



# Gripes mulighetene? Om lesestunder med de yngste barna i barnehagen

Hilde Dybvik<sup>1</sup>, Cecilie Fodstad<sup>2</sup> & Henriette Jæger<sup>1</sup>

<sup>1</sup>OsloMet – storbyuniversitetet, Norge

<sup>2</sup>Dronning mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning, Norge

Korrespondanse: Hilde Dybvik, e-post: hedy@oslomet.no

## Sammendrag

Studien retter seg mot høytlesningspraksiser i barnehagen, og belyser samspillet rundt bøker som finner sted mellom barnehageansatte og barn, avgrenset til småbarn (0–3 år). Til grunn for diskusjonene er et videomateriale på 27 ti-minutters sekvenser. Filmene stammer fra forskningsprosjektet *Blikk for barn* (2012–2017), og viser ulike situasjoner på småbarnsavdelinger med varierende samspill rundt bøker. Artikkelen undersøker hvordan og i hvilken grad personalet griper mulighetene for å skape lesestunder med de yngste barna og slik oppnå felles oppmerksomhet – «joint attention» (Tomasello, 1999). Funnene viser at det bare i seks av de 27 videosekvensene dannes en lesestund med felles oppmerksomhet. Forholdet mellom den ansattes rolle og ansvar som litteraturformidler på den ene siden, og barns medvirkning på den andre, er sentralt i diskusjonen. Artikkelen argumenterer for at det å legge til rette for felles oppmerksomhet kan være en måte å sørge for barns medvirkning på, fordi det innebærer å fange opp hva de yngste barna, med sin multimodale uttrykksform (Thuresson, 2021), engasjerer seg i, og anerkjenne at en lesestund er en verdifull fellesaktivitet som ikke etableres av seg selv.

**Nøkkelord:** *joint attention; lesestund; medvirkning; småbarnsavdeling*

## Abstract

### **Seizing the opportunities? Story time with toddlers in kindergarten**

This study examines reading practices in Early Childhood Education and Care (ECEC) with focus on interactions taking place between the pedagogical staff and children in different reading situations, limited to young children (0–3 years). The discussions are based on a video material of 27 ten-minute sequences where all originate from the research project *Searching for qualities*. All the sequences include pedagogical staff and children under the age of three dealing with books in some way. The article investigates how, and to what extent, the staff seizes the opportunities for a story time to take place and thereby achieve «joint attention» (Tomasello, 1999). A result is that story times with joint attention only occur in six of the sequences. The relationship between, on one hand, the employee's role and responsibility as a storyteller and, on the other, children's participation, is a central part of the discussion. The article argues that facilitating joint attention can be a way to ensure children's participation. This is because it involves capturing what the youngest

children, with their multimodal form of expression (Thuresson, 2021), engage in and recognize. We argue that a story time is a valuable joint activity, but that it is not established without an effort.

**Keywords:** *children's participation; joint attention; story time; toddlers*

**Ansvarlig fagredaktør:** Annica Löfdahl Hultman

## Innledning

Høytlesning har lange tradisjoner i barnehagen og er en viktig kilde til kulturforståelse, glede, spenning og refleksjon. *Rammeplan for barnehager* (Kunnskapsdepartementet, 2017) stiller store krav til litteraturarbeidet. Denne studien retter seg mot høytlesningspraksiser i barnehagen, og belyser samspillet som finner sted mellom barnehageansatte og barn i lesestunder, avgrenset til småbarn (0–3 år). Vi undersøker hvordan og i hvilken grad barnehageansatte griper mulighetene for lesestunder, og hvordan bøker benyttes i samspill med de yngste barna. Underforstått studeres dermed på hvilken måte de ansatte tar ansvar som kultur- og litteraturformidlere i barnehagen, både i planlagte og i spontane lesesituasjoner.

Til grunn for diskusjonene er et videomateriale på 27 ti-minutters sekvenser, der barnehageansatte, barn under tre år og bøker er involvert. I de 27 videosekvensene studeres hvordan de ansatte ivaretar initiativ fra barna og selv initierer og inviterer til lesestund. Materialet er hentet fra forskningsprosjektet *Blikk for barn* (2012–2017), finansiert av Norsk forskningsråd (NFR) (blikkforbarn.no). *Blikk for barn* undersøkte hvordan barnehagens organisering virker inn på livskvaliteten for barn under tre år, og hvilke muligheter de yngste barna har for meningsfulle, trygge og spennende hverdager i barnehagen. Resultatene slår fast at barnehagetilbudet til de yngste barna ikke holder høy nok kvalitet (Winger et al., 2019, s. 18). Dette gjelder både *prosesskvalitet*, som handler om samspill og relasjoner, og *strukturell kvalitet* (Os & Hernes, 2019), som handler om lav bemanning og store barnegrupper. Imidlertid er det også grunn til å spørre om personalet i tilstrekkelig grad følger opp barnas initiativ, og hvorfor de eventuelt ikke gjør det, ut over de begrensningene som ligger i rammefaktorene (Winger et al., 2019, s. 18). Eldre funn, slik som *Alle teller mer* (Østrem et al., 2009), rapporten som evaluerte hvordan *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2006) ble innført i barnehagene, viser at det var lite systematisk arbeid med rammeplanens målsettinger, og at personalet særlig forklarte dette med mangel på tid, slik at de måtte prioritere å ivareta barnas primære behov for omsorg. Om høytlesning står det i rapporten at det «ikke er et inntrykk at det arbeides systematisk med tekster sammen med barna» (Østrem et al. 2009, s. 145).

Forskerne i *Blikk for barn* vektlegger at barnehagen bør tilby et innhold som alle kan være sammen om, og med de yngste barna «fordrer [det] involvering i barnas initiativ og utforskning så vel som at det initieres felles oppmerksomhet sammen med ulike grupper av barn» (Winger et al., s. 18–19). Felles opplevelser er et uttalt mål i barnehagen

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23). Felles opplevelser skaper samhold, og kan styrke «vi-relasjonene» og de yngste barnas væren i verden – sammen (Greve, 2007; Nilsen, 2000). Vi mener at nettopp barnebøker kan tilføre noe av det innholdet som etterspørres i studiene fra *Blikk for barn*, ettersom lesestunder kan bidra til å samle oppmerksomheten om noe felles i barnegruppa.

En *lesestund*, slik vi anvender begrepet, handler om den tiden man er samlet om en bok (jf. Alfheim, 2018, s. 76). Litteratur kan imidlertid også være muntlig eller digital; lesing er en aktivitet som ikke nødvendigvis involverer en fysisk bok. Når denne studien avgrenser lesestunder til å involvere fysiske bøker, ekskluderer vi formidling bare med konkrete, muntlige fortellinger og digitale bildebøker. Vi gjør heller ingen kvalitetsvurderinger av utvalget og bøkene som brukes – selv om utvalg og kvalitet selvsagt kan ha betydning for leseopplevelsene.

## Lesestunder for de yngste

### Forskertradisjonen

Til tross for forpliktelsene knyttet til litteraturformidling de tre siste rammeplanene har gitt (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011, 2017), er det mye som tyder på at det leses lite for de yngste barna i barnehagen (Björklund, 2010; Damber, 2015; Damber et al., 2013; Honig & Shin, 2001). Hoflundsengen et al. (2018) viser i en studie av 131 barnehageavdelinger i Norge, Sverige og Finland at bildebøker er vanlige og tilgjengelige på avdelingene, men studien involverer ikke bruken av bøkene. Både Björklund (2010) og Damber (2015) finner at lesing ikke er prioritert som aktivitet i barnehager, selv om de også understreker at de ansatte selv framhevet lesing som vesentlig for barna. Det viste seg at lesing sjelden ble planlagt som en egen aktivitet, men at det isteden ble lest mer tilfeldig, gjerne i forbindelse med hvilestund og iblant når enkeltbarn etterspurte det (Björklund, 2010, s. 69; Damber, 2015, s. 276). Vår undersøkelse er et bidrag til mer kunnskap om praksisen knyttet til bøker med de yngste i barnehagen.

Studiene vist til ovenfor antyder at det leses lite blant de yngste barna. Andre studier ser nærmere på selve lesestunden. En australsk studie konkluderer med at ti toddlere i lesestunder i barnehagen i liten grad fikk muligheten til å interagere med de ansatte i barnehagen under formidlingen (Torr, 2018). Også i Dambers materiale var samtaler om bøkene sjeldne, og lesingen hadde i tillegg liten sammenheng med aktiviteter ut over selve lesingen (2015). Det kan synes som at barna i liten grad inviteres inn som aktive medskapere og bidragsyttere til meningsutveksling om boka i disse studiene. Mjørs studier av barn under tre år i høytlesningssituasjoner med foreldre, viser imidlertid hvordan foreldrene skaper mening for barna ved å relatere teksten til barnets livserfaringer (Mjør, 2009, 2010). Hun viser til Wertsch (1985) når hun peker på hvordan foreldre som formidlere benytter særlig

fire strategier for å holde på de yngste lesernes oppmerksomhet og engasjement (i Mjør, 2010). Oversatt til norsk kan disse betegnes som «fokus på teksten», «spørsmål», «utheving» og «tilbakemelding». Mye tyder på at barnas hjemmesfære vil være avgjørende for deres erfaringer med meningsskapning i møte med litteratur.

Solstad vektlegger hvordan barn skaper mening i møte med bøker i barnehagesammenheng (2011, 2015; Solstad et al., 2018). Hun omtaler dette som *multimodale lesepraksiser*. I en multimodal lesepraksis inkluderer Solstad de litterære tekstene, det fysiske rommet, de involverte leserne, leseprosessen, samtalene og leseaktivitetene. Alle disse ulike sidene ved lesingen påvirker og griper inn i hverandre. Barna i Solstads prosjekt er tre til seks år gamle. Multimodal lesepraksis for ett- til treåringer skiller seg vesensforskjellig fra den praksisen Solstad skisserer, ettersom de yngste barnas kommunikasjonsformer primært er nonverbale og kroppslige. Thuresson omtaler de yngstes kommunikasjon som *multimodal*, og understreker at dersom det tilrettelegges for barns kroppslige og nonverbale bidrag i tekstpraksiser, gis barna flere redskap til meningsskapning om både språk, lesing og skriving (2021, s. 174). De yngste barna er interessert i lesestunder, men ikke mer enn de er i alt annet de erfarer i sin kultur, viser Thuresson (2021, s. 174). Barna tilpasser seg sin kultur, og det blir derfor opp til omsorgspersoner i hjem og barnehage å tilby lesestunder (s. 174).

### **Felles oppmerksomhet**

Begrepet «joint attention» er sentralt for interaksjonen med de yngste barna (Degotardi, 2017; Tomasello et al., 2005; Tomasello & Farrar, 1986; Østrem, 2012). På norsk kan vi oversette det med «felles oppmerksomhet», og poenget er at dersom de involverte har felles oppmerksomhet om noe, for eksempel en bok, øker sannsynligheten for at også de yngste barna kan samles om den over en viss tid. Tomasello definerer det som «social interactions in which the child and the adult are jointly attending to some third thing, and to one another's attention to that third thing» (1999, s. 97).

Felles oppmerksomhet beskriver situasjoner der flere deler fokus og utveksler perspektiver på flere måter enn bare verbalspråklig. Tomasello og Farrar (1986) framhever felles oppmerksomhet i et språkutviklingsperspektiv i studier gjort med et utvalg barn fra samme barnehagegruppe og deres mødre i hjemmesfæren. De hevder at hendelser som har en viss varighet, og der barna gis støtte til sin nonverbale kommunikasjon, er vesentlige for språktilegnelsen. Årsaken til dette, ifølge Tomasello og Farrar, er at mødrene snakker om det objektet barnet er opptatt av, og ikke stadig forsøker å få barnet fokusert over på noe annet. Dermed er barna oppmerksomme, motiverte og svært mottakelige for språk i disse hendelsene.

Degotardi (2017) knytter felles oppmerksomhet til et fellesskap *i barnehagen*, og mener felles oppmerksomhet om noe kan bidra til å motivere og støtte læring, samtidig som det gjør det mulig å delta i interaksjoner som involverer samarbeidslæring (s. 418). Hun har gjort en undersøkelse i en australsk barnehage, der hun analyserte samspillet mellom

barnehagelæreren og barnegruppa. Hun finner at de ansatte gjerne har blikket på hva hvert enkelt barn foretar seg hver for seg, noe som fører til at de sjelden greier å etablere og holde vedvarende oppmerksomhet på noe felles i barnegruppa. Hun beskriver hvordan barnehagelærerne i større og mindre grad evner å skape og delta i vedvarende oppmerksomhet på noe tredje sammen med en barnegruppe. Når barnehagelærerne har oppmerksomheten rettet mot hva hvert av barna gjør hver for seg, og ikke så mye på hva de gjør sammen som gruppe eller hvordan dynamikken mellom barna er, engasjerer de seg sjeldnere enn ønskelig i aktiviteter med grupper av barn som varer over lengre tid og som nettopp krever felles oppmerksomhet.

Høytlesning av bildebøker har et rikt potensial for samhandling, der ulike modaliteter, som tekst, bilde og høytleserens stemme og kroppslige visualisering, kan bidra til å styrke barnas oppmerksomhet om noe felles, nemlig boka. En bok kan dermed anvendes for å skape felles oppmerksomhet, men det krever bevisste formidlere som, i likhet med mødrene i Tomasello og Farrars (1986) undersøkelser, følger og støtter opp om barnas nonverbale initiativ. Felles oppmerksomhet, slik vi bruker det her, handler både om å fange opp hva de yngste barna engasjerer seg i, å respondere på initiativene deres og å vektlegge lesing som en verdifull fellesaktivitet.

## **Materiale og metode**

Dataene som benyttes i denne artikkelen, er innsamlet av NFR-prosjektene *Blikk for barn* (2012–2017) og CIP (*Caregiver Interaction Profile*), som undersøker samspillet mellom voksne og barn i ti-minutters filmsekvenser i ulike hverdagssituasjoner. Materialet består av 27 videoobservasjoner (fra CIP) fra småbarnsavdelinger over hele landet. Materialet gjennomgikk først en grovsortering, og vi fikk tilsendt om lag femti filmsekvenser der bøker i varierende grad var til stede i de situasjonene som ble filmet. Det totale videomaterialet er hentet fra 111 avdelinger med gjentatte filmsekvenser fra hver avdeling. Datastudier i kvalitative analyser innebærer gjerne flere steg for å systematisk minske materialet og slik snevre det inn mot problemstillingen (Creswell & Creswell, 2018). Første steg var dermed å sortere ut de femti sekvensene, mens vi i andre steg valgte ut 27, der bøkene anvendes mest, og ikke bare er en artefakt i rommet. Alle de 27 sekvensene involverer synlige fysiske bøker, enten det er i frileksituasjoner, under måltid, påkledning, samlingsstund eller annet. Det var ikke eksempel på lesing av digitale bøker i materialet. Utvalgsriteriet har altså vært at fysiske bøker er til stede i videosekvensene, mer eller mindre i sentrum for det som foregår. Dermed er også muligheten for lesestunder til stede.

At vi som forskere ikke selv har vært til stede i situasjonene som analyseres, innebærer noen opplagte begrensninger. Observasjonene gir kun et lite bilde av situasjonene, og det er vanskelig å vite i hvilken grad de er representative for den enkelte barnehage. Barnehagene

kan ha andre praksiser enn det som kommer fram i videomaterialet, og sykdom eller andre faktorer kan også ha påvirket praksisen. Imidlertid er det rimelig å anta at observasjonene fanger opp noen tendenser, tatt i betraktning både omfanget og likheten i materialet. En annen begrensning ved vår tilnærming er at de ansatte heller ikke var klar over at det var bruken av bøker spesielt som skulle analyseres; hensikten med observasjonene var å undersøke det generelle samspillet mellom barnehageansatte og barn. Vi har kun tilgang til de ansattes handlinger i øyeblikket, og derfor kan vi verken si noe om deres intensjoner eller vurderinger av situasjonene som observeres. Vi forholder oss utelukkende til det vi ser på filmene, og kan dermed ikke si noe om konteksten ut over det vi observerer. Det er en svakhet ved analysen. Ikke desto mindre inviterer et slikt utenfrablakk til mer objektivitet enn om vi selv hadde vært til stede i situasjonene, eller om vi hadde snakket med de involverte. Vårt mål er primært å identifisere og diskutere praksisen rundt boklesingen, og hvordan det legges til rette for felles oppmerksomhet i lesestunden. Selv om dette bare er utsnitt fra barnehagehverdager, gir materialet et innblikk i bøkens posisjon i barnehagene – og dermed noen faktorer ved lesekulturen ved den enkelte avdelingen.

Et ledd i analysearbeidet har vært å strukturere videosekvensene etter hvordan bøkene inntreffer i situasjonene, og dette utgjorde steg tre i analysearbeidet (Creswell & Creswell, 2018). På bakgrunn av materialet opprettet vi først fire kategorier, som bidrar til å gi en oversikt over det samlede materialet:

1. Barnet initierer boklesing
2. Den ansatte initierer boklesing
3. Boklesingen oppstår spontant
4. Samlingsstund med boklesing

Kategori 1 og 2 har mye til felles med kategori 3, for i begge tilfeller er situasjonen løst strukturert (for eksempel frilek), og det kan oppstå en lesestund spontant (kategori 3). En typisk situasjon for kategori 1 er at et barn henter en bok og bærer den med seg bort til en ansatt. Om en lesestund faktisk oppstår spontant, er imidlertid avhengig av at den ansatte møter barnets initiativ i situasjonen, slik at det blir en form for samarbeid mellom de involverte. En typisk situasjon for kategori 2 er at den ansatte foreslår lesing som aktivitet, men uten at situasjonen krever det (den er løst strukturert). Kategori 4 er vokseninitiert: Samlingsstunden er planlagt av den ansatte, og den innebærer boklesing.

Kategoriseringen bidrar til å gi en oversikt over materialet, og dessuten til å fokusere blikket vårt til å undersøke hvordan de ansatte griper mulighetene som er til stede til å lese bok. Slik gir det innsikt i hvordan bøkene behandles av ansatte og barn. Kategoriseringen bidrar også til å redusere påvirkningen av ulike forventninger og forforståelser (Tjora, 2017, s. 197), og dermed den følelsesmessige opplevelsen forskeren påvirkes av, ved, i dette tilfellet, videosekvenser som involverer små barn. Oversikten gir også noen kvantitative

data, selv med et såpass lite materiale. De ulike videosekvensene er satt inn i en tabell med en beskrivende tittel for situasjonen. Hver situasjon plasseres inn i de fire kategoriene nevnt ovenfor.

Med utgangspunkt i problemstillingen er de ulike sekvensene deretter gitt en fargekode ut fra en tredeling: «lesing ikke prioritert», «mulighet ikke utnyttet» og «lesestund dannes» – med forbehold om at vi som observatører kun har tilgang til akkurat de ti minuttene, og ikke vet hva som skjer før eller etterpå. Ut fra analysene basert på de fire kategoriene, ble to av filmsekvensene skrevet ut som narrativ, slik at analysen kan gjøres på detaljnivå. At vi valgte å skrive ut to sekvenser som narrativ, og ikke som samtaleanalyse, har sin forklaring i at samspillet mellom ansatt og barn langt på vei er kroppslig, der det verbalspråklige spiller mindre rolle: Narrativer vil kunne få fram hva de involverte *gjør*, istedenfor å legge vekt på hva de *sier*. De to narrative viser hvordan muligheten for formidling i det ene tilfellet ikke gripes, mens den i det andre tilfellet gripes. Narrative framstår som typiske for inndelingen i «lesing prioriteres ikke» og «lesestund dannes». Narrative diskuteres kvalitativt, og vi drøfter hva som bidrar til at situasjonene blir ulike.

## Funn

Med utgangspunkt i de fire kriteriene materialet er kodet etter, gis her en oversikt over hvordan bøkene inntreer og eventuelt anvendes. Overordnet finner vi få sekvenser fra et rikt videomateriale der bøker tas i bruk, og i bare seks av de 27 utvalgte filmsekvensene prioriteres lesingen. I ni fungerer ikke boka som et utgangspunkt for felles oppmerksomhet. Tolv sekvenser viser at det er åpninger for å danne en lesestund i situasjonene som observeres, men at mulighetene ikke gripes.

Bøker er til stede i 25 av sekvensene allerede i starten, men bringes inn av et barn mens filmingen foregår i de to siste. 18 av sekvensene framstår som spontane, og ni har en fastere struktur. I 19 av sekvensene er det barnet som initierer lesingen, mens de ansatte initierer 13 ganger. I fem av sekvensene initierer både barnet og den ansatte bøkene. Det skyldes at forstyrrelser preger situasjonene, og fire av disse inngår blant de sekvensene der lesing ikke prioriteres. I sju av sekvensene er det lesestunden som danner utgangspunktet for situasjonen som filmes. Av disse utgjør fire eksempler på at lesestund dannes, to viser at boka ikke prioriteres og den siste er en mulighet som ikke utnyttes.

Selv om det er en lesestund som danner utgangspunkt for sju av sekvensene, er tre av dem spontane lesestunder, og det er også disse tre som er eksempler på at boka ikke prioriteres eller at situasjonen ikke utnyttes som mulighet for lesing. De fire som er eksempler på at en lesestund etableres, er dermed både eksempel på at lesestunden er utgangspunktet for sekvensen, og at den synes planlagt. Fem av sekvensene der lesestunder dannes, er

planlagte av den ansatte, og bare én er det ikke. I denne siste blir en frilekssituasjon til en lesestund, der både barn og den ansatte initierer lesingen.

Samlet sett kan materialet tolkes slik at en strukturert situasjon, det vil si planlagt lesing, gir større sannsynlighet for at det oppstår et fellesskap med boka som utgangspunkt for felles oppmerksomhet, enn når det er løserer struktur. Senere diskuteres betydningen av den aktive ansatte, som planlegger og initierer lesingen.

### **Når lesestunder ikke dannes**

I materialet ser lesingen sjelden ut til å være definert av de ansatte som en situasjon som må skjermes: Det foregår høylytt lek like ved siden av i flere av videoopptakene, og barna står fritt til å forlate lesesituasjonen og gå i gang med noe annet. Det er interessant at det framstår som så enkelt å avlede også de voksne fra lesingen; dersom det kommer en annen voksen inn, avbrytes lesingen, og barnet forlater situasjonen uten at det gjøres noe forsøk på å fange oppmerksomheten igjen. Videomaterialet viser få eksempler på at de ansatte aktivt samler en gruppe barn rundt en bok i frileksituasjoner. For en stor del er det derimot barna som tar initiativ til å bli lest for, og som bestemmer *når* det skal skje, *hvor* det skal skje og også *hva* som skal leses. En situasjon som er betegnende for materialet, er her skrevet ut som et narrativ:

#### *Narrativ 1: Lesestund, utkleddning og kjøkkenlek*

To voksne, Agnes og Kristine, sitter på gulvet i en lekekrok. Fire barn på rundt 1,5 år er også til stede. Agnes har en bok på fanget, *Den lille muldvarpen som ville vite hvem som hadde bæsjet på hodet hans* (Werner Holzwarth og Wolf Erlbruch, 2002), og Adrian på 1,5 år følger med fra den ene siden. Mie og Jamila leker like ved, men Mie er samtidig interessert i boka. Kristine sitter med Julie på fanget. Agnes spør Adrian: «Skal jeg lese videre?» Det vil han, men Mie og Jamila leker kjøkkenlek ved siden av. Lesingen avbrytes jevnlig av at Agnes følger med på de andre barna rundt. Kristine sitter rolig på gulvet, og hilser på en gutt, Magnus, som kommer til barnehagen. Agnes hilser også, og lesingen får et lengre opphold. Jamila forlater leken med Mie, og Mie konsentrerer seg mer om lesingen. Magnus virker interessert i boka når han kommer inn i rommet. Agnes fortsetter å lese, men i lesingen henvender hun seg bare til Adrian. Jamila henter stadig lekemat til de som leser, og leken rundt blir mer høylytt. «Mere!» sier Mie når Agnes er ferdig med å lese, og Agnes begynner å lese boka en gang til. Kristine har sittet på gulvet hele tiden, like ovenfor Agnes. Hun strekker seg etter en kurv med utkleddningstøy og hjelper Julie med å ta på et kostyme. Magnus forlater lesesituasjonen og går bort for å finne seg et kostyme. «Nå ble du fin!» sier Kristine til Julie, og ber henne gå og se seg i speilet. Agnes avbryter lesingen, ler til kollega Kristine, som har en parykk fra utkleddningskurven på hodet. Lesesituasjonen fortsetter likevel en stund til, med noen avbrytelser. På et tidspunkt bryter Jamila inn i lesingen og vil servere leke-kake. Agnes sier: «Skal vi leke at Jamila har bursdag?» Lesingen opphører, boka ble ikke lest ferdig andre gang.



Denne situasjonen er karakteristisk for store deler av materialet: Det foregår boklesing, men den skjermes ikke fra støy, verken av Agnes i dette tilfellet, som er den som selv leser, eller av Kristine, som sitter like ved. Isteden blir det nærmest umulig å gjennomføre noen lesestund, fordi det er så mye annet som foregår samtidig. Lesingen blir stadig avbrutt av Agnes selv, fordi andre barn, eller andre ansatte, krever oppmerksomheten samtidig. Barna vandrer fram og tilbake, fra lesing, til kjøkkenlek, til utkledding, uten at noen av aktivitetene varer. Det ser ikke ut til at de to ansatte, verken Agnes, som selv leser, eller Kristine, som sitter like ved, betrakter Agnes' høytlesning som en aktivitet som må skjermes for å fullføres.

Materialet generelt viser flere barn som henter bøker og bærer rundt på dem; barna beveger seg i noe som kan fortone seg som en form for vandring, mens den ansatte sitter i ro på gulvet, og svarer på barnas initiativ i varierende grad. I flere av situasjonene forstår vi barnas vandring med bøker som en form for kommunikativ handling, og at barna forsøker å få den ansatte til å lese boka. Når den ansatte leser, blir imidlertid barna sjelden værende i lesesituasjonen særlig lang tid – og den ansatte, på sin side, avbryter også lett sin egen lesing. De ansatte ser ikke ut til å ta i bruk strategier for å fange og holde på barnas oppmerksomhet rundt en bok, og vi finner få invitasjoner fra de voksne til å lese, med unntak av det vi forstår som overgangssituasjoner: Ved noen tilfeller leses det for barn som nettopp har stått opp og som trenger et fang, mens de sitter på potte, samt i påklednings situasjoner før barna skal ut. I garderobe- og påklednings situasjoner kan det se ut til at bøkene fungerer som «lynavedere» og ventestoff; barna sysselsettes med å kikke i en bok, mens de ansatte kler på og hjelper andre barn.

I narrativ 1 henvender Agnes seg først og fremst til Adrian i lesingen, og etter hvert også noe til Mie. Men når Magnus kommer til og viser interesse for boka, ser det ikke ut til at hun forsøker å involvere ham i situasjonen eller skape en felles oppmerksomhet med ham og de andre barna som følger med på boka. Agnes gjør heller ingen forsøk på å oppmuntre barna tilbake til boka, gjennom for eksempel å skape sammenheng mellom boka og barnas livsverden, å stille spørsmål (som ikke krever verbalspråk), eller å utheve noe fra boka som fører oppmerksomheten deres tilbake til lesestunden.

### **Når lesefellesskap dannes**

I materialet ses også en annen tilnærming til litteraturformidling, som riktignok er mindre utbredt: en planlagt, strukturert samlingsstund med en bok som utgangspunkt. Én av disse situasjonene er skrevet ut som narrativ:

#### *Narrativ 2: Samling – Den lille larven Aldrimett*

Grete har samlingsstund med fem barn på rundt to år på et skjermet område på avdelingen. Barna sitter i en halvsirkel på hver sin pute like foran Grete. Hun formidler boka *Den lille larven Aldrimett* (Eric Carle, 1992), ved hjelp av både bok og konkreter:

Hun holder fram en larve-figur, og fører den gjennom bilder av bladet og matvarene den spiser. Leah strekker seg og peker på figurene, Muhammad reiser seg opp på knærne og peker. Iver og Muhammad begynner å lekesloss, Grete henter dem inn igjen og sier: «Se her, se hva som skjedde med larven etter at den hadde sovet», og guttene følger med igjen. Når larven er borte og sommerfuglen skal komme til syne, kommer Ingrid helt bort til Grete. Grete signaliserer at hun skal sette seg tilbake på plassen sin, slik at de andre barna også får se. Alle barnas oppmerksomhet er rettet mot Grete. «Hvor er larven?» spør Iver når Grete holder opp en sommerfugl. Barna krabber bort til Grete for å leke med figurene. Grete sier: «Skal vi kikke litt i boka, eller?» og leder dem til å sitte på putene sine igjen. «Hva er det som ligger på det bladet?» «Egg!» svarer Ingrid, og Grete spør om de husker hva som var inni egget. Barna deltar i lesingen og bidrar til framdriften i boka. Muhammad kaster plutselig armene rundt Ingrid, som begynner å gråte. Grete sier ingenting, men løser Muhammad fra Ingrid og får oppmerksomheten deres tilbake til boka igjen. «Nei, Muhammad», sier Ingrid, når Muhammad har sluppet. «Ikke si nei til meg», sier Muhammad. Grete fortsetter å involvere barna i lesingen. Barna diskuterer om larven spiser kake eller muffins, Grete blar videre. Når de kommer til bokas siste oppslag, der larven er blitt til en sommerfugl, er alle fem barna helt framme ved boka og peker og snakker i munnen på hverandre om sommerfuglen, fargene og hvor fin den er. Grete spør om det er noe mer etterpå – «Det er bare mange hull som larven har spist seg gjennom, jeg tror han har spist seg gjennom hele boka, jeg!» – hun lukker boka langsomt sammen, og i kor sier de «Snipp snapp snute, der var eventyret ute». Barna ledes tilbake til putene sine. Samlingen avsluttes med en sang.

Narrativ 2 er en planlagt lesesituasjon som har en tydelig start og en tydelig avslutning (en sang). Lesingen foregår i en samlingsstund med fire barn, og finner sted i et skjermet område på avdelingen. Det er boka *Den lille larven Aldrimett* (Eric Carle, 1992) som formidles. Barnehagelæreren, Grete, benytter seg av en kombinasjon av formidling ved hjelp av konkrete og høytlesning fra boka. Det er tydelig at barna kjenner boka fra før, og at repetisjonen også bidrar til at de vet når situasjonen avrundes. Situasjonen er klart definert for barna, og barnehagelæreren synes å ha en bestemt plan for formidlingen og gjennomføringen.

Gjennom kropp og stemme tydeliggjør Grete at lesestunden skal danne felles oppmerksomhet, og hun gjør dermed lesestunden til en verdifull aktivitet. Barna sitter i en halvsirkel foran barnehagelæreren, som er den som fører ordet og formidler teksten, mens barna lytter. Gjennom kroppsspråk, blick og peking får også barna bidra til at fortellingen drives framover, for eksempel når Leah strekker seg og peker, og Muhammad setter seg på knærne for å peke. Dersom barnas innspill ikke er relevante i sammenhengen, blir de avvist, for eksempel når Muhammad kaster armene om Ingrid, og Grete ordløst løser barna fra hverandre, uten at det skaper brudd i formidlingen. Grete anvender en larve-figur som gis fortellerstemmen i lesefellesskapet. Hun har også med en sommerfugl, og tar bort larven når sommerfuglen dukker opp. Dette fører blant annet til at Iver spør: «Hvor er larven?» Hun benytter i tillegg oppmerksomhetssignaler når hun sier «Se her, se hva

som skjedde med larven etter at den hadde sovet». Grete knytter dermed sammen både utheving og spørsmål, som er strategier Mjør (2010) viser til i foreldres lesepraksis for de yngste. Hun lykkes på denne måten med å få guttene som lekesloss, til å delta i lesefellesskapet igjen. Grete velger å rette fokuset mot boka når hun for eksempel sier «Skal vi kikke litt i boka, eller?». Barnehagelæreren signaliserer dermed at hun har en fortelling som hun ønsker å få fram, og at det er viktig at barnas oppmerksomhet er rettet mot henne og det hun har å formidle den stunden litteraturformidlingsseansen varer. De fysiske forutsetningene – et skjermet rom – sørger for at det ikke kommer avbrytelser og distraksjoner utenfra, fra andre barn og voksne.

Denne planlagte litteraturformidlingsseansen står i tydelig kontrast til den mer spontane, tilfeldige lesingen som skjer i andre situasjoner, for eksempel i narrativ 1, som ofte avbrytes og som har samme status som en hvilken som helst annen aktivitet som foregår i en frilek-situasjon. Samlet sett kan disse to narrative kanskje best beskrives med en spenning mellom en *ufokusert* og en *fokusert* oppmerksomhet knyttet til bøker og lesing, både for barna og de ansatte.

De to narrative vi har skrevet ut, har ulike utgangspunkt, og på mange måter er det kanskje urimelig å sammenligne dem. Ikke desto mindre belyser de hverandre, fordi de på hver sin måte så tydelig illustrerer at lesing med småbarn ikke skjer av seg selv, selv om spontan boklesing også forekommer. Det er den ansatte som må ta ansvar, både for *at* lesing i det hele tatt skal skje, og for hvordan den skal gjennomføres – og fullføres. Den ansatte må skape felles oppmerksomhet i gruppa.

## Diskusjon: Felles oppmerksomhet

Forskningen på de yngste barna i barnehagen har vært orientert mot den dyadiske relasjonen mellom barnehageansatt og barn, og dermed på individets trivsel, trygghet og identitetsutvikling. Det finnes imidlertid gode grunner til også å se på relasjonene *mellom* barn og på barnegruppa som et hele. I den planlagte litteraturformidlingsseansen (narrativ 2) har barna, sammen med den barnehageansatte, en felles oppmerksomhet på og et kroppslig engasjement for boka som leses. De er sammen om boka, og de opplever den i et fellesskap. Spenningen og gleden som barnelitteraturen kan gi, er ikke bare individuelle erfaringer, men oppleves og skjer i en gruppe av barn der fellesskapet er vesentlig. Det kan nettopp styrke «vi-følelsen» (Greve, 2007), eller «we-ness» (Nilsen, 2000).

Det kan altså se ut til at de ansattes oppmerksomhet er mer rettet mot gruppa som helhet enn mot enkeltbarn. De ansatte initierer og prioriterer sjelden felles lesestunder med de yngste barna. Når de gjør det, holder de ikke på barnas oppmerksomhet – og når enkeltbarn får forlate gruppeaktiviteten, brytes den felles oppmerksomheten. Her finnes en klar parallell i observasjonene til Degotardi (2017). Hun fremmer at selv om barn og ansatte har

oppmerksomheten om et felles objekt, oppstår ikke felles oppmerksomhet av seg selv, uten en bevissthet om objektet som utgangspunkt for felles interaksjon (s. 414). Typiske situasjoner for dette, ifølge Degotardi, er overgangssituasjoner, eller når den ansatte organiserer noe. Den ansattes oppmerksomhet rettes da mot å organisere og gi instruksjoner, mens barna i liten grad responderer. Den ansattes responser er også mer rettet mot den individuelle oppførselen til enkeltbarn enn til å skape og legge til rette for felles meningsskaping i en barnegruppe. Situasjoner der stabile situasjoner med felles oppmerksomhet ble skapt, ifølge Degotardi, bar preg av at både toddlerne og de ansatte involverte seg og bidro inn mot noe felles (s. 416). Et togsett danner grunnlaget for et slikt eksempel (s. 416), der barnet sier «Choo ooo», hvorpå den ansatte finner fram to vogner og sier (oversatt til norsk) «se du kan sette dem sammen». Barnet peker på de to vognene som den ansatte holder, og babler. Situasjonen fortsetter, med bidrag fra både pedagogen og barnet og senere også et barn til som inviteres inn i fellesskapet. Slik vi forstår det, viser Degotardi betydningen av at barn og ansatte er sammen om noe, og at det igjen kan invitere flere barn til den felles oppmerksomheten. Det krever at fokuset ikke bare er på enkeltbarn, men på barnegruppa som helhet.

Rapporten *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv* (Kunnskapsdepartementet, 2018) viser nettopp til en slik spenning mellom barnehagelæreres oppmerksomhet på enkeltindividet kontra fellesskapet. På den ene siden forstås medvirkning som «barnas individuelle rett til å bestemme og velge ut fra det de har lyst til», og på den andre siden som det «å skape noe sammen og vektlegge fellesskapsverdier» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 102). I de 27 videosekvensene fra *Blikk for barn* er det få eksempler på at man samler en gruppe barn til lesestunder; selv om det gjøres enkelte forsøk på å imøtekomme enkeltbarns initiativ til å lese bok, skal det lite til for å distrahere den ansatte. Våre funn tyder på at felles oppmerksomhet rundt en bok forutsetter en aktiv og tydelig ansatt. En aktiv ansatt kan legge til rette for de yngste barnas deltakelse og meningsskaping rundt boklesing, men så lenge lesingen ikke har prioritet som pedagogisk arbeid, framstår det som for enkelt å forlate situasjonen og heller gjøre noe annet.

Hvordan man forstår medvirkning, og hva lesing for og med de yngste barna faktisk innebærer, er et viktig spørsmål i denne sammenhengen. Høytlesning innebærer ikke bare å formidle et litterært innhold, men også at barn gjennom sin fortolkende reproduksjon i lek (Corsaro, 1997) bidrar med fornyelse av innhold (og form). Å prioritere boklesing innebærer dermed også å prioritere barnas meningsskaping, og tolke deres kroppslige uttrykk. Nyere forskning vektlegger barns medvirkning og samspill under lesingen, der barnas egen meningsskaping er selve målet med lesingen: Den ansattes rolle skal først og fremst være å tilrettelegge for barnas aktive deltakelse (Hansen & Alvestad, 2018; Solstad et al., 2018). En slik forståelse av lesing for og med barn kan ses i motsetning til det vi etterlyser i materialet, nemlig at den ansatte inntar en sterkere rolle som *formidler av et innhold*. I en anmeldelse av antologien *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser* (Ørjasæter & Skaret, 2019)

diskuterer Dybvik (2019) hvordan synet på litteratur og litteraturformidling har endret seg: Fra at det enkelte verk skulle formidles til en (passiv) mottaker, knyttes kvaliteten på formidlingen stadig mer til hvorvidt barnet er en aktiv mottaker – uavhengig av hvilke kvaliteter som finnes i verket. Men barns deltakelse, skriver Dybvik, kan være vanskelig å måle, særlig når det gjelder de aller yngste barna. Deltakelse må ikke sidestilles med at de yngste barna selv får styre og definere selve situasjonen (Dybvik, 2019).

I materialet ser vi at det at barna selv får styre situasjonen, gjerne fører til at situasjonene oppløses. Det er vanskelig å betrakte dette som barns medvirkning, nettopp fordi de ansatte i varierende grad svarer på barnas initiativ. En lesestund der den ansatte i stedet tar styring, kan åpne mer for barns innlevelse og dermed deltakelse i den litterære fortellingen som formidles. Det er det som skjer når barnehagelæreren lykkes med litteraturformidlingen i samlingsstunden (narrativ 2): Hun har en plan, og hun har rammer for gjennomføringen av denne planen. Selv om barna kommer med innspill underveis, tillater hun ikke at de mister tråden. Et begrep som «disiplinert improvisasjon» (Sawyer, 2004, vår oversettelse) kan bidra til å skildre barnehagelærerens kompetanse i denne situasjonen. Begrepet improvisasjon, når det brukes i pedagogisk sammenheng, peker på barnehagelærerens evne til å møte det nye og uventede innenfor rammene av egen faglig kompetanse og forståelse, og la dette uventede få betydning uten at det dermed får definere retningen. Den faglige kompetansen handler her om å gjennomføre en lesestund, som hovedsakelig bidrar til spenning og glede gjennom at barna får høre teksten og se bildene, samtidig som hun lar barnas verbale spørsmål og kroppsspråklige engasjement få betydning for hvor hun stopper opp. Slik gjøres barnas bidrag verdifulle, og de holder felles oppmerksomhet i lesestunden, sammen med den ansatte. Mjørs (2009) resepsjonsstudier av høytlesning for 1–2-åringer i hjemmet viser også at det ikke nødvendigvis er noen motsetning mellom at barnet er aktivt og at litteraturen kommer i sentrum av samspillet. Hennes funn viser at foreldrene for en stor del legger til rette for barnets aktive leserrolle, samtidig som de er opptatt av at barnet skal følge bokas narrativ (Mjør, 2009).

## Avslutning

Utgangspunktet for denne artikkelen har vært et ønske om å undersøke på hvilken måte og i hvilket omfang barnebøker blir brukt sammen med de yngste barna i barnehagen, og hvordan de ansatte griper mulighetene for lesestunder. Funnene tyder på at lesestunder ikke prioriteres noe særlig for de yngste, til tross for at *Rammeplan for barnehager* (Kunnskapsdepartementet, 2017) er tydelig i sin vektlegging.

Vi ser altså en viss diskrepans mellom intensjonene for barnelitteraturen og de praksisene og holdningene til barnelitteratur som dominerer i barnehager (Damber, 2015; Damber & Nilsson, 2015; Dybvik, 2016; Larsen, 2016; Syversen, 2020). Videomaterialet

tyder på at det er få innarbeidede rutiner for litteraturformidling for de yngste barna. Hvis våre funn er representative for erfaringene de yngste barna får med litteratur i barnehagen, er det vanskelig å se for seg hvordan barnehagen skal kunne bidra til at barn får «oppleve spenning og glede» ved litteraturformidlingen, slik rammeplanen fordrer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Kanskje handler dette også om frilekens status i barnehagen, og den sterke vektleggingen av barnets rett til medvirkning, som er viktige søyler i barnehagepedagogikken. Medvirkning behøver imidlertid ikke å innebære at ansvaret for barnehagens litteraturformidling skyves over på barna – og i vår sammenheng, de aller yngste barna. Det er ingen motsetning mellom barns medvirkning og at man som ansatt i barnehagen legger opp til planlagte litteraturformidlingssituasjoner. Reell medvirkning kan også innebære at barnet gis muligheter til å oppleve noe sammen med resten av barnegruppen, og dermed får anledning til lek med felles referanser sammen med de andre barna. Ved at den ansatte tar mer styring over lesestundene i barnehagen, vil barna få erfaringer med hva litteratur og litteraturformidling er og kan være. Det er nettopp en forutsetning for å kunne delta aktivt. Når de ansatte formidler og presenterer innhold for barna i form av barnelitteratur, får barna anledning til å delta, og dermed også muligheten til senere å gjøre valg basert på egne erfaringer, opplevelser, og i neste omgang preferanser.

Barnehagens arbeid blir dermed avgjørende for at de yngste barna skal få glede av fiksjonen, av det litterære språket, av den kroppslige kommunikasjonen og av nærheten og fellesskapet som samhandling om bøkene kan bidra til å danne. Denne artikkelen retter oppmerksomheten mot at kultur for litteraturformidling og lesefellesskap i barnehagehverdagen ikke etableres av seg selv. Det kan se ut til at det i barnehagen er en spenning mellom den barnehageansattes rolle og ansvar som litteraturformidler på den ene siden, og barns medvirkning på den andre. Å legge til rette for felles oppmerksomhet kan imidlertid være en måte å sørge for barns medvirkning på, all den tid det handler om å fange opp hva de yngste barna engasjerer seg i og respondere på initiativene deres. Dette kan også innebære å anerkjenne lesestunden som en verdifull fellesaktivitet. I forlengelse av denne studien ser vi derfor behovet for å undersøke barnehageansattes selvforståelse som formidlere og inspiratorer til fellesskap der boka spiller en rolle.

## Forfatteromtaler

**Hilde Dybvik** er førstelektor i norsk ved Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet – Storbyuniversitetet. Hennes forskningsinteresser er barnelitteraturens plass i barnehagen, bildebøker, barnelitteraturkritikk og utdanningsforskning.

**Cecilie Fodstad** er førstelektor i norsk ved DMMH. Hennes forskningsinteresser er barnelitteratur, litteraturdidaktikk og flerspråklighet.

**Henriette Jæger** var førstelektor i norsk ved Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet – Storbyuniversitetet. Hun har skrevet artikler og bøker innenfor tematikker som barnekultur, barns mediekultur, utdanningsforskning og flerspråklighet.

## Referanser

- Alfheim, I. (2018). «Den hadde vi i barnehagen, vi.» Om lese miljø og lesestunder i barnehagen, skolefritidsordningen og på skolen. I I. Alfheim & C. D. Fodstad (Red.), *Språklæring det siste året i barnehagen* (kap. 4). Universitetsforlaget.
- Björklund, E. (2010). De yngsta barnens läs- och skrivhandlingar. I L. Limberg, F. Hultgren & K. Rydsjö (Red.), *Barnet, platsen, tiden: Teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld* (s. 51–72). Regionbibliotek Stockholm.
- Carle, E. (1992). *Den lille larven Aldrimett*. Gyldendal.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative & mixed methods approaches*. Sage.
- Damber, U. (2015). Read-alouds in preschool – A matter of discipline? *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(2), 256–280.
- Damber, U., Nilsson, J. & Ohlsson, C. (2013). *Litteraturläsning i förskolan*. Studentlitteratur.
- Damber, U. & Nilsson, J. (2015). Högläsning med förskolebarn – disciplinerande eller frigjörande? I C. Olin-Scheller & M. Tengberg (Red.), *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* (s. 15–26). Gleerups utbildning.
- Degotardi, S. (2017). Joint attention in infant-toddler early childhood programs: Its dynamics and potential for collaborative learning. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(4), 409–421.
- Dybvik, H. (2016). Litteratur i barnehagen – et spørsmål om kvalitet? I H. Jæger & J. K. Torgersen (Red.), *Barnekultur* (s. 122–132). Cappelen Damm Akademisk.
- Dybvik, H. (2019, 27. mai). *Litteraturformidling til nytte og besvær*. Periskop. <http://www.periskop.no/litteraturformidling-til-nytte-og-besvaer/>
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Hansen, J. E. & Alvestad, M. (2018). Educational language practices described by preschool teachers in Norwegian kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 128–141. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412052>
- Hofslundsengen, H., Magnusson, M., Svensson, A., Jusslin, S., Mellgren, E., Hagtvat, B. E. & Ria, H. (2018). The literacy environment of preschool classrooms in three Nordic countries: Challenges in a multilingual and digital society. *Early Child Development and Care*, 190(3), s. 414–423.

- Honig, A. S. & Shin, M. (2001). Reading aloud with infants and toddlers in child care settings: An observational study. *Early Childhood Education Journal*, 28(3), 193–197. <https://doi.org/10.1023/A:1026551403754>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Larsen, M. E. (2016). Børnelitteratur ftw. Diskusjon af børnelitteraturens rolle i dagtilbud. *Viden Om Literacy*, (20), 92–97.
- Mjør, I. (2009). *Høgtlesar, barn, bildebok. Vegar til meining og tekst* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Agder.
- Mjør, I. (2010). Being a guide into picturebook literacy. Challenges of cognition and connotation. I T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer & C. Silva-Díaz (Red.), *New directions in picturebook research* (s. 179–189). Routledge.
- Nilsen, R. D. (2000). *Livet i barnehagen. En etnografisk studie av sosialiseringprosessen* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Os, E. & Hernes, L. (2019). Children under the age of three in childcare: Searching for qualities. I S. Garvis, H. Harju-Luukkainen, S. Sheridan & P. Williams (Red.), *Nordic families, children and early childhood education* (s. 139–171). Palgrave Macmillan.
- Sawyer, R. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12–20.
- Solstad, T. (2011). Litterære samtaler i barnehagen. I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen* (s. 92–116). Cappelen Damm Akademisk.
- Solstad, T. (2015). *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Agder.
- Solstad, T., Jansen, T. T. & Øines, A. M. (2018). *Lesepraktiser i barnehagen. Inn i litteraturen på mange måter*. Fagbokforlaget.
- Syversen, T. G. (2020). *Litteraturarbeid i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Thuresson, H. (2021). *Yngre barns meningsskapande om läsande och skrivande i förskolans literacypraktik* [Doktorgradsavhandling]. Örebro Universitet.



- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675–691. <https://doi.org/10.1017/S0140525X05000129>
- Tomasello, M. & Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454–1463.
- Torr, J. (2018). How 'shared' is shared reading: Book focused infant–educator interactions in long day-care centres. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(4), 815–838. <https://doi.org/10.1177/1468798418792038>
- Winger, N., Hernes, L. & Vist, T. (2019). *Blikk for barn*. Fagbokforlaget.
- Ørjasæter, K. & Skaret, A. (Red.). (2019). *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser*. Cappelen Damm Akademisk.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm Akademisk.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver ble innført, brukt og erfart* (rapport 1). Høgskolen i Vestfold.