som en skjult observasjon, da barna ikke på noen måte vet at de er under observasjon noe som igjen underbygger at dataene som samles inn er reelle i forhold til virkeligheten. Vi har tidligere nevnt barn og medvirkning, og det kan i mange tilfeller oppstå etiske dilemmaer ved at barna ikke får gi samtykke vedrørende deres deltakelse i dette forskningsprosjektet. Jeg vurderer det slik at den forskningen jeg gjør samsvarer med hva den pedagogiske virksomheten jobber for. Ingen barn kartlegges ut i fra deres ferdigheter, men deltar i en pedagogisk tilrettelagt aktivitet på lik linje med hva som ellers skjer i en barnehagehverdag. Ved å gjennomføre dette prosjektet vil jeg kun utsette barna for et alminnelig prosjekt på lik linje med andre prosjekter som foregår i barnehagen.

«Etiske problemstillinger oppstår når forskningen *direkte* berører mennesker, spesielt i forbindelse med datainnsamlingen, enten den foregår gjennom deltakende observasjon, intervjuer eller eksperimenter» ((Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010, s. 89).

Deltakende observasjon gir meg som forsker nærkontakt og en viss mulighet til temastyring, slik at jeg kan holde en viss kontroll på det jeg ønsker økt kunnskap om via studien. (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010, s. 126). Ved at jeg også har en andrepert som står for nedskrivningen, sørges det samtidig for to perspektiver av den samme virkelighet, noe som kan gjøre datainnsamlingen rikere.

Under observasjonene av disse samlingene ble det klart at barna dro med seg momenter inn i sin egen lek, noe som igjen førte til rollelek. Det vil i praksis si at min observatør rolle forflyttet seg fra deltakende observatør til ren observatør under disse lek-settingene. Det er tatt hensyn til, ikke bare barnas verbale ytringer, men også handlinger og kroppsspråk. Alt dette er

skrevet ned som løpende protokoll, da det her kan forekomme underliggende budskap for å skape et helhetlig perspektiv. (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010, s. 128-129).

### **3.3: Gruppesamtaler**

Som nevnt tidligere er ledelse en sentral del og et underliggende mål for å få det hele til å gå rundt sett i et organisatorisk perspektiv. Her valgte jeg å ta i bruk nok en kvalitativ metode, nemlig gruppesamtale. Vi hadde to avdelingsbaserte møter underveis i prosjektet. Et for å innlede, og et for å evaluere midtveis. Jeg har valgt å kalle disse avdelingsmøtene for gruppesamtaler, for i et forskningsperspektiv er det slik de fungerer for meg. Jeg tar her på meg rollen som moderator, eller ordstyrer for å holde den røde tråden, samtidig som strukturen i samtalen er løs nok til at alle kan få komme med bidrag. (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010, s. 150). Jeg ønsket via disse å få informasjon om deltakernes syn på prosjektet, hvorvidt det var noe alle var villige til å være med på, syn på organisering, fordeling av personale, holdninger, erfaringer og tilslutt hva personalet satt igjen med på de ulike stadiene i prosjektet. Både sett ut i fra eget perspektiv og barneperspektivet. (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010, s. 151). Her ble det klart at vi skulle være to til stede under samlingene, slik at direkte dokumentasjon ble mulig og ikke minst av kvalitetsmessig standard. I tillegg ble det også enighet om at det skulle ligge en bok tilgjengelig på avdelingen hvor personal kontinuerlig kunne skrive ned relevante observasjoner for å styrke datainnsamlingen.

### **3.4: Valg av empiri**

Etter endt prosjekt satt jeg igjen med store mengder feltnotater. Observasjonene ble nøye dokumenter gjennom løpende protokoll. For å redusere data, leste jeg igjennom disse dokumentasjonene og plukket ut alt jeg kunne knytte opp i mot literacy begrepet. Jeg valgte deretter en form for «kategoribasert inndeling». (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010, s. 166). «Indeksering vil si at det settes merkelapper på setninger eller avsnitt som gjør det mulig å indentifisere og finne igjen spesielle temaer i datamaterialet». (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010, s. 166). Måten barna interesserte seg for enkeltbokstaver, tall- og tallsymbolforståelse, lek og topologi, kommunikasjon og uttale er eksempler på hvordan jeg



kategoriserte. Deretter fant jeg at det var mange funn som gikk igjen og ble på den måten i stand til å sammenfatte funnene mine. Det er også slik jeg velger å drøfte funnene mine. Funnene presenteres som en helhet, men er indirekte delt opp etter en form for kategorisering.

## **4: ANALYSE AV FUNN**

Jeg startet første samling ved å presentere barna for julekalenderen jeg skulle ha sammen med dem, slik at de fikk litt informasjon om hva som skulle foregå fremover. Det er som nevnt denne som vil danne grunnlag for feltstudiene mine. På vinduet er det rutet opp 24 ruter og hver og en av dem representerer en historie i litteraturformidlingen jeg har nevnt tidligere. Jeg forklarer barna at for hver historie vi leser må vi sette på et tall i vinduet. Vi starter med å peke telle rutene og stadfester at det er 24 dager til julaften. Det presiseres at opplegget er frivillig, og at barna i denne prosessen fritt kan forlate rommet om det er ønskelig. Det er slik vi jobber i vår pedagogiske virksomhet, og aktiviteter foregår aldri ved tvang.

I dette kapittelet vil jeg gå systematisk til verks for å kartlegge det som kom frem av disse samlingene, da jeg klart så en form for utvikling gjennom denne forskningsperioden. Jeg vil her presentere funnene mine og drøfte dem fortløpende. Eksempelvis vil jeg presentere og drøfte funn innen bokstavjobbing for seg etterfulgt av neste funn innen eksempelvis rollelek. Jeg har valgt å presentere funn og drøfting slik, for å slippe å gjenta eventuelle funn i en drøftingsdel. Funnene er mange og detaljerte og slik jeg ser det er det hensiktsmessig for leser å bli presentert dette i en sammenheng. Jeg vil ikke ta for meg samling for samling, men drøfte ut i fra et sammendragsperspektiv. Deretter vil jeg ta for meg den delen som omhandler selve ledelsesprosessen. Selv om forskningen min baserer seg på data fra ulike personer vil jeg omtale barna som en gruppe når jeg tar for meg de funnene knyttet opp i mot literacy. Det er jo slik at ikke alle er like ivrige, eller på samme ferdighetsnivå, men dette vil jeg si mer om i avslutningen.

### **4.1: Funn og drøfting**

Først vil jeg starte med selve kalendermomentet. Her får vi mulighet til å øve på tallrekken, samtidig som vi visualiserer tallene ved hjelp av tilhørende tallsymboler. Som vi har sett i teoridelen er det å erverve telleramsen og bli kjent med tallsymbol en viktig del av språket og

sentral i barnets funksjon og kommunikasjon i hverdagen. (Solem, Reikerås, 2008). På en side er det jo ikke slik at barn er fullt og helt avhengig av å kunne dette, men på en annen side er det vårt ansvar å jobbe didaktisk med disse temaene. Barna møter matematiske momenter hver dag, og å ha velutviklede matematiske begreper vil være til hjelp både kommunikativt og praktisk i hverdagen.

Jeg startet med å sette på første tallet i kalenderen. Da vi kom til 2. desember lurte jeg på hvilket tall vi må sette på etter nr. 1. Et av barna roper høyt: «Nummer toooo!» Videre når jeg spør hvilket tall som kommer etter to ropes det høyt: «treeee!»

I starten av kalenderen teller barna greit på egen hånd, men når vi nærmer midtveis må vi peke telle høyt sammen for at alle barna skal henge med. Barna er i en alder hvor de begynner å se at det er en sammenheng mellom tall, tallets symbol og tallrekken som system. Dette sier meg at barna har kommet godt i gang med utviklingen av å knekke både språk og tallkoder, noe de trenger for å utvikle sin literacy og bli tekstkyndige. De kan telleramsen et godt stykke ut, men trenger oppmuntring og veiledning av en voksen på veien videre. Barna har ikke så stor kjennskap tallsymbolene, men får her en mulighet til å bli kjent med dem. Her er det på sin plass at personalet i barnehagen fortsetter å jobbe med disse, slik at prosessen ikke stagnerer. Vi ser at barna kan telleramsen mer eller mindre i alle fall frem til ti, og at de kan telle til en viss grad, da de er med på å tilordne objekter (les: kalender) tall mens vi peker. (Solem, Reikerås, 2008). For meg ser det ut som om barna har kommet langt med tanke på at det forholdsvis nylig har begynt sin syntaktiske språkutvikling hvor ord settes sammen til større setninger, men om de har et rikt eller fattig tallbegrep er veldig individuelt. Gitt at barna kun er tre år, vises det stor kunnskap med å sette sammen setninger som viser at de forstår sammenhengen. Dette er noe som vil komme mer til syne lenger ut i drøftingen. Språket sitter ikke hundre prosent enda, noe vi også ser senere, men på en annen side går dette hånd i hånd. De er avhengig av voksne som veileder, benevner og ikke minst repeterer. Dette kan gjøres eksempelvis ved å arbeide med tall på denne måten. For at barna skal utvikle sin literacy trenger de å jobbe med tekster både muntlig og skriftlig.

Vi fortsetter kontinuerlig gjennom hele perioden og telle, peke og repeterer. Når vi er på dag nummer syv og åtte, skaper vi dessuten noen assosiasjoner. Da jeg setter på tallet syv, sier et barn umiddelbart at det ligner en pistol. Dermed har vi lagt grunnlaget for pistoltallet. Dette husker barna godt for hver gang tallet 7 telles og de assosierer dets symbol med en pistol. Som vi skal se senere omhandler historien en snømann. Vi snakker om hva snømannen

har på seg og ordet flosshatt kommer opp. Dette er et ord barna ikke har hørt før. De titter på bildet av snømannen og smaker på ordet flosshatt. Når vi kommer til luke nummer åtte er det et barn som sier at det ligner en snømann. Jeg spør hva snømannen har på seg og barna svarer ivrig, mens jeg tegner på skjerve, knapper, øyne, nese og munn. Da jeg spør hva snømannen har på hodet får jeg et momentant svar om at den har på seg flosshatt! Vips har barna forvandlet åttetallet til en snømann, samtidig som de har tilegnet seg ordet flosshatt. Dette er små detaljer som fort kunne gått tapt, men ved å jobbe aktivt med litteratur, bilder og tekst skaper det mening og sammenheng for barna. På en annen side ser vi at det å jobbe målrettet og detaljert med barna kan resultere i små ervervelser som kan bidra til den store helheten. Barna har dessuten stiftet enda et kjennskap til tallenes symbol. (Solem, Reikerås, 2008).

For hvert tall leser vi en historie med flotte illustrasjoner. Ved siden av presenterer jeg barna for mine egne konkreter. Jeg setter den første musen, merket med bokstavene ERLANDO på magnetavlen. Jeg peker så på forbokstaven til Erlando og spør barna hvem sin bokstav det er. Jeg får til svar at det er Erlando sin. Jeg bekrefter barnet og benevner at det også er Ev3,0 sin bokstav. Så gjentar jeg bokstavene sakte mens jeg peker på de; Eeeeeerrrrlaaaaannndoooo, slik at fonemene kommer tydelig frem. Når jeg setter mus nummer to på tavlen med bokstavene MAGNUSO sier et barn umiddelbart at det er mamma-mus, mens Mi3,0 sier: «Det er jeg!» Barnet bekreftes, samtidig som jeg sier at det også er Ma3,0 og Magnuso sin bokstav. Her også går vi tydelig igjennom fonemene.

Deretter kommer et bilde av den sure katten med bokstavene SEBASTIAN. Et barn spretter opp og utbryter: «slangebokstaven!» Jeg svarer høyt JA! Og benevner videre at det er min bokstav før jeg sier navnet mitt sakte. Formidler videre at det også er Se3,0 sin bokstav, og selvfølgelig Sebastian sin. Jeg gjentar Seeeebaaaaasssstiiiiiaaaan, mens jeg peker. Da er det et av barna som sier at han har samme bokstav som Si5,0. Dette finner jeg interessant, da Si5,0 går på en annen avdeling. Barna viser her en kyndighet når de knytter andre enn seg selv opp i mot bokstaver, men dette barnet tenker litt mer abstrakt og linker bokstaven opp i mot et annet barn på en annen avdeling. Dette skal vi se flere eksempler på. Barnas navn reflekterer deres egen identitet og kan være en fin inngangsport og inspirasjon til tekstervervelse. Det er jo slik at vi må gi barna noen ressurser å jobbe med, samtidig som disse må settes i sammenheng med noe konkret. Det er mange måter å jobbe med dette på, men poenget er at jeg som fagperson har tatt steget sammen med barna og utfordret både meg selv, således barna til å ta i bruk skriftspråket. Dette kan være utfordrende da jeg tenker at vi voksne lett kan gå i

den tro at dette er for vanskelig og at barna er for små. Her fikk jeg erfare at dette ikke er tilfelle. Som teoridelen nevner skal vi jo faktisk gi barna disse utfordringene fordi de skal få et godt språk, ikke vente til de har fått det. Barna kan få bruk for dette i andre kontekster noe som viser seg senere. (Hoel, Oxoborough, Wagner, 2011).

Gjennom hele prosessen jobber vi tett med bokstavene parallelt som vi leser historiene som følger boken. Vi fører litterære samtaler og er i et kontinuerlig samspill oss i mellom i forhold til det som formidles. Dette kunne vært gjort ganske enkelt, men ved å ta i bruk ulike modaliteter som teksten i boka, dens illustrasjoner, konkrete og karakterenes bokstaver i denne dynamikken har jeg inntrykk av at teksten erfares med mening. (Solstad, 2011). Det kan synes som om barna knekker koden på hvilken mus som er hvem ganske raskt. Allerede ut i andre samling har mange god kontroll på hvem som er hvem. Når alle konkretene er på tavlen og jeg spør hvem som er Erlando reiser de seg og peker på E, et barn sier samtidig at det er Ev3,0 sin bokstav.

Videre er det et barn som igjen sier «Det var jeg!» når Magnuso kommer opp på tavlen. Dette gjentas gjennom flere samlinger. Da er det også et barn som sier at M – det er jo mammaen min sin bokstav det. Jeg bekrefter og sier at det har han helt rett i. M for mamma og M for Marie.

På et tidspunkt når Sebastian kommer opp på tavlen sier et barn at han har dets bokstav. Sammen finner vi bokstavene til alle som begynner med bokstaven S. Etter hvert begynner barna å bli interessert i de andre bokstavene og fler av barna ønsker at vi skal finne deres bokstav. «Der er Is3,0 sin» sier et barn og peker på bokstaven I i «Sebastian». Sammen finner vi bokstaven til alle sammen. Dette gjentar vi mange ganger og barna utviser økt bevissthet rundt sine egne og andres bokstaver. Nå er det ikke bare forbokstavene som teller, men barna utviser nysgjerrighet på de andre bokstavene også. Når vi finner Le3,0 sin bokstav sier et barn at det er akkurat som onkel Lars. For hver samling er barna interessert i å benevne sine egne og andres bokstaver og utover i prosjektet så har noen av bokstavene befestet seg godt. Det som fremstår som tydelig er at barna er interessert i bokstaver de kan koble til sitt eget navn eller andre navn de har en relasjon til. Vi har jobbet med navnene Magnuso, Erlando og Sebastian, og dette utgjør jo et godt startgrunnlag i forhold til å jobbe inngående med bokstaver og tekst. Alle kan sin egen bokstav godt, samtidig som flere av barna kan flere, noe vi så eksempel på over. Det er lett å se på treåringen som et selvsentrert vesen, hvis verden dreier seg rundt seg selv, men på en annen side utviser disse barna god sosial

kompetanse ved at de evner å ta andres perspektiv. De leter etter hverandres bokstaver gjennom et dynamisk samspill og ikke minst viser de en overraskende kompetanse til abstrakte kognitive mønstre ved å knytte bokstaver opp til personer som ikke er i rommet, og ikke bare rommet men på en annen lokalisasjon. (Hoel, Oxoborough, Wagner, 2011). Her poengterer barna i praksis nettopp det Unesco sier rundt literacy, nemlig å bli bevist seg selv og andre rundt seg. De er åpen for refleksjoner rundt dette med bokstaver og er i endring ved at de tilegner seg sine egne bokstaver, så vel som andres i tillegg til nye begreper, tall, og tallsymboler. (Skjelbred, Veum, 2013).

Kan disse momentene være til hjelp i det store samfunnsbildet? Slik jeg ser det, er det absolutt aktuelt. Når barna presenteres for litteratur gis de erfaringer i å tolke en mening. De får ulike perspektiver på en verden utenom dem selv. Disse erfaringene lagres og gjenkjennes, slik at de kan hentes frem til bruk i andre sammenhenger. Dette kommer tydelig frem senere. (Skjelbred, Veum, 2013). Det skal sies at denne lagringen av inntrykk ikke er en utvikling som stagnerer, men den er kontinuerlig i utvikling gjennom hele livet. Literacy er noe som aldri stopper opp, men det forutsetter at man utsettes for sanseintrykk. Det er derfor viktig at jeg ikke tenker at dette prosjektet er over når bacheloroppgaven er ferdigstilt, men fortsetter å spinne videre på det viktige arbeidet som er startet. Vi har sett at dette er noe barna trenger og ikke minst har krav på.

Jeg sitter igjen ganske forundret og imponert over barnas kompetanse og evne til å erverve ny kunnskap så raskt. Jeg har jo jobbet lenge med disse barna og vet jo godt at barn er meget kompetente, men dette er barn som ikke har tilegnet seg språket fullt og helt enda, noe vi vil se eksempler på senere. Det slår meg at jeg har et komplekst ansvar her i forhold til å opprettholde denne stimuleringen for å styrke utvikling. Barna trenger utfordringer og de viser stor evne til mestring. Rammeplanen sier jo nettopp det at barn skal få utfolde seg med bokstaver og tall og at barnehagens miljø skal stimulere til både skriftlig og verbalt språk. (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Vi har sett at barns literacy handler om mer enn bare tekstkyndighet. Det handler også om modaliteter, altså flere uttrykksformer for å skape mening. I boken vi jobber med er det også illustrasjoner vi bruker bevisst mens vi leser. I tillegg til mine verbale ytringer rundt historien bidrar disse også til å visualisere; de gir rom for persepsjon. Bildene utfordrer barna til å stille meg spørsmål underveis. Dette er spørsmål som vi voksne ikke må overse. Disse spørsmålene er det viktig for barna å få svar på, fordi de nettopp bidrar til å gjøre litteraturen

meningsbærende. Jeg kunne som voksen vært mest opptatt av å formidle tekst og oversett disse spørsmålene, men ville da frarøvet barna for viktig informasjon som gir de en sammenheng. Et eksempel på dette er en illustrasjon av en hånd som holder et syltetøyglass. Magnuso og Erlando er ute for å kikke på en snømann og bak låven står barna på bondegården med et syltetøyglass, klar til å fange dem. Al3,0 sier: «Ka e det som tar i syltetøyglasset da?» Jeg forklarer. «Ka heite han da?» spør barnet. Jeg sier at det vet jeg ikke, men at han er et av barna som bor på gården. Det er de barna som har en katt som heter Sebastian. Jeg sitter jo på vesentlig informasjon som jeg har skaffet meg gjennom et samspill med barna, nettopp at det er Sebastian som tar deres oppmerksomhet. Ved å skape en kontekst mellom Sebastian og barna på gården, kan det være at jeg har tegnet et større bilde av helheten. Et av barna gjentar og sier: «Han gutten som har Sebastian».

Vi vet nå at det er Sebastian som har fanget oppmerksomheten til barna sterkest, men nok en gang vil jeg presisere at med disse litteraturstundene har det også kommet mange gode samspillsituasjoner som er essensielle for meg som forsker. Det er flere eksempler på dette. Historien utspiller seg om vinteren og snø er en stor del av handlingen. Når vi leser om snøen som faller kommuniserer et barn at det har lyst å spise snø. På dette tidspunktet er det ikke noe snø på bakken, selv om det er vinter. Videre leser vi om musene som spiser bondens korn på låven og barna snakker sammen om dyrene som bor på låven. Blant annet at kaninene bor der. Det interessante her er at barnehagen to dager tidligere avla et besøk på bondegården i nærområdet. Videre leser vi om Betlehemstjerna og når jeg spør barna om de har hengt opp julestjerne hjemme svarer de at den henger i vinduet. Her ser vi igjen barnas evne til å se verden i en større sammenheng, de knytter erfaringer fra nærmiljøet opp i mot det som formidles og omvendt. (Skjelbred, Veum, 2008). Barna viser god pragmatisk kompetanse med hensyn til deres ståsted i livet. (Høigård, 2013).

Historien når et punkt hvor barna på gården fanger Erlando og Magnuso i syltetøyglasset og barna utviser stor bevissthet rundt dette. De repeterer at musene er fanger og at de ikke får seg hjem. Barna på gården legger musene i et glassbur og på et tidspunkt i historien lukter musene pepperkaker. Barna snakker seg i mellom at de sikkert har vondt i magen. Det kan synes som om barna relaterer til egne erfaringer rundt pepperkakespising, eller at det rett og slett gjenspeiler oss voksne i barnehagen som sier at de får vondt i magen om de spiser for mye pepperkakedeig. Her igjen ser vi evnen til å relatere til en verden utenfor «her og nå».

Mens musene er fanget sitter bestemor hjemme og er bekymret. Tenk om de har blitt spist opp av katten Sebastian. Barna relaterer medfølelse og kommenterer at bestemor «e hjem og hu e så redd!» Et barn sier at Magnuso og Erlando er på låven, da blir det korrigeret av et annet som sier: «Nei, dæm e ikke på låven, dæm e i glassburet». Barna viser her som Høigård poengterer gode forutsetninger til å tolke en sammenhengende tekst uten dialogstøtte. Det er jo ikke sånn at jeg går inn og har full styring, men stopper opp og lar barna få rom for medvirkning og samspill. De korrigerer hverandre og bidrar til å gi et meningsbærende budskap. (Høigård, 2013). Musene slippes så løs og rekker hjem til Luciafeiring. Bildet i boken viser et Luciatog og et barn leter etter ordet. «Eeeeehhh....sant....eeeeehhh...luciatog!» Her ser vi et eksempel på at barnet er i en fase hvor språket ikke er fullt og helt på plass. Barnet må gå litt dypere i sitt ordbibliotek og lete etter ordet. Det forekommer litt småbarnshakking. Barna setter nå ord sammen til større setninger og den komplekse syntaksen kan by på utfordringer. Luciabegrepet er relativt nytt for disse barna og jeg ble overrasket over at barnet faktisk fant frem til ordet uten dialogstøtte. Vi synger så Luciasangen og barna henger greit med på melodi. Her ser vi at det tas i bruk enda en modalitet for å skape mening og sammenheng. Vi har historien om Lucia, bildet som uttrykker noe barna nettopp har erfart selv og sangen som setter assosiasjonene i sving.

Historien her handler mest om Erlando og Magnuso, men selv som Sebastian er den store skurken er han også den store helten. Hva er det som gjør at barna er så opptatt av denne katten, som ikke bare er sur, men faktisk ganske slem også? På en måte mener jeg at det handler om at denne karakteren har en fremtredende identitet, men på en annen side vil jeg tro at Sebastian vekker en form for empati hos barna, samtidig som han er fryktinngytende. Han har tross alt spist opp oldefaren, og disse musene har blitt tilegnet en personlighet gjennom besjeling. Det vekker sterke reaksjoner hos barna, og det er nok derfor enkelt å ha Sebastian i minnet. Han gjør historien skummel og spennende. Barna kommenterer nettopp det at han er skummel katt. Et sier at de har sett han før og et annet har sett en skummel katt i skogen. For hver samling roper de på «Bastian», men etter hvert sitter hele navnet, Sebastian. Det kan synes som om barna tar i bruk en del forenklingsstrategier, eksempelvis kaller de Erlando for Merlando og Berlando, men dette forbedres utover i prosjektet. Ønsket om kommunikasjon er høyere enn kompetansen og barna tyr til forenkling. De slår sammen, fjerner eller utelater en lyd med en annen. (Høigård, 2013). Det presiseres at dette ikke gjelder alle barna, men noen. Andre har det helt klart. Her var min tanke at jeg måtte være ekstra påpasselig med benevning. Jeg gjentok «Sebastian» med tydelig og riktig uttale uten å korrigere. Barn må få

lov å ta utviklingen i sitt eget tempo, men som vi har sett er det viktig at barnet trenger et velutviklet lingvistisk system for å mestre skriftlig tekst. (Høigård, 2013). Poenget mitt her er at det er hensiktsmessig for barnet at ord, uttale og grammatikk er korrekt når barnet skal koble lyder og uttale til nedskrevne symboler. Jeg ønsket å gi barnet en underbevisst oppfatning av at det var «Sebastian» som stod skrevet under figuren og ikke «Bastian». Måten jeg ønsket å gjøre dette på var ved å skape riktig verbal assosiasjon til bokstavene «Sebastian». Ved å repetere kontinuerlig vil det etter hvert sitte så lenge ikke det er snakk om talevansker.

Et av barna var spesielt preget av Sebastian og det faktum at han spiste opp oldefaren til Magnuso og Erlando i gamledager. Underveis når jeg leser sier hun konsekvent først: «Han bisst opp bonden». Jeg korrigerer og hun sier: «Han bisst opp pappan». Med litt repetisjon sitter det og hun repeterer i det uendelige: «Han bisst opp oldfarn». Her ser vi et praktisk eksempel på det jeg nevner over, nemlig at det nytter å være tålmodig og kontinuerlig repetere.

## **4.2: Barn som medvirker**

Barna har tatt aktivt del i samlingen og medvirkning har klart vært sentralt her. Barna har fått styre med magnetfigurene selv og fant riktig figur basert på bokstav ganske raskt. De har vært aktive samtalepartnere under hele prosessen og blitt involvert godt under veis. I

formidlingssettingen har jeg stoppet opp og stilt barna spørsmål og barna har stilt meg spørsmål. Temaheftet «Barns medvirkning» knytter begrepet opp mot ord som blant annet handler om «bidrag, deltakelse, influere og å spille inn». (Bae, 2006). Det har vært et viktig moment. Ville jeg sisset igjen med samme empiri om jeg hadde hatt en annen tilnærming til oppgaven? Jeg mener at det er et grunnleggende element for svarene jeg sitter igjen med at barna fikk ha såpass stor påvirkningskraft som de hadde. Det har vi sett mange eksempler på i drøftingen over. Sammen har vi vært deltakende i et fellesskap og vi gjør noe sammen som fører til noe. (Bae, 2006). Vi skaper gode vilkår for læring ved at vi bruker hverandre som støttespillere.

Det som er viktig å påpeke når vi snakker om begrepet medvirkning er kontrasten, nemlig medbestemmelse. Det er egentlig to sider av samme sak. Barna har også rett til å ha en viss innflytelse over sin egen hverdag. (Bae, 2006). Arbeid med litteratur og literacy skal være



lystbetont og ingenting skal foregå under tvang. De som har hatt ønske om det har fritt fått forlate forskningsfeltet. Det er jo slik at ikke alle barn er like aktive og ikke alle barn har de samme interessene. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i avslutningsdelen.

### 4.3: Topologi og rollelek

Det jeg fant mest interessant og ikke minst overraskende ved hele opplegget var barnas lek i etterkant av disse samlingene. Barna gikk ut på avdelingen og startet en kollektiv rollelek. Samtlige barn krabbet rundt på alle fire og lekte katt. De fortalte at de var Sebastian fra historien. Denne leken utspilte seg over flere dager og i mange varianter. Men det interessante i det hele var måten barna tok i bruk avdelingen på. De utnyttet hele rommet og ga reelle gjenstander symbolsk mening. Små bord ble til kattebur og stolene fungerte som dører. De samlet klosser i kurver og matet hverandre mens de mjauet høyt. Maten kalte de honning som de hadde fått fra biene. Små rom ble soverom og kattene byttet på å legge seg til å sove. «Nå er det natta pus» «Nå må du sove pus» var noen av ytringen barna tok i bruk. Det er spennende å se hvordan barna tar i bruk inspirasjon fra litteraturen vi har lest i sin egen lek og videre trekker inn andre momenter som honning og bier. Barna mjauet frem og tilbake og skapte små rom i rommet som fungerte som bur. I tillegg tiltalte de hverandre med fornavn+pus. Barna erfarer rommet kroppslig og relaterer til både hverandre og barnehagens copia på et mentalt plan. De gir hverandre symbolsk verdi som katt og tar i bruk fysiske ressurser som mat. Denne kattleken ble en tydelig diskurs for barna på avdelingen, og la grunnlaget for en språklig og kulturell atmosfære. Barna brukte hele avdelingen og gjorde seg nye kroppslige erfaringer, mens de tilordnet rommet symbolsk verdi. Barna skaper sin egne lille virkelighet og det var en interessant fenomenologisk observasjon. Barna får en unik mulighet til å knytte en mental relasjon til rommet og utforsker det på en annen måte enn de gjør i sin ordinære barnehagehverdag. Rommet blir et annet univers hvor de vanlige omgivelsene erstattes med pusekatter, bur, villmarks mat og et fellesskap som er på et høyere nivå. (Krogstad, 2012). Vi kan konkludere med at disse rollelekene var et resultat av at vi benyttet barnehagens copia, i dette tilfellet boken «24 dager til jul». Ville det gjort noen forskjell om vi lot disse litteraturformidlingsstundene være mer uformell, eller har det spilt en vesentlig rolle at vi har benyttet oss av et eget leserom med konkreter som virkemiddel? Jeg tror kvaliteten på samlingene blir klart bedre om vi får mulighet til å jobbe uforstyrret, og det faktum at vi voksne kan planlegge didaktiske aktiviteter, slik at vi har et mål og en mening.

Det vises jo helt klart her at barna er inspirert og tar i bruk sin tolking av teksten og setter den i en annen sammenheng. (Krogstad, 2012).

Denne rolleleken kunne vare opp til en halv time og jeg må si at dette fikk meg til å stoppe opp og tenke. På en side er jo dette barn som benytter store deler av sin dag til lek, men dette var en type rollelek jeg ikke hadde observert tidligere. Settingen og symbolikken var meget tydelig og samspillet av en annen dimensjon i forhold til tidligere erfaringer. Det kommer tydelig frem her at ved disse litterære samtalene med multimodale ressurser, gis barna større forutsetninger for å tolke meningen i teksten. Ved at de selv deltar aktivt kan de bruke det de har lært, noe som gir både erfaringer og leken mening. (Johansson, Samuelsson, 2009).

Barna kunne også leke at de var små mus og regien her var den samme, men mjauingen ble forvandlet til små «pip-pip». Jeg ble meget bevisst denne leken og stilte meg på sidelinjen for og ikke bryte inn og ødelegge, samtidig tenkte jeg at jeg måtte være tilgjengelig for å bistå barna om de trengte hjelp til å videreutvikle den. Men dette var noe barna klarte helt på egen hånd.

Barna lekte at de var både mus, katter og krokodiller og de het selvsagt Sebastian. Krokodillen Sebastian spiser biler! Denne type lek utspiller seg gjennom hele prosessen og barna tar i bruk både rom og gjenstander og skaper de om i sin fantasi. De bruker språket aktivt og etterlater et forundret personal som tenker at dette må vi spinne videre på. Det er en klar sammenheng gjennom prosjektet og barnas lek. Lek og læring er to ulike fenomener, men allikevel henger de tett sammen. Dette har vi sett et tydelig eksempel på. Læringen som foregikk under samlingene våre vil jeg si er formidabel med hensyn til begreper, bokstaver, samspill, turtaking og abstrakte tankemønstre. Det er ikke slik at jeg tror at barna ervervet seg masse ny kunnskap kun gjennom disse samlingene, men jeg tror at det ble satt i gang en del prosesser som allerede er påbegynt. Barna viste en klar utvikling og når de lot seg inspirere og bringe erfaringene med seg i lek på et nivå som utfordrer fantasi og skaperevne og viser at lek og læring er vevd tett sammen. Læring bidrar til lek og lek bidrar til læring. (Lillemyr, 1999). Barna er personlig engasjerte og viser at de trives i barnehagen og i hverandres selskap. Dette poengterer også rammeplanen at barnehagen skal legge til rette for. Samtidig skal det også sies at barna hadde et språkregister og assosiasjoner under denne leken som jeg ikke vet hvor de har hentet fra. Jeg ble sittende igjen ganske så forundret og imponert når de tok med seg momenter fra boken og samtidig tilordnet bier, honning, og bie-mat. Dette gir kollektiv

erfaringer og grobunn for ny læring. (Lillemyr, 1999). Kanskje kunne vi skaffet oss bøker om bier?

#### 4.4: Ledelsesprosessen

Som nevnt i innledningen ønsket jeg å finne ut av hvordan personalet gjennom et litteraturformidlingsprosjekt kunne stimulere 3 åringens literacy, noe vi har sett over. Men for å sørge for at barnehagen er en lærende arena for alle barna, også de som ikke inngår i dette prosjektet må dette organiseres på en hensiktsmessig måte. Et annet viktig moment er min rolle som leder i det hele. Er det slik at jeg som assistent kan komme inn å kreve at vi gjennomfører dette prosjektet med den begrunnelse at det er et faglig godt prosjekt som vil være til nytte for oss som personal og ikke minst treåringene? Slik jeg ser det var det vesentlig å presentere dette på en god måte. Jeg innkalte personalet til gruppesamtale, la frem mine planer, noe personalet var kjent med fra før. Når personalet har gode intensjoner utvises det engasjement og dermed selvstendig ansvar. Disse menneskene sitter dessuten på kompetanse som jeg var avhengig av å ha med i prosessen for å få dette til. (Meyer, 2005).

På dette første avdelingsmøtet eller gruppesamtalen, sett i et forskningsperspektiv la vi lista for veien videre. Jeg presenterte prosjektet slik jeg så det for meg, samtidig som jeg lot alle få komme med sine innspill og bidrag. På en side kunne jeg gått ut og kjørt løpet på egen hånd, slik at dette ble gjort på min måte. Saken er den at jeg i denne perioden jobbet 70 prosent og var derfor avhengig av at personalet holdt en kontinuitet i dette når jeg ikke var til stede. Observasjonene jeg har brukt er mine egne, da disse danner nok grunnlag for empiri, men på en annen side skulle jo dette være et prosjekt vi skulle gjøre sammen. Vi organiserte det slik at to av oss tok oss av samlingene, slik at en kunne dokumentere og en kunne stå for formidling, mens resten av personalet tilpasset eget opplegg til de aller minste. Dette var et av de didaktiske valgene som ble gjort, nettopp at jeg prioriterte dette prosjektet på bekostning av de minste barna. For i en hektisk barnehagehverdag er det jo ofte slik som Gunnestad nevner, at det må gjøres noen valg. Noe prioriteres, på bekostning av noe annet. (Gunnestad, 2003). På en annen side var jeg en aktiv del av organiseringen og hadde full tillitt til at mine kollegaer la til rette for gode didaktiske valg for resten av gruppen når vi trakk oss tilbake under disse samlingene. (Meyer, 2005). Meyer sier jo at «Alle har et medansvar for barnehagens organisering og virksomhet». (Meyer, 2005, s. 141). Når man har jobbet en stund

sammen har man bygget opp en kultur og en felles forståelse, og det er dette kollegafellesskapet som gav meg den tryggheten til å kunne gjennomføre mitt prosjekt med god samvittighet, uten å måtte tenke på resten av organiseringen. Som leder er det en slik atmosfære man ønsker å inneha på sin arbeidsplass.

Et annet moment var å ha tillitten til at prosjektet ble gjennomført også når jeg ikke var tilstede. Hvordan de valgte å løse det var opp til de som skulle gjennomføre det, men under vår første samtale var jeg tydelig på mine forventninger. Meyer sier at forventninger skaper atferd. (Meyer, 2005). Dette viser seg i mitt tilfelle å stemme godt. Når jeg kom tilbake på jobb møtte jeg ivrige kollegaer som viste til observasjoner de hadde gjort seg både under og etter disse samlingene. Personalet var inspirert og syntes dette var spennende.

Litt over midtveis i prosjektet hadde vi en ny gruppesamtale. Jeg fungerte som leder/ordstyrer og personalet kom med refleksjoner og innspill. Som nevnt over må man gjøre tanker rundt dette prosjektet, samt en forespørsel om å kunne ta på meg ledertrøyen gjennom denne prosessen. Disse avdelingsmøtene brukes nyttig ved å planlegge pedagogisk innhold eller reflektere over forhold i organisasjonen. Man kan sette seg mål for den daglige driften og øke personalets intensjoner i følge Meyer. Mine medarbeidere syntes dette hørtet spennende ut, og så muligheten til å utvide sitt kompetanseområde. Literacy er et område de fleste ikke kjenner så godt til. Alle ville gjerne være med, men vi ble nødt til å gjøre noen didaktiske valg, og derfor ble det slik at vi var totalt tre voksne på dette prosjektet. Til sammen på avdelingen er vi seks voksne, og de resterende sørget for et pedagogisk opplegg til de minste. Grunnen for dette var å ha en viss kvalitet over aktivitetene ved at barna skulle slippe å forholde seg til mange voksne på en gang. Et annet aspekt er at vi da deler erfaringer som vi kan reflektere over sammen med barna. Dette kan vise seg vanskelig om du ikke vet hva som har foregått tidligere. På en annen side bidrar dette til at vi legger til rette for et godt læringsmiljø hvor alle deltar på en eller annen måte. Ved å implementere en ny måte å jobbe på tilføres bedriften noe nytt og det dannes nye perspektiver på hvordan vi kan jobbe faglig. Dette var også noe av det vi reflekterte over under andre gruppesamtale. Vi kom frem til at organiseringen fungerte godt. Vi blir en pedagogisk læringsarena som tør å stå i endring, skaper gode møtestrukturer med refleksjon over den daglige driften står i fokus. (Meyer, 2005). Et annet fokus som er viktig er hva barna får ut av det hele. Hvordan kan vi komme barna til gode? Vi har sett over at det kom mange positive erfaringer ut av dette. Personalet kom med sine refleksjoner og tilbakemeldinger rundt prosessen og observasjonene.

Dette førte også til andre observasjoner. For det er jo ikke slik at alle prosjekter er totalt vellykket og læringskurven står loddrett. På en side så vi at vi kunne gripe fatt i fagområdene i rammeplanen på en ny og spennende måte og tørre å jobbe med store temaer til tross for at barna ikke har språket helt på plass. Dette ga oss en ny erfaring og inspirasjon til å fortsette etter endt prosjekt. Utover dette fikk jeg viktige erfaringer i å skulle legge til rette for pedagogisk opplegg; planlegge, gjennomføre og vurdere didaktiske valg. Jeg møtte et villig personal som mer enn gjerne tok sitt ansvar for at dette skulle gjennomføres på en god måte for alle, men det trenger ikke alltid være sånn. På en annen side gjorde vi oss nyttige observasjoner i forhold til de barna som kanskje ikke var så ivrige under samlingen, de som kanskje ikke klarte å henge helt med på prosessen. Noen av barna så ut som de hadde vanskelig med å tolke meningen i teksten og delta i samspillet. Dette setter lederrollen i et perspektiv. Det holder ikke å gjøre prosjekt på prosjekt om man ikke ser enkeltbarnet. Her har jeg et komplekst ansvar i min profesjon. Dette er også en nyttig erfaring jeg sitter igjen med etter denne prosessen.

## **5: AVSLUTNING**

Jeg har omtalt barna i flertall og hatt fokus på de funnene jeg fant i forhold til hvordan vi i barnehagen kan jobbe med et litteraturprosjekt for å fremme treåringens literacy. Videre har vi sett på ledelsesaspektet i dette. Der kom det frem at vi også gjorde oss andre observasjoner gjennom denne reisen. Vi kan ut i fra funnene konkludere med at det har noe for seg å jobbe med litteratur. Barna er i stand til å tolke meningen i en tekst, selv om de bare er tre år. De evner å bruke denne inspirasjonen både i og utenfor konteksten. De kan reflektere over inntrykk uten dialogstøtte, og ikke minst har barna stor kunnskap om bokstaver. Vi har også sett at det er hensiktsmessig for utvikling av literacy. Når det er sagt skal det også si at jeg er ydmyk i min utførelse av dette. Det er helt sikkert mange ting jeg kunne gjort annerledes både når det gjelder prosjekt og delen som angår ledelse. Men det viktigste er at vi tørr å prøve, at vi tørr og kaste oss ut i det og at vi kan reflektere sammen som gruppe. Barn kan!

Under metodekapittelet var tanken at jeg skulle ha et delkapittel som tok for seg enkel teori om hva man kan forvente av en treåring. Dette har jeg valgt å gå bort i fra med den begrunnelse at alle treåringer er i stor grad på ulike nivåer. Det strider imot mitt pedagogiske

grunnsyn å kategorisere et barn ut i fra deres ferdigheter, spesielt under aktiviteter som dette. For meg blir det et delorientert syn, som ikke forteller hele bildet. Vi som jobber i barnehage kjenner barn godt nok til å vite når barnets kompetanse ikke tilfredsstillende det utviklingsnivået barnet bør være på. Dette er et tema som omhandler noe helt annet og det finnes dessuten gode rutiner som skal sørge for å gi tilrettelagte tiltak.

Avslutningsvis har jeg allikevel lyst å trekke frem at ikke alle kan like mye om alt. Dette prosjektet var på veldig mange måter vellykket, men det avdekket også en del tilfeller vi ikke klarte å implementere like godt. Jeg er ydmyk i forhold til at jeg ikke klarte å engasjere alle like mye, at det satt barn under disse samlingene som kanskje ikke hang med like godt, og jeg tenker også mye på hvorvidt disse barna følte mestring eller ikke. Det jeg sitter igjen med er at vi ikke slutter å prøve, men at vi fortsetter å jobbe faglig. Vi må heller ta i bruk vår fagkompetanse og kunnskap om barna og tilrettelegge, slik at alle føler at de får til noe. Kanskje var ikke akkurat disse barna noe særlig opptatt av denne boka eller bokstaver. Kanskje er det en annen bok som fanger barnets interesse for tekst bedre. Det kan også være at disse barna trenger mindre grupper å forholde seg til. Sammen må vi finne tid til refleksjon over denne informasjonen og komme frem til hvordan vi kan inkludere alle. Ikke minst må vi ta med barna i prosessen. Vi har over nevnt medvirkning. Disse barna må også få ha medvirkning og medbestemmelse over sin egen hverdag. Hvilke interesser har disse barna som vi kan ta tak i for å jobbe med literacy? Det gjelder å tenke utenfor boksen, å tørre å tenke annerledes og skape rom til alle. Dette er refleksjoner vi har gjort oss og noe vi skal jobbe iherdig med videre. I tillegg skal vi fortsette å tørre å tenke i større baner for å jobbe faglig. Barna kan så mye og de trenger oss for å dytte dem videre, slik at de kan møte samfunnet med en velfylt bagasje. Vi skal fortsette å bygge opp stillaset som støtter de opp helt til de er i stand til å stå på egen hånd – og vi skal sørge for at dette inkluderer alle barna i barnehagen.

## Litteraturliste:

- Askland, L. (2006). *Kontakt med barn. En innføring i førskolelærere arbeid på grunnlag av observasjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I Bae, B., Eide, B.J., Winger, N. & Kristoffersen, A.E. *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Eide, B.J, Winger, N. (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. I Bae, B., Eide, B.J., Winger, N. & Kristoffersen, A.E. *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Gunnestad, A. (2003). *Didaktikk for førskolelærere. En innføring*. (3.utgave). Oslo: Tano Aschehoug.
- Herredsvela, E. (2010). *24 dager til jul*. Oslo: Kolofon Forlag.
- Hoel, T., Oxoborough, G.H.O., Wagner, Å.K.H. (2011). *Lesefrø. Språkstimulering gjennom leseaktiviteter*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Høigård, A. (2011). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. (2. utgave). Oslo: Tano Aschehoug.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. (3. utgave). Oslo: Tano Aschehoug.
- Johannesen, A., Tufte, P. A., Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4.utgave). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Johansson, E., Samuelsson, I. P. (2009). *Å lære er nesten som å leke*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Krogstad, A. (2012). *Barns topologi*. I Krogstad, A., Hansen, G.K., Høyland, K., Moser, T. *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Lillemyr, O. F. (1999). *Lek-opplevelse-læring i barnehage og skole*. Oslo: Tano Aschehoug.

- Meyer, E. (2005). *Pedagogisk lederskap i barnehagen; praktisk refleksjon i handling*. (2. utgave 1997) Oslo: Universitetsforlaget.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. (2006). (Revidert utgave, 2011.) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Semundseth, M., Hopperstad, M. H. (2013). *Barn lager tekster. Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skjelbred, D., Veum, A. (2013). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Solem, I. H. & Reikerås, E. K. (2008). *Det matematiske barnet*. (2. utgave). Landås: Caspar Forlag.
- Solstad, T. (2011). Litterære samtaler i barnehagen. I Gjems, L., Løkken, G. *Barns læring om språk og gjennom språk*. Oslo: Cappelen Damm AS



