

Bildebøker som støtte i barns lek og språklæring

En Kvalitativ studie om personalets støtte av flerspråklige barns lek og språklæring med utgangspunkt i bildebøker

Linda Cathrine Gundersen
[kandidatnummer: 9005]

Bacheloroppgave- Profesjonalitet i kulturelt mangfold
[BMBAC3900]

Trondheim, Mai 2018

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

«Gode barn-voksen-samtaler kan finne sted i de forskjelligste situasjoner. Det er likevel en situasjon som framfor noen er spesielt godt egnet for samtale: Det er når barn og voksen leser en bok sammen. Den nære kontakten som oppstår når barn og voksen sitter tett sammen fordypet i en bok, skaper rolig og god ramme omkring samtalen. Den felles opplevelsen av bilder og tekst gir stoff til utallige samtaler» (Høigård, 2013, s. 79).

Innhold

1. Innledning.....	4
2. Teori	5
2.1 Sosiokulturelt læringssyn	5
2.2 Morsmål	5
3. Tidligere forskning og sentrale begrep.....	6
4. Metode.....	8
4.1 Valg av metode og innsamlingsteori	8
4.2 Planlegging av datainnsamling.....	10
4.3 Adgang til felten og utvalg av informanter	10
4.4 Beskrivelse av gjennomføring.....	11
4.5 Metodekritikk	11
4.6 Etiske retningslinjer.....	12
4.6.1 Informert samtykke	12
4.6.2. Konfidensialitet	12
4.6.3 Konsekvenser	12
4.6.4 Forskerens rolle	13
5. Funn.....	13
6. Drøfting	14
6.1 Voksenrollen	14
6.2 Språklæring	17
6.3 Inkludering i lek	19
7. Avslutning	22
7.1 Oppsummering	22
7.2 Pedagogiske implikasjoner.....	23
7.3Veien videre	23
8. Litteraturliste	24
9. Vedlegg	25
9.1 Intervjuguide	25
9.2 Samtykkeskjema.....	25

1. Innledning

Bildebøker har hatt en påvirkning i mitt liv siden barndommen. Når jeg var liten var bøkene «Guro» og «Narnia» i fokus, som har gitt meg stor interesse videre for bøker. Som pedagogisk leder i en barnehage ønsker jeg å formidle bøker slik at barna også får en god opplevelse ved høytlesning. Det er vanskelig å definere hvorfor, men for meg handler det om hvordan tekst kan gi mening sammen med bilder, og at man kan tillate seg å drømme seg bort i illustrasjonen.

Med dette engasjementet for bildebøker som et bakteppe har jeg derfor valgt å fokusere på hvordan bøker kan påvirke barns språklæring og inkludering i lek. Min studie belyses av problemstillingen: «Hvordan kan personalet støtte barnas lek og språklæring med utgangspunkt i bildebøker?». I møte med barnelitteraturen får barna tilgang til et utvidet ordforråd og tilgang til et språk som ikke er i den daglige talen (Fodstad, 2018, s. 99). Derfor ser jeg betydningen av at barn får delta i dialoger med bildeboka som et felles fokus. Gjennom samtale med andre barn og voksne kan de lære seg språkhandlinger gjennom dialoger, og prøver ut kommunikasjonsformer som for eksempel å spørre, argumentere, forteller og forklare. Det sies at barn lærer språk når de har anledning til å bruke språket sitt i en inkluderende dialog som foregår i en forståelig kontekst (Giæver, 2014, s. 114). Barna vil gjennom dette få en grunnleggende innsikt i språket ut i fra den sammenhengen språket brukes i. Ved at barn deltar i samtaler sammen med andre barn og voksne får barna erfaring med sin egen rolle og betydning i språklig deltakelse. Når vi anerkjenner barnas deltakelse i samtalen kan dette medføre at barna føler seg som verdige deltakere. Dette kan da påvirke og videreføre barnas interesse til å bruke språket (ibid., s. 114). Barn er ofte opptatt av å ha ulike roller i lek, og bildebøker kan være et middel for å gi barna inspirasjon til nye impulser. Det å gi barna tilgang til felles referanser gjennom ei bildebok, kan bidra til å åpne et lekfelleskap. Der kan den språklige kompetansen bidra til utvikling av leken og beherske roller som krever et verbalspråk (Fodstad, 2018, s. 100). For at barna skal få tilgang til disse bøkene må personalet skape en kultur der bildebøker står sentralt i hverdagen og engasjere seg slik at interessen igangsettes.

I denne bacheloroppgaven har jeg valg å legge vekt på språklæring og inkludering i lek for de flerspråklige barna ved hjelp av bildebøker. Metodene jeg benytter meg av er observasjon av to lesestunder og et intervju med en pedagogisk leder. Jeg vil trekke frem synspunkt fra intervju med en barnehageansatt og hennes fortellinger om bruk av bildebøker. I tillegg har jeg gjort observasjoner av informantens bruk av bildebøker. Disse vil jeg diskutere. I min

analyse av data er det noen sentrale begreper: førlek, lesestopp, etterlek og voksenrollen. Disse begrepene til sammen skaper et analytisk rammeverk som fører til at jeg er i stand til å belyse min problemstilling. Jeg vil presentere begrepene nærmere i teoridelen.

2. Teori

Tidligere i høst gjennomførte jeg et prosjektarbeid der førlesing, lesestopp, etterlesing og voksenrollen var sentrale begreper. I mitt arbeid med innsamlingsmaterialet ser jeg at disse begrepene blir sentrale for oppgaven, og derfor velger jeg å ta med disse begrepene videre.

2.1 Sosiokulturelt læringssyn

Barnehagen skal være en arena hvor barna opplever et stimulerende miljø. Barnehagen skal støtte barnas lyst til å leke, utforske, lære og mestre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Den russiske teoretikeren Vygotsky har vært sentral for synet på læring og utvikling gjennom utviklingen av sosiokulturelle perspektiver. Det innebærer at læring og utvikling blir sett på som grunnleggende sosiale prosesser. Her blir samspillet med andre satt i fokus, og gjennom dette blir læring mulig. I følge «Vygotskys forfatterskap har satt fokus på betydningen av det sosiale livet der læring skjer, og ved det har han inspirert til betydningen av kontekst og samspill» (Wittek, 2012, s. 54). Vygotsky belyser sine teorier om hvordan barn lærer i samhandling med hverandre og voksne. De lærer gjennom rollelek og får innblikk i hva omgivelsene har fokus på når det gjelder litterasitet. Han hevder tilegnelsen av tidlig litterasitet er en sosial prosess hvor barn allerede lærer seg i ett til to års alderen. Videre legger han vekt på at barn lærer ferdigheter gjennom leseaktiviteter, og de får kunnskap om ulike begreper gjennom hverdagsaktiviteter i samhandling med andre, deriblant i rolleleken og høytlesning. Vygotsky var svært opptatt av at leken har stor betydning for læring. Særlig blir lekearenaen sett på som en verdifull og betydningsfull front der språklæring og tidlig litterasitet tar plass (Gjems, 2016, s. 137).

2.2 Morsmål

Flertallet av barna i de norske barnehagene har norsk som morsmål. Disse barna får derfor kontinuerlig morsmålstøtte i barnehagens hverdagsliv. Mye av språklæringen og utviklingen går av seg selv, men slik er det altså ikke for de flerspråklige barna. Viktigheten av morsmål står likestilt for både majoriteten og minoriteten, men for minoriteten i barnehagen kommer ikke morsmålstøtten like selvsagt frem i hverdagen. For de flerspråklige barna har støtte på morsmål en stor betydning for deres språklæring, men dette krever at personalet har kunnskap og innsikt i dens sammenheng. For de flerspråklige barna er dette en avansert prosess der

barna gjerne benytter seg vekselvis av språket. Andrespråket er bygd opp på det begrepsapparatet de har tilegnet seg på morsmålet (Giæver, 2014, s. 63). Andrespråkforskeren Stephen Krashen setter en skille mellom tilegnelse og innlæring, han mener at dette er svært sentralt for at barn lærer språk. Han setter et skille mellom den spontane og planlagte språklæringen. Krashen beskriver tilegnelse som den spontane, naturlige, ubevisste og der er hovedfokuset kommunikasjonen, mens innlæring blir omtalt som den planlagte og er mer målrettet og styrt, her er fokuset på å styrke kunnskapen om språket. Krashan hevder at det kun er tilegnelse som bidrar til en ekte og varig læring som gir mening for barna (Cejka, 2016, s. 73). Det er flere momenter som påvirker barnas språklæring i barnehagen. Et moment som er fremholdt er at de flerspråklige barna er det viktig med gode norske språkmodeller, slik at de får lytte til norskspråket for å lære (Giæver, 2014, s. 74). Under høytlesing får barn hørt og lyttet til det norske språket, men samtidig er det viktig at den voksne gir ordene betydning. Vi kan knytte dette opp mot lesestopp, her kan den voksne invitere til en dialog slik at det blir dannet en mening og betydning for ord og begreper. Gjennom denne gjennomføringen kan barna lære seg språket i en meningsfull situasjon der samtale og kommunikasjon er hovedfokuset.

Krashen sin forklaring kan ligne på det Palludan skriver om utvekslingstone og undervisningstone. Dette er to ulike tonearter som foregår mellom den voksne og barna. Undervisningstone er der man lærer å benytte seg av språket og formulere seg verbalt. I denne tonen så vektlegger den voksne instruering og forklaring av ord og dens betydning, her lytter barna og følger med på den voksne, i denne tonen er det fokus på kunnskap om språket som Krashen beskriver om språklæring (Palludan, 2005, s. 141). Utvekslingstone derimot er en situasjon der barnehagebarna og den pedagogiske lederen snakker sammen, her er det en dialog mellom begge partene. De utveksler sine opplevelser, fortolkninger, meninger og erfaringer. I denne tonen er det fokus på samtalen, at barnet får delta aktivt i interaksjonen (Palludan, 2005, s. 133).

3. Tidligere forskning og sentrale begrep

Alfheim og Fodstad skriver om flere grunner til at vi leser. De er særlig opptatt av at vi leser for å søke etter gjenkjennelse, fordi det er spennende, vi kan kose oss med språket og det kan øke vår kulturelle kapital. Som barnehagelærer har vi et ansvar for å være en kulturformidler, vi kan være den som vekker barnas interesse for de litterære bøkene. De skriver at dette kan bidra til å gi barna en gave for livet. Det er sterke bindeledd mellom lek og læring, videre

påpeker de at lek er læring og planlagte læringssekvenser kan skimtes som lek (Alfheim & Fodstad, 2014, s. 14).

I forlengelse av dette vil jeg derfor trekke inn voksenrollen. Det er signifikante voksne som kan tilby bøkene til barna, og blant disse er barnehageansatte. Personalet i barnehagen er viktige læremestrene overfor barnas språktilegnelse i mange av barnehagens samspillsituasjoner. De voksne er gode samspillspartnere for det språklige arbeidet med barna i barnegruppen og er viktige samspillspartnere for at barna lærer språk sammen med andre. Barn har ulike erfaringer og kunnskaper med språket grunnet ulik hjemmebane. Det er umulig å vite eksakt for barnehagelæreren om barnet kan delta i språklig samhandling og snakke om ting og hendelser som ikke skjer der og da (Gjems, 2016, s. 81).

Personalet i barnehager er verdifulle for barna med tanke på å få innpass i lek. Didaktisk tilrettelegging i barnehagen kan bidra til å inkludere de flerspråklige barna inn i barnegruppen og i leken. Ved å arbeide effektivt med ei bildebok og videreutvikle denne kan det bidra til fellesskap i barnegruppen og gi et felles lekrepertoar. En viktig forutsetning for å bli inkludert i leksekvenser er ikke bare at man deler språk, men for å kunne bli sett og regnet med i barnegruppen er ditt handlingsmønster viktig. En viktig forutsetning er hvordan barnet samhandler med andre barn, barnets aktivitet er med på å skape en interesse og nysgjerrighet hos andre barn. Barn kan ha behov for voksenstøtte i ulike situasjoner. De voksne kan opptre som en katalysator mellom barnet og de lekende barna. Den voksne er da en som hjelper barna i gang med lek og samtidig skaper interesse hos de andre barna (Kibsgaard, 2015, s. 39). I forlengelse av dette, vil jeg derfor støtte meg til tre begreper innenfor lesevitenskapen. Disse begrepene representerer en måte å benytte bildebøker på i barnehagen, og den er utviklet av Alfheim og Fodstad (2014). For det første *førlek*, det kan være en start for å pirre barnas interesse og nysgjerrighet. Begrepet *førlek* innebærer at man inviterer barna inn i en såkalt lek hvor de enten kan leke «tampen brenner» eller «gjemsel» med boka (Alfheim & Fodstad, 2014, s. 32). Gjennomføring av *førlek* sammen med barna er kanskje ekstra viktig for de flerspråklige barna, fordi de kan få en videre forståelse av innholdet i boka og språket som blir representert. For å jobbe videre med boka i lag med barna etter selve lesetunden, kan man etterlese. Dette innebærer at man har en dialog om boka etter at den har blitt lest. Begrepene etterlesing og etterleking blir sett på som en metode hvor man gjør barna godt kjent med boka og hva som blir presentert i den. Ved at man gjennomfører dette kan det gi tilgang til og gi barna muligheten til ulik lek og fellesskapsopplevelser. «Dette understrekes av Alfheim & Fodstad (2014) som tror «at når voksne er igangsettere til boklig etterlek kan

flere barn få innpass i frileken» (Alfeim & Fodstad, 2014, s. 34). Førlek og etterlek er viktig for de flerspråklige barnas opplevelse av lesestunden og ved gjennomføring av førlek og etterlek kan det gi forståelse av ulike begreper og bidra til å utvikle språket, dette krever samtidig repetert lesing.

Det siste begrepet jeg skal nevne i sammenheng med formidling av bildebøker, er begrepet lesestopp. Begrepet *lesestopp* omhandler det å invitere barnet/barna med seg inn i en dialog om boka i løpet av lesingen. Lesestopp kommer til syne i lesestunden når barnet undrer eller lurer på noe om boka, det kan også oppstå hvis leseren åpner opp for en samtale (Alfheim & Fodstad, 2014, s. 32-33). I Rammeplanen for barnehagen fremheves viktigheten av at barn blir fortalt og møter ett rikt mangfold av eventyr, sagn, fortellinger og uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Barn får tilgang til et språk som skiller seg ut fra hverdagsspråket gjennom barnelitteraturen, de får utvide ordforrådet sitt og den grammatiske språkutviklingen. Bildeboka introduseres i sammenheng med det romlige språket. Dette innebærer at teksten byr på et varierende språk, samtidig som illustrasjonene er en døråpner for barnets utforskning av språket sammen i lag med en mer språkkompetent voksen (Fodstad, 2018, s. 99). Bøker kan brukes som et redskap for og introduserer mange spennende ord som ikke er i den daglige talen. Her kan ordene by på gode dialoger mellom barna og den voksne kan bidra til å skape mening og forståelse. Dette kan knyttes opp mot ikontekst. «Vi snakker om *ikontekst* når vi viser til oppslagene i ei bildebok som består av bilde og tekst. Ikontekst som begrep ble introdusert av Kristin Hallberg i artikkelen «Litteraturvetenskapen och bildeboksforskningen» i 1982, og hun refererer til bildebokas *egentlige tekst* som ikontekst» (ibid., s. 99). Det skapes mening og virkeliggjøres i samhandling med ord, bilde og leser. Gjennom høytlesing av bildeboka blir det et felles fokus mellom høytleseren og barna. Barna møter bokas ikontekst som kan bringe til mange samtaler (ibid., s. 99). I barnehagen møter vi mange barn som har norsk som andrespråk. For disse barna kan repetert lesing være relevant samt gi rom for lesestopp som kan bidra til et videre ordforråd hvor barna får prøve ut begrepene i en bestemt kontekst og derfor øke sin forståelse for begrepene (ibid., s. 99).

4. Metode

4.1 Valg av metode og innsamlingsteori

For å få belyse min problemstilling har jeg benyttet meg av to ulike kvalitative metoder. Metodene jeg valgte var observasjon og intervju. Jeg valgte disse metodene fordi de belyser problemstillingen min på et videre plan. Jeg får mer innsikt i hvordan det fungerer i praksis og

gjennom samtale med personalet blir jeg forklart hensikten med høytlesning og dens betydning for inkludering i lek og språklæring. De er begge kvalitative metoder, og i kombinasjon kalles det metodetriangulering (Bergsland & Jæger, 2014, s. 69). Formålet med denne metodetriangulering er å finne noen svar eller tendenser ut fra et bestemt tema.

Sentrale begreper som belyses i en kvalitativ metode er fortolkning og kontekst. Begrepet fortolkning kan relateres til begrepet hermeneutikken som Sturla Sagberg beskriver, der den hermeuetiske fortolkningsprosessen blir omtalt som en spiral der forståelse og tolkningen leder til ny forståelse og tolkning. Ved denne metoden må en selv være bevisst for sitt eget ståsted i forhold til det du undersøker og bruke seg selv for å innsamle data. I forskningsfeltet har forskeren med seg en bakgrunn og en teoretisk forståelse og det fokuset man setter seg er ikke tilfeldig (Bergsland & Jæger, 2014, s. 68). Ved innsamling av materialet fortolker jeg at informanten selv ikke var bevisst at bildebøker kan brukes som et redskap for språklæring med de flerspråklige barna. Under observasjonstiden ser jeg hvordan den voksne bruker lesestopp med barna. Lesestopp kan brukes som et hjelpemiddel for å skape mening og forståelse av ord og begreper. Her opplever jeg at den pedagogiske lederen ikke er bevisst over egen handling og mener selv at hun ikke bruker bildebøker knyttet til språklæring. Dette er et punkt som vektlegges under funnene mine.

Mitt materiale består av et intervju med en pedagogisk leder og to ulike observasjoner tilknyttet en lesestund, se vedlegg nummer en om intervjuguide. Barnehagen ligger i et urbant strøk og har fokus på språk, lek og læring. Under observasjonssekvensen deltok to flerspråklige barn og tre etnisk norske barn. Før en intervjuundersøkelse er det viktig å ha et godt grunnlag og være godt forberedt. Et intervju blir omtalt som en mellommenneskelig situasjon der det foregår en dialog mellom to parter om et tema av felles interesse (Bergsland & Jæger, 2014, s. 72). Som intervjuer er det viktig å komme godt forberedt og har forarbeidet grundig med å besvare spørsmålene hva, hvorfor og hvordan. Bergsland og Jæger beskriver dette med at intervjuer finner ut hva hen skal spørre om, hvorfor akkurat disse spørsmålene stilles og hvordan spørsmålene skal formuleres. Videre skriver dem «man bør skaffe seg en begrepsmessig og teoretisk forståelse av fenomenene som skal undersøkes, for å skape et grunnlag for tilførelse og integrasjon av ny kunnskap. Kunnskap om et fenomen er nødvendig for å kunne stille de riktige og viktige spørsmålene» (Bergsland & Jæger, 2014, s. 70). Som intervjuer gjennomførte jeg et forarbeid der ulike spørsmål ble formulert slik at problemstilling skulle bli belyst og besvart fra informantens perspektiv. Som intervjuer kom jeg godt forberedt med spørsmål og kunnskap om tema.

Den andre metoden som ble gjennomført var observasjon. Jeg observerte to ulike lesestunder, men hadde samme fokus og mål for observasjonen. Gjennom observasjonsarbeidet ønsket jeg å undersøke det språklige samspillet under og etter lesestunden. Observasjon er en metode som er særlig egnet til å brukes for å studere samhandlingen mellom mennesker (Bergsland & Jæger, 2014, s. 73). Det finnes mange ulike observasjonsmetoder, men i mitt arbeid tok jeg for meg observasjonsmetoden løpende protokoll. Denne metoden blir sett på som en av de klassiske observasjonsmetodene. Ved gjennomføring av denne metoden er observatøren satt i en tradisjonell rolle der en observerer nært på en hendelse og har et klar fokusområdet, men med avstand. Her skal observatøren minst mulig være i kontakt med barna eller gjøre seg delaktig i situasjonen som blir observert. Observatøren skal etter en bestemt tid skrive ned en beskrivelse av hendelsen og kommentarer til dette (Askland, 2011, s. 198).

4.2 Planlegging av datainnsamling

Observasjon og intervju henger ofte sammen. Når vi observerer får vi gjerne et behov for å ha en samtale i etterkant. Observasjonsarbeidet kan legge grunnlag for hva intervjueskvensen vil innebære fordi samtalen kan bringe frem ny kunnskap og informasjon som vil danne nye impulser, dette kan også ha betydning motsatt vei (Bergsland & Jæger, 2014, s. 73). Steinar Kvale fremmer at intervjuerens spørsmål bør være korte og konkrete (Kvale, 2007, s. 60). Dette er noe jeg arbeidet med for å spisse spørsmålene slik at de var relatert til min problemstilling. Intervjuets formål er å få et annets individs perspektiver og synspunkt på et tema som er gitt i intervjusituasjonen. Gjennomføringen av intervjuet gir intervjuer et innsyn i informantens tanker, erfaringer og følelser (Thagaard, 2009, s. 87). I forkant av observasjonen lagde jeg skjemaet til løpende protokoll slik at jeg effektivt kunne skrive inn hendelsene fortløpende under observasjonen. Når man samler inn data fra observasjoner kommer gjerne detaljerte beskrivelser som menneskers aktiviteter, mellommenneskelige samhandlinger, atferd og handlinger tilsynet (Johanssen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 117).

4.3 Adgang til felten og utvalg av informanter

Etter anbefaling fra veileder tok jeg kontakt med barnehagen der jeg samlet mitt datamaterialet. Barnehagen er kjent for å bruke bildebøker aktivt og delta på ulike kurs som relateres til høytlesning. Ved god imøtekommelse ble jeg henvist til en pedagogisk leder som skulle gjennomføre to lesestunder og et intervju. Den første observasjonsstunden var den pedagogiske lederen syk, derfor tok en assistent ansvaret istedenfor. Ved endring av personalet preget dette mitt innsamlingsmateriale. Her kom det frem at flere i personalgruppen har kunnskap og kan ulike strategier om hvordan ei bildebok kan formidles

for barna. Jeg valgte å kontakte denne barnehagen fordi de aktivt bruker bildebøker sammen med barna og har ulike leseaktiviteter sammen med barna.

4.4 Beskrivelse av gjennomføring

I forkant av datainnsamlingen sendte jeg mail i god tid til styrer med forespørsel om å komme dit for å gjennomføre to observasjoner og ett intervju. Observasjonene ble gjennomført før intervjuet. I etterkant av den første observasjonen utmerket et barn seg som førte til at jeg ville følge dette barnet. Derfor spurte jeg om jenta kunne delta på den andre lesestunden også. Her er jeg med å påvirke mitt materiale ved å delta på bestemmelse av deltakere. Lesestunden foregikk på avdelingen og personalet delte barnegruppen. De bestemte hvem som skulle delta i lesestunden. I forkant av gjennomføringen av den første observasjonen lekte alle barna med puter og matter på avdelingen der lesestunden skulle foregå. Det var denne observasjonssekvensen assistenten tok ansvar for lesestunden. Den andre lesestunden var barna ute og den pedagogiske lederen tok med seg de utvalgte barna inn på avdelingen for å gjennomføre lesestunden.

Til slutt gjennomførte jeg et intervju med den pedagogiske lederen på avdelingen. Jeg valgte å ikke sende intervjuguiden til informant i forkant fordi jeg ikke ønsket at informanten skulle få rikelig med tid til å kunne gi meg de «riktige» svarene. Jeg ønsket at informantens tanker og meninger skulle komme frem naturlig i en intervjusituasjon der informanten vet tema, men ikke spørsmålene. Intervjuet ble gjennomført på barnehagen der informanten jobber.

4.5 Metodekritikk

Ifølge Bergsland og Jæger er ingen metode feilfri, de understreker at det er viktig å være kritisk og reflektere over valg av metode og egne innsamlingsstrategier (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). Ved gjennomføring av metode valget mitt som er intervju og observasjon kom jeg inn som en ukjent person for både personalet og barnegruppen. Problemet med denne metoden er at jeg kun kommer inn på avtalte tidspunkter der det er satt av en viss tid. Dette kan føre til at oppsettet for observasjonen blir en kunstig situasjon og at personalet er opptatt av å holde tiden sin. Samtidig ser jeg flere fordeler med å ikke ha kjennskap til barnehagen fra før. For det første har man et nytt og åpent blikk og kjenner ikke til barnas kunnskaper fra før. Det kan også være en fordel at jeg som observatør ikke deltar direkte i situasjonen. For det andre kan jeg se relevante og interessante funn i observasjonen som kanskje den som holder lesestunden ikke får med seg.

4.6 Etiske retningslinjer

Kvale og Brinkmann fremmer fire ulike usikkerhetsområder som tradisjonelt blir diskutert i etiske retningslinjer for forskere, her belyser de informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Videre vil jeg foreta meg informert samtykke og fortrolighet sammen, til slutt vil jeg legge til et annet viktig punkt som blir omtalt, nemlig konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 102).

4.6.1 Informert samtykke

Kvale og Brinkmann (2017) skriver om definisjonen av informert samtykke. Her skriver de at forskningsdeltakerne blir informert om hva undersøkelsens formål er og om hovedtrekkene til oppgaven. I samtykkeskjemaet blir min informant informert med mulige risikoer og fordeler ved deltagelse i mitt forskningsprosjekt. I forkant av intervjuet sendte jeg et samtykke skjema til min informant, hvor jeg informerte hva datainnsamlingen skulle brukes til og hva jeg ønsket å gjennomføre, se vedlegg nummer to. Informert samtykke innebærer at intervjueren forsikrer seg at informanten deltar frivillig og det er mulig å trekke seg når som helst (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 104). I forkant av intervjuet understreker jeg at intervjuet er fortrolig og at det kun er jeg som har tilgang på det og eventuelt informanten hvis hun ønsker transkriberingen. Eventuelle sitater fra intervjuet kan bli gjengitt, men det blir ikke gjenkjennbart for omverdenen. Det er anonymisert og ikke mulig å kunne knytte det tilbake til barnehagen.

4.6.2. Konfidensialitet

Konfidensialitet blir omtalt i forskningen som at deltakerne og intervjuer kommer til enighet om hva dataene skal brukes til etter endt deltakelse. I en slik hendelse innebærer det ofte at private data som kan identifisere deltakeren, ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 106). I dette tilfelle blir deltakeren omtalt som pedagogisk leder på en avdeling. På den måten blir deltakeren anonymisert og barnehagen blir ikke gjenkjennbar for andre.

4.6.3 Konsekvenser

Konsekvensene av en kvalitativ forskningsmetode bør man ta hensyn til og konsekvensene kan være en eventuell skade som kan påvirke deltageren, men også de fordelene som kan medføres av deltagelse i undersøkelsen. «Det etiske prinsippet om *velgjørenhet* (beneficence) betyr at risikoen for å skade en deltaker bør være lavest mulig». Det bør vektlegges at potensielle fordeler for deltakelsen er høyere vektlagt enn risikoen for deltakelse, dermed gjør det velbeføyet å gjennomføre undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 107). Som intervjuer leverte jeg et samtykke skjema der de ulike konsekvensene ble belyst. Her ble

fordelen med deltakelse fremmet og dette medførte at gjennomgangen ikke var en stor risiko for informanten.

4.6.4 Forskerens rolle

Når jeg gikk inn i barnehagen der mitt materiale skulle innsamles var jeg en nøytral person. Jeg tok minst mulig kontakt med barna, for i min observasjonsmetode krevde det at jeg skulle minst mulig være delaktig i situasjonen. I kvalitativ forskning er det to punkter som er avgjørende for kvaliteten, det er forskerens rolle som person og forskerens integritet. Her kommer den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutningene frem. Forskerens moralske integritet er knyttet til empatien, sensitiviteten og engasjementet i de moralske spørsmålene og handlingene. Forskerens integritet øker i interaksjon med intervju, fordi intervjueren er selv den viktigste kilden til å innhente seg kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 108). Intervjuet heller mer over til å bli en samtale, ved at jeg kommer med ulike kommentarer og spørsmål underveis når den pedagogiske lederen snakker. Jeg lytter aktivt og viser stort engasjement og nysgjerrighet under intervjusekvensen.

5. Funn

I denne delen presenterer jeg de fremtredende tendensene i mitt materiale. Det er tre hovedpunkter som går igjen i intervjuet og observasjonene. Det er for det første hvordan personalet presenterer boka, videre hvilket utbytte barna har i et språklæringsperspektiv og til sist inkludering i lek ved hjelp av bildebøker.

Fokusområdet for begge observasjonene er det språklige samspillet under og etter lesestunden. Observasjonen ble gjennomført på to ulike dager som vil si at de har ulike utgangspunkt. Først vil jeg se nærmere på den første observasjonen. Før denne gjennomgangen var alle barna på avdelingen på rommet lesestunden skulle holde plass. De hadde lagt frem matter og puter som barna hoppet på. Når jeg kom inn, ble denne aktiviteten avsluttet og de voksne fordelte barna på rommene hvor de skulle være. Assistenten tok med seg fem barn og ble værende på rommet. Disse skulle være med i lesestunden. Den voksne tok frem puter som barna fikk sitte på, og de satte seg samlet og tett inntil hverandre med stor interesse for boka. Som observatør satt jeg bortenfor lesestunden og fikk et godt overblikk over alle som deltok. Boken de skulle lese var «Folk og røvere i Kardemomme by». Den ansatte hadde snakket med barna på forhånd og avtalt hvilken bok de skulle lese. At barna får delta på bokvalget kan føre til at barnas deltakelse i lesestunden blir mer aktiv. Barn velger ofte bøker som har karakterer de allerede kjenner fra før, enten fra tv, film eller leker (Hoel,

Oxborough & Wagner, 2011, s. 53). Alle barna hadde lest boka før, utenom ei jente som var flerspråklig. Jeg valgte å følge litt ekstra med på denne jenta under observasjonene.

I observasjon nummer to var forutsetningen at den pedagogiske lederen hadde vært på møte og barna var ute og lekte. Den pedagogiske lederen som skulle holde lesestunden gikk ut for å hente noen av barna som skulle delta i aktiviteten. Hun hjelper barna i garderoben med å kle av seg før de kommer inn på «stua» der lesestunden skal foregå. Det som skjer i forkant av begge leseundene er med på å påvirke leseundene forskjellig. I observasjon nummer en blir en lek brutt opp og barnegruppen blir delt. Barna som ikke deltok i lesestunden visste at det var noe som skjedde på det andre rommet som gjorde at de ble nysgjerrige. En situasjon som oppstår er at det bankes på døra som fører til at et barn går for å sjekke. Dette fører til en pause i lesestunden, men det brytes ikke opp. I observasjon nummer to blir barna hentet inn når de har utetid. De blir gira for at de får være inne. Et av barna vil heller leke enn å lese bok. Flertallet av barna ser at den voksne står med tre ulike bøker som skaper stor interesse hos dem, og barnet som heller ville leke blir revet med av de andre barna. De samlet seg rundt den voksne med hver sin stol slik at lesestunden kunne begynne. I denne lesestunden velger barna en bok som den pedagogiske lederen ikke har lest før. I intervjuet fortalte hun at hun gjerne liker å ha kjennskap til boka fra før for å kunne vite hva som kom til å skje. Fordi da kunne hun spille videre på fantasien til barna.

6. Drøfting

6.1 Voksenrollen

Barnehagen er en arena som skal ivareta barns behov for lek og fremme kommunikasjon og språk. Personalet skal legge til rette for at barns utvikling og læring skjer gjennom lekarenaen og for sosial og språklig samhandling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Med mitt materiale fikk jeg innsikt og kunnskap om hvordan en barnehage gjennomførte dette med fokus på bildebøker.

Når vi skal velge bøker som vi skal lese med barna bør vi være oppmerksomme på hva som er barnas interesser, men vi må også være den som vekker interesse for de litterære bøkene. Dette er ikke bare for å dekke barnas interesse, men barnas interesse er en viktig kilde for å opprettholde motivasjon og konsentrasjon (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011, s. 27). I den første observasjonen jeg gjennomførte hadde den voksne allerede før lesestunden snakket med barna om hvilken bok som skal leses. *«Den voksne hadde spurt barna på forhånd om hvilken*

bok de hadde lyst til å lese. De leser «folk og røvere i kardemomme by» barna er engasjerte og tydelig interessert i boken». I dette funnet kommer det frem at barns medvirkning og interesse har stor betydning for hvor lenge lesestunden varer, samt hvor lenge interessen og konsentrasjonen opprettholdes. Samtidig var det ei flerspråklig jente som ikke hadde lest boken tidligere og hadde derfor ingen kjennskap til karakterene i boken. Fra start ser jeg at jenta ikke er like aktiv som de andre barna, hun sitter og drar i sokken samtidig som hun kikker bort på den voksne som leser fra boken. I en slik setting der flertallet av barna har en så personlig tilknytning til ei bok kan det være utfordrende for den voksne å inkludere den flerspråklige jenta på lik linje som de andre barna. Jeg oppfatter at den voksne er observant og føler med, men klarer ikke å gi jenta forståelsen for innholdet før de andre barna vil høre mer og blar om til neste side. Egner er en veletablert forfatter, og han har skrevet flere barnebøker blant annet «Folk og røvere i Kardemomme by». Denne er en tradisjonell barnebok som de fleste norske barn har tilknytning til. Personalet har et ansvar for å være en kultur formidler og gjøre alle barn i barnegruppen kjent med ulike litterære tekster. Under intervjuet kom det frem at de til tider hengte opp ulike sider fra bøkene på avdelingen, for å gjøre barna kjent med bøkene. Dette er et grep som kan bli gjennomført på avdelingen siden de ser at barna på avdelingen har en stor interesse for denne boka.

I intervjuet kom det frem interessante funn. Et av de handler om hvordan de voksne bruker bøker for å fremme språkutviklingen til de flerspråklige barna i barnehagen. Den pedagogiske lederen var ikke bevisst på om hun brukte bøker som et redskap for språklæring. Hun sier; *«Nei, det tror e faktisk ikke at e gjør. Ikke som e ha tenkt over nei. For det bli jo, e velge jo kanskje andre type bøker til dem som er enklere bildebasert og ikke så mye tekst.»* Hun fremhever videre at hun heller bruker språkpakken som viser ulike bilder der de kan skape mening for barna og skape begrepsforståelse. Fodstad skriver at barn med norsk som andrespråk har kjennskap til og bruker færre ord og begreper enn sine jevnaldrende. Repetert lesing med lesestopp kan være et redskap for å bidra til at barna får et videre ordforråd. Ved bruk av lesestopp får de utforsket og brukt begrepene i en gitt kontekst som da videre øker barnas forståelse av begrepene (Fodstad, 2018, s. 101). Det å presentere et varierende ordforråd til barna og gi begrepene mening og betydning kan føre til at barna tørr å bruke begrepene i ulike sammenhenger. Barna får lært seg betydningen og knekker koden etter hvert i ulike sammenhenger. Barn plukker opp ord og fraser de hører i omgivelsene sine fra de voksne de er sammen med, enten i barnehagen eller på hjemmearenaen. Barn benytter seg

aktivt av de nye ordene aktivt. Noen ganger passer ordvalget i gitte situasjoner, men i andre tilfeller er det fullstendig galt (Wittek, 2012, s. 57).

Videre i intervjuet diskuterte vi om hvordan hun introduserer nye bøker for barna. Her forklarer den pedagogiske lederen at det hender de henger opp bilder fra boka på veggene slik at barna skal få kjennskap til figurene og boka, men de setter frem bøkene slik at barna kan se i dem selv også. Det fremheves i intervjuet at hun synes det er viktig at barna har tilgang til bøker. Men et av funnene som kommer frem i denne situasjonen er at den pedagogiske lederen legger stor vekt på at hun ønsker å ha kjennskap til boken selv, før hun leser den til barna. «*Æ liker gjerne å kjenn til boka før æ ska les dem høyt, æ synes det e fryktelig vanskelig å lese de hvis æ ikke har lest gjennom dem før*». Når barna i lesestunden har kjennskap til boka fra før, men ikke barnehagelæreren, oppstår det en form for omsnudd asymmetri. Omsnudd asymmetri i denne situasjonen refereres det til myndighetsforholdet mellom samtalepartnerne i lesesituasjonen. Barnehagelæreren har allerede en myndighet i og med at hun er voksen og er den som bestemmer, men i dialogens gang behøver det ikke være et slikt tilfelle. I en lesesituasjon kan barna ha myndigheten ved at de har mer kunnskap om boka enn barnehagelæreren (Solstad, 2016, s. 143-144). Videre forklarer den pedagogiske lederen at hun liker å kunne litt om handlingen fra før, for å kunne spille videre på fantasien til barna og starte en samtale ut ifra bokas innhold. Høytlesning blir sett på som et viktig redskap for å fremme både språkkompetansen og videre utvikle barnets evne til å lese. Ved at man formidler fortellinger og gjennomfører opplesningssituasjoner blir det ofte dannet en naturlig atmosfære der dialog oppstår mellom den voksne og barnet (Haugstad, 2014, s. 69).

«Et lekemiljø hvor alle kan oppleve gjenkjennelse, vil også være et miljø hvor alle kan få muligheten til å utvide sine kunnskaper og erfaringer. Det som oppleves som kjent og nært for den ene, kan utvide den andres forståelser og kunnskaper» (Zachrisen, s. 85). I observasjon av den første lesestunden var det ett barn som ikke hadde lest boken før, eller hadde kjennskap til karakterene i boken. Ett sentral funn i denne sammenhengen her er voksenrollen under lesestunden; «*barna lyser opp når de ser karakterene Kasper, Jesper og Jonathan, de roper i kor navnene deres. Jente C som ikke har lest boken tidligere visste ikke hvem de var, og hun spurte den voksne hvem de var. Den voksne lener seg mot jenta for at hun skal få det med seg og forteller navnene til røverne i et rolig tempo og forteller at de er noen røvere, jenta lytter aktivt og nikker*». Denne situasjonen viser en voksen som er oppmerksom og forteller jenta navnene deres en gang til slik at hun skal klare å lære seg de, alle barna ropte navnene til røverne, dette førte til at hun ikke fikk det med seg. Men det er ikke dette jenta spør om, hun

lurer på hvem de er. Den voksne gir ikke en forklaring på hvem disse røverne er eller hva røvere er. Denne handlingen fører til at hun ikke har fått den kunnskapen som hun lurte på og har heller ikke den kunnskapen om røverne som de andre barna har fra før. I denne situasjonen kunne den voksne benyttet seg av lesestopp, som gjerne oppstår når barnet under eller lurere på noe om bokas innhold (Alfheim & Fodstad, 2014, s. 32-33).

6.2 Språklæring

Barnehagen skal legge til rette for at barna møter et rikt mangfold av eventyr, sagn, fortellinger og uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Ved at barn får innputt av et varierende språkbruk enn hverdagspråket kan dette bidra til at barna utvider ordforrådet sitt og den grammatiske språkutviklingen. Bøker kan være et virkemiddel som tilbyr et varierende språk. Gjennom høytlesning i barnehagen får barna tilgang på nye ord og begreper (Fodstad, 2018, s. 99). Informanten min forteller under intervjuet «*men æ tror ikke æ e så veldig bevisst i forhold til språk når det kommer til bøker nei*». I møte med denne uttalelsen er det fokuset på bildebøker som redskaper jeg vil fremheve, informanten vektlegger ikke bildebøker med tanke på språklæring. Vi må gjøre oss selv og våre medarbeidere bevisst på at litterære sjangre kan brukes til språklæring også. Det vil underbygge viktigheten av å sette av tid til leseaktiviteter. Høytlesning er et viktig virkemiddel som kan bidra til å fremme barnas språklige kompetanse (Haugstad, 2014, s. 70).

Det er viktig å gi de flerspråklige barna tilgang til ord og begreper på lik linje som de etnisk norske barna, men vi må gi begrepet en mening i en gitt kontekst slik at de skal klare å ordlegge seg riktig. Det er her den voksne spiller en stor rolle, personalet i barnehagen blir sett på som viktige læremestre med tanke på barns språktilegnelse i de ulike samspillsituasjonene som oppstår i barnehagehverdagen (Gjems, 2016, s. 81). Krashen legger vekt på at tilegnelse er den beste måten å lære seg språk i barnehagealder, fordi det skjer gjennom spontane samtaler der kommunikasjonen er hovedfokuset (Cejka, 2016, s. 73). Samtidig belyser Palludan to ulike tonearter, undervisningstone og utvekslingstone. Utvekslingstonen ligner på Krashen sin beskrivelse av tilegnelse. Her er det fokus på dialog mellom begge partene der de utveksler sine opplevelser, meninger og fortolkninger (Palludan, 2005, s. 133). Når vi leser bildebøker sammen med barna kan dialoger oppstå spontant. Den voksne kan forklare og diskutere sammen med barna slik at kunnskapen kommer på en naturlig måte gjennom samtale. Under den første observasjonen oppstår en samtale mellom den voksne og barna; «*Den voksne og barna har en dialog om regn som var et utgangspunkt fra boka. Et barn sier «i barnehagen i fjor regnet det masse», et annet barn sier «jeg liker*

ikke å bli blaut» og et annet barn påpeker at den voksne like å gå uten lue i regnet sånn at hun blir bløt i håret. Den voksne anerkjenner barnet og sier «ja, det gjør jeg» og ler sammen med barna». I møte med dette funnet ser jeg at Krashen sin teori om tilegnelse og Palludan sin toneart med fokus på utvekslingstone fremmes. I lys av mine funn under observasjonene av lesestundene ser jeg at den spontane samtalen oppstår på en mer naturlig måte enn den planlagte.

Under den andre lesestunden oppstår det en situasjon der barna gikk frem for å peke på de ulike gjenstandene på et bilde. Barna begynner å fortelle hva de ser. Jenta jeg følger litt ekstra under observasjonen følger bare med, men sier ingenting. Et funn fra observasjonen setter lys på denne hendelsen; *«Alle barna kommer frem og begynner å peke på bildet, «sånn og sånn og sånn» sier gutten. Den voksne ber dem si hva de ser. «en bie, hest, bål, osv» sier flere av barna. Jente C, fortalte ingenting, men så bare på bildene»*. I de norske barnehagene har flertallet av barna norsk som morsmål, så deres morsmål støttes kontinuerlig i barnehagehverdagen. Derfor går mye av språklæringen og utviklingen av seg selv, men det er ikke gitt for de flerspråklige barna. De flerspråklige barna har stor nytte av morsmålsstøtte for deres språklæring. For at dette skal gjennomføres må personalet ha kunnskap og innsikt i denne sammenhengen. Deres andrespråk er bygd opp på det de har tilegnet seg gjennom morsmålet (Giæver, 2014, s. 63). Under observasjonene var den flerspråklige jenta passiv når det kom til språket, men hun viste at hun forstod. Kan dette ha noe med at hun kan ordene på sitt morsmål, men ikke på andrespråket? Personalet er viktige læremestre og har et ansvar for å utvikle språket til alle barna i barnehagen, men det er viktig å være ekstra oppmerksom på at de flerspråklige barna kan ha mer behov. Det er ulike momenter som påvirker barnas språklæring i barnehagen, men et viktig moment er at de flerspråklige barna trenger gode norske språkmodeller. Ved å ha gode språkmodeller i barnehagen får barna lyttet til norskspråket for å lære (Giæver, 2014, s. 74). I dette tilfellet ser jeg at den voksne ikke utfordrer jenta til å fortelle hva hun ser, men jenta lytter aktivt til hva de andre barna forteller. Når den voksne er i samspill med barn er det viktig at de er bevisste på hva barnet signaliserer og barnets prosodi. Prosodi omfavner de musikalske sidene ved uttalen i språket, det er der barnet legger trykk, tone, lengde, rytme og pauser. Det er viktig at barnet behersker dette med tanke på språklæringen (Høigård, 2013, s. 38). Den voksne må også tolke den situasjonen barnet befinner seg i. Det må dannes en arena der man blir møtt med aktiv lytting slik at barnet føler seg i møte kommet, dette er grunnleggende for at barnet skal ha lyst til å strekke

seg videre språklig. Samtidig behøves det at den voksne gir en bekreftelse på hva barnet formidler i sine svar (Høigård, 2013, s. 63).

Alfheim og Fodstad fremmer ulike grunner til at vi leser. En av grunnene er fordi vi vil kose oss med språket (Alfheim & Fodstad, 2014, s. 14). Språk og boklesing må prege barnehagehverdagen for at det skal dannes en kultur der språk og læring er sentral. For å gjennomføre dette kreves det at personalet arbeider målrettet og systematisk. Personalet må være til stede med barna, invitere til dialoger og lese sammen med barna. Dette er noen av de viktigste ressursene personalet kan gjennomføre for å arbeide med språklæring i barnehagen. Det krever da at personalet er bevisst på sin rolle som språkformidler og hvor viktige de er ovenfor barna (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011, s. 16). Språket kan være artig og det kan være med på å gi et felles repertoar til barna. I den andre lesestunden tok den pedagogiske lederen frem ulike bildebøker. Barna viste stor interesse for «Bukkene Bruse begynner på skolen». Bildebøker kan brukes som et middel for å gi felleskulturelle referanser. Det å gi barna felles referanser bidrar til ulike samtaleemner, leketemaer og som grunnsteiner for en felles kultur og forståelse. Det at barna får et felles leserepertoar kan bidra til at de får felles referanser i hverdagen (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011, s. 57). I situasjonen under lesestunden sier alle barna i kor; «*Erta, berta, buse, trollet hakke truse*». Det at barna blir presentert ulike vitsefortellinger gir barna glede og underholdning. Det at vitsen er kort og har fast struktur fører til at barnet tørr å gi seg ut på utfordringen, og de tørr å presentere vitsen for andre (Høigård, 2013, s.190). I dette tilfelle med vitsefortelling har en lik struktur på rim, den er kort og har en klang som gjør det enkelt for barna å gi seg ut på. Det er åpenbart at barna har lest boken før og dette er en bok de er glad i. Når vi leser bøker sammen med barna handler det ikke bare om å gi barna felles referanser, men vi må gjennomføre repetert lesing slik at barna får tilknytning og kunnskap om boka. Alle barn lærer ikke i samme tempo, derfor kan ikke personalet ta det for gitt at alle forstår innholdet i boka etter første gjennomlesing. Det tyder på at barna har blitt gjentatte ganger lest høyt for med boka «Bukkene Bruse begynner på skolen».

6.3 Inkludering i lek

For barn kan voksne være gode hjelpere for å få innpass i lek. Det å gjennomføre didaktisk tilrettelegging i barnehagen kan føre til at de flerspråklige barna får innpass i leken og blir inkludert. Bøker kan brukes som et redskap for de voksne med tanke på inkludering i leken. Det å jobbe effektivt med ei bildebok og utvikle denne kan føre til et felles lekerepertoar i barnegruppen. De voksne kan fungere som en katalysator som støtter barna i leken og bidrar

til at barnet blir attraktiv for de lekende barna (Kibsgaard, 2015, s. 39). Under intervjuet med spørsmålet om hvordan boklesing kommer til uttrykk hos ungene utenom lesestunden med tanke på språk og lek kommer det frem et funn som gjelder nok de fleste av oss som jobber med barn; «*Ungan spill jo videre på det de får igjennom bildebøker, tv og film. De tar det med inn i leiken, kjenner jo at vi ofte må oppdatere oss om ka det egentlig e som går på barne-tv for eksempel. Vi må ha peiling om ka dem snakke om hvis vi ska vær til stede i leiken eller e med, vi e jo rundt ungan for å veiled og da må vi neste vit ka dem snakk om*». Som tidligere nevnt sa hun under intervjuet at det er fryktelig vanskelig å spille videre på barnas fantasi hvis ikke hun selv har kunnskap om boka fra før, og dette kommer frem i dette punktet under intervjuet med et annet grunnlag. Her kommer det frem om viktigheten av at personalet oppdaterer seg. Fordi det er viktig at personalet har kunnskap og innblikk om hva som skjer i barnas omverden og hva det er som fenger dem, ellers blir det vanskelig å være til stede med barna og hjelpe til ved eventuelle konflikter eller annet som kan oppstå.

For de flerspråklige barna kan førlek være ekstra viktig. Gjennom førlek kan de få en forståelse av bokas innhold og språket som benyttes i boka på forhånd. Når vi førleker tar den voksne å pirrer barnas interesser med ulike metoder (Alfheim & Fodstad, 2014, s. 32). Under den andre observasjonen kommer den voksne frem med ulike bøker uten å si noe; «*Den voksne kommer inn med ulike bøker og prikker på bøkene med neglene*». Her starter allerede en nysgjerrighet hos barna, «*skal vi lese bok?*» Sier flere av barna og titter entusiastisk på bøkene. Den voksne snakker med barna om hvilken bok de ønsker å lese og de ser på bildene på forsiden sammen før de tar en avstemming. I denne situasjonen har ikke den voksne lest boka før, men det har barna. Dermed oppstår det ulike samtale emner der barna vet svarene. Her er det barna som har all kunnskapen og den voksne lærer av barna. Dette kan medføre at barna føler mestring og bidrar til å styrke deres selvfølelse.

I den andre lesestunden jeg observerte benyttet de seg aktivt av lesestopp. Lesestopp kan bidra til ulike samtaler der barna får uttrykt seg verbalt og med kroppsspråket. Vygotsky legger vekt på at barn lærer i samspill med andre (Gjems, 2016, s. 137). Derfor ser jeg betydningen av lesestopp, fordi den voksne gir barna muligheten til å tilegne seg kompetanse og forståelse. Bildebøker kan brukes som et virkemiddel for å gi barna på avdelingen like lekreferanser, samtidig som innholdet i boka byr på ulike roller og handlinger som kan fenge barnas interesse. Ved at interessen blir oppnådd kan dette føre til at barna bringer bokas innhold inn i leken. Alfheim & Fodstad (2014) fremmer den voksnes rolle og tror at den kan påvirke til boklig etterlek og dette kan føre til at flere barn får adgang til leken (Alfheim & Fodstad,

2014, s. 34). På slutten av lesestunden begynner barna å snakke om hva de gjorde dagen før. De hadde hatt en rollelek om Kardemomme By. Den voksne begynner å snakke med barna om ulike roller, to av jentene ville ha samme karakter og ble ikke helt enige. Rollen de ønsket var å være katt, den voksne deltar i diskusjonen og forteller at det finnes mange katter, så det går helt fint at begge er det. I observasjonen ser jeg på slutten at de begynner å snakke sammen og forhandler om hva de vil være. «*De snakker sammen og synes teater og rollelek er artig og de avslutter med at de planlegger hva de skal kle seg ut som, de begynner å fordele roller og sier sine ønsker, alle karakterene er fra kardemomme by boken*». Vygotskys teorier belyser at barn lærer sammen med andre barn og voksne i rolleleken, her lærer de om hva omgivelsene har fokus på med tanke på litterasitet (Gjems, 2016, s. 137).

Et moment som jeg har fremmet underveis er å gi barna et felles repertoar slik at barna får et felles grunnlag. Dette kan bidra til at barna finner lekekamerater på tvers av alder og etnisitet. Men utfordringen kan være at hvis ikke alle barna har tilegnet seg den samme kunnskapen, kan dette føre til at leksituasjonene ikke oppstår eller videreføres. Den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1997) var svært interessert i å fremme at den voksne trenger en gyldig kapital for å innpasse seg en arena. Han belyser tre ulike kapital, *kulturell*, *økonomisk* og *sosial* kapital. Her vil jeg ta for meg den *kulturelle* kapitalen han fremmer. I barnehage sammenheng innebærer kulturell kapital barns mestring av fremgangsmåter for interaksjon i lek også deres evne til å analysere den pågående leken. Det handler samt om evnen til å se hvordan du selv kan passe inn i leken som foregår (Kibsgaard, 2015, s. 28-29). Dette er strategier barn må lære, men personalet i barnehagen har et ansvar for å hjelpe dem på veien. I drøftingsdelen under voksenrollen fremmer jeg en situasjon der de leser boka «folk og røvere i Kardemomme By» og den flerspråklige jenta har ikke lest boken før. Et spørsmål oppstår der hun spør den voksne om hvem røverne er, men den voksne forklarer ikke hvem de er, bare nevner navnene en gang til for jenta. Dette fører til at hun ikke får den kunnskapen som de andre barna sitter på, og har ikke heller ikke muligheten på lik linje med de andre barna for å delta i dialogen og eventuelt etterleke bokas innhold. Jeg tolker her at den voksne er ubevisst og ser ikke sammenhengen av hvor viktig det var for barnet å få denne lærdommen. Det kan hende at personalet i de norske barnehagene tar det som en selvfølge at de flerspråklige barna har kjennskap til de tradisjonelle norske bøkene, samt begreper som for eksempel røvere i denne situasjonen. I tilfellet med den ansatte og jenta under lesestunden oppfatter jeg det er slik fordi hun ikke utvider svaret mer enn navnene til røverne. Karakterene «Kasper, Jesper og Jonathan» blir værene uforståelig for den flerspråklige jenta og hun går glipp av denne

kunnskapen. I avsnittet over belyser jeg en situasjon etter lesestunden, der forhandler barna om hvilken karakter de ønsker å være, ei jente tar ansvar og delegerer karakterer til de som ikke sa hvilken karakter de ville være. Den flerspråklige jenta får en karakter «Tobias i tårnet». Hun tar karakteren imot med glede, men vet ikke hvem han er eller hva han gjør. Rollelek blir omtalt for å være den vanskeligste lekformen og er utfordrende å få tilgang til hvis man ikke deler språk med barna som er i den pågående leken (Kibsgaard, 2015, s. 34). I dette tilfellet er det ikke språket som er utfordrende. Problemet er at hun ikke har tilegnet seg den kunnskapen for å kunne vekke karakteren sin til liv i rolleleken.

7. Avslutning

7.1 Oppsummering

I denne oppgaven begynte jeg med å belyse et tema som jeg ville forske nærmere på. Det handler om hvordan personalet kan bruke bildebøker som et redskap for å påvirke barns språklæring og inkludering i lek. Med dette utgangspunktet utarbeidet jeg problemstillingen: hvordan kan personalet støtte barns lek og språklæring med utgangspunkt i bildebøker? Jeg benyttet meg av en kvalitativ forskningsmetode der jeg tok for meg en metodetriangulering for å fremme et bestemt tema. Jeg utførte et intervju med en pedagogisk leder og to observasjoner av to ulike lesestunder. Materialet som ble samlet inn belyser hvordan en barnehage jobber med bildebøker med tanke på inkludering i lek og språklæring.

Innholdet og temaet i min forskning blir belyst gjennom drøftingsdelen, der tar jeg utgangspunkt i intervjuet og observasjonene som ble samlet inn. Det dreier seg hovedsakelig om hvordan personalet kan brukes som støtte for barna i inkludering i lek og barns språklæring ved hjelp av bildebøker. Hovedfokuset under observasjonen var samtalen under og etter lesestunden. Den voksne og barna dannet dialoger ut ifra bøkene, men til tider oppstod det samtaler relatert til temaet i boka. Samtalen utvidet seg og det kan føre til at barna får utfordret seg språklig gjennom å spørre, diskutere og argumentere. Et viktig resultat fra min forskning er personalets ulike strategier for å støtte barns språklæring i løpet av en lesestund. Jeg fremmer at de flerspråklige barna kan ha behov for voksenstøtte, der den voksne fungerer som en katalysator. Et annet sentralt funn i min forskning synliggjør hvor viktig de voksne er for barns forståelse og inkludering, men det krever at den voksne er bevisst på egen handling.

7.2 Pedagogiske implikasjoner

Resultatene fra min studie viser at bildebøker kan brukes som et redskap for språklæring og inkludering i lek. Ved at barn får tilgang til litterære bøker får de tilgang til ord og begreper som ikke brukes i den hverdagslige talen (Fodstad, 2018, s. 99). Når barn får adgang tilgang på bildebøker får de et varierende språkmiljø, samt et felles repertoar til både lekemiljøet og språket.

Denne studien opplyser om hvordan personalet i barnehagen kan støtte barns språklæring og inkludering i lek ved å benytte seg av bildebøker. Under lesestunden dukker det opp mange spørsmål, samtaler og undring. Når en samtale oppstår ut ifra ett tema, bidrar dette til felles forståelse, så lenge alle barna får tilgang på den samme kunnskapen. Barn har behov for kompetanse og det får dem gjennom samhandling med andre barn og voksne. Barn bør utfordres i språklige interaksjoner, fordi da utvikler barna sin kunnskap og den språklige utviklingen. Den voksnes rolle er en viktig del for barnas utvikling. Barn har stor nytte av å benytte seg av språket sitt gjennom samtaler med en mer språkkompetent voksen. Resultatene for denne studien peker på at de voksne er engasjert og følger alle barna i lesestunden, men mangler forståelsen for at ikke alle barn har tilegnet seg sentrale begreper i de tradisjonelle norske bøkene.

7.3 Veien videre

I løpet av dette forskningsprosjektet har jeg fått større innsikt i hvordan det er å arbeide med språkarbeid i barnehagen og hvordan barn bruker dette for å komme inn i lek og skape et fellesskap. Det er flere interessante funn som oppstår under datainnsamlingen, men det er et funn som peker seg ut som jeg kunne tenkt meg å forske videre på.

Det handler om personalets egen bevissthet over egne handlinger og kunnskap. I noen tilfeller kommer det frem i min forskning at personalet ikke er bevisst over hvor betydningsfull deres kompetanse er, og at ord og innhold av boka blir tatt for gitt. Dette medfører at barna som ikke har tilegnet seg kunnskapen på lik linje med de andre barna går glipp av innholdet og får ikke et likt lek- og språkrepertoar. Personalet bør ha forståelse om at de kan påvirke barna språklig og videre utvikling. I barnehagen er personalet viktige rollemodeller, barna lærer ut ifra det de ser og lærer i samhandling med andre.

8. Litteraturliste

- Alfheim, I. & Fodstad, C.D. (2014). *Skal vi leke en bok? Språktilegnelse gjennom bildebøker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Askland, L. (2011). *Kontakt med barn. Innføring i barnehagelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. Oslo: Gyldendal.
- Bergsland, D.M. & Jæger, H. (2014). Bacheloroppgaven. I Bergsland, D.M. & Jæger, H. (red.). *Bachelor oppgaven i barnehagelærer utdanning*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Cejka, D. (2016). Hvordan lærer barn språk? Og hvordan kan vi best støtte dem i det? I Bakken, Y. & Solbue, V (red.). *Mangfold i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fodstad, C. D. (2018). Tre litterære sjangre. Hvordan styrker poetiske tekster, eventyr og bildebøker barns språk? I Sonja Kibsgaard (red.) *Veier til språk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Giæver, K. (2014). *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haugstad, O. (2014). *Språk og skriftspråkstimulerende aktiviteter i barnehagen*. Kristiansand: Pedagogisk Forlag AS.
- Hoel, T., Oxborough, O.H.G. & Wagner, H.K.Å. (2011). *Lesefrø. Språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, A.P. & Christoffersen, L. (2016). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Oslo: Abstrakt Forlag A/S.
- Kibsgaard, S. (2015). Strategier og forhandlinger som grunnleggende for deltakelse i lek. I Kibsgaard, S. & Kanstad, M. (red.). *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget. Kibsgaard, S. & Husby, O. (2014). *Norsk som andrespråk barnehage og barnetrinn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. London: SAGE Publications Ltd.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

- *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver.* (2017). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Solstad, T. (2016). *Samtaler om bildebøker i barnehagen – en vei til opplevelse, lek og meningsskaping.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Zachrisen, B. (2015). *Like muligheter i lek? Interretniske møter i barnehagen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver.* Oslo: Cappelen damm akademisk.

9. Vedlegg

9.1 Intervjuguide

- Hva er leseaktiviteter, slik du ser det?
- Hvordan introduserer du nye bøker til barna?
- Hvordan jobber dere med forarbeid og etterarbeid av boka?
- Hvor lene benytter dere dere av bøker på avdelingen, varierer dere ofte eller har dere noen fokusbøker over en lengre periode?
- Bruker dere bøker aktivt for å fremme språkutviklingen til de flerspråklige barna?
- Hvordan kommer boklesing til uttrykk hos ungene utenom lesestunden med tanke på språk og lek?

9.2 Samtykkeskjema

Forespørsel om deltagelse i et intervju til bacheloroppgave

Navn: Linda Cathrine Gundersen

Informasjonsskriv til informanten:

Mitt navn er Linda Cathrine Gundersen og studerer barnehagelærer med vekt på flerkulturelt mangfold ved Dronning Maud Minne Høgskole. Jeg skal skrive en bacheloroppgave med fokus på bildebøker og hvordan den kan brukes som et redskap for språklæring og inkludering i lek. Gjennom intervjuet og observasjonene vil jeg ha deres meninger og opplevelser om dette arbeidet for å gi meg en større forståelse av hvor viktig dette er.

Jeg vil gjerne ta lydopptak under samtalen for dette vil hjelpe meg i analysedelen av oppgaven. Alt som blir sagt her kommer til å bli transkribert og anonymisert. Datamaterialet kommer til å bli slettet innen 1. Mai, og det er bare jeg og veilederne mine som har tilgang til informasjonen. Oppgaven skal være ferdig 3. Mai og det er frivillig å delta og du kan trekke deg som informant når som helst hvis du måtte ønske det. Jeg er svært glad for at du vil bidra, fordi dine tanker rundt mitt tema er av stor interesse for meg.

Mine veiledere for bacheloroppgaven er:

- Kris Kalkman, kris.kalkman@dmmh.no
- Cecilie Fodstad, cfo@dmmh.no

Har du noen andre spørsmål så ta kontakt med meg!

Med vennlig hilsen

Linda Cathrine Gundersen

.....

Jeg samtykker i å delta i denne bacheloroppgaven som informant

.....

Sted/ dato

.....

Underskrift