

Femåringenes bruk av litteratur i barnehagen

En kvalitativ studie av de eldste barna i barnehagen og deres bruk av litteratur

Av: Anniken Solø
[kandidatnummer: 1040]

Bacheloroppgave
BDBAC4900

Fordypning: Ledelse av barns læring i et nærmiljøperspektiv

Trondheim, 03.05.2019

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

“Children are only as competent as their context affords them the opportunity to be” (Pianta, 1999) fra (Glaser, Størksen, & Drugli, 2014, s. 89).

Min inspirasjon til dette forskningsprosjektet har vært min datter på 5 år og vår reise sammen fra jeg startet på Dronning Mauds Minne Høyskole i 2015. Vår reise inn i barnelitteraturen, fylt av oppdagelser av god, dårlig og viktig barnelitteratur. Ikke minst å se effekten av høytlesingen og hvordan dette har vært med på å skape en leseglad jente som er språksterk, indremotivert og ikke minst; skolestarter til høsten. Hennes iherdige nysgjerrighet, uendelige motivasjon og sult for hele tiden å lære noe nytt, har gjort meg svært nysgjerrig på dette temaet med barns språklige fordeler med bruk av litteratur og barnehagenes bruk av den.

Jeg vil takke min inspirator og femåring, mannen min, mine hjelpsomme medstudenter, veiledere og alle andre støttespillere i prosessen.

Jeg vil gi en spesiell takk til mine informanter for at de tok seg tid til å delta i min forskning, og at de med iver og glede har delt sine erfaringer og kunnskap med meg. Det har vært et utrolig spennende tema å skrive om som har engasjert meg gjennom hele prosessen, fra begynnelse til slutt.

Jeg håper min forskning kan være til inspirasjon for andre i barnehagefeltet.

“Du blir hva du leser» (Solstad, 2018, s. 34).

Innhold

1. Innledning	5
1.1 Valg av tema	5
1.2 Problemstilling	6
1.3 Avgrensing	6
1.4 Valg av metode	6
1.5 Valg av litteratur	6
1.6 Avklaring av sentrale begrep	7
1.7 Oppgavens struktur	8
2. Teori	8
2.1 Innledning	8
2.2 Rammeplan	9
2.3 Tidligere forskning	9
2.3.1 Innledning til «Synteserapport om språk og språkmiljø»	9
2.3.2 Bruk av litteratur i barnehagen	10
2.3.3 Ulike metoder i arbeid med litteratur	10
2.4 Teori	11
2.4.1 Høytlesing	11
2.4.2 Barns viktige erfaringer med tidlig bruk av litteratur	12
2.4.3 Fellestrekk mellom lek og lesing	12
2.4.4 Å utvikle lesekompetanse	13
2.4.5 Litteraturens fordeler i barns språkutvikling	13
3. Metode	15
3.1 Valg av metode	15
3.2 Utforming av intervjuguide	15
3.3 Utvalg av informanter	16
3.4 Gjennomføring av intervjuet	17
3.5 Etske retningslinjer	18
3.6 Metodekritikk	18
3.7 Førforståelse	19
3.8 utfordringer	19
4. Mine funn	19
4.1 Innledning	19

4.2 Bruk av litteratur	20
4.3 Bibliotek-lek.....	20
4.4 Valg- og utvalg av litteratur	21
4.5 Personalets rolle ved høytlesing.....	21
4.6 Litteraturen som inspirasjonskilde til lek	22
4.7 Oppsummering.....	22
5. Drøfting.....	22
5.1 Å lese i barnehagen.....	22
5.1.1 Lesekultur	24
5.2 Andre litteraturpedagogiske aktiviteter.....	25
5.3 Litteratur og lek	25
6. Oppsummering.....	26
6.1 Konklusjon	27
6.2 Et større perspektiv.....	28
Referanser	30

1. Innledning

“Children are only as competent as their context affords them the opportunity to be”
((Pianta, 1999, s.64) fra (Glaser, Størksen, & Drugli, 2014)).

Dette er et av mine favorittsitater. Grunnen til det er at det kan tolkes inn i en nesten hvilken som helst kontekst, og det vil passe inn. Nettopp fordi uansett hva det er snakk om, så blir barn bare så kompetente som vi gir dem muligheten til å bli. Om det gjelder å klatre i trær, gå på ski, løpe fort eller å lese og skrive. For å bli god må barnet ha tilgang trær, skiløyper, løpebane eller tilgang til og bruk av litteratur sammen med voksne. Det krever med andre ord at vi gir dem det verktøyet de trenger og så mange muligheter som mulig, for å kunne trene og utvikle den spesifikke kompetansen.

1.1 Valg av tema

Denne oppgaven handler om de største barna i barnehagen og deres bruk av litteratur. I en kombinasjon av egen læring fra praksisfeltet, og en tilegnelse av faglig kunnskap om barns bruk av litteratur, samt en personlig interesse har det bragt meg hit til dette temaet. Jeg har alltid hatt et hjerte for språk, og under utdanningen ble barns språklæring raskt en favoritt.

Usystematiske observasjoner gjennom praksisfeltet har også skapt nysgjerrighet og undring rundt dette med barn og litteratur. Hvordan jeg endte opp med å legge vekt på femåringen, handler om at jeg har en femåring selv som kanskje gjør at jeg er mer oppmerksom på hva som skjer med femåringene. Samtidig har jeg gjennom min studietid hørt og lest mye om bruk av litteratur med de minste, noe som har fått meg til å undre meg mer og mer over hva som faktisk skjer med de største. For hva skjer egentlig med femåringen det siste året i barnehagen? Og på hvilke måter bruker akkurat denne aldersgruppen litteraturen?

Jeg tenker på at femåringen står i en interessant stilling som størst i barnehagen, godt kjent, trygg og kompetent, men på samme tid er på vei ut av barnehagen. Sigurd Aukland (2015, s. 9) beskriver det som at «5-åringen befinner seg i en slags mellomtilstand». I denne mellomtilstanden ønsket jeg å finne ut av i hvilken grad litteraturen fortsatt er tilstede, da mitt inntrykk er at den kan falme litt bort og gis heller lite oppmerksomhet.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av egne observasjoner, erfaring og nysgjerrigheten til å finne ut mer om akkurat femåringens bruk av litteratur, har jeg kommet frem til at mitt forskningsprosjekt derfor skal ta utgangspunkt i problemstillingen:

«På hvilke måter tilbys de eldste barna i barnehagen litteratur, og hvordan tar de selv i bruk litteraturen?»

1.3 Avgrensing

I oppgaven har jeg valgt å vektlegge «de eldste barna» og deres bruk av litteratur. «De eldste barna» betyr derfor femåringene som skal begynne på skolen og er inne i sitt siste år i barnehagen. Jeg har valgt å vektlegge akkurat femåringen fordi de befinner seg i en overgangsfase mellom å avslutte barnehagen for å starte skolen. Jeg velger også å se på dette siste året som en *mellomtilstand* som Sigurd Aukland kaller det (2015, s. 9). I denne mellomtilstanden ønsket jeg å finne ut av i hvilken grad litteraturen fortsatt er tilstede, da mitt inntrykk er at den kan falme litt bort og bli viet mindre tid og oppmerksomhet det siste året i barnehagen. Jeg har derfor tatt for meg femåringen spesifikt, og vil se på hvordan de selv tar i bruk litteratur og hvordan personalet tilbyr dem mulighetene for bruk av litteratur. Dette vil jeg se på i lys av hvilken betydning litteraturen har for barnas språklæring, og hvordan litteraturen er med på å utvikle lese- og skriveferdigheter.

1.4 Valg av metode

I min forskning har jeg benyttet meg av en kvalitativ metode. For å best mulig kunne besvare problemstillingen, har jeg derfor valgt å gjøre intervju. I mine intervju har jeg valgt å benytte barnehagelærere som jobber tett med femåringene og kjenner deres bruk av litteratur. I min utvelgelse av barnehager har jeg også lagt vekt på forskjellighet i form av barnehagenes pedagogiske grunnsyn, med den hensikt å få større mulighet for variasjon i mine funn.

1.5 Valg av litteratur

Jeg har tatt utgangspunkt i *Rammeplan for barnehagen; innhold og oppgaver* (2017) (heretter kalt; Rammeplan), hvor jeg trekker frem hvordan Rammeplan legger vekt på bruk av litteratur,

rettet mot femåringene. Videre vil jeg drøfte hvordan mine funn og teorier forholder seg til Rammeplanens krav til barnehagers innhold og praksis, og hvordan dette sammen kan belyse min problemstilling.

Videre har jeg valgt å støtte meg til de nylige utgitte bøkene av Liv Gjems (Barnehagen: Språkstimulerende læringsmiljøer, 2018) og Trine Solstad (Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehagen., 2018), som skriver om hvordan barns språklige bevissthet og utvikling tar form gjennom å bruke høytlesing og litteratur, for- og sammen med barn.

Jeg ser det slik at Gjems skriver mer i et perspektiv for barns språkutvikling, mens Solstad er mer spesifikk på barnas lesekompetanse. Det oppleves likevel samsvar mellom disse forfatterne, og om hvordan barn lærer språk og utvikler lese- og skriveferdigheter. For å styrke mine teoretiske perspektiv har jeg valgt å supplere med flere relevante og relativt nye bøker som belyser mer om akkurat femåringen. Til slutt har jeg valgt å støtte meg til en Synteserapport (Sandvik, Garmann, & Tkachenko, 2014) som har slått sammen forskning gjort i Skandinavia, på barns språk og språkmiljø i barnehagen, i gjennom tidsrommet 2006-2014.

1.6 Avklaring av sentrale begrep

I gjennom oppgaven min benytter jeg ulike begrep som jeg her vil avklare.

Et begrep som opptrer allerede i problemstillingen min er *de eldste barna* i barnehagen.

Gjennom hele oppgaven min når jeg benytte *de eldste barna* eller *femåringene*, handler nettopp dette om alle barna som er i sitt siste år i barnehagen. I hverdagsspråket i barnehagene opplever jeg at det brukes mange begreper som blant annet de eldste, skolestartere, førskolegruppa, storklubben, de største eller femåringene.

Lesestund, også *høytlesing*, definerer jeg her som tid hvor personalet leser høyt fra en bok for et eller flere barn, og hvordan dette kan være initiert av et eller flere barn og eller personalet. Det kan altså være en spontan lesing for et eller flere barn i en typisk lesekrok, eller høytlesing i forbindelse med en samlingstund.

Lesekultur avgrenser jeg som en kultur personalet og barna sammen skaper, gjennom bruk og holdninger til litteratur, og hvordan dette gjenspeiler både barn og voksnes holdninger og handlinger til litteraturen i daglig bruk. Selve begrepet *kultur* defineres som regler, normer, ideer og tro som overføres fra en generasjon til en annen, og at overføringen av kulturen er en prosess som alltid vil være under utvikling (Gunnestad, 2014, s. 67)

Ordet *litteratur* har jeg gjennom denne oppgaven valgt å ramme inn til å gjelde i hovedsak bøker. Uavhengig av hvilke typer bøker det er, for det kan finnes mange forskjellige typer bøker som barn selv leser eller som personalet tar i bruk sammen barn. Jeg har ikke vektlagt en spesiell sjanger. Jeg har ikke utelukket for informantene at ordet litteratur kan inneholde litteratur som man kan lese ved å bruke elektroniske apparater og lese som e-bøker, men i hovedsak er det ikke snakk om dette. Selv om det i teoriene ikke bekrefter eller avkrefter om e-bøker er inkludert, forstår jeg det likevel som at det ikke er det, da det skrives ofte om disse i et eget avsnitt.

Jeg benytter også det engelske begrepet «*literacy*», som er en vid forståelse av lese- og skriveferdigheter og som anses som selve forutsetningen for et demokratisk samfunn (Solstad, 2018, s. 11). I St.meld.nr.30 (2003-2004, s.33) beskrives literacy også som de grunnleggende ferdigheter om å forstå, tolke, identifisere, skape og kommunisere innen både lesing, skriving og tallforståelse.

1.7 Oppgavens struktur

Min oppgave er inndelt i kapitler som i en bestemt rekkefølge vil gi en gjenskapelse av min prosess fra start til slutt. Innledningen går igjennom en kort presentasjon av hvordan jeg har utarbeidet oppgaven og skal gi en forforståelse for leseren, deretter presenteres teori, metode, funn, drøfting og konklusjon delt inn i egne kapitler med en oppsummering helt til slutt. For ordens skyld har jeg valgt å presentere funn (kapittel 4) for seg selv, for så å trekke funn og teori inn i en drøfting i kapittel 5. Til slutt tilkommer vedlegg av samtykkeskjema og intervjuguide.

2. Teori

2.1 Innledning

I dette kapittelet skal jeg ta for meg ulike teorier, som jeg senere vil drøfte relevansen for i henhold til mine funn. Gjennom et hermeneutisk og fenomenologisk perspektiv vil jeg undersøke nærmere fenomenet; hvordan femåringene benytter- og forholder seg til litteratur. Et hermeneutisk og fenomenologisk perspektiv vil si; Hermeneutikk er hvordan vi fortolker og beskriver fenomen for å at de skal gi mening og for at vi skal forstå dem (Dalland, 2017, s. 46). Mens fenomenologi vil si hvordan vi lærer gjennom våre sansers fortolkning og oppfatning av et fenomen (Dalland, 2017, s. 45).

Jeg vil i dette kapittelet først trekke frem Rammeplanens innhold og oppgaver, som barnehagenes retningslinjer for hva barnehagens innhold skal være, og som er relevante i henhold til barnehagenes arbeid med femåringene og litteratur. Deretter vil jeg belyse relevant forskning fra Synteserapporten om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006-2014 (2014) i henhold til femåringens språkutvikling gjennom bruk av litteratur.

Deretter vil jeg trekke frem ulike teorier som viser til hvordan litteraturen påvirker barns utvikling av språk og hvilke fordeler bruk av litteratur og høytlesing kan ha. Til slutt vil jeg ta for meg personalets rolle og betydning i høytlesing, samt andre aktiviteter.

2.2 Rammeplan

Rammeplan legger tydelige føringer for hvordan barnehagene bevisst skal «*leke med språket*» for å stimulere til utvikling og skape nysgjerrighet hos barna. Rammeplan presiserer hvordan personalet gjennom variasjon skal tilby ulik formidling og et mangfold av literacy (bøker, bilder, sanger, uttrykksformer). Samtidig skal personalet sørge for at alle barn får erfaringer og opplever en progresjon i sin utvikling. Rammeplan ilegger på denne måten personalet og barnehagen ansvaret for å selv utvikle et lærende innhold som bidrar til utvikling da slike detaljer ikke defineres i Rammeplan (Utdanningsdirektoratet, Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver, 2017, s. 48).

Rammeplan skriver også i kapittel 6 om *overganger* (2017, s. 33), at overgangen mellom barnehage til skole skal gi femåringene mulighet til å glede seg til skolestart. I tillegg skal barnehagen legge til rette for at barna opplever at det er sammenheng mellom barnehage og skole, at de opplever å ha med seg erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som gir god grobunn for motivasjon og glede for skolestart (Utdanningsdirektoratet, 2017).

2.3 Tidligere forskning

2.3.1 Innledning til «Synteserapport om språk og språkmiljø»

I rapporten «*Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006-2014*» (Sandvik, Garmann, & Tkachenko, 2014) har forfatterne samlet relevant forskning innen området; språk og språkmiljø fra år 2006 til 2014, som her

sammenstilles i en narrativ syntese. I synteserapporten blir forskning satt sammen, og opp imot hverandre, for å belyse hvilke ulike funn i forskningsrapportene og etter relevans i denne rapporten som en helhet. Forskningene er utført i Skandinavia og inneholder både kvalitative og kvantitative undersøkelser.

2.3.2 Bruk av litteratur i barnehagen

Synteserapporten trekker frem studier av Jensen m.fl. (2009) og Ringsmose (2010) fra (Sandvik, Garmann, & Tkachenko, 2014, s. 24) som viser at det er sammenheng mellom barns språk og barnehagens språkmiljø. Den peker på hvordan den sosioøkonomiske bakgrunnen hos foreldre har betydning for om barn vil trenge ekstra støtte og oppfølging på grunn av språkvansker i barnehagen og skolen. I følge studiene har barn av foreldre med en lavere sosioøkonomisk bakgrunn, oftere et større antall barn med språkvansker. Mens jo mer utdannet foreldre er, jo mer litteratur brukes også på hjemmebane. Rapporten beskriver hvordan flere studier Simonson (2006), (2007), Sandvik og Spurkland (2012) og Solstad (2011) fra (Sandvik, Garmann, & Tkachenko, 2014, s. 40) viser til positive effekter av å lese for barn, mens andre studier som av Svensson (2011) fra (Sandvik, Garmann, & Tkachenko, 2014, s. 40) viser at det mangler rutiner for lesing og derfor leses lite. Samtidig er barnehagenes samarbeid med biblioteket vektlagt som en positiv faktor som bidrar til økt lesing gjennom å oftere fornye litteratur, synligheten og tilgjengeligheten.

Rapporten viser til studier av Simonsson (2006) og Thorell (2006) fra (Sandvik, Garmann, & Tkachenko, 2014, s. 40) om at barnehagelærere er positive til å lese for barna, men at mangel på planlegging og tid generelt gjør det vanskelig i praksis. Det påpekes også at litteraturen som finnes i barnehager bærer preg av å være foreldet, og at personalet oftest velger den eldre tradisjonelle litteraturen. Både Svensson (2011) og Petersson (2007) fra (Sandvik, Garmann, & Tkachenko, 2014, s. 40) oppfordrer barnehagene til å fornye sin litteratur.

2.3.3 Ulike metoder i arbeid med litteratur

I det pedagogiske arbeidet med litteratur i barnehagene trekkes det frem av Solstad (2011) fra (Sandvik, Garmann, & Tkachenko, 2014) at høytlesing ikke bør være den eneste aktiviteten med litteratur i barnehagen. Hun legger vekt på å bruke litteraturpedagogiske aktiviteter som for eksempel «*meddikting, viderefortelling, dramatiserende gjenfortelling og fortolkning i lek*»

(Sandvik, Garmann, & Tkachenko, 2014, s. 41). I tillegg vektlegges litterære samtaler fra bøkene de leser slik at barn kan bidra med egne erfaringer og knytte seg til innholdet, samt det å ta i bruk digitale teknikker og rommet. På denne måten vil barn kunne utvikle sin språklige- og litterære kompetanse.

Videre referer rapporten til en studie av Samuelson m.fl. (2007) fra (Sandvik, Garmann, & Tkachenko, 2014, s. 45) som viser til sammenhenger mellom språklige aktiviteter og senere lese- og skriveferdigheter. En studie gjort i Sverige, USA og Australia viser at det er stor forskjell på barns kunnskap om skriftspråket. Barn i Sverige blir mindre involvert i literacy, og aktiviteter knyttet til literacy i hjemmet, enn barn i USA og Australia blir. Likevel bekrefter synteserapporten at på bakgrunn av en annen rapport «OECD-rapporten i 2002» (Sandvik, Garmann, & Tkachenko, 2014, s. 45), kommer det frem at skandinaviske barn likevel leser godt senere, og med dette konkluderer de at tidlig læring av lesing og skriving ikke har betydning for senere lese- og skrive ferdigheter.

2.4 Teori

2.4.1 Høytlesing

Høytlesing er en språkstimulerende aktivitet som gjør at barn tilegner seg språk og får allsidige erfaringer knyttet til literacy. Når barn blir lest for får de tilgang på nye ord, samtidig som de blir kjent med skriftspråket. De må gjøre seg mentale forestillinger og bruke fantasien for å levendegjøre ordene og fortellingen. Forskning har senere vist at en høytlesing *med* barn, altså barn som er aktive deltakere, lærer flere ord enn barn som er passive lyttere under høytlesingen (Gjems, 2018, s. 63). Med aktive deltakere menes det at man benytter ulike teknikker når man leser for å involvere barna gjennom å samtale om bokens innhold eller egne erfaringer for eksempel.

På samme tid som høytlesing har mange aspekter for læring av språket og språkets form, bygger det også relasjoner gjennom fellesskapet. Derfor er det viktig å legge til rette for gode situasjoner for høytlesing, slik at barn kan bidra aktivt i samtalen under selve lesingen, og at barns refleksjoner og samtaler med de andre kan bli en del av høytlesingen. Når man leser sammen med de eldste barna i barnehagen kan man benytte mer avanserte teknikker som for eksempel *dialogisk høytlesing* (Hoel, Oxborough, & Wagner, 2011, s. 105). Dialogisk høytlesing betyr å

lese høyt fra boken samtidig som man samtaler med barna om fenomener i boken underveis. En slik dialogisk høytlesing er som en planlagt samtale med bokens tekst som utgangspunkt. Her er språklæringen det primære målet, mens barnas faktiske utvikling av den litterære kompetanse kommer som en bonus. I motsetning er den *litterære samtalen* (Hoel, Oxborough, & Wagner, 2011, s. 106) ment for å utvikle barns litterære kompetanse gjennom å styre samtalen mot tekstens oppbygging og innhold. Når man benytte de forskjellige teknikkene kan man bevisst jobbe med ulike mål og skape engasjement, interesse og leselyst. Det å for eksempel gjennom dialogisk høytlesing oppmuntre barna til å undre seg over nye ord, utfordrer både personalet som leser for barna og barna til å sammen snakke om erfaringer, meninger og tanker slik at de sammen kan etablere en forståelse.

I et intervju av Ingrid Pramling Samuelsson (2015, s. 84) om å være en *undervisende barnehagelærer*, tolker jeg det slik at hun mener at den mer strukturerte og målrettede forberedelsen for en aktivitet, vil kreve at barnehagelæreren er forberedt på tema og med kunnskap for å kunne besvare undring fra barna. Videre sier hun at målet er nettopp en mer aktiv barnehagelærer som for å utvikle barnas kunnskap også innebærer egen utvikling.

2.4.2 Barns viktige erfaringer med tidlig bruk av litteratur

Gjems (2018, s. 66) viser til en studie hvor barn som er tett oppunder fire år, og som har mye og god erfaring med høytlesing og lesekultur hjemme, allerede har opparbeidet en god forståelse for hva lesing er og hva skrift brukes til. Motsetningen er som følger at de som ikke har blitt lest mye for, eller som ikke har foreldre som leser mye selv, har mindre forståelse for lesing og skriftspråket. Når barn nærmer seg fem år sitter mange barn allerede inne med mange og gode erfaringer fra høytlesing. De kan ha anskaffet seg kunnskap om alfabetet, og kan ha fått en positiv bevissthet rundt det å lære seg å lese. Gjennom å ha blitt lest for har de også opparbeidet seg forståelse og kunnskap om litteratur, og kan ha kjennskap til hvordan fortellinger struktureres. Disse barna vil ha et stort fortrinn når de begynner på skolen og når de skal lære seg å lese. Disse ulike forutsetningene vil tidlig utgjøre forskjeller på leseferdigheter i skolen (Gjems, 2018).

2.4.3 Fellestrekk mellom lek og lesing

Ved å bruke høytlesing bygger man relasjoner samtidig som språkutviklingen finner sted. Det å lese med barn fremmer også barns forståelse og opplevelse gjennom refleksjon og samtaler.

Høytlesing har ikke bare goder for selve språklæringen, men med gode leseropplevelser kan disse medvirke til en utvikling av glede og fascinasjon for bøker i seg selv. Gode leseropplevelser beskriver Trine Solstad (2018, s. 44) gir næring til leken i seg selv, samtidig som leken også gir næring til lesing, med tanke på hvordan barn bruker assosiasjon aktivt i leseprosessen. På samme vis som lek handler om å gå inn og ut av en fiktiv verden, gjør også skjønnlitteraturen det. På denne måten viser Solstad fellestrekk mellom lek og lesing. Akkurat som det brukes rammer innenfor fiksjonsleken, finnes det også rammer for skjønnlitteraturen som er ganske like. Disse likhetene kan i så måte ha nytte av hverandre og være underbyggende for barns læring av sjangerkompetanse (Solstad, 2018).

2.4.4 Å utvikle lesekompetanse

Solstad (2018, s. 21) omtaler utviklingen av lesekompetansen ved å dele inn i tre felt; Leseopplæring, leseoppdragelse og leseopplevelse og leselyst. (Leseopplæringsbegrepet og leseoppdragelsesbegrepet har hun lånt fra Dagrud Skjelbreds (1999, s.5-6)).

Høytlesing lærer barn setningsoppbygging, utvider ordforråd og sjangerkompetanse. Når barn blir kjent med litteraturen, skriftspråket og sjangrene på denne måten, vil de etter hvert ta i bruk den tilegnede kunnskapen for å lage egne eventyr for eksempel. Dette er også av stor betydning for barns lese- og skriveutvikling skriver Solstad (2018, s. 29).

Leseoppdragelsesperspektivet er knyttet til hvordan barnehagelærerens arbeid skal gjøre barn kjent med tekstkulturen, slik at de blir komfortable og kan ta den i bruk selv. Trine Solstad påpeker at « *...du blir hva du leser*» (2018, s. 34). Med dette litt humoristiske utsagnet vil hun påpeke at det har betydning hvilken litteratur vi velger overfor barna, og hvordan vi presenterer det fordi dette er med i dannelsen og identitetsutviklingen til barna og hvilke lesere de blir. Til slutt er det; leselyst og leseopplevelse. Med dette begrepet mener Solstad at det ikke er nok å bare kunne lese eller lytte sånn rent praktisk, men at det må være en genuin interesse for å videreutvikle lese- og skriveferdigheten. Dette skjer gjennom å erfare leselyst og gode leseropplevelser. Hvis barnehagen kan bidra til at barn blir fascinert av å bli lest for, vil dette bidra til at de selv oppsøker høytlesing senere (Solstad, 2018).

2.4.5 Litteraturens fordeler i barns språkutvikling

Barns samspill, lek, spontane- og hverdagslige samtalene med andre barn og voksne, er utvilsomt en pådriver for barns språkutvikling. Likevel, når det kommer til litteratur, viser undersøkelser at

barns møter med bøker presenterer dem for et rikere språk enn det barnet møter i hverdagen med andre barn og voksne. Å lese for barn anses ikke bare som en måte å lære språk på, men som en læringsopplevelse hvor både språk og kunnskap er viktig. I en undersøkelse viste det seg at barnehagelærere kun leste for de barna som selv oppsøkte det, men Sandvik (2008) fra (Gjems, 2018, s. 61) påpeker at de som gjerne er vant til å bli lest for, er også de som oppsøker det, og dermed vil de som ikke blir lest for hjemme bli utsatt for Matteus-effekten, og går glipp av god språkstimulering (Gjems, 2018).

Liv Gjems omtaler «*Matteus-effekten*» (2018, s. 62) i sammenheng med at barn som lærer mange ord, vil også være kapabel til å lære enda flere. Den grunnleggende språklæringen som skjer i de fire første leveårene, viser også til at jo tidligere og mer barn kan, jo lettere og raskere vil de tilegne seg kunnskap. «*Den som kan mye, vil lære mer*» (Stanovich, 1986 sitert i (Gjems, 2018, s. 36)). Dette viser med andre ord at barn som får et forsprang i sin språkutvikling i barnehagen, vil ha en raskere utvikling i skolen. Det betyr også at de barna som har utfordringer i språkutviklingen, eller har en senere utvikling med færre antall ord for eksempel, vil allerede stille svakere og ha større sjanse for å utvikle lese- og skrivevansker. Matteus-effekten viser seg altså slik at de barna som allerede henger etter i språkutviklingen når de begynner på skolen, vil kanskje aldri klare å ta igjen sine jevnaldrende og vil dermed ha større vansker med å lære seg språk. Når barna også har problemer med selve språklæringen, vil også barna bli mer opptatt av språklæringen og dette går utover kunnskapen. Og at de som allerede leser bedre enn sine jevnaldrende, vil fortsette å lese mer og utvikles til enda bedre lesere (Gjems, 2018).

Barn som opplever lærevansker når de kommer i skolen har alltid én eller flere språkfunksjoner de sliter med; «*enten med å forstå språk, oppfatte språk eller selv bruke språk*» (Kirk, Gallagher, Coleman & Anastasiow, 2011 sitert i (Gjems, 2018, s. 18)). I barnehagen derimot, ligger den største utfordringen i å få barn til å forstå eller lære begreper, noe litteraturen kan støtte opp under. Når barn velger bort lesing eller ikke tar del i aktivitetene, mister disse barna viktige sosiale og språklige erfaringer som bidrar til språkutvikling. Det kan derfor kreve at personalet gjør leseaktiviteter mer attraktive og mer tilgjengelige, og til og med passer ekstra godt på at disse barna som velger bort lesingen blir plukket opp og får tilgang på denne språkstimuleringen på samme måte som de andre (Hoel, Oxborough, & Wagner, 2011).

3. Metode

I dette kapittelet skal jeg gi en beskrivelse av hvordan jeg metodisk har arbeidet meg gjennom hele oppgaven fra start til slutt. Hvordan jeg kom frem til tema, hvordan jeg jobbet med å utforme intervjuguiden, hvordan jeg valgte informanter, selve gjennomføringen av intervjuet, etikk, metodekritikk, min førforståelse og til slutt har jeg skrevet litt om utfordringer som jeg tenker er av betydning for hvordan oppgaven min har blitt formet slik den er og bakgrunnen for dette.

3.1 Valg av metode

En forskningsmetode er en måte å løse problemer på, eller for å komme frem til ny kunnskap. Hvilken metode man benytter under arbeidet har derfor betydning for å klare og finne en god måte å presentere sin problemstilling på. Kvantitative metode brukes for å samle inn data med utgangspunkt i det målbare, mens den kvalitative metoden tar utgangspunkt i en mer personlig og nær undersøkelse for å få forståelsen av opplevelser. Jeg har derfor valgt en kvalitativ metode og intervju, for å kunne innhente informasjon som sier noe om hvordan barnehagen arbeider med gitt tema og for å kunne få konkrete eksempler som belyser dette arbeidet (Dalland, 2017, s. 52). En kvalitativ metode gjør det mulig å fordype seg gjennom ved at man stiller spørsmål, og benytter oppstillingsspørsmål for å fordype eller forklare hvis noe er uklart. Dette gjør også at den kvalitative metoden gir god validitet ved at man kan sikre seg at informasjonen man får stemmer med hva informanten sier (Larsen, 2012).

3.2 Utforming av intervjuguide

I følge Dallan (2017) er kvalitativt intervju en måte å innhente kvalitativ kunnskap gjennom det alminnelige, muntlige språket. Selve intervjuet skal prøve å få nyanserte beskrivelser fra informanten, og hvordan man formulerer spørsmålene og intervjuet som helhet er derfor avgjørende. I utformingen av intervjuguiden tok jeg derfor for meg tre hovedkategorier. Jeg delte altså min problemstilling opp i;

1. hvordan barna selv tar i bruk litteratur
2. hvordan de ansatte tilbyr litteratur
3. hvilke verdier personalet ilegger litteraturen og hvordan de ser på litteraturen i sammenheng med barns språkutvikling

I hver kategori ble hvert hovedspørsmål etterfulgt av flere underspørsmål. Underspørsmålene hadde den hensikt å få frem flere detaljer, ulike situasjoner og for å få muligheten til at informanten kunne komme med praksiseksempler. Denne inndelingen av hovedspørsmål i intervjuguiden gjorde at jeg raskt fikk utarbeidet gode spørsmål, og som jeg i ettertid synes fungerte godt. Selve intervjuet skal fungere som en veileder for en samtale, hvor jeg og informanten møtes for å samtale og forstå et fenomen bedre sammen slik at vi sammen skaper ny kunnskap (Dallan, 2017).

I tillegg til selve intervjuguiden la jeg til noen oppfølgingsspørsmål for å gi informanten muligheten til å si noe om hvordan intervjuet opplevdes for han eller henne, samtidig for å gi tilbakemeldinger til meg om hva som opplevdes som positivt og hva jeg eventuelt kunne gjort annerledes. Dallan (2017) påpeker at en fersk intervjuer som meg, vil dra nytte av å innhente denne typen informasjon, noe jeg vil si at jeg gjorde. Helt til slutt spurte jeg informanten om dette intervjuet hadde gitt informanten noen tanker som de ville ta med seg videre (oppsummeringsspørsmål 4, vedlegg 2). For når man lar seg intervju kan det sette i gang tanker hos oss selv, og berøre oss på en måte. Derfor kan det være fint å la den som har latt seg intervju få tid til å dele hvilke tanker han/hun sitter igjen med (Dalland, 2017).

En sãnn type oppsummering til slutt i intervjuet opplevdes som veldig positivt for meg, og jeg tenker at det ogsã gav rom for informanten til å gi uttrykke for deres opplevelse. Det føltes ogsã som at det gav en fin avslutning på intervjuet, og jeg opplevde at det gav trygghet både for meg og informanten.

3.3 Utvalg av informanter

I begynnelsen av denne prosessen undersøkte jeg offentlig tilgjengelig informasjon på ulike barnehagers hjemmesider, med mål om å finne barnehager med ulike pedagogiske grunnsyn. Gunnestad (2014, s. 31) definerer et pedagogisk grunnsyn som de holdninger, verdier som ligger til grunne for de pedagogiske valg man foretar seg for hvordan virksomheten skal drives med tanke på barnesynet. Videre tok jeg kontakt med tre ulike barnehager basert på de ulike grunnsynene. Jeg henvendte meg først til styrerne via epost med en kort presentasjon av meg selv og mitt forskningsprosjekt, etterfulgt av en forespørsel om barnehagen kunne tenke seg å delta i min forskning ved å la seg intervju. I forespørselen beskrev jeg at jeg ønsket å intervju en barnehagelærer eller pedagogisk leder som hadde god kjennskap til de største barna og deres bruk av litteratur. Kort tid etter mottok jeg en bekreftelse av den ansatte i de to barnehagene om

at de ønsket å stille til mitt intervju.

Blant de valgte barnehagene jeg henvendte meg til var det både private og kommunale barnehager i håp om at jeg skulle få et variert utvalg. Men i prosessen opplevde jeg vansker med å få tak i kommunale barnehager som kunne delta. Jeg henvendte meg etter hvert i flere kommunale barnehager, men fikk dessverre ikke svar. Jeg valgte derfor å gå videre i prosessen uten å gjennomføre et tredje intervju slik jeg hadde tenkt.

Gjennom intervjuene mine har jeg likevel to private barnehager med to forskjellige pedagogiske grunnsyn som et utgangspunkt, og stiller dermed fortsatt med et representativt utvalg for funn basert på forutsetningen for ulikheter. Jeg valgte med andre ord mine informanter basert på strategiske valg til hensikt for min forskning (Dallan, 2017).

I forkant av selve intervjuet hadde jeg på forhånd gitt informantene en kort presentasjon om prosjektet mitt via epost, men jeg valgte å ikke la informantene få se spørsmålene til intervjuet. Hensikten bak denne beslutningen var at jeg ønsket mest mulig reelle svar. Jeg tenker det kan være både fordeler og ulemper med dette. Dersom man velger å la informanten se intervjuet i forkant, kan man kanskje oppnå mer utdypede svar i form av at informanten kan gjøre forberedelser og observasjoner i forkant av intervjuet. Det negative kan kanskje være at jo mer tid man har til å tenke over spørsmålene, jo mer planlegger man svarene slik at spontaniteten og ærligheten kan måtte vike for dette.

3.4 Gjennomføring av intervjuet

Intervjuet ble kort tid etter inngått avtale holdt i barnehagen som informanten jobbet i. Intervjuet ble introdusert med et samtykkeskjema jeg hadde formulert for å ivareta informantens etiske retningslinje og anonymitet, deretter gjennomført med lydopptak. Lydopptaket ble tatt opp i september/oktober, før de nye reglene trådte i kraft. Jeg valgte i ettertid ikke å transkribere intervjuene, men å lytte på mine opptak og gjøre notater slik de nye reglene tillater studentene å gjøre i selve utførelsen av intervjuene. Dette på bakgrunn av at på daværende tidspunkt ventet jeg fortsatt på å få til et tredje intervju, og før jeg gjorde avgjørelsen om at de 2 intervjuene jeg hadde var nok hadde de nye reglene trådd i kraft og endret disse rutinene. Lydfilene vil uansett bli slettet når oppgaven er levert og prosjektet et ferdigstilt.

I møtet med informanten, presenterte jeg prosjektet mitt og hvorfor jeg hadde valgt dette som tema før jeg satte i gang med selve intervjuet. Dette medførte nok at jeg ikke gav informanten en objektiv presentasjon, noe som kan være med på å påvirke måten informanten svarte på. På en

annen side anser jeg meg selv som åpen og lett å snakke med, og tenker det kan være med på å trygge informantene som på en annen side kan gi desto større muligheter for mer spontane svar fra informantene (Dallan, 2017).

Selve intervjuet tok ca en time. Det var god flyt mellom spørsmål og svar. Jeg opplevde informantene som trygge og interesserte i tema, og de kom derfor med fyldig svar på alle spørsmål jeg stilte. Jeg vil ikke si at underspørsmålene likevel ble overflødige, men jeg kunne heller bruke dem for å få grave kanskje enda dypere eller spørre om de hadde flere eksempler på noe de tidligere hadde svart på. Jeg opplevde dermed at intervjuguiden min fungerte godt og gav meg svar på de spørsmålene jeg hadde stilt.

3.5 Ethiske retningslinjer

I denne prosessen har jeg laget et samtykkeskjema i forkant av intervjuet for å gi informantene informasjon om hvordan jeg, i forhold til de etiske retningslinjer, skal bruke og oppbevare min innsamlede informasjon. Samtykkeskjema ble gitt til informantene og signert i henhold til avtale under selve møtet. Samtykkeskjema legger vekt på å ivareta informantens anonymitet og skal sikre informantene etisk bruk av opplysningene i min oppgave. Jeg har i beste måte behandlet mine funn med respekt og prøvd å fremheve de på en respektfull måte i oppgaven. Alle opplysninger om eller fra barnehagen er anonymiserte og skal ikke kunne være gjenkjennbare.

3.6 Metodekritikk

I følge Larsen (2012, s. 104) kan feilkilder oppstå som en effekt av at intervjuer påvirker informantene gjennom oppførsel. Før jeg startet intervjuet holdt jeg en innledning hvor jeg tydelig beskrev mitt ståsted og mitt syn på tema og problemstilling. I tillegg, gjennom intervjuet, var jeg bekræftende overfor informantene ved å nikke bekræftende ved informasjon som jeg kunne føle meg enig i. Dette kan føre til påvirkning av informantene og til hvordan informantene svarte, men utpreget mye, og vil mest sannsynlig ikke ha betydning for validiteten av funnene. Til tross for at det gjennom intervju kan oppstå misforståelser eller feiltolkninger, opplevdes det som en god kommunikasjon mellom meg og informantene i intervjuet, og mine funn vil jeg derfor si har god pålitelighet (Dalland, 2017).

3.7 Førforståelse

Jeg hadde i forkant av denne forskningen en førforståelse av at barn ikke aktivt bruker eller blir tilbudt like mye litteratur som de mindre barna, men at de eldste barna heller er mer fysisk aktive og opptatt av rollelek. Dette innebærer at gjennom mine usystematiske observasjoner opplever jeg femåringene som aktive, kompetente og sosiale barn. På samme tid har jeg undret meg over om dette gjør at litteraturen er mindre tilstede både av barnas eget initiativ og av de ansattes tilbud. Min førforståelse bygger derfor på at femåringene leser mindre enn de andre barna som er mindre, mulig som et resultat av deres selvstendighet eller høye aktivitetsnivå og derfor mindre tid til litteraturpedagogiske aktiviteter. Jeg har også en tanke om at litteraturen tilbys mindre til de største barna, som et resultat av at de mindre barna krever mer og de selvstendige velger mer selv hva de driver med.

3.8 Utfordringer

I denne prosessen fra A til Å har det i grunn ikke vært mange utfordringer som har oppstått, men jeg har hele tiden vært i tvil om jeg hadde nok med to intervju. Når det så har vist seg at disse funnene over all forventning også viser seg å være ganske like, støtter det opp under min tvil om jeg burde gjennomført flere intervju for å få mer data å drøfte. Men som nevnt tidligere fikk jeg ikke svar ifra noen kommunale barnehager i de periodene jeg etterspurte kandidater til mine intervju. Det førte til at jeg tok valget om å gå videre i prosessen uten et siste intervju.

Hvis jeg skulle angre på noe i ettertid, så er det kanskje at jeg ikke likevel brukte tid på å få flere informanter for flere intervju. Tatt i betraktning oppgavens omfang, kan det kanskje likevel ses som nok å ha to intervjuer, men at det heller var intervjuguiden min som kunne vært enda mer utdypende for å få et bredere grunnlag av informasjon.

Jeg har gjennom hele prosessen brukt god tid for at oppgaven skal modnes og bearbeides nok, og modningen er kanskje årsaken til at jeg i ettertid ser oppgaven i fra et annet perspektiv enn når jeg var midt i prosessen.

4. Mine funn

4.1 Innledning

I min undersøkelse har jeg valgt å gjennomføre intervjuene i to barnehager med ulikt pedagogisk grunnsyn. Hensikten med dette var å øke sjansene for at det skulle være variasjon i funnene, samt

større mulighet for å finn av ulike arbeidsmetoder med litteratur.

Jeg vil i denne presentasjon trekke frem noen vesentlige fellestrekk som jeg tenker er interessante å ta med videre i min drøfting, da det var i veldig liten grad ulikheter mellom informantenes syn på litteratur og praksis.

4.2 Bruk av litteratur

I intervjuene fremkommer det hos begge barnehagene at de har flere likheter når det kommer til «*lesekulturen*» på avdelingene. Informantene påpeker selv at lesekulturen de har på avdelingen kan se ut til å ha gitt rom for at barn lettere tar i bruk litteraturen, som igjen har skapt en mer lystbetont og indremotivert bruk av litteraturen til daglig i barnehagen.

Informantene fremhever at de velger aktiviteter som omhandler bruk av litteratur, og legger vekt på at det også innebærer aktiviteter som går ut over den tradisjonelle *lesestunden* eller *høytlesingen*. De bruker gjerne prosjekt eller aktiviteter hvor de arbeider med ulike tema, men hvor litteraturen og språkstimulering alltid er et underliggende mål for aktiviteten.

Eksempelvis fremhever informant A hvordan de bruker litteraturen i en «*lesemåned*». Her legger de fokus på formidling av litteratur gjennom en hel måned, hvor både barn og voksne kan velge litteratur og tema. Informant B viser til hvordan de tar i bruk rom som er spesielt innredet for språkstimulering, også kalt «språkrom», og at litteraturen gjerne brukes i sammenheng med dette. Begge informantene har også ulike måter «å leke biblioteklek» på, med formål om å skifte ut bøkene på avdelingen samtidig som leken i seg selv blir meningsfylt, sier de.

4.3 Bibliotek-lek

Informantene beskriver ulike aktiviteter hvor barn tar del i og medvirker i hvilken litteratur som skal finnes på avdelingen. Ved å lytte til barnas ønsker og interesser, sier informantene at de opplever at barna forholder seg til bøkene med respekt, og at de med dette ikke har opplevd utfordringer med å ivareta bøkene. Når det kommer til utvalget av bøker som er tilgjengelig for barna på avdelingen, har jeg spurt informantene om det finnes forskjeller mellom hvilken litteratur personalet velger og hva barna velger. Informantene forklarer hvordan de bruker biblioteket i barnehagen for valg av bøker, men på to ulike måter.

Informant A forklarer at de har biblioteket på gangen mellom avdelingene, og at de kan ta med barna dit slik at de selv får velge hvilke bøker de ønsker å ha på avdelingen.

Informant B forklarer at de skaper en lek ut av det å dra på «biblioteket», hvor de lager lånekort og barna bruker lånekortene sine for å låne bøker de kan ha med på avdelingen. Det oppleves at bøkene blir mer attraktivt ved å gjøre det til en lek på denne måten.

Begge informantene påpeker at det ser ut til å gi effekt på barns bruk av litteratur når barnas medvirkning i stor grad er tilstedeværende. Det har kanskje spesielt god effekt ved bruk av denne bibliotek aktiviteten, og kan se ut til å ha betydning for barns egne initiativ til bruk av litteraturen i ettertid.

4.4 Valg- og utvalg av litteratur

Informantene antyder at det kan foreligge forskjeller i hvilken litteratur personalet velger og hva barna velger, og at disse fremkommer gjennom personalets valg av de «trygge», gamle og tradisjonelle klassikere, fremfor den nye litteraturen som barna oftere velger. Dermed, påpeker informantene, at når barna er deltakende i prosessen med valg av litteratur, oppstår en god blanding mellom hva de liker og ønsker av bøker, samtidig som personalet kan velge litteratur basert på et mer pedagogisk grunnlag for et mer målrettet arbeid. Informant A henviser til at dette eksempelvis kan være bøker som brukes med de største barna for å få i gang refleksjoner rundt spesielle tema, da dette er en aktivitet som oftere gjøres med de største. På samme måte vektlegger begge informantene at personalet må bestemme ulike bøker med tema som er viktige å ta opp, som vennskap, følelser og gode og vonde hemmeligheter for eksempel. For dette er nødvendigvis ikke bøker barna selv velger.

4.5 Personalets rolle ved høytlesing

Informantene legger vekt på at lesestundene og høytlesingene er viktige, og at de brukes ofte, men informantene påpeker at de kunne ha brukt høytlesing enda mer. Begge informantene ser på lesestund, og høytlesing i seg selv, som verdifull på mange måter. Samtidig påpeker de at den kan være et fint avbrekk i en ellers travel hverdag for å samle barna og skape ro.

Begge informantene legger også vekt på at den voksnes rolle i formidlingen av litteratur er viktig. Med tanke på teknikk, rom, tid og at dette er en stund hvor det kan skapes magi.

4.6 Litteraturen som inspirasjonskilde til lek

I intervjuet spør jeg i spørsmål 1 b og c (Vedlegg 1) om litteraturen kan inspirere til lek og eventuelt hvordan dette fremkommer. Informant A bekrefter at det ikke oppleves som at barnas lek preges mye av litteraturen, men når de tar i bruk den er det ofte en spesiell handling fra historien. I denne handlingen bytter de ut den opprinnelige karakteren med seg selv. For eksempel fra «Emma hos doktoren» da leker de at de selv går til doktoren, eller fra «Bukkene bruse skal til badeland» da leker de at de selv skal til badeland. Informant B forteller hvordan barna gjerne tar med historiene ut i leken ute, for eksempel når de er i skogen, og at de tar opp tråden fra bøker de har lest inne i barnehagen og kan spille videre på dette. Litteraturen kan se ut til å virke som en inspirasjonskilde til lek, men informantene bekrefter at barna leker kanskje mer det de ser på tv.

4.7 Oppsummering

For å skape enda mer interesse til litteratur for femåringene, fremhever informantene at innhold og arbeidsmetode har betydning for barnas videre motivasjon og interesse for å selv ta i bruk litteraturen. Det handler ikke om hvor mye som leses en måned, men den kulturen som ligger til grunn i barnehagen og på avdelingen sier informantene. Jo bedre personalet legger til rette for aktiviteter rundt litteratur, jo mer tar barn selv tak i tema eller bøkene i ettertid bekrefter begge informantene.

5. Drøfting

5.1 Å lese i barnehagen

Halliday sier at når barn lærer språk legges hele grunnlaget for å lære (Gjems, 2018, s. 11). Det vil si at for å kunne lære noe som helst må vi ha forståelsen for språket og kommunikasjonen for å i det hele tatt forstå innholdet av den læringen som finner sted. Språkutvikling er de kontinuerlige læringsprosessene, både bevisste og ubevisste, hvor barn tilegner seg språket gjennom sosiale samspill, deltakelse og tilrettelagte læringssituasjoner. Solstad definerer barnets språk som en del av barnets identitet og som viser hvor barnet kommer fra, både geografisk, sosialt og kulturelt (Solstad, 2018, s. 26). Ved å stimulere barns språk vil det bidra til språkutvikling, og et mål i denne utviklingen er at barn utvikler en metaspråklig bevissthet (Semundseth, 2008, s. 177). Metaspråklig bevissthet handler om at barna blir i stand til å

reflektere over språkets innhold og form, som til sist utgjør at man klarer å lære seg å lese og skrive. Men for å komme dit må man trene, og man trener ved å bruke både skriftspråket og det muntlige som for eksempel i en høytlesing.

Jeg tenker at det er viktig for personalet å vite hvordan litteraturen påvirker barns språkutvikling, for å forstå viktigheten av å ta i bruk litteraturpedagogiske aktiviteter, samt metoder for arbeidet. Cecilie Dyrkorn Fodstad (2018, s. 157) skriver om hvordan den nordiske barnehagetradisjon er bygget på barnets selvbestemmelse og respekt som et menneske, mens den angloamerikanske bygger på et system som omhandler å effektivisere utdanningsløpet gjennom å maksimere barns læring. I sammenheng med at vi i Norden kopierer mye fra USA, kommer det til stadighet endringer i vårt system basert på erfaringer gjort i USA. Selv om vi anser leken som livsviktig og som en av barns rettigheter, opplever jeg at litteraturen heller kan oppfattes som et verktøy eller en metode for læring vi skal bruke for å utvikle barns akademiske ferdigheter. I lys av USA's effektivisering av læring er det derfor interessant å drøfte om vi kan se dette i sammenheng med litteraturens plass i de nordiske barnehager. Tanken om at vi gjennom å bruke litteraturpedagogiske aktiviteter «kopierer» en effektivisering av barns læring slik som i USA, istedenfor å se på disse aktivitetene som språkstimulering og inspirasjon til lek. Men hvis vi ser på studiene ifra Synteserapporten (Sandvik, Garmann, & Tkachenko, 2014, s. 40) hvor det bekreftes at på grunn av manglende planlegging opplever barnehagene det som vanskelig å få de litterære aktiviteter inn i barnehagehverdagen. I tillegg til at utvalget av bøker er utdatert, kan dette tyde på at barnehager opplever det som vanskelig å finne plass til de litterære aktivitetene. Om det er mangel på kunnskap om litterære aktiviteter, tid til planlegging eller de grunnleggende nordiske verdiene om å ikke effektivisere læring i barnehagen kan vi bare spekulere i.

I mine funn beskriver informantene hvordan de bruker høytlesing en god del i hverdagen, og gjerne som et avbrekk eller i overganger hvor de søker ro. De vektlegger at selv om de leser mye, kunne de ha lest enda mer da de ser gode effekter av dette. Når det er snakk om høytlesing påpeker informantene også at metode, tid og sted for høytlesingen har stor betydning. Jeg tenker det kan løfte lesestunden og de ansattes kompetanse dersom de sette seg inn i- og benytter ulike metoder ved høytlesing som *dialogisk høytlesing* og *den litterære samtalen* (Hoel, Oxborough, & Wagner, 2011). Metodene er utarbeidet for å stimulere barns språk og utvikle deres kompetanse, og for ansatte som synes det er vanskelig eller lite motiverende med lesestunder kan slike tiltak

kanskje virke støttende og motiverende også for barnehageansatte.

5.1.1 Lesekultur

Synteserapporten (Sandvik, Garmann, & Tkachenko, 2014) viser til ulike forskninger som tidligere beskrevet i kapittel 2, som viser til at både foreldres sosioøkonomiske bakgrunn har betydning for barns tilbud av og bruk av litteratur. En av barnehagenes oppgaver er å gi det mangfoldet av barn like muligheter. Det innebærer at barnehagen kan være med på å utjevne de sosioøkonomiske og kulturelle forskjellene som barn er født inn i og ikke råder over. Litteratur kan være en av dem. Det betyr i praksis at barn som ikke er vant til å lese eller bli lest for kan få dette tilbudet i barnehagen. Derfor tenker jeg det også er viktig for personalet å være bevisst på hvem man leser for, slik at man kan passe på at alle barn blir lest for.

I funnene legger barnehagene vekt på at avdelingens lesekultur er avgjørende for barnas bruk av litteratur. Som nevnt i innledningen under punkt: *1.6 Avklaring av sentrale begreper*, er lesekultur altså en overføring av kultur for litteratur som personalet skaper og som barna speiler gjennom skikk og bruk. Videre hvordan barna viderefører dette og selv benytter litteraturen tenker jeg er lesekulturen på avdelingen. Begrepet lesekultur kan ses i likhet med *leseoppdragelsesperspektivet* (Solstad, 2018, s. 21). Solstad definerer det som en måte barnehagelæreren arbeider med å gjøre barn kjent innen tekstkulturen, gjennom hvordan og hva den velger å presentere.

Den kulturen som barnehagen eller avdelingen har vil derfor være viktig og ha betydning for barns bruk av litteratur. Hvilket forhold de ansatte har til bøker og hvordan de forholder seg til de overfor barna. «*For at det skal kunne etableres en kultur for språk og lesing, må språk- og leseaktiviteter prege barnehagehverdagen. Dette er et arbeid som krever målrettet og systematisk innsats fra personalet*» (Hoel, Oxborough, & Wagner, 2011, s. 16). Med andre ord ligger ansvaret for den litterære kulturen hos personalet og hvordan de tilrettelegger og bruker litteraturen selv. Her kan personalet være pådrivere og påvirke barnas bruk av litteratur gjennom egen atferd og som rollemodeller. Slik tenker jeg de også vil påvirke *matteus-effekten* gjennom å legge et godt grunnlag for bruk av litteratur, som vil øke barnas egen interesse og initiativ.

5.2 Andre litteraturpedagogiske aktiviteter

Det vektlegges at aktiviteter med litteratur ikke bør begrenses til kun høytlesing, men at det å ta i bruk flere virkemidler vil være nyttig både for språkutviklingen og barnas interesse (Sandvik, Garmann, & Tkachenko, 2014).

I mine funn presenterer jeg ulike aktiviteter som begge informantene benytter, og som de opplever fungerer godt. Det kan tyde på at når en avdeling finner aktiviteter som engasjerer og interesserer barna, så vil dette være med på å påvirke barns bruk av litteratur. I disse barnehagene gjaldt det en såkalt *bibliotek-lek*, hvor avdelingen leker at de skal på biblioteket, og barna får muligheten til å ta del i denne leken med ulike roller. De to hendelsene hadde både likheter og ulikheter, men i bunn og grunn tolker jeg det som at det handlet om å skape en interesse gjennom deltakelse og medbestemmelse av bokvalg, og for å bygge barns motivasjon for å lese bøker gjennom bruk av medvirkning.

Barnehager i dag har et høyt press innad fra styringsdokumenter som bestemmer innhold, tidsbruk og økonomi, og utad skal den som institusjon i samfunnet oppfylle den utviklingen og de kravene som samfunnet stiller og politikken legger føringer for. Det kan kanskje derfor oppleves utfordrende for personalet å få plass til alt man skal igjennom i barnas barnehagehverdag. I et intervju av Ingrid Pramling Samuelsen (2015, s. 84) løfter hun et begrep om å være en *undervisende barnehagelærer*. Jeg tolker det slik at hun definerer begrepet positivt, og at ved å forberede seg til å undervise så gjør man en mer strukturerte og målrettet forberedelse. Det vil kreve at barnehagelæreren er forberedt på tema, og med kunnskap, for å kunne besvare undring fra barna underveis. Videre sier hun at målet er nettopp en mer aktiv barnehagelærer som for å utvikle barnas kunnskap også innebærer egen utvikling. Det kan være lønnsomt for ansatte å forberede aktiviteter på denne måten, som en *undervisende barnehagelærer*, for selv om vi ikke underviser tenker jeg det ligger mye bra i metoden med å innhente kunnskap og gjøre seg rede for hva man skal presentere overfor barna.

5.3 Litteratur og lek

I følge Aukland (2015, s. 17) kan dette siste året i barnehagen ses på som et avsluttende kapittel for barndommen og et forstadium til voksenlivet og skolegangen som kommer. I denne mellomtilstanden opplever jeg dem som svært selvstendige og kompetente. De opplever også på dette tidspunktet som veldig fysisk aktive, og det kan kanskje være en utfordring i forhold til deres egen bruk av litteratur fordi lesing normativt er en rolig aktivitet. Oppgaven om å tilføre

femåringene litteratur, faller derfor tilbake på personalet og det blir dermed deres ansvar å finne måter å få barnas interesse for litteratur på.

I boken «*Skal vi leke en bok? Språktilegnelse gjennom bildebøker*» (Alfheim & Fodstad, 2014), beskrives ulike metoder for å tilnærme seg bøker på og praktiske beskrivelser av hvordan man kan bygge opp en lesestund. Den viser til å bygge forventninger før selve lesingen gjennom å bruk førlek og førlesing. Det beskrives flere ulike aktiviteter som kan bidra til dette. Blant annet er prosjektarbeid en måte hvor man over tid jobber med en bestemt bok for eksempel, og hvor man kan fordype seg i ulike fenomen og benytte ulike metoder for å utforske disse. Ved å ta i bruk ulike tidspunkter og steder for lesingen kan også være med å bidra til å fange barnas interesse, eller rett og slett bare være inspirerende og spennende (Hoel, Oxborough, & Wagner, 2011). Faktabøker, for eksempel, er noe vi kanskje ikke tenker på som noe barn i barnehagen er spesielt opptatt av, men Alfheim & Fodstad (2014) bekrefter at faktabøker kan spesielt være matnyttig i forhold til barns lek. Spesielt femåringene kan ha gleden av å lære faktaopplysninger om spesielle ting de er interessert i, og dermed bringer det inn i leken.

Lesing skaper fellesskap gjennom at barna er sammen og får en felles opplevelse rundt det som skjer. Men lesingen kan også gi innblikk i andres liv og dermed være med på å utvikle sosial empati. Dette styrker følelsen av tilhørighet fordi det er med på å gi erfaringer av at vi kan identifisere oss med hverandre (Alfheim & Fodstad, 2014, s. 20). Arbeid med litteratur er derfor matnyttig for leken og kan påvirke barnegruppens samhold gjennom disse felles opplevelsene i blant annet høytlesinger.

6. Oppsummering

I denne oppgaven har jeg tatt i betraktning hvordan Rammeplan, som barnehagens styringsdokument, legger føringer for at personalet skal tilby et mangfold av literacy, og gjennom variert formidling påse at barn får erfaring og progresjon i sin utvikling. Hvordan hver enkelt barnehage skal utvikle et lærende og engasjerende nok innhold for alle barna, og hvordan barna skal oppleve sammenheng mellom barnehage og skole, vil variere fra barnehage til barnehage. Dette vil nok også kunne føre til ulike metoder og ulik kompetanse hos barna. Ved å benytte skoleforberedende aktiviteter skal det bygge positive forventninger, trygghet og gi en følelse av en sammenheng mellom skole og barnehage (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Litteraturen i seg selv kan være støttende på mange måter i disse sammenhengene, fordi litteraturen kan bidra til fellesskap og bygge relasjoner basert på felles opplevelser som for eksempel en lesetund. I tillegg er litteraturen i seg selv språkstimulerende og bidrar til språkutvikling. Dette skjer gjennom høytlesing som for eksempel utvikler ordforråd, grammatikk, fortellerteknikk, sjangerbevissthet og fantasi. Barn blir kjent med kulturen og språket, gjennom både det muntlige- og skriftspråket.

Basert på teorier og forskning kan det se ut til å ligge utfordringer i bruk av metoden i personalets arbeid med literacy. Dette kan vi se gjennom forskning samlet i Synteserapporten (Sandvik, Garmann, & Tkachenko, 2014), at det er flere forskninger som forteller oss noe om hva som påvirker språkutviklingen og fordelene ved bruk av litteratur, men at barnehagene likevel kommer til kort og mangler gjennomføring av arbeid med litteratur. Det poengteres at man heller ikke bare burde bruke høytlesing, men at man også burde ta i bruk andre gode litteraturpedagogiske metoder.

I mine funn vektlegger informantene spesielt høytlesing som en god metode, men også annen lek og utforskning gjennom *bibliotek-lek* for eksempel er gode bidrag inn mot litteraturen. Til tross for at de benytter seg mye av litteraturen sier de likevel at de kunne brukt litteratur og høytlesing enda mer, og at personalets rolle er avgjørende for barns opplevelser i dette arbeidet. Begge informantene beskriver hvordan barna tar i bruk ulike elementer fra bøker de har lest, og jeg tolker det dit hen at barna er inspirert av litteraturen og tar den med seg videre ut i leken på ulike måter.

6.1 Konklusjon

På hvilke måter tilbys de eldste barna i barnehagen litteratur, og hvordan tar de selv i bruk litteraturen?

Funnene viser at de eldste barna tilbys ulike måter å jobbe med litteratur på, og at barna også bruker litteratur som inspirasjon inn mot rolleleken. Informantene bekrefter at femåringene blir lest for og de får medbestemme i utvalg av bøker gjennom den såkalte bibliotek-leken, og at dette fremstår som en metode som gir barna motivasjon til å benytte litteratur. Videre sier informantene at barna tar i bruk litteratur på eget initiativ, men at det ofte er de barna som har god erfaring med å lese. Det fører meg tilbake til studiene som belyser sosioøkonomiske

forskjeller hos foreldre som en årsak til mindre bruk av litteratur (Sandvik, Garmann, & Tkachenko, 2014, s. 24), og hvordan dette påvirker barns eget initiativ til å sette seg ned for å lese bøker eller ikke (Gjems, 2018, s. 66). Det belyser altså hvor viktig det er at barnehager jobber med å utjevne forskjellene mellom barns sosioøkonomiske bakgrunner. Videre kan vi derfor også se at *matteus-effekten* (Gjems, 2018, s. 37) påvirker barns bruk av litteratur. Både funnene og teori/forskning viser at de som er vant til å lese mye -leser selv, mens de som ikke har like mye erfaring med høytlesing, ikke velger å sette seg ned med en bok på eget initiativ like ofte. Matteus-effekten viser altså til at jo mer du blir lest for, jo mer vil du faktisk lese. Dermed kan vi trekke linjer mellom at desto mer barn blir tilbudt litteratur av personalet i barnehagen, vil dette ha en positiv ringvirkning og desto mer vil de selv ta i bruk litteraturen. Det kan derfor være nyttig for barnehager å implementere metoder for litteraturpedagogiske aktiviteter, samt å bruke forberedelse for aktivitetene for å synliggjøre fagligheten man kan oppnå sammen med selve språkstimuleringen. For femåringenes bruk av litteratur baserer seg på hvilke erfaringer de har med seg hjemmefra og hvordan personalet legger opp til bruk i barnehagen.

6.2 Et større perspektiv

Hvis jeg ser dette i et større perspektiv, skulle jeg gjerne gjort dette om igjen, og mye større. Jeg har i min undersøkning ikke funnet forskning som går direkte på hvordan femåringer benytter seg av litteraturen. Det er mye språkforskning om hvordan barn utvikler språk, hvordan vi skal stimulere barns språk og hvordan litteratur påvirker barns språk, men frem til nå har jeg til gode å finne forskning som viser til akkurat dette om hvordan femåringene bruker litteratur og hvilken betydning dette har for dem.

Femåringene står i dette interessante skiftet mellom barnehage og skole, hvor de skal gå fra lek i barnehagen til læring i skolen. Det hadde derfor vært interessant å gjøre et større prosjekt med et større utvalg av barnehager, hvor man kunne se om et slikt prosjekt med fokus på litteraturpedagogiske aktiviteter i barnehagen over tid ville kunne påvirke barns lese- og skriveferdigheter eller forebygge lese- og skrivevansker som oppstår de første årene i skolen. I tillegg kunne dette prosjektet hatt mange positive ringvirkninger som har med språkstøtte til enkeltbarn, og barnas språkstimulering generelt. Ved å innføre flere litteraturpedagogiske aktiviteter som en del av hverdagen i barnehagen, ville det i seg selv tilføre mer språkstimulering og bidra i barns språkutvikling. Sannsynligheten for å styrke barns språklige kompetanse sett i

forhold til teoriene jeg har presentert, er store. Da kan man jo også spørre seg om det vil øke sjansene for å få et mindre antall barn som trenger støttegrupper for å bygge sin språklige kompetanse. Dette er bare utsagn jeg kan spekulere i, men som er interessante på bakgrunn av alle de teoriene jeg nå har presentert i denne oppgaven. Det er ingen tvil om at dette temaet engasjerer meg, og at det er mange veier å gå i et større forskningsprosjekt. Temaet oppleves som en utømmelig kilde, og som påvirker alle fagfelt innen barnehagen. Jeg håper mitt prosjekt, til tross for at det er et lite et, kan være til inspirasjon for andre og for å gi litteraturen et løft i barnehagen.

Referanser

- Alfheim, I., & Fodstad, C. D. (2014). *Skal vi leke en bok? Språktilegnelse gjennom bildebøker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Alfheim, I., Fodstad, C. D., Munch, C. Ø., & Semundseth, M. (2018). *Språklæring det siste året i barnehagen*. Oslo: Univeristetsforlaget.
- Aukland, S. (2015). 5-åringene- full av skaperglede undring og utforskertrang. I L. H. Larsen (Red.), *5-åringene mellom lekende læring og undervisning* (ss. 9-66). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gjems, L. (2018). *Barnehagen: Språkstimulerende læringsmiljøer* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Glaser, V., Størksen, I., & Drugli, M. (2014). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Gunnestad, A. (2014). *Didaktikk for barnehagelærere. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealder*. (2. utg.). Oslo: J.W.Cappelens Forlag AS.
- Hoel, T., Oxborough, G. O., & Wagner, Å. H. (2011). *Lesefrø. Språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen, A. K. (2012). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pettersen, J. R. (2015). Å undervise barn i barnehagen. Ingrid Pramling Samuelsson intervjuet av John Roald Pettersen. I L. Heyerdahl-Larsen (Red.), *5åringen- mellom lekende læring og undervisning* (ss. 80-85). Oslo: Pedagogisk forum.

Sandvik, M., Garmann, N. G., & Tkachenko, E. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006-2014*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.

Semundseth, M. (2008). GLSM= God Læring i et Språkstimulerende Miljø. I S. Kibsgård (Red.), *Grunnleggende læring i et stimulerende miljø i barnehagen* (ss. 176-186). Oslo: Universitetsforlaget.

Solstad, T. (2018). *Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehagen*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsforlaget.

Utdanning- og forskningsdepartementet. (2003-2004) St.Meld. 30: *Kultur for læring*. URL: <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Vedlegg 1:
Samtykkeskjema

Til _____

Dato _____

Forespørsel om deltakelse til intervju i sammenheng med innhenting av data til min bacheloroppgave.

Jeg, Anniken Solø, går mitt siste studieår ved Dronning Mauds Minne Høyskole, barnehagelærer deltid, og i den sammenheng trenger jeg å innhente informasjon til bruk i min bacheloroppgave.

I min bacheloroppgave skal jeg forske på, og skrive om, litteraturens plass og bruk hos de eldste barna i barnehagen. De eldste barna i barnehagen har jeg her definert som de barna som går det siste året i barnehagen, altså «femåringene» eller «skolestarterne».

Med dette intervjuet ønsker jeg å finne ut av på hvilke måter personalet legger til rette for- og bruker litteratur sammen med de eldste barna, og hvordan de eldste barna selv tar i bruk den.

Deltakelsen vil innebære et intervju som vil ta ca.1 time.

Det er ønskelig å snakke med pedagogisk leder, som er godt kjent med de eldste barnas lek og hverdag, og kanskje gjerne har førskolegruppa, slik at jeg får et best mulig innblikk i dette gjennom intervjuet.

Intervjuet vil bli tatt opp på en diktafon, intervjuet vil så bli transkribert og lydfilen blir da slettet. All sensitiv informasjon fra mine informanter vil bli anonymisert gjennom bruk av fiktive navn i både transkriberingen, og selve oppgaveskrivingen.

Informanten innehar den rett å trekke seg fra studien når som helst i prosessen.

Med vennlig hilsen

Anniken Solø

Anniken.solo@gmail.com

Mob: 922 25 021

Veiledere: Atle Krogstad (akr@dmmh.no) og Gro Anita Kamsvåg (gak@dmmh.no)

.....

Jeg samtykker i å delta i intervju, at informasjonen anonymiseres og kan brukes i bacheloroppgaven.

.....

.....

Sted/Dato

Underskrift

Vedlegg 2:**Intervjuguide****Innledning**

I min bacheloroppgave skal jeg forske for å forstå mer om litteraturens plass og bruk hos de eldste barna i barnehagen. Her er det ingen riktige eller gale svar, men ønsker å få mer kjennskap til hvordan både personalet tilbyr barna litteratur og hvordan, samt hvordan barna selv tar i bruk litteraturen. Min definisjon på de eldste barna er i dette tilfellet alle barna som går det siste året i barnehagen.

Problemstilling

På hvilke måter tilbys de eldste barna i barnehagen litteratur, og hvordan tar de selv i bruk litteraturen ?

Intervjuguide

- 1) På hvilke måter kan dere se eksempler på at de eldste barna tar i bruk litteratur på eget initiativ?
 - a) Kan du gi et eksempel på hvordan et slikt hendelsesforløp i lek eller andre aktiviteter kan være, hvor barna selv tar i bruk litteraturen?
 - b) Hvordan tenker du at litteraturen kan være en inspirasjonskilde for barns lek?
 - c) Hvilken rolle får litteraturen i hendelsen med barna?
Eks: Er det historien, er det rekvisitter eller karakterer fra historien, eller er litteraturen kun en inspirasjon som barna går bort i fra i selve leken?
 - d) Eventuelt hvilken annen rolle gir barna litteraturen i leken?

- 2) På hvilken måte legger personalet til rette for aktiviteter for de eldste barna som inneholder bruk av litteratur, og hvor ofte?
 - a) I hvilke situasjoner bruker personalet litteratur aktivt sammen med de eldste barna?
 - b) Hvordan foregår bokvalg eller utskifting av bøker på avdelingen?
 - Hvor ofte byttes bøkene ut?

- Hvilke verdier eller tanker ligger til grunn for valg av litteraturen på avdelingen?
 - Hvem foretar disse valgene? -
 - Hvilke tanker ligger til grunn for at litteraturen på avdelingen fornyes/ikke fornyes og den prosessen?
- c) Vil du si at det kan ses en forskjell på hvilken litteratur som blir tatt i bruk av ansatte og barna? (Kan du gi et praksiseksempel).
- d) Hvordan tenker du at litteraturens fremstilling og tilgjengelighet på avdelingen kan ha betydning for hvordan den blir tatt i bruk av de eldste barna?
- e) Hvordan har personalet utarbeidet litteraturens fysiske fremstilling for barna på avdelingen? -
- 3) Faglitteraturen sier mye om litteraturens sammenheng med språkutvikling og språkstimulering rettet mot de minste barna, men hvilke tanker har du om litteraturens språklige betydning for de største barna i barnehagen?
- a) Opplever du at de eldste barna bruker litteratur på andre måter enn de mindre barna? I så måte hvordan?
- b) På hvilken måte tenker du at litteraturen kan være en spesielt viktig kilde for de eldstes språkutvikling? -
- c) Hva tenker du kan være med på å skape interesse for litteratur og hvordan opprettholde den i barnehagens arbeid med de eldste?
- d) Hvordan tenker du at personalet kan bidra til å øke barns interesse og bruk av litteratur, med formål om å gi barn språklige erfaringer og leselyst?

Oppsummering:

- 1.Hvordan synes du dette intervjuet fungerte?
- 2.Er det noe som var positivt som du vil trekke frem?
- 3.Var det noe du tenker jeg kunne gjort annerledes eller bedre?
- 4.Hvilke tanker sitter du igjen med selv?