

«Ska vi les en bok?»

En observasjonsstudie av en planlagt bildebokformidling i barnehagen

Marianne Løseth Sponås

[kandidatnummer: 5014]

Bacheloroppgave

[BHBAC3970]

Trondheim, Mai 2020

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

Forord

Først vil jeg benytte anledningen til å takke mine to veiledere, Vibeke Preus og Kari Nergård, for god hjelp i denne perioden. Videre vil jeg og takke Marit Semundseth som gav meg inspirasjon til min bacheloroppgave. Jeg har funnet stor støtte i mine medstudenter gjennom denne perioden og setter uendelig mye pris på dere. Avslutningsvis vil jeg takke min familie som har vært de stødigste støttespillerne mine gjennom mitt studieforløp, og takk for at dere alltid har hatt troen på meg og hjulpet meg til å gjøre mitt beste.

Marianne

«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)

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	5
1.1. Oppgavens disposisjon	5
2. Teori	6
2.1. Samlingsstunden i barnehagen	6
2.2. Høytlesning.....	6
2.2.1. Å lese i en samlingsstund.....	7
2.2.2. Dialogisk lesning	7
2.2.3. Førlesning og etterlesning	7
2.3. Rammeplan om høytlesning	8
2.4. Bildebøker	8
2.4.1. Bildebokens kjennetegn	8
2.4.2. Oppbygningen av bildeboken	9
2.5. Å være en god formidler.....	10
2.6. Stemmens variasjonsmuligheter	10
2.7. Kroppsbruk	11
3. Metode.....	12
3.1. Kvantitativ og kvalitativ metode	12
3.2. Valg av metode.....	12
3.3. Planlegging av datainnsamling.....	13
3.4. Adgang til felten	13
3.4.1. Utvalg av informanter	14
3.5. Prosessen	14
3.6. Analyse og tolkning av datamaterialet	14
3.7. Metodekritikk	15
3.8. Etske retningslinjer	15
4. Presentasjon av funn og drøfting.....	17

4.1. Rammene rundt formidlingen.....	17
4.2. Boken.....	18
4.3. Introduksjon av boken til barna	19
4.4. Formidling av boken.....	20
4.4.1. Formidlers stemme- og kroppsbruk	21
4.5. Avslutning av formidlingen.....	23
5. Avslutning	25
5.1. Oppsummering	25
5.2. Konklusjon.....	25
5.3. Videre arbeid	26
Litteraturliste	27
Vedlegg 1, observasjonsskjema	29
Vedlegg 2, samtykkeskjema.....	30

1. Innledning

I løpet av mine snart tre år som student på DMHM har jeg gjennom praksis og teori erfart og reflektert og dermed fått nye synspunkt på barnehagelærer som yrke. Jeg har funnet ut hva det vil si for meg å være en trygg og god voksen, hvordan man arbeider med ulike fagområder og hvordan man samarbeider med barn, voksne og foreldre. Likevel er det et område som har vekket mer av min interesse og oppmerksomhet enn de andre, og det er litteraturformidling. Jeg har gjennom hele mitt liv vært glad i å lese bøker og bli formidlet til, og dette er noe som sterkt har preget min barndom. Jeg har hatt gode formidlere i foreldre, søsken, barnehage og skole. Dette har ført til et ønske om å selv være en god formidler til de barna jeg kommer til å være pedagog for. Da jeg begynte mitt siste år på DMMH følte det ut som om valg av tema til bachelor var en stor, mørk sky hengende over meg. Jeg greide ikke å bestemme meg for hva jeg ønsket å skrive om, helt til en dag i september 2019. Da ble jeg møtt av overskriften «Å arbeide med bildebøker i barnehagen» under en forelesning. Jeg ble mer og mer inspirert ettersom forelesningen utviklet seg og kjente jeg hadde funnet det tema jeg ønsket å undersøke i min bachelor. Jeg har alltid likt å formidle bøker til barn i praksis, og kjente det var spennende å skulle undersøke om litteraturformidling i barnehagen. Dette temaet er og dagsaktuelt siden det i Rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver står blant annet de ansatte skal legge til rette for at barna «opplever spenning og glede ved høytlesning, fortelling, sang og samtale» (Kunnskapsdepartementet, 2017, Demokrati). Selve temaet litteraturformidling er stort, derfor valgte jeg å avgrense det med å stille meg selv spørsmål som jeg ønsket å fordype meg i. Jeg ønsket å se på selve formidlingssituasjonen. Hvordan blir boken lest? Bruker formidler konkrete, variasjon med stemmen? Når man planlegger en formidlingssituasjon, hvor er det man leser for barna? Sitter man i en lesestol, eller kanskje i garderoben. Hvordan er rammene rundt formidlingen? Slike spørsmål har inspirert meg til å undersøke temaet nærmere og jeg har derfor utviklet en problemstilling:

«Hvordan formidler en ansatt en bildebok i en planlagt samlingsstund i barnehagen?»

1.1. Oppgavens disposisjon

Oppgaven er oppdelt i fem deler; innledning, teori, metode, drøfting og avslutning. I teoridelen presenteres aktuell teori opp mot min problemstilling, og med utgangspunkt i funn fra observasjonen har jeg utarbeidet fem hovedkategorier som presenteres i drøftingsdelen.

2. Teori

I min teoridel har jeg fokusert på teori som kan være med på å besvare min problemstilling. Jeg har valgt meg ut teori som primært omhandler samlingsstund, høytlesning, bildebok og hvordan man kan bruke stemmen og kroppen i en formidling.

2.1. Samlingsstunden i barnehagen

Håberg (2019, s. 288) forteller hvordan samlingsstundene i barnehagen er en tradisjonell aktivitet og et fast innslag i hverdagen til barna. Samlingsstunder er noe barna har kjennskap til og som pedagoger bruker til blant annet formidling. Innholdet i en samlingsstund kan variere. «Den kan fylles med alt det hjertet begjærer av musikk, eventyr og magiske øyeblikk og av læring av både faglig, sosial og følelsesmessig karakter» (Brendeland, 2009, s. 13-14). Rammene rundt en samlingsstund er fleksible og kan endres etter behov. Man kan ha en samlingsstund med alle barna på avdelingen, eller man kan dele opp i mindre grupper. Det er viktig å tenke på hvilken betydning denne stunden sammen har for barna. En samlingsstund kan gi barna en fellesskapsfølelse og åpner opp muligheten til å lære. Barna kan utvikle en forståelse for mangfoldet i gruppen samt sine sosiale ferdigheter. Det er en arena for å erfare noe nytt samtidig som man hører andres meninger, og får snakke om sine egne meninger og opplevelser. Hvordan man velger å gjennomføre samlingsstunden vil derfor og ha betydning for hvordan resultatet blir.

2.2. Høytlesning

Ifølge Gjems (2018, s. 61) er høytlesning et velkjent fenomen i barnehager. Personalet i barnehagen er de som formidler bøker til barna, og gjerne flere minutter om dagen ifølge en studie gjennomført av Sandvik, van Daal og Adèr (2014, s. 42). Deres studie, gjennomført i norske barnehager, viser til høytlesning som den litarecyaktiviteten med mest tid i hverdagen. De skriver videre hvordan dette funnet ikke kom som en overraskelse, høytlesning har lenge vært en etablert barnehagepraksis i norske barnehager. Høigård (2013, s. 235) skriver hvordan høytlesning preges av formidlerens gester, pauser og stemmebruk. Dette vil være med å påvirke hvordan man holder oppmerksomheten, og hjelper barna til å forstå innholdet. Barnehagelæreren har en sentral rolle når det kommer til høytlesning i barnehagen (Solstad, 2016, s. 159). Det er barnehagelærer som velger lese måte og litteratur, samt har ansvaret for å sette høytlesning på dagsordenen i barnehagen.

2.2.1. Å lese i en samlingsstund

Brendeland (2009, s. 166) beskriver en tradisjonell måte å formidle bøker på i en samlingsstund. Barna sitter i en ring og formidler viser bildene fra boken og leser teksten. Brendeland (2009, s. 166) mener dog denne formidlingsmetode er urettferdig ovenfor de barna som liker å bruke lang tid på bildene og som opplever fortellingen bedre visuelt. Ved å ikke gi barna nok tid til å se på bildene vil utsagn som «Jeg så ikke!» (Brendeland, 2009, s. 166) være å høre i formidlingsstunden. På bakgrunn av dette undrer Brendeland (2009, s.166) seg på om man har en mulighet til å kunne gjøre formidlingen bedre, og om man må gjøre en vurdering om det fins mulighet for mindre grupper.

2.2.2. Dialogisk lesning

«Når man tenker på hva høytlesning innebærer, er det lett å forestille seg en voksen som leser teksten ord for ord» (Gjems, 2018, s. 62). I en slik formidling leser man *for* barna slik Brendeland (2009, s. 166) viser til. Dersom man endrer lesemetoden, og engasjerer barna og inviterer de inn i lesingen gjennom å la de ta en aktiv rolle, skaper man en høytlesningssituasjon der formidleren leser *med* barna. Dette er hva Melby-Lervåg (2016) karakteriserer som *dialogisk lesning*. Dialogisk lesning handler om å fremme dialogen mellom barn og voksne i en høytlesningssituasjon. Man skal skape rom for spørsmål og kommentarer til boken som leses. I dialogisk lesning står bildeboken sentralt som utgangspunktet for samspillet mellom barnehagepersonalet og barna. Melby-Lervåg (2016) mener små grupper med 3-5 barn er mest egnet for denne metoden. Slike lesesituasjoner legger opp til nær kontakt ifølge Høigård (2013, s. 79). Ved å få en felles opplevelse gjennom bilder og tekst skaper man et godt grunnlag for mange gode samtaler mellom barn og voksne. Den viktigste rollen til den voksne i samtalen er å skape undring, bruke åpne spørsmål og gi gjenkjennelsesglede (Høigård, 2013, s. 80).

2.2.3. Førlesning og etterlesning

Førlesning handler om å etablere en førforståelse for innholdet i boken (Alfheim og Fodstad, 2014, s. 32). Man møter altså en bok med en forkunnskap. Alfheim og Fodstad (2014, s. 32) forteller om hvordan barns erfaring med for eksempel en karakter vil være en del av deres førforståelse. Dersom det er en ny bok vil deres førforståelse begynne ved førlesningen. Denne blir skapt når en voksen viser bokens forside til barna (Alfheim og Fodstad, 2014, s. 32). Her kan man sammen med barna snakke om forsidebildet, tittelen på boken og hva man tror boken handler om. Deretter kan man lese baksideteksten på bildeboken før man igjen kan gå inn med åpne spørsmål til barna om bokens handling.

«Etterlesning vil si å snakke om boka etter at den er lest i» (Alfheim & Fodstad, 2014, s. 32). Etterlesning blir en måte å dvele ved boken på, man hjelper barna til å bli godt kjent med det som blir presentert i boken. I tillegg til dette kan man gjennom etterlesning gi barna tilgang til nye leker og en fellesskapsopplevelse (Alfheim & Fodstad, 2014, s. 34). Alfheim og Fodstad (2014, s. 34) trekker frem hvordan barn liker å leke de fiktive karakterene vi møter i ulike bildebøker. Det skjønnlitterære blir en motivasjon for barna til å sette i gang en lek, og derfor vil etterlesning være et nyttig verktøy å bruke.

2.3. Rammeplan om høytlesning

Fagområdet kommunikasjon, språk og tekst i Rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver, heretter kalt Rammeplan, viser til hvordan arbeid med fagområdet skal bidra så barna «opplever spenning og glede ved høytlesning, fortelling, sang og samtale» (Kunnskapsdepartementet, 2017, Demokrati).

2.4. Bildebøker

En bildebok kan defineres som «ei bok med ett eller flere bilder på hvert oppslag som i kombinasjon med andre modaliteter uttrykker en estetisk helhet» (Bjorvand, 2012, s. 70). Med dette menes det en bildebok er en multimodal tekst der den ene modaliteten alltid er et bilde, men den andre kan for eksempel være en verbaltekst. De modalitetene vi finner i en bildebok er altså det leseren ser og leser (Birkeland og Mjør, 2012, s. 69). Samspillet som er mellom de multimodale tekstene er det som skaper historien (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 1). I en bildebok er både tekst og bilde gjensidig avhengig av hverandre for å kunne uttrykke det tematiske og skape et estetisk helhetlig inntrykk. Samspillet mellom tekst og bilde kalles for ikontekst (Birkeland og Mjør, 2012, s. 74). Videre trekker Birkeland og Mjør (2012, s. 69) frem hvordan disse modalitetene endres når det er et barn som blir lest for. Et lite barn kan ikke lese teksten som står skrevet selv, skriften erstattes da med en annen modalitet: lyd. Hvordan formidleren bruker stemmen sin vil være med på å påvirke innholdet som blir formidlet.

2.4.1. Bildebokens kjennetegn

Birkeland og Mjør (2012, s. 70) forteller hvordan bildeboken skiller seg ut fra andre multimodale medier ved å være noe fysisk vi ser og tar på. «Bildeboklesing dreier seg om å halde i og berøre boka og å bla fram eit innhald» (Birkeland & Mjør, 2012, s. 70). Videre trekker de og frem hvordan man finner igjen karakteristiske kjennetegn i en bildebok (2012, s. 70).

Paratekster er et av slike kjennetegn. Paratekstene er det som informerer oss om hva vi kan forvente av en bok (Birkeland og Mjør 2012, s. 71). Det er visuelle og verbale funksjoner som forbereder oss og presenterer innholdet i boken. Paratekster vil derfor være tittel på boken, forsidebildet, tittelblad og baksidetekst. Birkeland og Mjør (2012, s. 71) trekker og innsidepermene med som en del av bokens paratekst.

Ved å bruke oppslaga i bildeboken vil man kunne både bygge opp spenning og skape fremdrift i fortellingen (Birkeland og Mjør, 2012, s. 73). Ved å bruke en scene over flere oppslag kan man dra ut tiden, men om man hyppig skifter scene vil man få fortgang i historien. Det som er drivkraften til bildeboken er vending av sidene (Birkeland og Mjør, 2012, s. 73). Dette er detaljer som vi kan finne i bildene og teksten, og de er viktige elementer som driver historien fremover. En visuell sidevender kan være en karakter som er på vei mot høyre side av oppslaget i boken og som visuelt kommuniserer med leseren om å bla om til neste side. En verbal sidevender kan være en setning som ikke avslutes på det ene oppslaget, men som er videreført til neste oppslag og man må derfor vende om siden for å få med seg det som står.

2.4.2.Oppbygningen av bildeboken

Dramaturgisk oppbygning er vanlig i bøker, også i bildebøker. Dramaturgi omhandler hvordan man bygger opp historien sin, og sentrale faser er eksposisjon, komplikasjon og resolusjon (Birkeland og Mjør, 2012, s. 51).

Eksposisjonsfasen er den fasen hvor personer, sted og konflikt blir presentert for leserne. I en bildebok vil denne fasen ofte være knyttet til paratekstene (Birkeland og Mjør, 2012, s. 71). Tittel, forside og bakside samt innsidepermen som paratekster gi oss innblikk i hva fortellingen handler om. Handlingen i en bildebok begynner gjerne allerede på forsiden med et forsidebilde som viser oss hva vi har i vente. Tittelen er og viktig da den legger føringen for hva bildeboken handler om og hva vi kan forvente av innhold.

I komplikasjonsfasen bygges konflikten i historien. Her bygges spenningen opp til man når vendepunktet og finner en løsning på konflikten. Når konflikten er løst går man inn i resolusjonsfasen. Denne fasen bærer preg av karakterene i historien drar lærdom av de hendelsene som har hendt i boken.

2.5. Å være en god formidler

Aalstad (2016, s. 13) trekker frem tre faktorer som gjør en formidler god: være forberedt, skape gode rammer og respektere publikum.

Det er viktig å tenke igjennom hvem du skal formidle til. Dersom du skal holde foredrag til en gitt yrkesgruppe krever det en annen forberedelse enn om du skal formidle en bok til barnehagebarn (Aalstad, 2016, s. 16). Du må kjenne ditt publikum. Horn (2005, s. 100) forteller hvordan en barnehagegruppe er en spesiell sosial organisme. Hver gruppe har sin egen dynamikk som man fort finner ut av. Som barnehagelærer vil man etter flere høytlesningssituasjoner erfare hvilke fortellinger som treffer sin barnegruppe. Slik kan man enklere velge ut bøker man vil formidle til sin barnegruppe, og vite hvordan man best skal formidle. Aalstad (2016, s. 20) peker på det viktigste ved en formidling er at du selv føler kontroll over innholdet og vet hvordan du vil fremføre det.

Neste faktor er å skape gode rammer. Her trekker Aalstad (2016, s. 22) frem hvordan en formidlingssituasjon må ha en innledning, hoveddel og avslutning. «En god ramme er alfa og omega for formidlingssituasjonen» (Aalstad, 2016, s. 22). Når man introduserer en bok for barna skaper man forventninger til hva boken handler om. Forside og tittel er gjerne det som blir introdusert i denne delen. En god avslutning på formidlingen er med på å bestemme hva barnegruppen får ut av formidlingen.

Den siste faktoren er å ha respekt for publikum. Aalstad (2016, s. 27) velger å trekke inn hvordan å ikke la seg distrahere som et viktig element. Dersom du har en lesestund for en gruppe barn der noen begynner å bli urolig, vil det å la deg distrahere av dette distrahere ditt publikum. Ved å holde fokus på det du skal fortelle, vil du skape mindre distraksjoner for ditt publikum.

2.6. Stemmens variasjonsmuligheter

Under en formidling er variasjon av stemmen viktig (Horn, 2005, s. 79). Jerstad (2007, s. 34) fremhever hvordan stemmen er et viktigere instrument enn kroppsspråket i en fortelling når det kommer til å kunne uttrykke følelser og skape ulike stemninger. Videre forteller Horn (s. 79) hvordan vi ikke bare kan bruke kraft, tonehøyde, tempo og klang i musikk, men og ved den verbale kommunikasjonsformen.

Man kan tenke seg til hvordan kraft har to ytterpunkter (Horn, 2005, s. 80). Man finner hvissing på den ene siden, og en høy stemme eller roping på den andre siden. Ved å bruke

kraft som virkemiddel i sin formidling, kan man vekke ulike følelser hos publikum. Horn (s. 80) viser til hvordan hvissing vil skape intimitet og følelse av et fellesskap mellom formidler og publikum. Bruker man en høy stemme kan det bety at man ønsker å skremme noen, eller man må rope for å bli hørt.

Ved å benytte seg av tonehøyde i en formidling kan man skape ulike karakterer (Horn, 2005, s. 80). Veksler man mellom en høy, lys stemme og en mørk stemme i et lavt toneleie, vil man kunne skape ulike karakterer. Horn (2005, s. 80) bruker en karakter som alltid snakker i et høyt, lyst toneleie som et eksempel for å vise hvordan man kan skape en illusjon om en karakter som er redd. Bruker man derimot en karakter som har en stemme preget av dyp og buldrende bass vil kan skape en karakter som symboliserer trygghet.

Horn (2005, s. 80-81) viser og til hvordan vi snakker fort når vi har det travelt og når det haster med å formidle. Eller vi kan snakke fort når vi er nervøse. Derimot når vi snakker sakte er vi gjerne nølende og usikker. Dette kalles tempo. Et slikt virkemiddel kan brukes om vi ønsker å bygge opp spenning i fortellingen, eller holde på den. Ved å veksle på å snakke lavt og sakte, og fort og høyt vil vi kunne fange publikum inn i fortellingen (Horn, 2005, s. 81).

Det siste virkemidlet Horn (2005, s. 81) trekker frem er klang. Ved å bruke klang i stemmen vil man gi liv til karakterene. Mange karakterer har en karakteristisk klang man kjenner igjen. Horn (2005, s. 81) beskriver stemmen til ei gammel kone som en knirkende og rusten stemme, og en lys forsiktig stemme gjerne er et barn. Dette vil igjen gjøre det enkelt for publikum å skille karakterene fra hverandre.

2.7. Kroppsbruk

Karsrud (2014, s. 121) beskriver hvordan man må bruke kroppsspråk for å skape en helhetlig opplevelse for publikum under formidling. «Her vil mimikk og kroppsbruk kunne skape liv til fortellingen» (Karsrud, 2014, s. 121). Videre forteller Karsrud man kan bruke kroppen for å forsterke den muntlige delen i fortellingen. Ved å støtte opp med kroppen på en slik måte vil barn få en fortolkningsstøtte, og slik vil de kunne få et større utbytte av formidlingen.

Karsrud (2014, s. 121) trekker å frem en pedagog som fortalte at barna var avhengig av å kunne se henne under formidlingen. Denne pedagogen opplevde barnas indre bildeskaping ble bygd på formidlers bruk av kropp og stemme (Karsrud, 2014, s. 121). Selv om kropp og stemme er viktige moment i en formidling, trekker Karsrud (2014, s. 121) frem hvordan man må finne frem til sin egen måte å formidle på.

3. Metode

Min hensikt med dette kvalitative studiet er å undersøke hvordan en bok formidles i barnehagen. Jeg vil også se på rammene rundt formidlingen. Ifølge Larsen (2017, s. 17) er metode et verktøy som brukes for å få svar på spørsmål og å få ny kunnskap og viten innenfor et felt. Videre forteller Larsen at metode omhandler hvordan vi innhenter, organiserer og tolker informasjonen for å kunne belyse de ulike tematikkene vi finner i feltet. I fortsettelsen skal jeg komme nærmere inn på metoden jeg har benyttet meg av i min oppgave for å belyse problemstillingen min; Hvordan formidler en ansatt en bildebok i en planlagt samlingsstund i barnehagen?

3.1. Kvantitativ og kvalitativ metode

Man skiller mellom to hovedtyper metode, *kvantitativ* og *kvalitativ*. Dersom vi bruker en type metode vil vi få en type data, velger vi den andre metoden vil vi få en annen type data. Bruker vi en kvantitativ metode vil vi få en datasamling som er tellbar (Larsen, 2017, s. 25). Dette gjør at vi kan kategorisere slik vi får en oversikt over hvor mange som gir ulike svar.

Kvantitativ metode gir oss altså informasjon vi kan telle opp, og får et tall som resultat av innsamlingen. Kvalitativ metode produserer data som er kvalitativ, altså ikke tallfestbare, men viser egenskaper hos en informant (Larsen, 2017, s. 25). En slik innsamlingsmetode er gjerne i form av tekst.

3.2. Valg av metode

Valg av metode er avhengig av hva man ønsker å undersøke og besvare. Min problemstilling legger til grunn for en kvalitativ studie ved at jeg ønsker å gå i dybden på et smalt felt (Andersen, 2019). I min datainnsamling har jeg benyttet meg av observasjon som metode for innhenting av datamateriell. Ved observasjon som innsamlingsmetode anvender man systematisk iakttagelser (Larsen, 2017, s. 104). Man bruker hovedsakelig synet, men man kan og få hjelp av det man hører. Larsen forteller videre hvordan observasjon kan deles inn i to hovedtyper. Disse deles inn i på bakgrunn av hvordan man samler inn data. Ved laboratorieobservasjoner foregår observasjonene i omgivelser bestemt av observatøren. Siden jeg ønsket å observere formidling av en bok, ble det naturlig å gjennomføre en feltundersøkelse som er den andre hovedtypen. Denne går ut på å observere fenomen i sin naturlige tilhørighet. Fangen (2015) viser til hvordan feltstudie kan deles i to typer, deltagende og ikke-deltagende observasjon. Fangen (2015) forklarer deltagende observasjon ved at den er bygget på handlingsprinsipper om hvordan forskeren skal på samme tid delta og observere.

Min problemstilling legger føringer for å velge en ikke-deltagende observasjon siden jeg skal observere hvordan en bok formidles i barnehagen av en ansatt. Ved en ikke-deltagende observasjon tar observatøren på seg en passiv rolle (Løkken og Søbstad, 2003, s. 45). Løkken og Søbstad skriver videre hvordan observatørens tilstedeværelse fortsatt vil ha betydning selv om man inntar en passiv rolle. Det vil være praktisk for observatøren å kunne konsentrere seg om observasjonen, uten å måtte delta og forholde seg til andres utspill i situasjonen

3.3. Planlegging av datainnsamling

Ved å vite hva jeg ville se på, hadde jeg allerede lagt til rette for å gjennomføre en strukturert observasjon (Larsen, 2017, s. 107). Strukturerte observasjoner bærer preg av å for eksempel lage et skjema der man på forhånd har bestemt hva man vil se på under observasjonen. Med bakgrunn av dette utarbeidet jeg et observasjonsskjema (se vedlegg 1) i samarbeid med min veileder. Observasjonsskjemaet mitt hadde ulike kategorier jeg skulle observere under formidlingen av boken. Disse fikk jeg hjelp til av min veileder å velge ut, basert på boken til Gunnar Horn, *Alene med publikum* (2005). Øverst på mitt observasjonsskjema hadde jeg laget meg noen punkter for å kunne skrive ned rammefaktorene til formidlingen. Som Løkken og Søbstad (2003, s. 42) viser til som et kjennetegn ved observasjon var dato, tidspunkt og anvendt tid på observasjonen en av mine rammefaktorer. Videre var hvor formidlingen foregikk og hvem som var tilstede viktig for meg å inkludere i min observasjon. To andre nøkkelpunkter var og selve boken. Hvilken bok ble brukt og hvem hadde valgt den. Dette skjemaet var til hjelp for meg under observasjonen ved at jeg satte en strek i hver kategori når formidleren brukte denne formidlingsmetode under sin formidling. I tillegg til å sette strek, hadde jeg en kolonne der jeg skrev små kommentarer for å enklere se en helhet i min analyse av datamaterialet.

3.4. Adgang til felten

Etter å ha arbeidet frem en problemstilling, og valgt ut metode basert på denne, begynte jeg å se på barnehager som ville være aktuelle for å kunne besvare min problemstilling. Jeg valgte meg først ut noen barnehager jeg kjente til fra før av, og gikk deretter inn på de aktuelle barnehagene sin hjemmeside. Her leste jeg årsplanene for å se om de arbeidet med det jeg ønsket å observere. Dette førte til funn av en aktuell barnehage som jeg ringte til i god tid før jeg skulle observere, noe Bergsland og Jæger (2014, s. 79) anbefaler studenter å gjøre. Dette gav meg muligheten til å presentere min bacheloroppgave, og gi de god tid til å bestemme seg på. Jeg hadde i utgangspunktet planlagt tre observasjoner noe jeg og opplyste barnehagen om. På grunn av restriksjonene helsemyndigheten kom med da COVID-19 kom til Norge, førte

det til kun en observasjon. Barnehagene ble stengt og jeg mistet min adgang til felten da det naturligvis ikke lengre var noen barn eller voksne igjen i barnehagen.

3.4.1. Utvalg av informanter

Ved utvalg av informanter bestemmer man seg for hvem som skal delta i undersøkelsen (Larsen, 2017, s. 69). Jeg hadde kontakt med en barnehage som hadde sagt ja til å la meg komme for å observere deres lesestund. For å respektere deres rutiner og deres hverdag, observerte jeg den lesestunden de alt hadde planlagt. Dette gjorde at jeg selv ikke fikk velge en informant. For min problemstilling ga dette ingen følger, da den viser til en bildebok som blir formidlet av en ansatt, og legger ingen føringer for hvem som skal formidle avhengig av stilling. Informanten som stilte opp var en assistent som er utdannet barne- og omsorgsarbeider med over 20 års erfaring i barnehage.

3.5. Prosessen

Idet jeg kom til barnehagen startet samlingsstunden jeg skulle observere en formidling i. Samlingsstunden var på gulvet i avdelingen med 10 barn på 3 år, og 4 ansatte tilstede inkludert min informant. Siden jeg skulle være en passiv observatør (Løkken og Søbstad, 2003, s. 45) fant jeg meg en plass litt utenfor sirkelen plassert mot formidler. Dette gjorde jeg for å unngå å ta oppmerksomheten til barna bort fra formidleren, samtidig som jeg fikk blikket mitt rettet mot formidler. Etter hvert som samlingsstunden gikk over til å bli en lesestund begynte jeg min observasjon. Jeg hadde på forhånd fylt ut rammefaktorene, og gikk nå over til *observasjon av formidler* (se vedlegg 1). Etter hvert som formidler leste boken satt jeg strek i den kategorien formidleren brukte. Jeg følte det ble lite utfyllende dersom jeg kun brukte streker i hver kategori, derfor skrev jeg og kommentarer ved siden av underveis slik jeg hadde planlagt på forhånd.

3.6. Analyse og tolkning av datamaterialet

Før man begynner med analysearbeidet, må datamaterialet klargjøres (Bergsland og Jæger, 2014, s. 81). Ved at jeg benyttet meg av et observasjonsskjema (se vedlegg 1) hadde jeg datamaterialet mitt nedskrevet, og dermed ingen behov for transkribering. Jeg opplevde datamaterialet mitt som uoversiktlig siden jeg i løpet av observasjonen hadde skrevet flere kommentarer både før, under og etter. Ved å strukturere materialet mitt blir det lettere å skaffe seg en oversikt, samt struktureringen i seg selv er en begynnelse på analysen (Bergsland og Jæger, 2014, s. 81). Jeg satte meg derfor ned etter observasjonen og skrev ned observasjonen min fra start til slutt for å bedre få oversikt over hvordan formidlingen var. Deretter delte jeg

observasjonen min inn i fem deler: *rammene rundt formidlingen, boken, introduksjon av boken til barna, formidling av boken og avslutning av formidlingen*. Jeg valgte denne måten å dele observasjonen min på siden jeg ønsket å se på både formidlingen og rammene rundt lesestunden.

3.7. Metodekritikk

Bergsland og Jæger (2014, s. 80) viser til hvordan ingen metode er feilfri. Derfor er det viktig å være kritisk og kunne reflektere over den innsamlingsmetoden man har benyttet seg av. Ved observasjon som metode er det flere faktorer som spiller inn. Dersom man har en sansedefekt (Løkken & Søbstad, 2003, s. 56-57) vil dette kunne ha en påvirkning ved hvordan man opplever informasjonen. Videre vil observatørens fysiske og psykiske tilstand kunne ha innvirkning dersom man for eksempel er trøtt og gjennomfører observasjon uten video. Den utfordringen jeg ser på som mest utfordrende ved å bruke observasjon som metode, er det som omhandler personlige forhold (Løkken & Søbstad, 2003, s. 57). Personlige forhold kan gjøre at observatøren har en subjektiv mal å gå etter når en observerer andre. Det som kan være med på å farge observasjonen på en ikke heldig måte er utdanning, erfaring, fordommer og behov og motiver for observasjonen. Observatørens validitet er viktig å trekke inn her, noe jeg var bevisst på under min observasjon. Gjennom min utdanning har jeg opprettet meg en mening om hvordan en lesestund bør foregå, men i min observasjon måtte jeg forholde meg objektiv for å kunne innhente informasjonen. Ved å følge et skjema var målet å gjøre meg til en observatør uten store personlige forhold som kunne ha påvirket meg.

3.8. Etiske retningslinjer

Etikk i sammenheng med samfunnsforskning, som ofte innebærer møter med informanter, handler om hvordan du som forsker møter disse menneskene og opplysningene du får behandles (Larsen, 2017, s. 15). Videre viser Larsen (2017, s. 15) til at en forsker vil ha et etisk ansvar, og disse kan knyttes til tre hovedprinsipper: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Informert samtykke innebærer å gi informanten kjennskap til prosjektet og hva deres bidrag skal brukes til. Min informant fikk utdelt et informasjons- og samtykkeskjema (se vedlegg 2). Her ble informanten min opplyst om formålet med prosjektet og hvordan deltakelsen er frivillig og informanten når som helst kunne trekke seg uten å oppgi en grunn. Konfidensialitet innebærer all data som kan identifisere en informant ikke publiseres offentlig (Larsen, 2017, s. 15). I dette prosjektet opprettholdt jeg informantens anonymitet ved å ikke skrive ned navn, personlige opplysninger eller arbeidsplass for å unngå hvordan informantens bidrag kan spores tilbake til informanten og barnehage. Konsekvenser

av et prosjekt bør vurderes dersom å delta i prosjektet vil påføre informanten skader eller belastninger (Larsen, 2017, s. 15). Forskeren må da vurdere hvordan informanten kan beskyttes mot konsekvenser av å delta.

4. Presentasjon av funn og drøfting

I denne delen vil mine funn fra observasjonen bli presentert i lys av teorien fra del 2. Denne delen er delt opp i fem hovedkategorier; Rammene rundt formidlingen, boken, introduksjon av boken, formidlingen av boken og avslutning av formidlingen.

4.1. Rammene rundt formidlingen

Formidlingen av bildeboken skjedde i en fast planlagt samlingsstund. Det var 10 barn i aldersgruppen 3 år samt 4 voksne inkludert min informant til stede. Barna satte seg ned på gulvet i avdelingen sammen med de andre voksne på avdelingen, og informanten min som skulle formidle satte seg ned på gulvet plassert så alle kunne se. Informanten min tok frem en plan med bilder som symboliserte aktiviteter de skulle gjøre i samlingsstunden. Denne planen viste hvordan samlingsstunden skulle avsluttes med å lese en bildebok. Jeg ble opplyst fra min informant om en fast samlingsstund hver dag. Dette samsvarer med hvordan Håberg (2019) beskriver en samlingsstund i barnehagen. Som Brendeland (2009) skriver kan man fylle en samlingsstund med alt man ønsker. I samlingsstunden jeg observerte ble det blant annet formidlet en bildebok. Som ansatt i en barnehage har min informant en sentral rolle når det kommer til høytlesning i barnehagen som beskrevet i Solstad (2016). Det er de ansatte som har ansvaret for å sette høytlesning på dagsordenen i barnehagen noe denne samlingsstunden er et eksempel på. Selv om jeg på forhånd hadde forklart hva mitt formål med observasjonen var, som er å observere en planlagt formidlingsstund, fikk jeg inntrykk av bildebokformidling som et fast innslag i deres samlingsstund. Sandvik, van Daal og Adèr (2014) sin studie er i tråd med denne avdelingens arbeid, ved høytlesning er den litarecyaktiviteten som brukes oftest. Videre trekker Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) frem hvordan barna i barnehagen skal oppleve spenning og glede ved blant annet høytlesning. Man kan derfor også tenke seg til formidling av bildebøker er et fast innslag i deres samlingsstund for å arbeide mot dette målet satt i Rammeplan. Jeg fikk og dette inntrykket på bakgrunn av deres oversikt av samlingsstunden med bilder, som viste til hvordan de avslutter aktiviteten ved å formidle en bok. Ved at de benyttet seg av en slik oversikt skapte de gode rammer rundt samlingsstunden noe Aalstad (2016) peker på som alfa og omega. Denne oversikten hjelper og barna med å vite på forhånd hva som skal skje, samtidig som man får inntrykket av en godt forberedt formidler.

4.2. Boken

Boken som ble formidlet var «Pulverheksa og valpen» av Ingunn Aamodt fra 2019. Denne boken ble valgt på bakgrunn av informantens egne interesser ved å selv synes det var en spennende bok. Dette var en ny bok for barna, men det er uvisst om karakterene og er nye. Dette kan sees i sammenheng med hvordan Solstad (2016) forklarer litteratur i barnehagen, at det er den som skal formidle som gjør litteraturen tilgjengelig for barna. Her hadde min informant på forhånd valgt ut en bok som skulle formidles. For å kunne kategorisere denne boken som en bildebok må vi sammenligne den mot de karakteristiske tegnene for en bildebok. Vi kan tydelig se det er en bildebok gjennom de karakteristiske tegnene som Birkeland og Mjør (2012) beskriver. Bokens paratekster forbereder oss godt på hvilket innhold vi kan forvente. For barn som ikke kan lese er tittelen forsterket av bokens forsidebilde. Her er forsidebildet av Pulverheksa og en valp, samt de andre faste karakterene Hokus og Pokus. Dette gir barna et visuelt innblikk av innholdet, før de så på baksideteksten. Her blir vi introdusert til handlingen i boken; Pulverheksa finner en valp utenfor døren sin, og tar den med inn i varmen. Kun ved hjelp av paratekstene har vi nå fått en oversikt over innholdet. Vi vet den handler om Pulverheksa som finner en valp, men for å vite hva som skjer videre må vi lese boken.

Når informanten åpnet boken observerte jeg mer karakteristiske kjennetegn. Birkeland og Mjør (2012) forklarer hvordan en bildebok er en multimodal tekst, og denne boken er intet unntak. Pulverheksa og valpen består av et oppslag med tekst på venstre, og bilde på høyre. Pulverheksa og valpen inneholder det Birkeland og Mjør (2012) beskriver som ikontekst. Sammen skaper de multimodale tekstene historien vi blir møtt som Nikolajeva & Scott (2006) forklarte. Derfor er det vanlig når man leser en bildebok at barna får se bildene samtidig som de hører historien. For å drive historien frem, trekker Birkeland og Mjør (2012) sidevendinger som et viktig virkemiddel. Aamodt har valgt verbale sidevendinger istedenfor visuelle. Dette kommer tydelig frem på første oppslag der siste setning er «-La oss se etter, sier Pulverheksa og går for å åpne» (Aamodt, 2019, s. 4). For å vite hva som skjer videre i historien må vi bla om og lese neste oppslag.

I Pulverheksa og valpen finner vi en dramaturgisk oppbygning som Birkeland og Mjør (2012) forteller om. I eksposisjonsfasen blir vi introdusert til pulverheksa og konflikten. Her er paratekstene viktig da de er vårt første møte med boken, karakterene og handlingen. Gjennom disse får vi vite hva handlingen dreier seg om, her Pulverheksa og valpen, og når man åpner boken går man inn i konfliktfasen. For hvem er det som eier valpen? Hokus og Pokus blir og

sjalu da de føler Pulverheksa blir mer glad i valpen enn hun er i dem. Denne konflikten bygger seg opp til man når det Birkeland og Mjør (2012) kaller for *resolusjonsfasen*. Vi finner ut hvem som eier valpen, og Hokus og Pokus blir forsikret av Pulverheksa hvordan hun alltid vil være glad i de uansett hva som skjer.

4.3. Introduksjon av boken til barna

Før boken ble introdusert til barna hentet informanten frem boken som var gjemt bak ryggen. Deretter spurte informanten min om de visste om en valp uten å først ha sett forsidebildet eller hørt tittelen. Etter barna hadde svart på om de gjorde det, ble boken vist frem på avstand med forsidebilde samtidig som informanten leste baksideteksten. Under observasjonen ble det tydelig for meg at samlingsstunden gikk over til formidlingsstund da informanten min hentet frem boken gjemt bak ryggen. Informanten spurte videre barna om de kjente noen som hadde en valp, noe boken handler om. Å gjøre det på den måten karakteriseres som å etablere en førforståelse for innholdet i boken, noe Alfheim og Fodstad (2014) kaller førlesning. Flere av barna var ivrige etter å svare og dele sin erfaring. Dette kan sees i sammenheng med hvordan Brendeland (2009) beskriver hva barns utbytte av å delta i en samlingsstund er. Ved å åpne opp for en dialog i samlingsstunden, og la barna få dele sin erfaring, skaper det en fellesskapsfølelse og hjelper barna med å utvikle sosiale ferdigheter innen blant annet kommunikasjon. Allerede før selve formidlingen har startet begynner barna å få utbytte av aktiviteten. Når man skaper en slik dialog i en situasjon der flere ønsker å fortelle, er det viktig å passe på alle som ønsker kan få dele og at noen barn ikke tar over. Da må man gjennomføre en vurdering så man respekter sitt publikum slik Aalstad (2016) trekker inn som en viktig faktor for en god formidler. Dersom man åpner opp for deltagelse for så å trekke det tilbake, kan det ødelegge respekten som er skapt mellom formidler og publikum. I denne situasjonen ble jeg møtt av en formidler jeg mener respekterte sitt publikum, det ble passet på at alle som ønsket fikk dele sin erfaring. Dette førte til barn som allerede var blitt introdusert til tema boken handlet om før man leste boken.

Deretter fortalte informanten barna de nå skulle lese en bok som handlet om Pulverheksa og valpen. Boken ble holdt i fanget til informanten, og barna fikk møte boken på avstand. Dersom dette er karakterer de er kjent med fra før av uavhengig om de kjenner til boken, vil boken bli bygget på barnas førforståelse (Alfheim og Fodstad, 2014). Siden dette var en ny bok for barna ble en del av deres førforståelse bygget på førlesningen. De fikk se på forsidebilde mens formidler leste baksiden høyt. Barna ble introdusert til bildebokens paratekster som forklart av Birkeland og Mjør (2012), og med dette ble det skapt en

forventning til bokens handling slik Aalstad (2016) forklarer. Dersom de i tillegg hadde snakket sammen om forsidebildet, tittelen på boken og hva man tror boken handlet om før man så på baksideteksten hadde man kunnet utvidet barnas førforståelse. Ved å skape en slik forventning hadde man kunnet fange barnas oppmerksomhet på en annen måte enn å kun fortelle baksideteksten. Etter man har snakket sammen om hva man tror kommer til å skje kan man lese baksideteksten for å se om idemyldringen var korrekt før man igjen kan stille åpne spørsmål om bokens handling til barna. En slik måte kommer til å fange barnas oppmerksomhet og gjøre de mer tilgjengelig for å ta inn over seg bokens innhold.

4.4. Formidling av boken

Barna var fortsatt plassert i en halvsirkel fremfor informanten som nå skulle formidle bildeboken. Boken var brettet så barna kunne se bildene når teksten ble lest høyt. Under formidlingen ble barna urolige og fikk det man på barnehagespråk kan kalle for «maur i rumpa». De begynte å flytte seg nærmere boken, men ble bedt om å sette seg tilbake på plassen sin. Selv om barna ble urolige fikk formidleren til å holde seg konsentrert om boken gjennom hele formidlingsstunden. Formidlingen av boken tok 10 minutter. Solstad (2016) viser til det er formidler som velger formidlingsmetode. I tråd med hvordan Brendeland (2009) og Gjems (2018) forklarer hva en høytlesning i en samlingsstund er, kan man i lys av denne forklaringen se på mitt funn som en tradisjonell formidling. Man kan derfor tenke seg til hvorfor valget falt på denne formidlingsmetode da det er som nevnt den tradisjonelle måten å ha høytlesning i en barnehage på. Gjennom mange år er det blitt opparbeidet det man kan se på som en vane, den voksne leser og barna lytter. Her observerte jeg hvordan den skriftlige modaliteten ble byttet ut med en verbal modalitet i tråd med Birkeland og Mjør (2012) sin beskrivelse av en formidlingsstund mellom voksne og barn. Ved å gjennomføre denne formidlingsmetoden vil barna miste muligheten til å se på bildene så lenge de ønsker, noe Brendeland (2009) trekker frem som en konsekvens. Under denne formidlingen la jeg merke til barna ble urolige da de måtte sitte i ro og lytte, og flere av barna prøvde å komme seg nærmere boken. Dette kan man tenke seg til er fordi barna ønsket å se bedre og lengre på bildene. Dette kan føre til flere konsekvenser der den ene kan være hvordan barna mister den gode opplevelsen som er bildebok, og at formidler mister konsentrasjonen. Under denne formidlingsstunden opplevde jeg hvordan informanten ikke mistet konsentrasjonen noe som kan tyde på en godt forberedt lesestund som Aalstad (2016) peker på som et av de viktige momentene for å kunne være en god formidler. Her kan man se formidler vet hvem som skal høre på og har forberedt seg deretter. At barna ble urolige kan tyde på valg av god bok da de

ønsket å komme enda nærmere for å få med seg mer av historien. Min informant kjenner sitt publikum slik Horn (2005) forteller er viktig, og hadde dermed valgt en bildebok som passet til sin gruppe. Jeg kunne se hvordan min informant hadde forberedt seg ved å lese boken på forhånd og slik skapt en kontroll over formidlingen som Aalstad (2016) belyser. Gjennom min tid i praksis har jeg selv gjennomført denne formidlingsmetoden og opplevd det samme, barna ble urolige og trakk mot bildeboken. Man kan derfor tenke seg til det er formidlingsmetoden og ikke formidleren som er det som skaper denne konsekvensen, slik som blir trukket frem av Brendeland (2009). For å motarbeide dette kan man ta i bruk metoden Melby-Lervåg (2016) karakteriserer som dialogisk lesning. I stedet for å lese for barna som man gjør i den tradisjonelle metoden Brendeland (2009) viser til, leser man her med barna. Dialogisk lesning legger opp til å skape rom for spørsmål og en dialog mellom formidler og barn med en bildebok i fokus. Denne metoden, mot den tradisjonelle, behøver en mindre barnegruppe for å kunne gjennomføres. Melby-Lervåg (2016) mener en barnegruppe med maks 5 barn er passende for metoden. Min informant hadde måtte halvere sin barnegruppe for å kunne åpne for denne formidlingsmetoden. Høigård (2016) peker på hvordan formidlingsmetoden skaper nærhet, og man kan derfor tenke seg til man i denne situasjonen sitter med barna nær seg og sammen ser i boken. Ved å bruke en dialogisk lesning ville man kunne oppleve en barnegruppe som er mindre urolige når de får god tid til å se på bildene på nært hold. I min praksis har jeg valgt dialogisk lesning mot den tradisjonelle om det oppsto en mulighet for å kunne velge. Dette er fordi gjennom min utdanning har jeg både blitt fortalt og opplevd forskjellen på de to metodene, og jeg foretrekker dialogisk lesning fordi den åpner opp for nettopp denne nærheten og dialog mellom meg som formidler og barna.

4.4.1. Formidlers stemme- og kroppsbruk

Under formidlingen satte jeg strek og skrev kommentarer i de kategoriene jeg hadde valgt meg ut i observasjonsskjemaet. Det er disse funnene jeg nå skal presentere. Det jeg observerte var det minst brukte virkemiddelet var kraft og klang, og det mest brukte var tonehøyde.

Under formidlingen var det ingen tempovekslinger og kroppsbruk. En høytlesning vil som Høigård (2016) beskriver være preget av formidlerens gester, pauser og stemmebruk. Ved å bruke dette vil man kunne påvirke hvordan man holder oppmerksomheten til barna, og være med på å hjelpe de med å forstå innholdet. Ved at min informant brukte få av stemmens variasjonsmuligheter Horn (2005) fremhever som viktig, vil det kunne påvirke formidlingsstunden ved diffuse karakterer og usikkerhet rundt spenningsmoment. Dette og på

bakgrunn av hvordan Jerstad (2007) forklarer stemmens betydning, ved at den kan kunne utrykke følelser og skape ulike stemninger. Siden min informant hadde lite bruk av kraft og klang i sin stemme under formidlingen, kan de ulike karakterene vi møtte på i bildeboken bli utydlig. Horn (2005) beskriver klang som et viktig moment for å kunne gi liv til de ulike karakterene. Når vi da fjerner dette momentet mister man en del av den karakteristiske klangen man kan gi til en karakter, og karakteren kan miste det særpreget som gjør den gjenkjennelig. For eksempel kunne Hokus og Pokus fått hver sin klang som skiller karakterene fra hverandre. Jeg som lyttet opplevde det vanskelig å vite hvilken karakter som hadde hvilke replikker ut ifra bruk av klang. Derimot ga informanten min Skattesnusk en klang, dette gjorde det enklere å skille Skattesnusk fra for eksempel Pulverheksa. Ved å bruke ulik kraft i stemmen hadde informanten kunnet vekket ulike følelser hos barna slik Horn (2005) trekker frem. Når vi først møter Skattesnusk er hun lei seg, noe som fører til klangen hun får. Dersom hun hadde snakket lavt og forsiktig i tillegg til klangen, hadde det kunne vekket følelser hos barna om hvordan hun hadde det. Jeg husker en gang jeg formidlet en bok i praksis der den ene karakteren var trist. Dette forsterket jeg ved hjelp av kraft i stemmen. Reaksjonen jeg fikk fra det ene barnet viste meg hvordan kraft i stemmen vil kunne være med på å gi liv til karakteren. Barnet stoppet meg og spurte om hun var lei seg. Her fungerte kraft som et virkemiddel for å forsterke det jeg skulle formidle, og karakterens humør ble tydeliggjort.

Et av Horns (2005) virkemiddel informanten min brukte hyppig var tonehøyde. Ved å benytte seg av ulik tonehøyde til ulike karakterer skapte hun en ulikhet hos de uten hjelp av mye kraft og klang. Dette var med på å skille de fra hverandre under formidlingen. Istedenfor å bruke tonehøyde slik Horn (2005) forklarer man kan bruke det på, ble det brukt for eksempel et lyst toneleie på pulverheksa, og et mørkere på Tyven. Jeg ser på det som om informanten min skilte karakterene basert på kjønn, da man vet fra egen erfaring hvordan kvinner kan ha et høyere toneleie enn menn. Derfor kan man og tenke seg til det kom naturlig for informanten min å formidle de ulike karakterene på denne måten. Her havnet informanten min i nærmest en konflikt mellom sin formidlingsmetode, og hvordan Horn (2005) beskriver bruk av tonehøyde. I denne bildeboken var Pulverheksa den karakteren som symboliserer trygghet, og Tyven var den som var redd fordi valpen var forsvunnet. Her valgte min informant å formidle på en måte som kanskje kom av en vane, mot Horn (2005) sin metode. Å skulle ha en stemme preget av en dyp og buldrende bass på en karakter som man ellers ville formidlet som

forsiktig og snill, kan stride mot hvordan man ellers vil formidle karakteren. Da må man ta et valg om hva man skal gjøre, noe min informant gjorde.

For å bygge opp spenningen i formidlingen kunne min informant brukt tempo som Horn (2005) beskriver. Ved å ikke bruke tempovekslinger i formidlingen, ble det en formidling uten noen spesielle spenningsmoment. Konsekvensen av å ikke bruke tempovekslinger kan være å miste sitt publikum slik Horn (2005) forklarer. I Pulverheksa og Valpen åpner det opp for flere tempovekslinger. På oppslag 7 i boken møter Pulverheksa på Tyven og Skattesnusk når hun er på vei til politistasjonen. Tyven spør om Pulverheksa har tid til å være med å lete, men hun forteller hun har noe viktig å gjøre og kan derfor ikke hjelpe til. Denne viktigheten kunne blitt understreket ved å formidle Pulverheksas replikk fort. Da hadde informanten skapt en illusjon om hvor travelt Pulverheksa har det, og det haster med å formidle så hun kommer seg av sted. Istedenfor holdt informanten samme tempo gjennom hele boken. Den spenningen som kunne blitt skap ved tempo forsvinner ved å bruke det samme tempoet gjennom hele formidlingen.

For å skape liv til fortellingen kunne min informant tenkt på sitt kroppsbruk. Dette er noe Karsrud (2014) fremhever som essensielt for å kunne skape en helhetlig opplevelse for barna under formidlingen. Da er mimikk og kroppsbruk viktige momenter å tenke på. Min formidler satt på gulvet og dette vil føre til å kunne bruke hele kroppen i formidlingen vanskelig. Da vil den hånden som ikke holder boken, samt mimikk, være mulig å bruke. Barn kan oppleve kroppsbruk som en fortolkningsstøtte ifølge Karsrud (2014), og når de mister denne kan de da miste noe av formidlingens utbytte. Mimikk er altså en måte for barna å forstå enda mer av fortellingen dersom deres ordforråd ikke er helt på plass. Ved at det ikke var noe mimikk i denne formidlingen kan barna ha opplevd det som vanskelig å forstå innholdet. For eksempel kan det trekkes frem når Skattesnusk var lei seg. Dette kunne blitt tydeliggjort med mimikk i tillegg til stemmens klang for å få det enda tydeligere frem hvordan hun følte det. Karsrud (2014) trekker også frem viktigheten av hver enkelt formidler har sin egen måte å formidle på, og man selv må finne ut av hva som fungerer best for seg selv og barnegruppen. Ved at min informant ikke brukte mimikk og kroppsspråk kan dette tolkes som om informanten hadde funnet den formidlingsmetoden som passet seg selv best.

4.5. Avslutning av formidlingen

Da boken var ferdiglest ble den lukket og informanten min la den i fanget sitt. Deretter skapte min informant en dialog mellom seg selv og barna som omhandler boken. Boken avsluttes

med Pulverheksa, Hokus og Pokus legger seg i sengene sine, og informanten min spurte barna om de hadde en seng hjemme. En slik dialog kan være en måte å gjennomføre en etterlesning som Alfheim og Fodstad (2014) forteller om. Etterlesning handler om å dvele på boken, den skal ikke bli avsluttet med en gang man har lukket den. Man kan ha en samtale rundt hendelser eller tema, slik informanten min gjorde. Ved å trekke frem om barna har en seng hjemme, vil barna kjenne seg igjen i hvordan karakterene legger seg ned for å sove når det er kveld. Ved å benytte seg av etterlesning vil man som formidler kunne få en forståelse for hva barna har fått med seg av boken ved man ikke har avsluttet formidlingen med en gang. Som Aalstad (2016) forteller vil en god avslutning på formidlingen være med på å bestemme hva barnegruppen får ut av formidlingen. Min formidler dveler etter boken er ferdiglest og skaper en samtale, vil man kunne skape en større forståelse rundt bokens innhold. Her trekker min informant frem sengene Pulverheksa, Hokus og Pokus legger seg i, noe jeg kan forstå siden det er bokens siste hendelse. Men man må å tenke over hva man ønsker barnegruppen skal få ut av formidlingen slik Aalstad (2016) trekker frem. Her kunne min informant satt fokus på for eksempel følelser i etterlesningen. Gjennom store deler av boken vil jeg si følelser er et tema. Hokus og Pokus blir sjalu på valpen da de føler Pulverheksa blir mer glad i den enn hun er i dem, Skattesnusk er lei seg fordi valpen er borte men blir glad når hun får den tilbake, og Pulverheksa beroliger Hokus og Pokus med hun alltid vil være glad i dem. Følelser er noe alle barn kjenner på, og dette vil være noe de kan kjenne seg igjen i. Ved å ta opp dette som tema kan man snakke om hvordan følelser kan forandre seg, og dette er normalt. Man kan skape «knagger» hos barna de kan henge fra seg innholdet i boken på. Man trenger ikke nødvendigvis å få barna til å fortelle om hvordan de har opplevd de ulike følelser, men å fokusere på dette er noe alle har. Slik kan man bruke bildeboken til å ta opp et tema som kan være vanskelig. For å ikke skape et stort press ved hvordan man må få med seg alt på en gang, kan det være lurt å lese boken opp til flere ganger i en periode og ha fokus på etterlesning. I tillegg til etterlesning kan dette føre til etterleking som vil være med på å gi barna en større forståelse for innholdet Alfheim og Fodstad (2014) peker på. Barn liker å leke de fiktive karakterene vi møter i boken, og det skjønnlitterære blir en motivasjon for å sette i gang en lek. Etterlesning vil være med på å gi barna kjennskap til karakterene, og vil derfor være et nyttig verktøy. Det er og mulig min informant har tenkt å ta opp følelser som et tema ved en senere lesning, da dette var første gangen barna ble introdusert til denne boken.

5. Avslutning

5.1. Oppsummering

I denne oppgaven har jeg forsøkt å undersøke hvordan en ansatt formidler en bildebok i en planlagt samlingsstund. Jeg har observert en planlagt lesestund i barnehagen, og fulgte et observasjonsskjema jeg utarbeidet meg på forhånd for å kunne besvare min problemstilling. I oppgavens start introduserer jeg relevant teori som bygger opp under mine funn gjort i observasjonen. Under observasjonen hadde jeg fokus på rammene rundt formidlingsstunden, og hvordan min informant brukte stemmen og kroppen under formidlingen. Formidlingen skjedde i en planlagt samlingsstund avdelingen har hver dag, og jeg fikk inntrykk av formidling av bildebok var et fast innslag i denne aktiviteten. Min informant introduserte boken Pulverheksa og valpen ved hjelp av førlesning noe som var meg på å fange barnas interesse før selve formidlingen startet. Under formidlingen trakk barna mot boken, men fikk beskjed om å sette seg tilbake på plassen sin av de andre ansatte som var tilstede. Informanten min ble ikke distraheret av dette og fulførte formidlingen. Selve formidlingen av bildeboken var noe preget av variert bruk med stemmen, samt ingen kroppsbruk. Avslutningsvis benyttet informanten min seg av etterlesning. Ved å bruke både førlesning og etterlesning vil man være med å hjelpe barna med å forstå bokens innhold bedre, noe som er positivt i en formidlingsstund.

5.2. Konklusjon

Jeg har i denne oppgaven forsøkt å svare på følgende problemstilling: «Hvordan formidler en ansatt en bildebok i en planlagt samlingsstund i barnehagen?» Jeg opplever jeg har besvart denne problemstillingen til en viss grad ved å ha gjennomført en observasjon av en ansatt i barnehagen som formidler en bildebok i en planlagt samlingsstund. Denne ansatte, som er min informant, formidlet en bildebok i en fast planlagt samlingsstund i barnehagen. Jeg har konkludert med det var en bildebok som ble formidlet gjennom å se boken opp mot kjennetegnene Birkeland og Mjør (2012) forteller om. Min informant valgte å formidle bildeboken for hele barnegruppen i avdelingen. Barna var plassert i en halvsirkel fremfor informanten, og bildene ble vist på avstand samtidig som teksten ble lest høyt. Dette karakteriseres som en tradisjonell høytlesning ifølge Brendeland (2009).

Ved at jeg observert kun én planlagt formidlingssituasjon, må jeg stille meg kritisk til å kunne konkludere med det er slik hver formidlingssituasjon er med min informant. Jeg kan konkludere med jeg har besvart min problemstilling slik den er formulert, men jeg kan ikke si

det kun er denne formidlingsmetoden som benyttes av min informant. Dersom jeg hadde gjennomført flere observasjoner, ville det påvirket min problemstilling og konklusjon ved å tilføye flere funn.

5.3. Videre arbeid

Videre er det viktig å huske på hvordan alle har ulik formidlingsmetode, og det handler om å finne den som fungerer best for deg og din barnegruppe. Selv om de ulike formidlingsmetodene vil være med å påvirke hvilket utbytte barna får, vil jeg allikevel si å formidle, uavhengig av hvilken metode man benytter seg av, vil være bedre enn å ikke formidle bildebøker i det hele tatt. For meg er bildebøker viktig å formidle siden de åpner opp for så mye. Ikke bare som å kunne snakke om følelser som jeg tidligere har nevnt, men for eksempel å kunne skape et godt lekemiljø på avdelingen og et godt språkmiljø. Det kan allikevel være nyttig som ansatt i en barnehage å sette seg inn i ulike formidlingsmetoder, og hvordan man bruker disse i hverdagen slik jeg har reflektert over gjennom å skrive denne oppgaven. I mitt søk etter faglitteratur fant jeg lite teori om hvordan de ulike formidlingsmetodene vil kunne påvirke barnas utbytte satt opp mot hverandre. Jeg kunne derfor tenkt meg å videre åpnet opp for å undersøke dette da jeg gjennom denne oppgaven fant det som et interessant tema.

Litteraturliste

- Aalstad, N. (2016). ABC for formidlere. I N. Aalstad (red.), *Les meg – håndbok i litteraturformidling*. (ss. 13-29). Oslo: Universitetsforlaget. Oslo: Ena forlag.
- Aamodt, I. (2019). *Pulverheksa og valpen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Alfheim, I. & Fodstad, S. D. (2014). *Skal vi leke en bok? Språktilegnelse gjennom bildebøker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersen, G. (2019). Valg av forskningsmetode. *Nasjonal digital læringsarena*. Hentet fra: <https://ndla.no/nb/subjects/subject:19/topic:1:195989/topic:1:195829/resource:1:56937>
- Bergsland, M, D. (red.). & Jæger, R. (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærer-utdanningen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Birkeland, T. & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar*. 2. utgave. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjorvand, A.-M. (2012). Når barn leser bildebøker. I A.-M. Bjorvand, & E. S. Tønnesen(red.), *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. 2. utgave. (ss. 69-80). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brendeland, T-A. (2009). *Magiske samlingsstunder*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Fangen, K. (2015) Kvalitativ metode. *Forskningsetisk bibliotek*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnærminger/Kvalitativ-metode/>
- Gjems, L. (2018). *Barnehagen: Språkstimulerende læringsmiljøer*. Oslo: Gyldendal.
- Horn, G. (2005). *Alene med publikum. Fortellerkunst og teater for én aktør*. Vollen: Tell forlag.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Håberg, L-I. A. (2019) Samlingsstund – tradisjonsberar eller nyskapar i arbeid med tidleg litterasitet i barnehagen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-09>

- Karsrud, F. T. (2014). *Muntlig fortelling i barnehagen. En vei mot danning, livsmot og literacy*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Hentet fra <https://www.udir.no>
- Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode – veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2003). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Melby-Lervåg, M. (2016). Hva er egentlig dialogisk lesing og hvilken effekt har det? *Læringsbloggen*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/hva-er-egentlig-dialogisk-lesing-og-hvilken-effekt-har-det/>
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. New York: Routledge.
- Jerstad, M. (2007). *Fortellerkunst om eventyr, myter, mystiske bilder, historie og fortellerteknikk*. Oslo: Mimir fortellerforlag.
- Sandvik, J., van Daal, V. & Adèr, H. (2014). Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*. DOI: 10.1177/1468798413478026
- Solstad, T. (2016). *Samtaler om bildebøker i barnehagen – en vei til opplevelse, lek og meningsskapning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1, observasjonsskjema

Observasjonsskjema av lesestund i barnehagen

Rammefaktorer

Dato og tidspunkt:

Hvor foregår lesestunden:

Hvor mange barn er tilstede i lesestunden:

Hvilken bok er det:

Hvem har valgt boken:

Observasjon av formidler

Hvordan brukes stemmen? *Sett strek*

	Strek	Kommentar
Kraft		
Tonehøyde		
Tempo		
Klang		
Blikk		
Mimikk		

Kommentar:

Hvor knyttet er formidler til teksten, hvordan skjer selve lesestunden (hvordan brukes boken)

Vedlegg 2, samtykkeskjema



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i bachelorprosjektet

«Ska vi les ei bok»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å se på formidlingen av en bildebok i en planlagt samlingsstund i barnehagen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en observasjons studie som skal se på hvordan bildebøker formidles i en planlagt lesestund. Dette krever to-tre observasjoner av en lesestund i barnehagen. Jeg ønsker å se på hvordan en lesestund organiseres og hvile rammer man finner i denne. Videre vil jeg se på hvordan selve formidlingen av bildebøker foregår.

Problemstillingen jeg tar utgangspunkt i er «*Hvordan formidler en ansatt en bildebok i en planlagt samlingsstund i barnehagen?*»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du observeres under to-tre lesestunder. Du bestemmer selv rammene rundt lesestundene og tidsbruken. Jeg følger et skjema jeg selv har

laget med punkter jeg bruker underveis for å se på din formidling av bildebøker. Dette vil bli skrevet ned for hånd under observasjonene.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- Få rettet personopplysninger om deg
- Få slettet personopplysninger om deg
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg/vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg/vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang er mine veiledere ved behandlingsansvarlig institusjon.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg/vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 22.06.20. Alle personopplysninger vil bli slettet innen prosjektslutt.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til bachelorprosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning ved.
- Vårt personvernombud: Hans Christian Ristad, Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Vibeke Preus og Kari Nergaard

Student

Marianne Løseth Sponås

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Ska vi les ei bok?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 06.05.20

(Signert av prosjektdeltaker, dato)