

Kandidat nr: 107
Emnekode: BACELO2

Hvordan legge til rette for god litteraturformidling i barnehagen?

Hvordan skal vi møte barns behov?

Hvilke bøker skal vi tilby barna?

Bacheloroppgave våren 2014

Estetisk linje

Astrid Moen Holmgren

Dronning Mauds Minne Høgskole

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	4
2. Valg av problemstilling.....	4
3. Metode.....	5
3.1. Hva er metode?.....	5
3.2. Litt om kvantitativ og kvalitativ metode.....	5
3.3. Utvelgning av informanter.....	6
3.4. Det kvalitative intervjuet.....	6
3.5. Validitet og realibilitet.....	8
3.6. Forskningsetikk.....	9
3.7. Kildekritikk.....	9
3.8. Metodekritikk.....	9
4. Teori.....	10
4.1. Innledning.....	10
4.2. Kulturformdlingen i samlingsstunden.....	10
4.3. Hva kjennetegner en god forteller/oppleser?.....	11
4.4. Barnelitteratur og det fysiske miljø.....	12
4.4.1. Rom for barnelitteratur.....	12
4.4.2. Å skape et lese miljø i dagssituasjoner.....	12
4.5. Hvilke bøker skal vi tilby barna?.....	13
4.5.1. Leselyst og lespreferanser.....	13
4.5.2. Masseproduserte småbarnsbøker.....	13
4.5.3. Den dobbelte stemmen i barnelitteraturen – om ambivalente barnebøker..	14

4.5.4.	Voksnes definisjonsmakt.....	14
4.6.	Hva er kvalitet i barnehagen? - om opplevelseskvalitet og kriteriekvalitet.....	15
5.	Funn og drøfting.....	15
5.1.	Samlingsstund og lesestund.....	15
5.2.	Formidlingsevnen.....	16
5.3.	Rommet og det fysiske miljø.....	17
5.4.	Å skape en vane.....	18
5.5.	Barns bokvalg.....	18
5.6.	Pedagogers bokvalg.....	20
5.7.	Ambivalente barnebøker.....	21
5.8.	Definisjonsmakt.....	22
5.9.	Litteraturen barna får i hjemmet og hvordan det preger deres preferanser i barnehagen.....	22
5.10.	Mulige utfordringer.....	23
6	Avslutning og konklusjon.....	24
7	Litteratur.....	25

1. Innledning

Jeg husker godt hvordan jeg selv opplevde bildebøker da jeg var liten, hvilke følelser de kan fremkalle og hvor ekte følelsene var. Jeg husker godt denne følelsen av å fly til en annen verden, en verden som enten var ny og spennende eller kjent og kjær.

Jeg ønsker å sette mer fokus på bruken av barnelitteratur i barnehagen. Jeg vil finne ut av hvordan jeg som førskolelærer kan legge til rette for best mulig litteraturformidling i barnehagen, jeg vil finne ut hvordan barna skal få både det de vil ha og det de burde ha.

"I barneårene går inntrykkene dypest" Skrev den norske forfatteren og litteraturkritikeren Thordis Ørjasæter i 1987. Dette tenker jeg vi må ta på alvor. Jeg mener vi må være nøye med hvilke inntrykk vi gir til barna og at vi må se potensialet og verdien i litteraturen. Ørjasæter mener vi trenger barnebøkene og at høytlesning er en av de fineste samværsformene som kan tenkes.

Jeg har valgt å dra ut i felten og snakke med en pedagog som jobber i en barnehage med økt fokus på barnelitteratur og høre hvordan de har løst det der. I oppgaven vil jeg først ta for meg hvilken metode jeg har benyttet meg av og deretter hvilken teori jeg har brukt. Jeg velger å dele opp teorien i bolker etter hvilke områder av oppgaven jeg mener de kan knyttes opp i mot. Etter det vil jeg ta for meg funn og drøfting som jeg vil flette noe mer inn i hverandre enn teoridelen, dette for å unngå gjentakelser og for mange henvisninger til hva jeg tidligere har skrevet. Til slutt vil jeg forsøke å komme med noen konklusjoner og en kort oppsummering.

2. Valg av problemstilling

Problemstilling: Hvordan legge til rette for god litteraturformidling i barnehagen?

Delspørsmål 1: hvordan møte barns behov?

Delspørsmål 2: Hvilke bøker skal vi tilby barna?

En problemstilling er en *"avgrensning og en konkretisering for temaet som skal undersøkes"* (Larsen, 2007. s.19)

Jeg ble overasket over hvor vanskelig det var å finne en god problemstilling. Interessefeltet

mitt strekker seg så vidt på emnet barnelitteratur at det ble en utfordring å snevre det inn og å gjøre det konkret. Jeg endte derfor opp med å lage en hovedproblemstilling med to delspørsmål. På meg virket dette nødvendig for å kunne få med det jeg mener er viktig.

3. Metode

3.1. Hva er metode?

Metode er et redskap eller et verktøy man tar i bruk for å gjennomføre en undersøkelse eller et forskningsprosjekt. Metode er hvordan vi innhenter, organiserer og tolker informasjon. (Larsen 2007)

3.2. Litt om kvantitativ og kvalitativ metode

I forskningsarbeid skiller man mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Kvantitativ metode betyr mengde eller omfang. I dette ligger det at man skal ha fokus på å få med mange respondenter, og spørsmålene må formuleres på en måte som gjør det mulig å plassere svarene sammen innenfor ulike svaralternativer. Dette vil gi et statistisk preg over datamaterialet.

"Dersom det er ønskelig med mer nyansert og eksplorerende kunnskap om disse menneskenes oppfatninger, opplevelser og holdninger, er bruk av kvalitative forskningsmetoder å foretrekke." (etikkom.no 2010)

Kvalitativ metode betyr kvalitet og går på kvaliteten og dybden av datamateriale. Målet er å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener, slik det oppleves for de involverte.

Nettsiden etikkom sier også at *"Kvalitativ forskning kan bidra til å bringe frem i lyset fenomener som har vært lite studert, og til å utvikle velegnede begreper for å studere slike fenomener."* (etikkom.no 2010)

Hvordan jobbet jeg med det?

En grunn, ja kanskje hovedgrunnen, til at jeg valgte kvalitativ metode er muligheten til å få tak i de små nyansene, holdninger som ligger bak svarene, kunne utforske dypere og gi intervjuobjektene mulighet til å svare ut ifra deres eget perspektiv og ut ifra hva de synes er viktig.

Kvantitativ metode ville gitt meg tall og statistikker som ikke er selvforklarende men innebærer en viss grad av tolkning. Jeg vil ha personlige og konkrete svar fra informantene, svar som ikke overlater så mye til tolkning.

3.3 Utvelging av informanter:

Det finnes forskjellige måter å velge ut informanter på. En av dem er bruk av skjønsmessig utvelging. Der er det forskeren selv som plukker ut enheter ut ifra hvor typiske de er, eller for å sikre seg et variert utvalg. (Larsen, 2007)

”Skjønsmessig utvelging er mye brukt i kvalitative undersøkelser.” ”Forskeren velger ut de informantene hun eller han mener er hensiktsmessige for å belyse problemstillingen” (Larsen 2007, s. 78)

Hvordan jobbet jeg med det?

Jeg snakket med en lærer på skolen som jeg visste hadde mye kunnskap på området og hun anbefalte meg å ta kontakt med en barnehage hun kjente til og som skulle ha økt fokus på barnelitteratur. Jeg ringte til barnehagen og ble henvist til en pedagog som skulle ha en spesiell interesse på dette feltet. Jeg snakket med henne og fikk avtalt et intervju. Jeg valgte altså informant via en skjønsmessig utvelging fordi jeg ville finne en med økt kunnskap og interesse for feltet.

Introduksjon pedagog: Pedagogen som skal være min informant har en mastergrad i førskolepedagogikk, og har jobbet med veiledning og de eldste barna. Masteroppgaven hennes handlet om samlingsstunder i barnehagen. Hun har også psykologi grunnfag. Hun har jobbet i barnehage i 35 år, jobbet som styrer og drevet familiebarnehage, har jobbet i nåværende barnehage i mellom 20 og 25 år.

3.4. Det kvalitative intervjuet

Et kvalitativt intervju kan være mer eller mindre strukturert. Dette varierer veldig, og man bør avklare på forhånd hvor strukturert man vil ha det. I et strukturert intervju har man ferdig nedskrevne spørsmål som stilles etter en bestemt rekkefølge mens forskeren i ustrukturerte intervjuer ikke formulerer faste spørsmål på forhånd. (Larsen 2007)

"Ved ustrukturerte intervjuer brukes ofte det som kalles en intervjuguide. En intervjuguide er en liste med spørsmål eller stikkord som vi bruker som en veiledning under intervjuet. Da skal den som intervjuer ikke styre intervjuet for stor grad. Informanten skal få prate fritt i forhold til temaene som tas opp. Intervjueren skal stille oppfølgingsspørsmål og passe på at hun/han dreier samtalen inn på det hun/han er interessert i at informanten skal snakke om. Intervjuguiden kan brukes som sjekklister, at alle temaene/spørsmålene er dekket før intervjuet avsluttes" (Larsen, 2007, s. 83)

Å ta i bruk en intervjuguide vil kunne bidra til at informanten får prate mer fritt. For strukturert intervju kan føre til at man mister informasjon. (Larsen 2007)

Momenter å tenke over ved det kvalitative intervjuet (utvalg fra Larsen 2007):

- Man kan starte med bakgrunnsspørsmål, som alder, kjønn og utdanning
- Det er viktig å unngå å stille ledende spørsmål
- Den som intervjues skal føle seg trygg og ikke dømt eller vurdert
- Forskeren må unngå å påvirke informanten på en måte som påvirker svarene
- Forskeren skal være oppmuntrende og bekreftende uten å være ledende eller vise forventninger

Hvordan jobbet jeg med det?

Jeg kom frem til at et forholdsvis ustrukturert intervju ville være hensiktsmessig med tanke på hva slags type svar jeg ønsket meg. Jeg valgte bevisst å ikke levere intervjuguiden på forhånd. Jeg ville ha spontane svar, svar hentet fra årene med praktisk erfaring, og ikke fra en bok. Det var viktig for meg at intervjuobjektet fikk muligheten til å komme med sine personlige betraktninger og at hun fikk muligheten til å avspore litt på ting som virket meningsfullt for

henne. Det kunne bli en utfordring hvis jeg hadde en streng intervjujal jeg var avhengig av å forholde meg til. Jeg hadde skrevet ned 5 hovedspørsmål til intervjuet og ulike delspørsmål under noen av de. Dette skulle bli en intervjuguide, og planen var å kun stille de underordnede spørsmålene om det skulle bli nødvendig eller andre spontane spørsmål om jeg skulle ønske mer utdypende informasjon i noen retning. Men ellers i størst mulig grad la informanten formulere egne svar og flyte fritt mellom spørsmålene og bare sørge for at alle de nødvendige punktene ble berørt. Informanten fikk lese igjennom spørsmålene i begynnelsen av intervjuet for å få et overblikk.

Under intervjuet satt vi på pauserommet i barnehagen hvor hun jobber og jeg tok opp intervjuet med en båndopptaker. Intervjuet gikk veldig bra og jeg fikk masse interessante synspunkter som for meg var helt nye. Etter jeg stilte det første spørsmålet fløt praten ganske fritt og jeg gikk kun tilbake til intervjuguiden noen få ganger for å være sikker på at jeg hadde fått med meg alt. Da jeg kom hjem, transskriberte jeg de mest aktuelle delene.

3.5. Validitet og realibilitet

Larsen (2007) skriver at validitet handler om relevans og gyldighet. I forskningssammenheng vil dette si at data er relevant med tanke på problemstillingen. Videre sier Larsen at høy validitet kan være lettere å oppnå med kvalitative forskningsmetoder enn med kvantitative, fordi man i kvalitative metoder kan foreta korreksjoner underveis og tilpasse etter hva som virker mest relevant. En fleksibel prosess gir mer valid informasjon.

Larsen (2007) skriver om reliabilitet at det handler om nøyaktighet eller pålitelighet. I forskning kan dette blant annet oppnås ved at flere forskere utfører samme undersøkelse, da vil samme resultat gi høy reliabilitet. Larsen skriver videre om at det kan være vanskeligere å oppnå høy reliabilitet i kvalitative undersøkelser, grunner til dette kan være at forskere legger merke til forskjellige ting, og ulike forskere preger informanter på ulike måter.

Hvordan jobbet jeg med det?

Jeg har forsøkt å oppnå høy validitet ved å legge opp til et delvis ustrukturert intervju med kun en kort intervjuguide å gå etter, dette for å la informanten prate så mye som mulig fritt. Jeg forsøkte så godt jeg kunne å være nøytral og ikke vise noen forventinger til svarene.

Jeg valgte intervju i stedet for observasjon og det gjorde jeg blant annet for å sikre høyere

realibilitet. Grunnen til at jeg har tenkt slik er blant annet at jeg under observasjon kun vil få med meg det som skjer der og da og det betyr at f.eks en mulig avvikende situasjon i barnehagen vil kunne prege funnet mitt og forårsake lav realibilitet. Jeg ville snakke med noen som hadde lang erfaring på området og hadde både observert og deltatt i leseaktiviteter over en viss periode, slik at hennes syn på saken ikke var basert på enkelttilfeller.

3.6. Forskningsetikk

Informanten fikk lese igjennom spørsmålene rett før intervjuet startet for å kunne tenke litt igjennom spørsmålene. Da jeg var ferdig med transskriberingen av intervjuet, sendte jeg teksten til informanten så hun fikk kontrollere at jeg hadde tolket henne rett.

Jeg fortalte informanten at hun skulle anonymiseres, og at hun når som helst kunne trekke tilbake uttalelsene sine, og når som helst ombestemme seg og velge å ikke delta i undersøkelsen.

3.7. Kildekritikk

Enkelte av bøkene er litt gamle, Ørjasæter fra 1987, Bache-Wiig, fra 1996 og Bac fra 1996. Selv om de er litt gamle har jeg valgt å bruke dem fordi jeg mener teorien fremdeles er aktuell.

3.8. Metodekritikk

Da jeg fikk spørsmål fra informanten om hvor lang tid intervjuet kom til å ta sa jeg cirka 15 min. Dette var et spontant og dårlig overveid svar som jeg ga henne i frykt for at hun ikke ville ha tid til noe mer. Jeg skulle ha funnet ut det korrekte svaret på før jeg ga det til henne.

Under intervjuet konsentrerte jeg meg veldig for å være nøytral, men dette viste seg å være vanskelig. Jeg hadde en tendens til å være litt bekreftende når informanten kom med uttalelser som interesserte meg spesielt og som for meg virket veldig ”riktig”.

4. Teori

4.1. Innledning

Jeg har tatt for meg ulike aspekter ved problemstillingen og har derfor lett etter teori jeg mener kan knyttes til disse ulike aspektene. Jeg har funnet fram til teori som både kan underbygge og problematisere ulike synspunkt som kommer frem.

4.2. Kulturformidlingen i samlingsstunden

Brendeland (2009) mener at barnehagen har ansvar for kulturformidling og for å finne ut hvilke sider av kulturen man ønsker å formidle til barna. Dette gjelder også i samlingsstunden. Førskolelærer og høyskolelektor Ingeborg Mjør sier vi trenger pedagoger som ikke bare kan metoder for formidling men som har noe de vil fortelle, som har noe på hjertet.

Når man skal velge innholdet i en samlingsstund, må man først tenke igjennom hva man vil med den, hva man vil gi til barna.

- “ - *Hvilke verdier er det vi vil gi?*
- *Hvilke sider av kulturarven bør barna kjenne?*
- *Hvordan skal de få ferdigheter og kunnskaper om å skape kultur selv?*
- *Hvilke fortellinger, eventyr og personligheter vil vi de skal møte?”* (Brendeland, 2009. s. 56.)

Brendeland mener at det som formidles i samlingsstunden skal gi barna røtter. De skal kjenne sitt språk, sine eventyr, sine sanger og sin kultur. Hun mener dette knytter dem til et fellesskap og gir dem en følelse av tilhørighet.

”*Samlingsstunden et sted for undring, ikke underholdning*” (Brendeland, 2009. s. 57.) Slik lyder en av underoverskriftene. Brendeland mener det er viktig at vi er nøye når vi skal fylle samlingsstunder med kultur. Hvor henter vi inspirasjon fra? Hun bruker eksempelet Disneyverdenen, en komfortabel og fortryllende verden hvor heltene alltid vinner. Ved å tilby dette blir motivet et ønske om å forskjønne og idyllisere virkeligheten, ikke å se den som den er. En slik forskjønning av virkeligheten vil underholde barna, men Brendeland mener det er

vår oppgave å lære barna å stå med begge beina på jorda i den verden vi lever i. Brendeland mener at kunst, humor, skjønnhet og fantasi bør tilbys barna. Ikke som underholdning, en måte å flykte fra virkeligheten på, men heller for å lære å se det fine, positive og spennende i tilværelsen. (Brendeland 2009)

4.3 Hva kjennetegner en god forteller/oppleser?

"Fortellingen eies ikke av den som forteller, men den svever mellom den som forteller, og den som lytter – i mellomrommet, dette enestående rommet mellom mennesker. I dette mellomrommet skjer også det spennende møtet mellom barn og voksne – her vokser dialogen frem, og her lever fortellingen." (Sæbø, 2010. s. 209.)

Sæbø mener alle har muligheten til å gjenkjenne og beskrive en god forteller, fordi alle har opplevelser knyttet til det å fortelle og lese. Hun mener at man som førskolelærer har god bruk for å utvikle den evnen. Sæbø henviser til Aspeli (1996) som mener fortellingen kan fungere som en dør inn til leken. Og Larsen (2003) som mener at fortellingen har evne til å gi glede og næring til leken, samtalen og fellesskapet.

Å fortelle gir en mulighet til å være fullstendig til stede med barna. Men for at dette skal være mulig er det flere faktorer en som forteller må forholde seg til. Sæbø har laget en liste med ulike punkter å tenke på og å være klar over.

" En god forteller og oppleser:

- Har grundig studert og kan teksten eller innholdet i fortellingen*
- Husker og ser for seg fortellingen som indre bilder, lever seg inn i og er på innsiden av fortellingen eller teksten.*
- Forteller i nåtid, bruker bevisst undertekst og utnytter følsesregisteret.*
- Har god uttale, variert stemmebruk og varierer virkemidlene.*
- Tar seg tid, husker på pausene og har god rytme.*
- Har en levende mimikk og et aktivt kroppsspråk*
- Benytter øyekontakt for å trekke inn publikum.*
- Er selv tydelig engasjert og glad i å fortelle og lese høyt*
- Har personlig utstråling, selvtillit og tro på det hun gjør" (Sæbø, 2010. s. 209)*

4.4 Barnelitteratur og det fysiske miljø

4.4.1. Rom for barnelitteratur

Eli Thorbergsen har skrevet om rom for litteraturformidling. Hun forteller om en barnehage som har laget en lese krok der det tidligere stod et skap. De lagde benk og hylle, og så fungerte plassen som både lese krok, hvile krok og arena for rollelek. Hun mener at kroken fremsto som åpen og at bøkene inviterte til å bli lest.

Thorbergsen forteller om en annen barnehage som omformet et lager til en lese hule. Der var det vegger rundt, og bare en åpning i front, dette gjorde at lydene ble dempet. Thorbergsen mener at kroken passet bra til en voksen og noen få barn som skulle lese eller snakke sammen i fred. (Thorbergsen 2007)

4.4.2. Å skape et lese miljø i daginstitusjoner

Caroline Sehested har i sin bok Pædagogens grundbog om børnelitteratur, skrevet et kapittel om hvordan man kan etablere et lese miljø i dagsinstitusjoner. Etter hennes oppfatning er rom i barnehagen ofte utformet med lekeplass på gulvet, bordplass til bordaktiviteter og slike ting som sofaer eller madrasser vendt ut mot rommet slik at pedagogen raskt kan få oversikt. Dette medfører at sofaen er plassert der det er mest bråk.

"I sådanne miljøer forventes det, at pædagoger er i stand til at formidle børnelitteratur."

(Sehested, 2009. s. 95)

Hun har lagd en liste over elementer å tenke over når man skal innrette et lese miljø:

- *Nærhed i opplærings situasjonen*
- *Børns adgang til billederne*
- *Ro til fordybelse*
- *Placering af møbler*
- *Mulighed for at skærme sig fra andre aktiviteter*
- *Mulighed for at placere sig I forskellige læse stillinger*
- *Placering af bøger I rummet*
- *Alternative læserum " (Sehested, 2009. s. 96)*

4.5. Hvilke bøker skal vi tilby barna?

Thorbergson 2007 mener at barnelitteratur med varierte og gode illustrasjoner signaliserer et reflektert syn på hva som formidles. Mens valg av ensidig litteratur, snille ufarlige fortellinger med stereotypiske og romantiske fremstillinger signaliserer at det ikke er så nøye hva barna møter. (Thorbergson 2007)

4.5.1 Leselyst og lesepreferanser

Hva velger barn om de får velge selv? spør Eva Nordlinder. Hun poengterer at valget ikke er helt fritt for barna, en voksen har alltid valgt før dem. Hvilke bøker som fremstilles på bokmesser, hvilke bøker som blir utgitt, hvordan bøkene blir presentert og hvilke som blir kjøpt inn, er det de voksne som står for. Men hun har likevel prøvd å finne svar på hva barn foretrekker å lese/få opplest. Utifra en undersøkelse hvor 5 forskjellige bildebøker ble lest for en barnegruppe, mener Nordlinder at det er svært vanskelig å se noen tydelige tendenser. Hun kunne allikevel komme med noen konklusjoner:

- De fleste barna foretrakk tegnede illustrasjoner fremfor fotografier, og farger fremfor svart-hvitt.
- Barna vil bli berørt eller underholdt
- En negativ egenskap mener barna er handlingsløshet, når bøkene blir kjedelige.

(Eva Nordlinder 2004)

4.5.2. Masseproduserte småbarnsbøker

Mjør, Birkeland og Risa (2011) snakker om masseproduserte barnebøker, med det mener de lettleste bøker som er laget med inspirasjon fra gamle og kjente karakterer som for eksempel A. A. Milnes Ole Brumm. Videre påpeker de at i disse lettleste versjonene er det i hovedsak profitten som bestemmer innholdet. De skal være lette å selge, og appellere til flere lesegrupper. Handlingene følger faste mønstre og graden av gjenkjennelse er som regel høy. Handlingen bryter sjeldent med forventingene til leseren.

Karakteristiske trekk ved populærlitteraturen for barn:

- Idyllen – det er oversiktlig og kontrollerbart, godt og ondt har faste plasser og figurene er organisert deretter. Bildene fremstiller en snill og stillestående verden. Mjør med flere mener slike bøker forsøker å skjule at de har lite å fortelle.
- De flate karakterene er sjelden individualiserte, de gjennomgår ingen utvikling.
- Mjør med flere mener språket i populærlitteraturen for barn er generelt og upersonlig. Det benyttes også sterke verdimarkører, slik som slu og stolt, for å sikre at ingen informasjon skal gå leseren forbi.

(Mjør, Birkeland og Risa 2011)

4.5.3. Den dobbelte stemmen i barnelitteraturen – om ambivalente barnebøker

Bache-Wiig (1996) henviser i sitt kapittel om litteratur for barn og voksne til den israelske forskeren Sohar Shavit, som drøfter tekster som litterærhistorisk synes å ha appellert både til barn og voksne. Shavit mener at voksenlitteratur og barnelitteratur er skrevet innenfor to ulike litterære systemer med ulike normer og preferanser. Hun poengterer at for at en barnebok skal kunne ha suksess, må den først erkjennes av de voksne. Så hvordan tilfredsstiller man de voksne når den egentlige leseren er barnet? Hun mener at man må skrive bøker som appellerer både til barn og voksne, hun kaller det Den ambivalente barneboka. Eksempler på forfattere som har lyktes med dette er Tove Jansson, J.R.R. Tolkien, A. A. Milne og Lewis Carrol. For at en bok skal kunne oppnå en slik ambivalent appell, mener Shavit at boken inneholder minst to ulike litterære koder og dermed impliserer to ulike lesere. (Bache-Wiig 1997)

4.5.4. Voksnes definisjonsmakt

Berit Bae (1996) snakker om begrepet definisjonsmakt. Med begrepet definisjonsmakt mener hun måten de voksne svarer på barns kommunikasjon, hvordan de reagerer og hva de reagerer på. Dette er aktuelt fordi den voksne er barnet overlegen og dermed har en maktposisjon som kan brukes til å bekrefte barnet, fremme selvstendighet og tro på seg selv. Men som førskolelærer er det viktig å være oppmerksom på at denne makten kan også misbrukes. (Bae 1996)

4.6. Hva er kvalitet i barnehagen? – Om opplevelseskvalitet og kriteriekvalitet

Kvikstad og Søbestad (2013) mener at kvalitet ikke er et nøytralt ord, men et sosialt konstruert begrep. De mener vi trenger mer kunnskap og forståelse om hva barnehagekvalitet kan være, samtidig mener de at det aldri vil være en absolutt fasit på hva som er kvalitet i barnehage. Videre skriver de om hvordan definisjonen av barnehagekvalitet inneholder to ulike perspektiver:

Opplevelseskvalitet, som handler om aktørens subjektive oppfatninger og erfaringer fra barnehagen.

Kriteriekvalitet, som er de kriteriene som fagfolk eller samfunnet setter opp.

Kvikstad og Søbestad mener det i arbeid med å sette opp kvalitetskriterier i barnehagen er nødvendig å tenke igjennom hvilke normer og lover som er nedfelt, men også hvilke verdier en selv står for. De mener det er enklere å gå inn i debatten om hva som gjør kvalitet i barnehagen om man har klarhet i eget grunnsyn. Begge tilnærmingene bygger på verdier, og derfor finnes det ingen allmenn definisjon på kvalitet. Kvistad og Søbestad mener derfor at det er viktig å gå inn i kvalitetsdiskursen der man via dialog kommer frem til større enighet om hva kvalitet kan være. (Kvikstad og Søbestad, 2013)

5. Funn og drøfting

5.1. Samlingsstund og lesestund

Pedagogen forteller at de har en samlingsstund om morgenen hvor de leser bøker. Da går de ut ifra et temahjul som går over et år og finner bøker i tilknytning til det temaet de har da. Da jeg snakket med informanten hadde de om Snorre og de gamle kongesagaene. Dette temahjulet varierer også fra år til år slik at barna får variasjon også i et langsiktig perspektiv. Brendeland (2009) mener det er viktig å gi barn røtter og ved å benytte seg av et temahjul tenker jeg at man lettere kan få dekket de områdene man ønsker å dekke. Brendeland sier også at hun synes det er viktig at pedagogen tenker igjennom hva hun mener barna bør møte, hvilke fortellinger, hvilke deler av kulturarven, osv. I den travle barnehagehverdagen tenker jeg at det kan være vanskelig å få presentert alt det man vil presentere om man tar det litt på slump, litt når det passer seg. Et temahjul virker derfor på meg som en fin måte å tenke

igjennom hva man vil at barna skal møte og sørge for at det får en plass i hverdagen.

Pedagogen forteller at avdelingen har en lesestund hver ettermiddag og at de deler opp barna i grupper på 5-7 (noen ganger opp til ti om det er vikarer på avdelingen som bør avlastes). De setter seg i hver sitt rom. Når det er fint vær kan de også sitte ute. Pedagogen mener man bør være litt raus om noen har behov for å strekke litt på seg men at det egentlig bør være ganske rolig under lesestunden. "Det blir ingen dystre stemning av den grunn" hevder hun. Under lesestunden er barna med på å velge hvilke bøker de skal lese. En slik lesestund virker på meg som veldig riktig å ha med i en barnehagehverdag, på mange barnehager kan det være veldig høyt tempo deler av dagen og da tenker jeg det er viktig for barna å ha en periode med lavt tempo også. At de velger å sette seg i ulike rom med mindre barnegrupper stemmer godt overens med noen av punktene Sehested (2009) har satt opp for å oppnå et bra lese miljø: Nærhet i lesesituasjonen, ro til fordypelse og mulighet til å skjerme seg fra andre aktiviteter. Å sette seg i hvert sitt rom med mindre barnegrupper bør gi mulighet til å få dekket disse punktene. Jeg stiller likevel spørsmål til om det er mulig å skape ro til fordypelse og til å skjerme seg fra andre aktiviteter om lesestunden foregår utendørs. Selv om det i seg selv er en veldig fin ting å kunne lese bøker utendørs tenker jeg at det er større risiko for uro, tilfall og frafall under lesestunden. Dette ville jeg tenkt igjennom på forhånd om jeg skulle utført en lesestund ute.

5.2. Formidlingsevnen

"Som voksen må du jobbe mye med hvordan du formidler, hvordan du skaper en interesse, for da skal man kunne skape en interesse for ganske mye."

Pedagogen trekker frem norske folkeeventyr som et eksempel på litteratur med en uvant språkdrakt, her mener hun det er viktig at den som formidler kan stoffet godt, og at man kanskje i starten bør avklare noen av de ukjente begrepene for barna. På Sæbø (2010) sin liste over punkter som gjør en god forteller/oppleser har hun at den som skal fortelle har studert innholdet i teksten/fortellingen og kan det godt. Dette tror jeg har mye å si for opplevelsen og mye å si for at resten av punktene i Sæbø sin liste skal kunne dekket. Det å skulle avklare ukjente begreper i fortellingen er kanskje noe som virker selvsagt men for meg har det to sider. I hvertfall når det kommer til norske folkeeventyr. Hvor mange av oss veit hva en Vidjespenning er? Og hvor mange har opplevd at et eventyr mister noe av verdien fordi man

ikke vet hva en vidjespenning er? Jeg tør anta at det er svært få. Jeg husker jeg syntes det var litt spennende når jeg var liten å kunne lure på hva en vidjespenning er, hva var dette som Askeladden fant som han mente han kunne ha bruk for? For meg var det litt spennende å ikke vite. Så det å skulle klargjøre de ukjente begrepene har for meg to aspekter ved seg: Å vite, og å kunne undre seg.

Pedagogen påpeker hvor viktig det er at man følger med på barna underveis og ser til at man har alle med seg for så å plukke opp de som detter ut. Videre demonstrerer hun hvordan hun kan henvise seg direkte til et av barna for å trekke de inn.

” Man trenger ikke å si hysj, det har jeg ikke noe sansen for.”

Man kan ikke ha den samme dialogen hvis man leser for en litt større gruppe med barn som man kan om man sitter i sofaen og leser for en 2-3 stykker, mener pedagogen. Da kan det etter hennes oppfatning bli kjedelig å være formidler, mange barn vil uttale seg på en gang og noen får aldri sagt noe. Selv har jeg opplevd flere utfordrende formidlingssituasjoner med større barnegrupper og kjenner meg veldig godt igjen i pedagogens synspunkter. Et lite spørsmål kan stilles og da kan det gå ett eller flere minutter før jeg klarer å snu fokuset tilbake til boka. Dette er ikke bare negativt for meg som formidler men etter min mening vil dette også skape et uheldig brudd i fortellingen, barna røskes ut av fiksjonen og det kan kanskje bli vanskeligere å komme inn igjen for hver gang. I en større gruppe blir da kunsten, etter pedagogens mening ”å formidle sjøl, fortelle sjøl med hele kroppen.” Dette mener jeg vi må øve på vi som skal formidle for barna i barnehagen!

5.3. Rommet og det fysiske miljø

Jeg spurte om pedagogen hadde noen tanker rundt barn og rom. Det hadde hun. Hun fortalte at hun ikke hadde så mye tro på såkalte ”Stille rom” som man måtte gå ut i gangen og inn i for å komme til, pedagogen trodde ikke at barn ble nok inspirert til å gå dit. Det hun hadde mer tro på var et skjermet område eller et eget rom som var i tilknytning til oppholdsrommet, slik at barna kunne få øye på en bok, sitte og se litt, og så gjøre noe annet. I en av barnehagene som Thorbergsen (2007) snakker om hadde de gjort om et lager i oppholdsrommet til en lesehule hvor vegger og bare en utgang i front gjorde det mulig å få litt skjerming og ro fra det som skjedde utenfor. En slik løsning ser jeg på som ideell, den var i tilknytning til oppholdsrommet noe som pedagogen jeg snakket med mente var det som

fungerte best. Det blir en skjermet plass hvor man har mulighet til å fordype seg i en bok. Dette tror jeg dessverre er en mangelvare i norske barnehager i dag. Sehested (2009) sin beskrivelse av hvordan hun har erfart at barnehagene ofte er utformet stemmer godt overens med mine egen erfaringer. Det er ofte lyst og åpent og er det egne rom er det ofte formingsrom, dramarom eller hopperom. "Lesekroken" er ofte noen madrasser og en liten hylle med bøker plassert midt oppi alt det andre. I intervjuet jeg hadde med pedagogen kom det frem en frustrasjon fra hennes side når det gjelder prioriteringer. Som hun sa, var det ikke barnehagens prioriteringer men mer en generelle debatt om hva som er viktig. Lesehulen til Thorbergesen ble også brukt i rollelek fortalte hun. Da lurer jeg på om de voksne prioriterer å gjøre den tilgjengelig som lesehule eller om den stort sett brukes til rollelek.

Pedagogen forteller også at de jobber for å få et brukbart støynivå innendørs, slik at det går an å sette seg ned og lese en bok. Dette tror jeg kan være en stor utfordring i mange barnehager og kanskje kan det også stride litt mot barns naturlige væremåte. Men jeg tror mange barn kan både ha godt av det og finne det behagelig om det i blant kan være litt rolig atmosfære innendørs.

5.4. Å skape en vane

"Det går på vane veit du" sa pedagogen til meg. Hun sier at barna i avdelingen er ganske glad i å bli lest for og hun mener det går mye på vanen. For å oppnå dette i barnehagen tror jeg man må jobbe mye med vanen. Man kan ikke komme inn i en barnegruppe som er vant til å bare lese lettfordøyelig litteratur og masseproduserte småbarnsbøker som Mjør, Birkeland og Risa snakker om, sette seg ned med det man selv mener er en flott bok og forvente at barna skal sette pris på det. Man må jobbe over lengre perioder med introduksjon av ulike typer litteratur og med å skulle kunne sette seg ned og lese en bok. Da kan man finne frem til bøker som kan være spennende og interessante for både barn og voksne og skape magiske leseopplevelser.

5.5. Barns bokvalg

"Vi ser at barna velger gode bøker, jeg tror de merker at vi koser oss mer med det enn med vanlig enkel litteratur". Pedagogen tror at barn har en fornemmelse av det kvalitativt gode om

de bare får muligheten til å velge. Nordlinder (2004) har skrevet litt om hvordan det ikke er barnas valg fra bunnen, at en voksen alltid har valgt før dem. I barnehagen er det de bøkene som står i hylla som barnet har å velge mellom og det utvalget er gjort av personalet. Personalet er preget av markedsføring, forlag og bibliotekarer og lignende. Dette er et interessant synspunkt, så hvordan vet vi om "barns smak" virkelig er barns smak? Nordlinder mener en tur på biblioteket kan være en mulighet. Selv om det også der er noen begrensninger på hva som er tilgjengelig for barna så er det kanskje lettere å se noen preferanser der.

"Barna liker det vi presenterer for dem hvis vi formidler det på en positiv måte." Pedagogen forklarer også at hun ikke velger bøker hun vet ikke vil falle i smak. Dette tolker jeg som at det i stor grad er personalet som styrer hvilke bøker som skal leses, ulike sider ved det skal vi gå mer inn på under punktet om definisjonsmakt.

Når jeg spurte om hvilke bøker barna går etter når de skal lese på egen hånd forteller pedagogen at de kan gå etter farger, prangende bøker, de kan gå etter gjenkjennelse, noe det har sett fra før. Og at hvis de leser bøkene om igjen og om igjen kan de bli fanga av det som er interessant. Nordlinder (2004) peker på noen trekk ved barns litteraturpreferanser, en av de er at barn liker fargede illustrasjoner så dette stemmer bra overens med pedagogens observasjoner. Nordlinder nevnte også at barn vil bli berørt eller underholdt og det tenker jeg også kan ha med sterke farger og prangende uttrykk å gjøre.

Pedagogen forteller også at når barna sitter alene og leser eller med andre barn er det ofte oppslagsverk eller bildebøker de kikker i. Bøker som kan gi dem noe uten at en voksen trenger å formidle det. Oppslagsverk har jeg selv observert at er flittig brukt av barn i barnehagene. Barna koser seg åpenbart med å navngi ulike klesplagg og ulike matvarer. Både oppslagsverk og bildebøker med flotte bilder tenker jeg gir barn mulighet til å oppleve bøkene uten en voksen til å formidle dem.

"Det varierer veldig hva barna liker og etter hvert som de blir vant til mye forskjellig litteratur blir de mer åpne for det også." Dette er nok et nøkkelpunkt når det kommer til barns smak. Barn er mennesker, altså har de variert smak akkurat som voksne. Under intervjuet var jeg veldig interessert i å finne noen tydelige fellestrekk på hva barn oppsøker men selv om det var noen fellestrekk så skjønnte jeg fort at den egentlige konklusjonen er at det varierer. Ut fra en undersøkelse hvor 5 forskjellige bildebøker ble lest for en barnegruppe mener Nordlinder at det er svært vanskelig å se noen tydelige tendenser, det varierte veldig innen barnegruppen hva de foretrak.

5.6. Pedagogens bokvalg

”Vi er ganske nøye med hvilke bøker vi velger ut når vi kjøper inn bøker.” Pedagogen forteller at de har et bredt utvalg bøker. At de har diktbøker, reglebøker, fortellinger, oppslagsverk, bildebøker og kunstbøker.

Pedagogen forteller også at de ikke velger det hun kaller enkel litteratur, som etter hennes oppfatning kan være for eksempel typisk barnetv litteratur. Hun mener det ofte blir litt endimensjonalt og hun velger heller bøker hun mener kan være spennende å lese. Hun mener dette kan være bøker som gir barna noe mer enn en øyeblikksopplevelse, at de kan tenke på det og over det i ettertid. Når Brendeland snakker om at det er viktig å være nøye med hva vi fyller samlingsstunden med tenker jeg at dette er overførbart til litteraturen og valg av bøker. Hvor henter vi inspirasjon fra? Brendeland trekker frem Disneyverdenen som den forskjønnende og idylliserende versjonen av en virkelighet. Dette vil underholde barna sier hun men hun mener det er vårt ansvar å forberede barna på den verden vi lever i. Her tenker jeg at det ikke finnes et galt eller et rett svar, her tenker jeg alt til sin tid. Jeg ser ikke problemet med å la barn få reise inn i en romantisk og urealistisk drømmeverden i blant. Det har voksne også behov for og det kan barn godt få lov til å gjøre. Problemet slik jeg ser det er når det blir for ensidig, om det bare blir forskjønnende litteratur, om det bare blir de masseproduserte småbarnsbøkene som Mjør, Birkelnad og Risa snakker om. Da synes jeg det tilbyr for lite dybde til barna. Men selv voksne som liker spesielle uavhengige filmer med 5 replikker kan sette seg ned og koble av med en ”dårlig” amerikansk komedie i blant.

Når jeg spurte om hvordan avdelingen forholdt seg til litteratur som barna kan bli triste, redde, eller lei seg av svarer hun at de bruker all slags litteratur. Da kan de sende ut en beskjed til foreldre om at noen av bøkene muligens kan forsake mareritt så de er klar over det. ”Men det er noe med å sette ord på de tingene som er litt skumle også, at man kan være redd for ting” sier hun. Hun mener at man da kan få en samtale om det i stedet for å late som om det ikke skjer eller finnes. Hun sier også at hun synes det er viktig å gi barna et håp i samtalen. Dette er interessant, skal vi tillate situasjoner vi veit kan skape mareritt hos barna? Er ikke mareritt et tegn på at ting har gått for langt? Jeg husker godt fra egen barndom en episode på barneskolen, en lærer leste en historie for oss om en mobber (jeg personen) som var med på å mobbe en jente som het Margrethe Kind. I fortellingen fikk Margrethe Kind en dødelig sykdom og jeg personen hadde dårlig samvittighet over mobbingen. Historien endte

med at Margrethe Kind døde. Jeg husker historien så godt, jeg ble noe jeg faktisk vil kalle traumatisert av denne fortellingen. Jeg hadde mareritt og angst for døden i lang tid etterpå. Nå i ettertid lurer jeg på om jeg ville vært det for uten? Lenge tenkte jeg det. Det var alt for tidlig å fortelle den historien til meg tenkte jeg. Men er all frykt og mareritt av det vonde? Der og da er de sikkert det, men ga denne historien om Margrethe Kind meg en innsikt jeg ikke ville vært foruten? Den dag i dag er jeg fremdeles ikke sikker. Kanskje var det håpet i samtalen som manglet. Men at barn bør få møte livets mørkere sider og snakke om dem er jeg ikke i tvil om. Det finnes mange gode måter å gjøre det på gjennom litteraturen.

Pedagogen forteller at i og med at barna var med på å velge litteratur i lesestunden de hadde på ettermiddagen så varierte det hvilke bøker som ble lest. Hun mente de hadde et rikt tilbud. Jeg synes det er viktig å ha et reflektert forhold til bokutvalget. At vi har bøker barna kan lese med andre barn, at vi har bøker barna kan sitte å se i alene og ikke forstå så mye av men nyte likevel. Under et foredrag sa illustratøren Svein Nyhus at barn ikke trenger å forstå ting for å oppleve det som meningsfullt. At der er de ikke så ulike voksne. (Nyhus, 2014)

5.7. Ambivalente barnebøker

”Vi prøver å velge noen ting som kan være interessant for oss voksne også.” Pedagogene nevner Norske folkeeventyr og Astrid Lindgrens litteratur som eksempler på dette, litteratur som kan forstås på forskjellige plan og ha noe å tilby til ulike aldersgrupper. Pedagogen mener det er viktig at man finner litteratur som den voksne formidleren også kan synes det er hyggelig å lese, og kan stå inne for. Hun mener dette har mye å si for opplevelsen barna får. Her vil jeg trekke inn det den israelske forskeren Sohar Shavit kaller ambivalente barnebøker. Bache-Wiig (1996) skriver om henne. Dette har jeg veldig tro på. Min egen barndom ble fylt opp av masse flotte bøker med flotte bilder som jeg vet at moren min likte å lese, det er disse bøkene jeg husker, jeg husker hvordan vi koste oss med dem. Pedagogen fortalte at hun synes det var vanskelig å få bøker hun synes er kjedelige til å virke spennende og interessante. Dette er forståelig. Når en barnehage har økt fokus på litteratur blir litteraturen de formidler en stor del av deres hverdag også, ikke bare barnas. Et økt fokus i barnehagen generelt på å finne disse ambivalente barnebøkene tror jeg kan bidra til å øke lese og formidlingslysten hos de voksne også. I en av mine praksisperioder introduserte jeg noen nye bøker på avdelingen, bøker som jeg selv var veldig glad i, og det var lite jeg ble mer glad av i praksishverdagen enn når en av barna kom og ville lese en av bøkene ”mine” sammen med meg.

5.8. Definisjonsmakt

Jeg spurte pedagogen om hun hadde noen tanker om definisjonsmakt rundt dette med valg av litteratur. Hun svarte at hun synes noen bøker kan leses fordi de voksne tenker at man kan ha en fin opplevelse sammen og velge bøker de vet appellerer. Hun sier også at hun synes det skal være stunder hvor barna velger bøker men hun synes ikke det skal tilbys bøker som ikke har noen verdi.

”Du kjøper ikke bare godteri til middag hjemme heller, man kan like forskjellige retter men det skal være middag.”

Hun mener man skal ha mange bøker å velge mellom. I blant kan voksne velge og i blant kan barn velge, men hun mener det skal være en viss kvalitet over disse bøkene. Dette synes jeg er et interessant synspunkt og jeg ble imponert over hvor trygg pedagogen virket i møte med et spørsmål som for noen kanskje kunne virket ubehagelig. Berit Bae mener at begrepet definisjonsmakt er aktuelt fordi den voksne er barnet overlegent. Vi har muligheten til å avgjøre hva som er riktig og bra på barns veiene. Men er det så galt om vi definerer enkelte ting på barns vegne? Er barn alltid i stand til å velge det som er best for seg selv? Eller kan barns valg preges av andre faktorer? Hvem bestemmer hva som er god litteratur for barn? Er det den voksne eller barnet?

Pedagogen forklarer at det blant annet kan dreie seg om holdninger som hun ikke ønsker å formidle. Hun bruker eksempler som faste kjønnsroller og samværsformer, at noe alltid er galt og noe alltid er rett, eller at det blir for rigide normer og verdier.

”Vi har en definisjonsmakt og den bør vi bruke”, mener hun. Jeg synes begge sider av denne saken er relevante å ta med seg og å ha et reflektert forhold til.

5.9. Litteraturen barna får i hjemmet og hvordan det preger deres preferanser i barnehagen.

Pedagogen forteller at hun har inntrykk av at personalet har ganske stor påvirkningskraft når det gjelder dette. Hun forklarer at den litteraturen som barna ofte kommer med er litteraturen som foreldrene anser for å være av god kvalitet. Hun mener også at foreldrene på avdelingen

er ganske bevisste. Hun forteller at flere foreldre har vært nysgjerrige på hvor man får kjøpt Snorre for barn. Dette anser ikke hun for å være helt normalt og tenker at avdelingen har hatt en innvirkning på dette.

”Vi må vekke interesse for at det skal bli interessant.”

Under dette punktet tror jeg nettopp det siste pedagoger sa er viktig å understreke. Personalet i barnehagen må vekke interesse hos foreldrene for spennende litteratur. Nettopp derfor tror jeg ikke foreldrene i denne barnehagen nødvendigvis er representative for foreldre i andre barnehager. Foreldre har også ulik smak og ulike preferanser. Men det jeg lurer på er om det er deres preferanser som styrer hvilke litteratur de gir til barna sine? Eller om de følger strømmen eller trekker mot de masseproduserte barnebøkene (Mjør, Birkeland og Risa, 2006) som rettes mot barna via multimedier? Jeg tenker at foreldre ikke alltid er så bevisste på dette som de skulle ønske de var og at barnehagen derfor har et stort ansvar for å påvirke dem i riktig retning.

5.10. Mulige utfordringer

Enkelte ting i en barnehagehverdag kan være utfordrende når man skal få gjennomført det man ønsker. Pedagogen sier at vikarer kan være et eksempel på dette, fordi de ikke kjenner barnegruppen og derfor ikke kjenner til de ulike behovene som enkeltbarnet kan ha. En konsekvens av det kan være at vikarene bør avlastes og de faste ansatte dermed får større barnegrupper under lesestunden. Dette er uheldig men etter min oppfatning er det ikke så mye annet å gjøre med det enn å jobbe for å kunne bruke flere faste vikarer slik at det blir mindre gjennomtrekk av vikarer på avdelingene. Dette er helt klart et problem jeg tror går igjen i mange barnehager.

Et annet eksempel på mulige utfordringer pedagoger kommer med er den travle hverdagen, man må evne å organisere godt for å skape de rommene som trengs.

Hun forteller også om det trange budsjettet og at de ikke har mulighet til å kjøpe inn noe særlig ny litteratur og fornyelsen blir dermed dårlig. Hun forklarer at det går på en generell debatt om hva som er viktigst og hva som bør prioriteres. I rammeplanen står det at barnehagen skal bidra til at barna ”*får et positivt forhold til tekst og bilde som kilde til estetiske opplevelser og kunnskaper, samtaler, og som inspirasjon til fabulering*

og nyskaping” og at de *“blir kjent med bøker, sanger, bilder, media m.m.”*

(Kunnskapsdepartementet, 2011. s. 40). Det er altså et krav om at barn får oppleve bøker.

Kvikstad og Søbestad (2013) mener det er viktig å gå inn i kvalitetsdiskursen rundt barnehagene for å komme frem til en større enighet om hva som gjør en god barnehage. Selv om man må forholde seg både til det de kaller opplevelseskvalitet og kriteriekvalitet så mener jeg det er en hver barnehagelærers ansvar å gå ut med en egen stemme, og trekke oppmerksomheten mot det man selv mener er riktig og viktig å bruke tid og ressurser på.

6. Avslutning og konklusjon

Med denne oppgaven ville jeg lære mer om hvordan jeg som førskolelærer kan legge til rette for gode litteraturopplevelser i barnehagen. Jeg kan med glede si at jeg opplever dette målet som innfridd. Jeg har fått mye inspirasjon og mange nye tanker og synspunkter som jeg vil ta i bruk når jeg skal begynne å jobbe som enten pedagogisk leder eller førskolelærer i en barnehage.

Jeg har lært om hvordan man best kan formidle bøker, jeg har lært om hvilke bøker barna vil ha og hvilke bøker barna burde ha. Jeg har lært om hvordan utformingen av rommet kan hjelpe og hindre, hvilke utfordringer som kan dukke opp og jeg har lært mye mer.

En avgjørende del av problematikken slik jeg ser det er diskusjonen om hva som gjør en god barnehage og barnehage kvalitet. Hva skal prioriteres? Denne diskusjonen vil jeg gå inn i når jeg har mulighet og tale barnebokens sak. Jeg mener at barns mulighet til å sette seg ned og bla i en bok, sammen med voksne, andre barn, i større eller mindre grupper, er viktig ikke bare med tanken på den magiske der og da opplevelsen som kan oppstå men også fordi jeg tenker det kan bidra til tilknytting, nærhet, omsorg og ro i barnehagen.

Litteratur:

- Bache-Wiig, H. (1996). *Norsk barnelitteratur – lek på alvor*. Oslo: Capellen akademisk forlag AS.
- Bac, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Brendeland, T. (2009). *Magiske samlingsstunder*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Etikkom.no (2010). Forskningsetikk: Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder. URL: <https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/1-Kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/> (lesedato: 20.03.2014)
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. (1. utg. 2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvikstad, K. Og Søbestad, F. (2013). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen forlag.
- Larsen, A. (2007). *En enklere metode, veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Mjør, I., Birkeland, T. & Risa, G. (2006). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttyper*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nordlinder, E. (2004). *Barns smak – om barn och estetikk*. Stockholm: Centrum för barnkulturforskning.
- Nyhus, S, notert fra foredrag om bildeboka, 24. Februar 2014.
- Sehested, C. (2009). *Pædagogens grundbog om børnelitteratur*. København: Høst og Søn/Rosinate og co.
- Sæbø, A. B. (2003). *Drama i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Thorbergesen, E. (2007). *Barnehagens rom – nye muligheter*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Ørjasæter, T. (1987). *Barn og bøker*. Oslo: Cappelen