

Å skape gode leseopplevelser for barn

En kvalitativ studie om hva barnehagelæreren vektlegger for å skape gode leseopplevelser for barn

Ingrid Juul

[kandidatnummer: 5016]

**Bacheloroppgave
[BHBAC3970]**

Trondheim, mai 2020

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



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Forord

Tre år som student ved Dronning Mauds Minne Høgskole har munnet ut i denne bacheloroppgaven. Det har vært en spennende, utfordrende og lærerik prosess. Jeg har fått utfordret meg selv og mine oppfatninger, og sitter igjen med ny kunnskap og nye perspektiver. På grunn av Covid – 19, som førte til stenging av alle landets barnehager, ble jeg nødt til å endre oppgaven min fra den opprinnelige tanken om en observasjonsstudie, til å anvende intervju som metode. Dette har gitt meg et annet resultat enn jeg så for meg da jeg begynte dette arbeidet. Jeg sitter likevel igjen med en oppgave jeg er stolt av.

Jeg ønsker å takke veilederne mine for god veiledning, oppmuntring og tilbakemeldinger. Videre vil jeg takke informantene mine, som tok seg tid til å dele sine erfaringer og kunnskap, noe som ga meg et verdifullt datamateriale.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	4
1.1 OPPGAVENS OPPBYGGING	5
2. TEORI	6
2.1 SOSIOKULTURELT LÆRINGSSYN	6
2.2 BARNELITTERATUR	6
2.3 BILDEBOKA SOM EN MULTIMODAL TEKSTFORM	7
2.4 LESING SOM OPPLEVELSE OG ERFARING/MENINGSSKAPING	8
2.5 LESEPROSESSEN	9
2.6 BARNS MEDVIRKNING	10
2.7 KULTUR FOR LESING	11
2.8 LESEROMMET	12
3. METODE	13
3.1 INTERVJU SOM METODE	14
3.2 PLANLEGGING AV DATAINNSAMLING/ADGANG TIL FELTEN	14
3.3 UTVALG AV INFORMANTER	15
3.4 BESKRIVELSE AV GJENNOMFØRING	15
3.5 ANALYSEARBEID	16
3.6 METODEKRITIKK	17
3.7 ETISKE RETNINGSLINJER	18
4. PRESENTASJON AV ANALYSE OG FUNN	19
4.1 FORARBEID	19
4.2 FORMIDLINGEN	20
4.3 TILRETTELEGGING AV DET FYSISKE ROMMET	21
5. DRØFTING AV FUNN	22
5.1 FORARBEID SOM EN DEL AV LESEPROSESSEN	22
5.2 FORMIDLINGEN	23
5.3 HVOR BØR LESINGEN FOREGÅ?	25
6. AVSLUTNING	26
REFERANSER	28
VEDLEGG	30
INTERVJUGUIDE	30
INFORMASJONS – OG SAMTYKKEERKLÆRING	31

1. Innledning

Jeg har hele livet vært glad i, og brukt mye tid på å lese. Noen av de tidligste barndomsminnene jeg har, dreier seg om stunder hvor jeg blir lest høyt for av nære omsorgspersoner. Gjennom mine tre år ved Dronning Mauds Minne Høgskole og min fordypning i mangfoldig språkmiljø, har jeg fått en interesse for og innsikt i lesingens plass i barnehagen.

I Kompetanse for fremtidens barnehage, blir det satt fokus på språkstimulering som en av barnehagens viktigste områder. Det står videre at personalet skal observere, dokumentere og vurdere språkmiljøet og språket til enkeltbarn som grunnlag for å skape et godt språkmiljø og tilpasset språkstimulering for alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Høytlesing er en av de viktigste språkstimulerende tiltakene man kan arbeide med i barnehagen. En forutsetning for å arbeide med lesing og høytlesing med barn, er at man skaper leselyst og gode leseopplevelser (Solstad, 2012, s. 15). Gjennom praksisperiodene og i mitt arbeid som vikar, har jeg fått inntrykk av at lesing blir vektlagt forskjellig i ulike barnehager. Med dette som utgangspunkt, ønsket jeg å skrive en oppgave hvor jeg kunne få økt kunnskap om leseglede og gode leseopplevelsers plass i barnehagen. Jeg ønsker å finne ut av hvordan personalet arbeider med dette temaet, og hva de vektlegger for å skape gode leseopplevelser.

Med bakgrunn i mine tanker, erfaringer og interesse omkring lesing og leseopplevelser kom jeg frem til problemstillingen:

Hva forteller barnehagelæreren at de vektlegger for å skape gode leseopplevelser for barn?

Ut i fra de funnene jeg har gjort, velger jeg å spisse oppgaven min inn mot gode leseopplevelser rundt bildebøker. Gjennom mitt arbeid har jeg sett og erfart at bildeboka har en stor plass i barnehagen. På grunn av sin måte å kommunisere gjennom både bilder og tekst, kan bildeboka oppfattes intuitivt av barn. De trenger ikke et fortolkende mellomledd (Solstad, 2018, s. 52). Dette gir bildeboka en naturlig plass i barnehagenes arbeid med barnelitteratur og lesing.

1.1 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av fem deler; innledning, teori, metode, analyse og presentasjon av funn, og tilslutt drøfting og avslutning.

Innledningsvis presenterer jeg tema, aktualitet og bakgrunn for valg jeg har tatt. I denne delen vil jeg gi en oversikt og forståelse av hva som kommer videre i oppgaven.

I teoridelen vil jeg presentere og redegjøre for den teorien som er relevant inn i mot funnene mine, for å svare på problemstillingen. Innledningsvis tar jeg for meg det sosiokulturelle læringssynet, hvor jeg spesielt viser til Vygotskjs syn på barns utvikling og læring i et fellesskap (Askland & Sataøen, 2016). Dette synet på barns utvikling, ligger som en grunntanke gjennom hele oppgaven min, og jeg velger derfor å presentere dette først i teoridelen. Videre går jeg inn på barnelitteratur og bildeboka som begreper. Jeg ser på lesing som opplevelse og erfaring, og selve leseprosessen. Deretter går jeg inn på barns medvirkning, og hvordan det knyttes opp mot problemstillingen. Avslutningsvis gjør jeg rede for hva kultur for lesing innebærer, og hvordan dette danner grunnlaget for og påvirker lesingens plass i barnehagen. Jeg har anvendt både artikler, bøker og lovverk i oppgaven, noe som gir variasjon og ulike innfallsvinkler til problemstillingen.

I metoddelen presenter jeg forskningen min. Jeg gjør rede for intervju som kvalitativ forskningsmetode, valg av informanter og innsamling av datamateriale. Videre går jeg inn på hvordan jeg arbeidet med å analysere datamaterialet mitt. Deretter kommer metodekritikk, hvor jeg sier noe om feilkilder, reliabilitet og validitet. Avslutningsvis gjør jeg rede for etiske valg tatt med tanke på forskningen.

Deretter presenterer jeg analyse og funn. Her tar jeg for meg et utvalg av datamaterialet mitt, og hvordan jeg analyserer frem funnene ut i fra det gitte materialet. Jeg har tre hovedtema som utgjør mine funn; forarbeid, formidling og tilrettelegging av det fysiske rommet.

Avslutningsvis kommer drøftingsdelen. Her tar jeg for meg deler av funnene som jeg ser nærmere på, og drøfter disse opp mot teorien jeg har gjort rede for. Avslutningen oppsummerer arbeidet mitt, og samler alle tråder for å svare på problemstillingen.

2. Teori

2.1 Sosiokulturelt læringssyn

Solstad (2012) beskriver høytlesing som meningsskaping for barn. Når barn skal skape mening i tekst, er tolkningsfellesskapet viktig. Samspillet mellom barnet, den voksne som leser og teksten utgjør det å lese i barnehagen (s. 94). Dette synet på høytlesing, kan knyttes opp mot den sosiokulturelle læringsteorien. Askland og Sataøen (2016) oppsummerer Lev Vygotskij som en vitenskapsmann som har stor betydning for utformingen av den sosiokulturelle læringsteorien. Han ser på det enkelte barnets utvikling som del av en omfattende sosial og historisk prosess. I følge hans syn vil det sosiale fellesskapet rundt barnet og måten barnet samhandler med dette på, legge grunnlaget for utvikling (s. 195). Vygotskij ser også til viktigheten av den sosiale samhandlingen for utvikling av språk og tenkning. Han mener at det sosiale samspillet mellom mennesker danner utgangspunkt for utvikling av menneskers mentale funksjoner. I lys av dette trekker Vygotskij en sammenheng mellom læring av språk og utvikling av psykiske prosesser. Gjennom å tilegne seg språklige ferdigheter, vil barnet utvikle måten de forstår omverdenen på. (Askland & Sataøen, 2016, s. 197). Dette synet på barns utvikling og læring i et sosialt fellesskap, ligger som en grunntanke for meningsskaping i samspillet mellom barn, barnehagelærer og boken i en leseopplevelse.

2.2 Barnelitteratur

Litteratur for barn er et begrep som omfavner et mangfold av sjangre og teksttyper. I følge Birkeland & Mjør (2013) er barnelitteratur bøker som er skrevet og utgitt for barn og unge. Det kan også være bøker som i utgangspunktet er skrevet for voksne, men som blir endret og tilrettelagt med tanke på barn skal lese det (s. 14). Hvordan barnebøker fremstiller barn og barndom, har endret seg i takt med samfunnets oppfatninger og oppdragerideal. Et trekk som er typisk for barnebøker er bruken av *barneperspektivet*. Det vil si at forfatteren forteller gjennom et barns øyne. Barns handlinger, tanker og uttrykk er det sentrale i fortellingen. Dette gir større plass for barnets opplevelser, erfaringer, tanker og refleksjoner. Voksenrollen er mer dempet, og det blir rom for å se barnas kritiske blikk på omverdenen og de voksne

(Birkeland & Mjør, 2013, s. 21). Når det gjelder hva slags litteratur som bør leses for barn, er det ulike tanker og meninger. I følge Øines (2018) finnes det ikke lenger en grense for hva litteratur for barn kan handle om. Den siste tiden har det kommet bildebøker med tema som vold, død, psykiske lidelser, skilsmisse og lignende som bryter tabuer. En god leseopplevelse kan være nært knyttet til gjenkjennelse, og barn vet ofte noe om bekymringer her i livet. Derfor kan det være hensiktsmessig å presentere denne typen bøker for barn. De har allerede denne kunnskapen og erfaringen (s. 67). Å velge bøker er en viktig del av arbeidet med litteratur i barnehagen. Det er vanskelig å gi en liste med kriterier over hva en god bok skal inneholde, men et viktig aspekt ved boken er at den skal berøre leseren (s. 77). Hva som berører oss, henger sammen med hvem vi er, og hva slags erfaringer og referanserammer vi har med oss. I en barnegruppe vil det være et vidt spekter av forutsetninger, og derfor krever det et bredt utvalg av bøker hvis man skal kunne finne noe som treffer alle. Gode leseopplevelser kan komme fra mange ulike tekster og medium, og i form av både skjønnlitteratur og faglitteratur (Solstad, 2012, s. 58).

2.3 Bildeboka som en multimodal tekstform

Bildeboka er en multimodal tekstform, altså en tekstform som kommuniserer gjennom flere uttrykksformer (Birkeland & Mjør, 2013, s. 69). Solstad (2018) peker på fire elementer som kan være med å definere en bildebok. Det første elementet er at boka har ett eller flere bilder på hvert oppslag. Det andre elementet er at boka henvender seg til barn. Det tredje elementet omhandler at boka skal tilhøre en skjønnlitterær kategori. Det fjerde og siste elementet peker på at kommunikasjonen i en bildebok må skje gjennom et samarbeid mellom tekst og bilde (s. 47). Bildeboka som fenomen er i stadig endring, noe som gjør at det fins ulike måter å definere den på, og ulike kvaliteter blir trukket frem som viktige. Det er imidlertid enighet om at bildeboka er sentral for barnehagebarn, på grunn av at de kommuniserer og forteller gjennom bilder. ”Bilder kan oppfattes intuitivt av barn, de trenger ikke noe medierende mellomledd for å fortolkes. Derfor er bilder viktige både som støtte til verbaltekstene som blir lest høyt for barna, men selvsagt også som helt selvstendige fortellerstemmer inn i høytlesningen” (Solstad, 2018, s. 52). Den egentlige teksten i en bildebok kalles *ikonotekst*. Begrepet peker til at både tekst og bilde må leses sammen for at vi

skal kunne snakke om bildebokas tekst. Bare når barna får formidlet verbalteksten i boka samtidig som de ser bildene, vil det fulle meningspotensialet realiseres (s. 34).

2.4 Lesing som opplevelse og erfaring

Lesing i barnehagen blir ofte brukt som en språkstimulerende aktivitet. Som barnehagelærer er det viktig å ha kunnskap om hvordan lesing og litteratur kan brukes som et verktøy, for å støtte barns språkutvikling. På den andre siden er det sjelden lesingens nytteverdi som motiverer og engasjerer til lesing. De erfaringene og opplevelsene litteraturen presenterer, er vanligvis barn og voksnes motivasjon for å lese (Solstad, 2018, s. 31). Solstad (2018) presenterer lesing som en estetisk aktivitet. Det vil si at vi kan erfare og oppfatte aktiviteten med sansene våre. Det vil oppstå sanseintrykk, følelser, forestillinger, oppfatninger og fantasier hos leserne. Disse sanselige erfaringene skapes når barna får delta aktivt i leseprosessen. Det er en gjensidig påvirkning mellom tekst og leser, og barn i høytlesningssituasjoner må selv skape mening i tekst og bilder. Dette forutsetter at barnehagelæreren løfter og interesserer seg for litteraturens egenskaper i møte med barna, utover den språkstimulerende effekten (s. 32). Å ta i bruk dialogisk lesning som metode, vil være med på å legge til rette for at barnets spørsmål, tanker, synspunkter og svar får komme til overflaten. Dialogisk lesning er samtaleteknikker med barn i sammenheng med lesning av en bok. Det er i utgangspunktet en metode utviklet av den amerikanske utviklingspsykologen Grover J. Whitehurst, og ment til å brukes sammen med barn som ikke har aldersadekvat språkutvikling. Med en mer åpen tilnærming til metoden, kan man bruke den i samtale med alle barn når man leser. Målet med metoden blir da at barnet skal få eie dialogen og danne seg en mening (Alfheim & Fodstad, 2014, s. 33). Verken barna eller den voksne har fasiten når det kommer til hva boka vil fortelle. Vi danner mening når vi leser og betrakter bildene i en bok. Når vi snakker om boka sammen med barna, oppstår ny mening samtalepartnerne imellom (Solstad, 2018, s. 141).

2.5 Leseprosessen

Leseprosessen starter lenge før barnehagelæreren setter seg ned med barna og begynner å lese. Aidan Chambers beskriver leseprosessen som en sirkelstruktur. Det første punktet er å velge bok. Enten kan barna velge selv, eller så kan barnehagelæreren velge. Videre følger selve lesingen. Til slutt kommer barnas respons på lesingen. Chambers belyser at alle delene av prosessen berører og påvirker hverandre, og at det er viktig å sette av tid til at alle delene blir arbeidet med. Når det kommer til valg av bok, kan det både være en spontan eller planlagt avgjørelse. Er målet med lesestunden å presentere en spesiell type litteratur eller et spesielt tema, er det naturlig at barnehagelæreren velger hva slags bok som skal leses. Er hovedmålsettingen av lesestunden skal være lystbetont og spontan, kan barna godt velge bok. Etter at man har valgt bok, er det viktig å gjøre seg kjent med teksten. Dette er en forutsetning for å vite hva slags ord og uttrykk man møter på underveis som kan trenge forklaring (Solstad, 2012, s. 122).

Alfheim og Fodstad (2014) støtter seg til tre begreper når de gjør rede for leseprosessen. Disse begrepene er førlesing, lesetopp og etterlesing. Å ta i bruk disse tre metodene er med på å legge til rette for en leseopplevelse som kan øke innsikt og stimulere til samtale om boka (s. 30). Før man setter i gang med selve lesingen, er det viktig å vekke barnas nysgjerrighet, og skape en forforståelse. Å bygge opp en forventning om lesingen kan gjøres ved å vise dine egne forventninger. Da skaper man en stemning, og forbereder barna (Hoel, 2017). Dette er en del av førlesingen. Å skape forforståelse, handler om å skape kunnskap om hva boka handler om før man begynner å lese. Det kan man gjøre ved å vise og snakke om forsiden og tittelen til boka, eller å introdusere karakterer og begreper som er sentrale i boka. Når det kommer til selve høytlesingen, er det flere grep man kan ta i bruk som formidler. Det første man må bestemme seg for, er om man skal legge høytlesingen nært opp til teksten, eller om man vil formidle på en mer muntlig måte ved å bruke sin egen dialekt og å gjenfortelle. En tekstnær formidling understreker skriftspråkets rolle, mens en muntlig formidling kan være mer levende, og gir større rom for improvisasjon (Hoel, 2017). Bruken av blikk, mimikk og ulike stemmer vil bidra til å skape kontakt med barna, øke forståelsen og skape spenning og innlevelse. Å ta seg tid til pauser underveis er viktig for å understreke handlingen og å bygge opp forventninger. Her kommer begrepet lesetopp inn, man tar seg tid til å stoppe opp for å invitere barnet inn i en samtale om boka (Alfheim & Fodstad, 2014, s. 32). Solstad (2012)

nevner ulike typer spørsmål som kan stilles underveis i lesestunden. Å stoppe opp underveis for å stille barna spørsmål til teksten vil kunne bidra til refleksjon og samtale. Da er det en forutsetning at barnehagelæreren ser an barnegruppen, og er oppmerksom på deres interesser og fokus. Man må bruke skjønn for å ivareta innspill som kretser om teksten og tekstens tema, og begrense innspill som ikke er hensiktsmessige (s. 124). For å kunne formidle på en spennende måte og stille hensiktsmessige spørsmål, er det en forutsetning at formidleren er godt kjent med teksten, og hvilket innhold som bør utdypes og snakkes om. Det blir altså barnehagelærerens rolle å legge opp til et møte mellom barna og teksten som åpner opp for å utvikle en tolkningsfellesskap og en tolkningspraksis (s. 124). Videre følger barnas reaksjoner på lesestunden. En del av leseprosessen er å bearbeide inntrykkene og opplevelsene fra boka. Alfheim og Fodstad (2014) gjør rede for det de kaller for etterlesing, eller etterleking. Det er måter å dvele ved boka på, bli kjent med innhold og begreper, og å skape nye impulser som kan tas med videre i leken. Målet med etterlesing eller etterleking, er å sette boken inn i en sammenheng ved å utnytte det potensialet man finner i den utvalgte boka (s. 34).

2.6 Barns medvirkning

I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (heretter rammeplanen) (2017) står det at ”Barnehagen skal ivareta barnas rett til medvirkning ved å legge til rette for og oppmuntre til at barna kan gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet” (s. 27). Ansvar for at barns medvirkning skal finne sted, ligger i stor grad hos de ansatte i barnehagen. Hvordan det legges til rette for medvirkning i barnehagehverdagen, vil avhenge av de ansattes syn på barn og barndom. Bae (2004) trekker i denne sammenhengen frem begrepet *human beings*. Det å anerkjenne barn som subjekter, og å møte deres meninger med en anerkjennende pedagogikk, er en forutsetning for barns selvfølelse, trygghet og relasjonsbygging. Dette vil påvirke barnas forutsetninger for å kunne medvirke i egen hverdag (Kristiansen, 2015, s. 192). Biesta (2006) beskriver barns medvirkning som at vi ikke overlater de til sin egen verden og sine egne valg, samtidig som at vi ikke tar i fra dem mulighetene for å skape noe nytt. Det stilles altså store krav til barnehagelæreren hvis man skal klare å ivareta barns medvirkning, og det kreves en evne til kritisk refleksjon over eget arbeid (Kristiansen, 2015, s. 194). I samspill mellom barn og voksen i barnehage, er det et asymmetrisk maktforhold. Den voksne har en større definisjonsmakt enn barnet, og har makten i relasjonen til barnet. Som barnehagelærer er det viktig å være bevisst denne definisjonsmakten, og at den blir brukt på en måte som er til det

beste for barnet. Barn utvikler seg gjennom relasjoner og samspill med nære og betydningsfulle voksne. Den voksnes bruk av definisjonsmakt er en forutsetning for hvordan barnets selvfølelse og selvbylde vil utvikle seg. At barna blir møtt med tillit og respekt, og at voksne går inn i relasjoner med en bevisst bruk av sin definisjonsmakt, vil legge til rette for barn som er i stand til å uttrykke sin mening, og det vil åpne opp for at de får medvirke i sin egen hverdag (Drugli, 2015, s. 200)

2.7 Kultur for lesing

I rammeplanen fastslås at det skal arbeides med lesing. Det står blant annet at ”barnehagen skal bidra til at barna opplever spenning og glede ved høytlesning, fortelling, sang og samtale.” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 48). Skal lesing bli en naturlig del av barnehagehverdagen, må det bygges opp en kultur for det. I følge Hoel (2015) handler kultur for lesing om å ha positive holdninger til lesing og skriving, at vi legger til rette for leseaktiviteter, og at vi legger merke til og verdsetter leseaktiviteter. Barnehagen har en viktig oppgave i å være en slik kulturskapende arena. Å skape en kultur for lesing forutsetter ikke bare engasjerte og dyktige voksne, men en balanse mellom voksenstyrte og barneinitierte aktiviteter. Det er den voksnes oppgave å formidle og legge til rette for lesing, på en måte som gjør at barna kan iverksette aktiviteter basert på de leseaktivitetene de har tatt del i. Skal man klare å skape en kultur for lesing, er systematisk arbeid med språk og litteratur en forutsetning. Lesing blir ofte presentert som frivillig, som et alternativ til noe annet eller som et grep i overgangs/ventesituasjoner for å skape ro. For å skape en felles kultur for lesing er det viktig at alle barn deltar i slike situasjoner. Det kan derfor være nødvendig med systematisk og planlagte aktiviteter, i tillegg til den lesingen barna selv initierer (Hoel, 2015). Solstad, Jansen og Øines (2018) definerer personalets respekt for høytlesningen som en faktor for en god lesekultur. Det er viktig at høytlesing blir tatt på alvor, og at terskelen for å avbryte for å gi beskjeder seg i mellom er høy. En felles forståelse av at lesestunder er verdifulle, og at beskjeder og avbrytelser vil forstyrre den estetiske opplevelsen, er en forutsetning for en god lesekultur (s. 136). Å ha en god kultur for lesing, vil også innebære at barnehagen har utarbeidet en god bokskikk. Bokskikk handler om hvordan bøker behandles, og at det finnes regler som er med på å ivareta bøkene som fins på avdelingen (Solstad, 2012, s. 133).

2.8 Leserommet

Leserommet er både en betegnelse på det fysiske rommet vi anvender når vi leser, som kan være ute eller inne i barnehagen, men det er også en betegnelse på det imaginære rommet vi skaper, enten vi er ute eller inne, gjennom det å bruke ritualer og skape stemninger rundt lesingen.

(Solstad, 2012, s. 95)

Hva slags fysisk rom man benytter seg av, og hvordan det er innredet, er noe man må ta stilling til når man skal lese for barn. Tilrettelegging av det fysiske miljøet på avdelingen, vil ha betydning for barnas aktivitet. Rominndeling og krok-dannelser kan invitere barn til fysisk utfoldelse eller aktivitet som krever ro og konsentrasjon. Variasjon i måten man sitter på vil også virke inn på opplevelsen og stemningen i gruppa (Gunnestad, 2016, s. 112). Å tenke gjennom hvordan man plasserer bøkene for å gjøre de tilgjengelig for barna, vil kunne påvirke i hvor stor grad barna velger å lese, og hva slags bøker de velger (Solstad, 2018, s. 135). Det å plassere bøkene på en innbydende og spennende måte, vil være med på å stimulere til leselyst. Bøkene bør plasseres i hyller med fremsiden ut, og i høyde slik at barna kan få tak i dem selv (Solstad, 2012, s. 132). I følge Solstad (2018) velger barn ofte de bøkene de har kjennskap til fra før. Det blir derfor barnehagelærerens ansvar å legge til rette for og introdusere nye bøker og ny barnelitteratur. En måte å gjøre dette på, er å legge ut spor som barna kan bli nysgjerrige på. Det kan for eksempel være bilder eller konkreter fra en bok. Det er også viktig å ta stilling til hvordan barna sitter når det leses. Det kan med fordel være en skjermet plass, slik at opplevelsen blir skånet for støy og avbrytelser. Man kan også bruke boken man jobber med som utgangspunkt for å skape et imaginært rom. Å endre rommet etter hvor i fortellingen man er, vil skape en ramme for formidlingsprosessen (s. 136).

3. Metode

Å bruke en metode betyr å følge en bestemt vei mot et mål. Det dreier seg om hvordan vi skal gå fram for å få informasjon om virkeligheten, og hvordan denne informasjonen skal analyseres. Det finnes mange syn på hva som ligger i begrepet ”virkelighet”. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) gjør rede for begrepet som de to verdener mennesker forholder seg til:

Hvert enkelt individ er sentrum i sin egen verden og gjør sine hverdags erfaringer. Dette kan betegnes som den ”lille verden”. Hvert individ er imidlertid en del av en større helhet. Det finnes en verden utenfor oss selv som kan betegnes som den ”store verden”. (s. 2)

Ved å ta i bruk samfunnsvitenskapelige metoder, ønsker man altså å finne ut av hvordan mennesker bruker erfaringer fra sin lille og store verden for å danne sin virkelighet. Metodelære kan brukes for å undersøke om våre antakelser er i overensstemmelse med virkeligheten eller ikke (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 5). Man skiller i hovedsak mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Kvalitative metoder går i dybden, og vektlegger betydning. Kvalitativ forskning har som hensikt å oppnå forståelse av sosiale fenomener. Man retter blikket mot menneskers hverdags handlinger i deres naturlige kontekst. Et vesentlig aspekt innen den kvalitative metoden er fortolkning og kontekst. Den førforståelsen og bakgrunnen man har vil påvirke hva slags funn man sitter igjen med etter en kvalitativ undersøkelse. Det å være bevisst sin førforståelse blir derfor viktig for å gjennomføre undersøkelsen så objektiv som mulig. Kvalitative metoder skiller seg fra kvantitative metoder, som dreier seg om tall og det som er målbart. I kvantitative undersøkelser er det vanligvis et større utvalg respondenter (Bergsland & Jæger, 2014, s. 66). Hvilken metode man velger å bruke, avhenger av hva man ønsker å få svar på i sin problemstilling.

3.1 Intervju som metode

Gjennom min problemstilling ønsker jeg å gå i dybden av et gitt tema, og å finne ut av informantens tanker, erfaringer og arbeidsmetoder. Dermed er det naturlig for meg å velge en kvalitativ metode. Innenfor den kvalitative metoden kan man velge mellom ulike innsamlingsstrategier. Jeg har valgt å benytte meg av intervju for å samle inn den informasjonen jeg ønsker. Jeg vil ta i bruk et semistrukturert- /dybde – intervju. Bergsland & Jæger (2014) beskriver slike intervju som en samtale mellom forskeren og informanten, der gangen i samtalen styres av forskeren med utgangspunkt i en intervjuguide (s. 71). Semistrukturerte intervju skaper en situasjon for en relativt fri samtale, rundt det temaet som er valgt. Målet er å få informanten til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til temaet, da dette vil gi meg et datamateriale som vil være hensiktsmessig for å kunne besvare problemstillingen min. For å oppnå dette, skal jeg benytte meg av åpne spørsmål, som vil gi informantene mulighet til å gå i dybden på det de ønsker.

Grunnen til at jeg vil benytte et dybdeintervju, er fordi det fokuserer på informanten og deres meninger, holdninger og erfaringer (Tjora, 2017, s. 114). Gjennom min problemstilling ønsker jeg å finne svar på hvordan den enkelte informanten oppfatter og arbeider med formidling av gode leseopplevelser. Derfor ser jeg det som hensiktsmessig å velge en slik innsamlingsstrategi.

3.2 Planlegging av datainnsamling/adgang til felten

Etter at jeg hadde utarbeidet problemstillingen, begynte jeg å utforme en intervjuguide. Jeg brukte en del tid på å tilpasse spørsmålene, slik at jeg skulle få svar som belyste problemstillingen min i størst mulig grad. Intervjuguiden jeg utformet består av åpne hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Jeg valgte å utforme en semistrukturert eller delvis strukturert intervjuguide. Grunnen til at jeg valgte en slik struktur, er fordi den legger til rette for at informanten får rom til å reflektere og redegjøre for sine opplevelser og erfaringer, samtidig som at jeg får datamateriale som er relevant for problemstillingen min (Bergsland & Jæger, 2014, s. 72).

Da jeg skulle skaffe informanter, kontaktet jeg to barnehager jeg hadde kjennskap til fra før. I den ene barnehagen har jeg tidligere vært praksisstudent, og i den andre har jeg arbeidet som vikar. I utgangspunktet hadde jeg valgt observasjon som metode, og hadde avtalt å observere over flere runder i en barnehage. På grunn av pandemi og stengte barnehager, ble jeg nødt til å endre til intervju som datainnsamlingsmetode. Jeg valgte da å kontakte enda en barnehage, slik at jeg fikk et større datamateriale. At jeg hadde kjennskap til informantene fra før, bidro til å skape en trygg atmosfære.

3.3 Utvalg av informanter

Informantene mine er en barnehagelærer og en pedagogisk leder. Begge informantene arbeider i barnehager som har fokus på å arbeide med barns språkutvikling og leseaktiviteter. De uttrykker begge et engasjement for temaet og problemstillingen for oppgaven min. Å velge informanter som av ulike grunner vil kunne bidra med reflekterte uttalelser om det aktuelle temaet, kalles for strategisk utvalg (Tjora, 2017, s. 130). Jeg har valgt å gi informantene mine fiktive navn, for å skape en mer levende oppgave.

Informant 1: Hun arbeider som barnehagelærer på en storbarnsavdeling, med endel spesialpedagogisk arbeid. Hun har i overkant av 20 års erfaring. I denne oppgaven vil jeg omtale henne som Lise.

Informant 2: Hun arbeider som pedagogisk leder ved en barnehage ved en avdeling med barn som fyller fem år i år. Hun har mest erfaring med å arbeide med småbarn. Hun ble ferdigutdannet førskolelærer i 2002. I denne oppgaven vil jeg omtale henne som Hege

3.4 Beskrivelse av gjennomføring

Intervju blir vanligvis gjennomført ansikt til ansikt. På grunn av stengte barnehager, ble det nødvendig å gjennomføre intervjuene via e-post og videosamtale over nettet. Det var interessant å gjennomføre intervjuene på to forskjellige måter. Intervjuet som foregikk via epost, gjorde at min rolle under selve innsamlingen av datamateriale ble passiv. Jeg sendte

spørsmålene mine til informanten, for deretter å vente på svar. Å intervju via e-post har sine begrensninger, men kan fungere bra dersom informantene er engasjerte i temaet (Tjora, 2017, s. 172). Jeg opplever at jeg fikk utfyllende svar ved bruk av denne metoden. Det at jeg hadde foretatt et strategisk utvalg og sikret at informantene er engasjerte i mitt forskningstema, kan ha vært en forutsetning for dette. Det andre intervjuet foregikk over videosamtale. Dette stilte helt andre krav til meg som intervjuer, og jeg fikk virkelig testet hvordan intervjuguiden jeg hadde utarbeidet fungerte i praksis. Tjora (2017) skriver at ”Dybdeintervjuene har gjerne den frie, uformelle samtalen som ideal, noe som lett forstyrres av intervjuguiden” (s. 158). Min oppfatning av situasjonen er at vi fikk til en god og fri samtale, og at intervjuguiden kun var en støtte underveis, for å sikre at jeg fikk svar på det jeg ønsket. Det er viktig å finne en god balanse mellom å spørre og lytte. Den balansen kan variere i ulike situasjoner, og man må prøve seg frem for å finne hva som fungerer i den gitte situasjonen (Thagaard, 2018, s. 100). Jeg fant fort den balansen som fungerte, når det gjaldt hvor mye jeg trengte å spørre, og når jeg kunne lytte. Jeg behøvde ikke å stille alle oppfølgingsspørsmålene, da jeg fikk utdypende og grundige svar ved å kun stille noen av spørsmålene. Jeg valgte å notere for hånd mens jeg gjennomførte intervjuet. Jeg informerte informanten om dette før vi begynte. Dette gjorde at jeg hadde behov for noen små pauser for å få notert ned viktige stikkord underveis. Jeg valgte å stoppe opp etter hvert hovedspørsmål, slik at jeg fikk notert før praten gikk videre til neste spørsmål og tema.

3.5 Analysearbeid

Analysearbeidet starter allerede i datainnsamlingsprosessen (Thagaard, 2018, s. 151). Da jeg gjennomførte intervjuet, begynte jeg å reflektere over hvordan jeg kunne forstå det informanten fortalte. Jeg kunne starte direkte på analysearbeidet på det intervjuet som ble besvart via epost. Intervjuet som ble gjennomført via videosamtale, måtte renskrives før jeg kunne begynne på analysearbeidet. Videre i arbeidet med å analysere datamaterialet, leste jeg notatene fra intervjuene flere ganger. Dette gjorde jeg for å bli fortrolig med innholdet, og for å danne meg en oppfatning av hvilke fenomener teksten kan gi meg en forståelse av (Thagaard, 2018, s. 152). Jeg valgte å benytte meg av koding som metode for å kategorisere funnene. Det går ut på at man deler opp teksten, og sorterer den etter kodeord. Jeg noterte meg hvilke tema som gikk igjen i intervjuene, og sorterte disse i kategorier. Dette gjorde at jeg kunne samle funnene fra de to intervjuene, og på den måten få oversikt over hva slags

tema som går igjen hos de ulike informantene. Videre valgte jeg ut de temaene som var mest relevante for å få svar på problemstillingen min. Jeg har valgt å ha en temasentrert analyse. Det vil si at fokuset for analysen er på temaene som er relevante for å gi svar på problemstillingen, og ikke på informantene som personer. Utfordringen med denne metoden er at temaene kan bli vurdert løsrevet fra den konteksten de i utgangspunktet ble presentert i (s. 171).

3.6 Metodekritikk

En viktig del av arbeidet er å reflektere over og vurdere forskningsprosessen. Jeg vil se på forskningen min med utgangspunkt i Thagaard (2018) sine begrep reliabilitet og validitet.

Reliabilitet handler om påliteligheten til forskeren, og om en annen forsker som anvender den samme metoden som meg, kan komme frem til de samme resultatene (s. 187). Jeg har gjort rede for hvordan jeg har arbeidet for å samle inn datamateriale. Intervjuguiden jeg utarbeidet vil legge store føringer for hva slags funn man sitter igjen med. Samtidig vil man som intervjuer alltid påvirke funnene til en viss grad. Selv om jeg åpnet opp for informantens tanker og refleksjoner, vil funnene være preget av min forforståelse, og hva jeg oppfatter som relevant og interessant inn mot problemstillingen. Det at jeg noterte for hånd, påvirker også funnene. Jeg hadde ikke mulighet til å notere ned alt informanten sa, så jeg ble nødt til å fokusere på det jeg oppfattet som viktigst. Intervjuet som foregikk via e – post, vil være enklere å gjenskape, og det er større sannsynlighet for å få de samme funnene. Her blir ikke intervjuers rolle så fremtredende, det er kun intervjuguiden som definerer og påvirker funnene. Reliabiliteten styrkes ved at begge intervjuene ga meg en del av de samme funnene. Dette øker troverdigheten.

Validitet handler om tolkning av datamaterialet, og gyldigheten de tolkningene har i forhold til den virkeligheten man har studert (Thagaard, 2018, s. 189). I denne sammenhengen kan det handle om datamaterialet er relevant for å svare på problemstillingen. Det kan også knyttes til det teoretiske grunnlaget jeg bruker, og om det bekrefter funnene. Det at jeg har kjennskap til barnehagene fra før, kan være med på å øke validiteten. Jeg var sikker på at informantene hadde interesse og kunnskap som ga meg nyttig datamateriale. Samtidig kan det føre til at informantene svarer det de tror jeg vil høre. Det at jeg ble nødt til å intervju i stedet for å

observere, påvirker funnene mine. Gjennom observasjon hadde jeg kunne sett hva informantene gjør i praksis, noe som vil ha gitt meg annet datamateriale. Jeg ville ha fått et innblikk i deres kroppslige praksis og tause kunnskap. Dette er noe de kanskje ikke selv har bevissthet om, og det kommer derfor ikke frem i et intervju. I følge Tjora (2016) gir observasjon oss tilgang til sosiale situasjoner som de involverte i situasjonen ikke selv først har tolket (s. 53). Gjennom intervjuene mister jeg denne tilgangen, jeg får en tolket versjon av informantenes ”virkelighet”.

3.7 Etiske retningslinjer

I forkant av intervjuene fikk informantene et informasjonsskriv, som tar for seg formålet med intervjuet og deres rettigheter som informanter. Jeg benyttet meg ikke av lydopptaker, noe som gjorde at jeg ikke trengte å samle inn personopplysninger, men kun motta muntlig samtykke. Intervjuet som ble gjennomført via e – post, ble sikret med passordbeskyttelse. Thagaard (2018) skriver at det ”er spesielt viktig at vi utfører intervjuene på en etisk ansvarlig måte, vårt etiske ansvar omfatter både intervjusituasjonen og hvordan vi bruker data i analysen” (s. 113). Som intervjuer har jeg et ansvar for å ivareta informantens autonomi og integritet. Dette gjorde jeg gjennom å lytte til og bekrefte informantens uttalelser, meninger og tolkninger. Jeg respekterte intervjupersonenes privatliv ved ikke å stille nærgående spørsmål, eller å presse intervjupersonene til å være mer åpne enn det de selv ønsket (s. 113). Min problemstilling og tema for oppgaven er ikke av alvorlig, belastende eller sårbar karakter. Jeg har ikke noen oppfatning av at dette intervjuet på noen måte kan ha bidratt til å skade deltakerne, eller at det kan medføre uheldige konsekvenser. Det at intervjuene foregikk over internett, innebærer særskilte etiske utfordringer. Det gir meg som forsker et spesielt ansvar for å beskytte informantens privatliv (Thagaard, 2018, s. 114). Dette ansvaret overholdt jeg gjennom å gi informantene informasjon om hvordan internett ville bli benyttet i intervjusituasjonen. Dokumenter ble sendt med passordbeskyttelse, for å sikre deres anonymitet og at dataene ikke kan benyttes av andre.

4. Presentasjon av analyse og funn

I denne bacheloroppgaven har jeg følgende problemstilling;

Hva forteller barnehagelæreren at de vektlegger for å skape gode leseopplevelser for barn?

Gjennom analyse av mitt skriftlige materiale har jeg kommet fram til tre hovedkategorier som utgjør mine funn. I denne delen vil jeg presentere utdrag fra materialet mitt, og hvordan jeg ut i fra dette materialet har kommet frem til funnene som svarer på problemstillingen min.

4.1 Forarbeid

I intervjuene får Lise og Hege spørsmål om hvem det er som initierer lesing, barna eller de voksne. Lise svarer at ”det kan begynne med at jeg setter meg i lesekroken, så kommer ungene etter. Eller så sitter ungene i lesekroken med en bok, og jeg setter meg sammen med dem”. Hege forteller at det går begge veier. I frileken kommer barna ofte med bøker, og vil bli lest for. Når det kommer til den planlagte lesingen, for eksempel samlingsstund eller under måltidet, kan også barna spørre om vi kan lese, eller komme med en bok de ønsker at vi skal lese.

Når Lise får spørsmål om hva hun vektlegger når hun skal formidle bøker for barn, sier hun at ”det er en fordel at jeg har lest boka først, så jeg vet hva den handler om”. Videre forteller hun om at de har arbeidet med boka ”Tom i villmarka” av Ingvald Svinsaas. Dagen før lesinga startet, presenterte hun boka for barna, viste noen bilder og snakket om hva en seter og seterdrift er. Hun sier at ”ungene fikk noen smakebiter om alt det spennende som skal skje med Tom, og de fikk veldig lyst til at jeg skulle lese.”

Hege forteller om et bokprosjekt de arbeider med på avdelingen. Når de arbeider med boka, har de gruppedeling. Hun sier videre at ”det er stor spredning i gruppa med tanke på hvor lenge de kan konsentrere seg. det at det er forskjellige forutsetninger gjør at vi må velge en bok som kan tilpasses alle”.

Min analyse av dette datamaterialet viser at barnehagelæreren vektlegger forarbeidet som en forutsetning for å skape gode leseopplevelser. I begrepet forarbeid ligger valg av bok ut i fra barnas forutsetninger og ønsker, og det å bygge opp spenningen og forventninger gjennom å

se på bilder og å snakke om bøkene. De vektlegger også å selv ha kjennskap til innholdet i bøkene før de setter i gang med formidlingen. Dette vil gi dem forutsetninger til å tilpasse valg av bok og innhold til den aktuelle barnegruppen.

4.2 Formidlingen

Jeg ber informantene fortelle om en lesestund som de opplevde som vellykket. I den sammenheng forteller Lise at ”dette var en bok jeg har lest mange ganger, og kjenner godt. Språket er litt gammelmodig, og jeg valgte å forenkle noe. Da jeg leste, valgte jeg bort noe av introduksjonen slik at vi kom rett til handlingen. Det skal ikke ha noen betydning for forståelse av innholdet – så godt kjenner jeg boka”. Hun forteller også at hun vektlegger en god relasjon mellom seg og barna når hun leser, slik at de får en hyggelig stund sammen. Hun sier at ”jeg liker å lese og ser at når jeg er interessert og engasjert selv, er det lett å få barna engasjert.”

Hege forteller at de arbeider med boken ”Det usynlige barnet” av Tove Jansson. I den sammenheng forteller hun at ”den er litt vanskelig, mye tekst. (...) jeg ser at det er viktig å bruke konkreter som er knyttet til boka, for eksempel har vi en bjelle. Vi har et snakkehjørne, hvor vi har samtale rundt boka. Her kan jeg spørre om ting vi har lest om i boka, for eksempel hva det betyr å være usynlig”. Når Hege får spørsmål om hva hun vektlegger som formidler når hun leser for barn, svarer hun at hun vektlegger innlevelse, og å bruke stemmen til å formidle stemningen i boka. Hun forteller at hun ”snakker bøkene” i stedet for å lese de, og er ikke så opptatt av å følge boka ord for ord. Videre sier hun at det er rom for samtale og dialog underveis, men at det må være en balansegang. Hun sier at ”det kan være fint å stoppe opp og spørre de som sjelden snakker”.

Jeg fortolker dette datamaterialet dithen at barnehagelærerne vektlegger å bruke stemmen som et verktøy for å skape innlevelse og å formidle stemningen i boka. Det at de ikke leser boka fra perm til perm, men tilpasser den ved å ”snakke boka” i stedet for å lese ord for ord, tolker jeg som at de benytter seg av dialogisk lesing. De tar i bruk konkreter i høytlesingen, og stopper opp underveis for å stille spørsmål og reflektere sammen med barna. Jeg tolker dette som at de tar i bruk lesestopp som et verktøy. Informantene synes det å lese i smågrupper er

fint for å klare å tilpasse valg av bok best mulig. De synes det er enklere å fange opp alle og å ha en dialog hvis man leser for få barn.

4.3 Tilrettelegging av det fysiske rommet

I intervjuene ber jeg informantene fortelle hvor det leses på avdelingen. Lise forteller at ”vi har en seng med puter på et rom for rolig aktivitet på avdelingen. Der tegnes, spilles, leses og pusles det. Vi kan ordne med dempet belysning der”. Videre forteller hun at de har en tallerkenhylle på veggen ved senga. Der plasseres bøker med forsiden vendt utover. Hun sier at ”det er godt å ha et rom uten forstyrrelser, slik at vi får konsentrert oss om vår aktivitet”. Når jeg spør om hun har eksempel på en lesestund hun opplever som mindre vellykket, forteller hun dette: ”de andre ansatte gikk til og fra, åpnet dører, snakket i telefonen rundt oss og noen barn ble hentet av foreldre som ville prate. Jeg fikk ikke lest en eneste side uten at jeg sa hysj – og det bruker jeg ikke å si mens vi leser.” Hege forteller at de har en samlingsstundkrok inne på avdelingen, med en matte på gulvet. Her sitter de når det er planlagte lesinger. Ellers leser de ofte i smågrupper. Da kan de fordele seg på flere rom, og de sitter både på gulvet eller rundt bord. De leser også i garderoben eller ved bordene når barna spiser.

Min analyse av dette datamaterialet viser at barnehagelærerne vektlegger å ha et rom eller sted som er tilpasset og tiltenkt høytlesing. Å ha puter, sofa eller noe annet som gjør at det er behagelig å sitte, er i følge mine funn en forutsetning for en god leseopplevelse. Det jeg leser ut i fra datamaterialet mitt, er at barnehagelærerne mener at den viktigste forutsetningen for en god leseopplevelse når det kommer til det fysiske rommet, er at det er mulig å sitte uforstyrret, og at man kan skape en ro rundt lesestunden.

5. Drøfting av funn

Som presentert ovenfor, har jeg gjennom analyse av datamaterialet mitt kommet frem til noen tydelige hovedfunn. Jeg har valgt å trekke ut noen deler av disse funnene, som jeg finner ekstra interessante. Disse funnene vil jeg drøfte opp mot relevant teori, inn mot problemstillingen min.

5.1 Forarbeid som en del av leseprosessen

Leseopplevelsen starter før selve formidlingen begynner. Å bygge opp en forventning om lesingen vil være med på å skape en stemning, og å forberede barna (Hoel, 2017). Som funnene mine viser, gjennomgår informantene et viktig forarbeid før de begynner på selve formidlingen. Når det kommer til valg av bok, er det en avgjørelse som tas av enten barna eller barnehagelæreren. Er hovedmålsettingen med lesestunden at den skal være lystbetont og spontan, kan barna godt få velge bok (Solstad, 2012, s. 122). Som funnene mine viser, kommer barna ofte bort til den voksne med en bok, som de ønsker at de skal lese. At den voksne tar dette barnets ønske på alvor, og møter barnet med en anerkjennende pedagogikk, vil påvirke barnets forutsetninger for å kunne medvirke i egen hverdag (Kristiansen, 2015, s. 192). Solstad setter fokus på hvordan opplevelsene og erfaringene litteraturen presenterer, er motivasjon hos barn og voksne for å lese (2018, s. 31). Det at barna velger en bok de har lyst til å lese vil derfor kunne være en motivasjon for barnet, og vil gi de en eierskapsfølelse til boken og lesestunden. Samtidig er det den voksnes ansvar å introdusere barna for nye bøker og ny litteratur. De må bruke sin kunnskap og definisjonsmakt på den måten som er til det beste for barnet (Drugli, 2015, s. 200). I denne situasjonen vil det innebære å finne en balanse mellom å lese bøker barna ønsker, og at barnehagelæreren velger hvilke bøker som skal leses. At boken skal fenge og berøre en stor barnegruppe, vil kunne være en utfordrende oppgave, gitt barnas ulike erfaringer og referanserammer (Øines, 2018, s. 77). Funnene mine viser at barnehagelæreren vektlegger å kjenne både barnegruppa og innholdet i boken, for å kunne velge en god bok. Man kan diskutere om det er mulig å finne en bok som berører alle barna på avdelingen. Informantene foretrekker å lese for små grupper med barn. Det å lese for kun noen få barn, gjør det enklere å velge ut en bok som fenger. Da kan man ta det enkelte barnets erfaringer, referanserammer og interesser med i beregningen i en større grad. I lys av dette kan det se ut som at både det å velge bok, og hvilke barn som skal delta i leseaktiviteten, er vesentlige faktorer i forarbeidet til selve formidlingen.

Funnene mine viser at forarbeidet også inkluderer det å introdusere barna for hva som kommer, og å bygge opp spenningen og forventninger. Å vekke barnas nysgjerrighet kan gjøres gjennom å vise sine egne forventninger, se på forsiden og på noen av bildene i boka. På den måten skapes en stemning, og barna er forberedt på det som kommer (Hoel, 2017). Når Lise presenterer boka dagen før den planlagte lesingen skal begynne, gir hun barna noen smakebiter av hva som skal skje. Dette bidrar til å bygge opp forventningene hos barna, og å skape en forforståelse for hva som kommer (Alfheim & Fodstad, 2014, s. 32). En forutsetning for at Lise kan presentere boka for barna på denne måten, er at hun kjenner boka godt selv. Hun må vite hvilke nøkkelhendelser i boka som bør løftes frem, og hva hun kan trekke frem for å bygge opp spenning og forventning. En slik måte å arbeide på vil kunne vekke barnas interesse. På en annen side kan barna oppleve innholdet i boken annerledes enn den voksne. I en slik situasjon vil barnet kunne få en forforståelse lagt i fanget av en annen. Skal barnet selv kunne danne seg en forforståelse for hva som kommer, og få uttrykke sin mening, er det avgjørende at den voksne bruker definisjonsmakten sin klokt (Drugli, 2015, s. 200). Ved å stille åpne spørsmål, og å legge opp til undring og refleksjon rundt hendelser og bilder, vil barna få muligheten til å ta del i meningsskapingen (Solstad, 2018, s. 31). Når vi leser og ser på bilder i en bok, danner vi mening. Når vi i tillegg snakker om boka sammen med barna, vil det oppstå ny mening samtalepartnere imellom. Det at verken barna eller den voksne har fasit når det gjelder hva boka vil fortelle, er med på å utjevne asymmetrien mellom barn og voksne i samtalsituasjonen (Solstad, 2018, s. 141).

5.2 Barnehagelæreren som formidler

Når det gjelder selve formidlingen, kommer det frem i funnene mine at informantene i liten grad er opptatt av å lese boka ”riktig”, eller etter manus. De tilpasser teksten i boka til sin stemme og dialekt, og har en muntlig formidlingsmetode. De opplever at dette fungerer best for å skape engasjement og forståelse hos barna. Når man skal lese høyt for barn, må man bestemme seg for om man skal ha en tekstnær eller en muntlig formidlingsmåte (Hoel, 2017). At informantene velger en muntlig formidlingsmetode, vil bidra til å gjøre lesestunden levende og engasjerende. Det gir større rom for improvisasjon, og det å ”snakke boka”, som Hege forteller at hun gjør. Hun bruker stemmen som et verktøy for å skape figurene, og å

understreke spenningen i boka. Gir man ulike karakterer i boka ulike dialekter, vil barna kunne få erfaring med språklig variasjon (Hoel, 2017). Samtidig vil en slik muntlig formidlingsform gjøre at barna mister det tekstnære perspektivet, og muligheten til å følge sammenhengen mellom det skrevne ordet i boken og hvordan det uttales høyt. Det at informantene forenkler ord og vanskelige avsnitt, gjør at barna mister muligheten til å fryde og undre seg over ord som kan oppfattes som ukjente, spennende og kanskje til og med morsomme. Noen ganger er ordforklaringer nødvendig for å sikre forståelsen hos barna. Andre ganger får barna nok forståelse gjennom konteksten i fortellingen, og stemningen i formidlingen. En mulig løsning her er å stoppe opp for å spørre barna om hva et ord betyr, for så å sammen fylle ordet med innhold (Hoel, 2017).

Funnene mine viser at informantene benytter seg av lesestopp i formidlingen. I lesestoppen kan de stille spørsmål til handlingen, og snakke om bildene i boka. Dette vil bidra til refleksjon og samtale (Alfheim & Fodstad, 2014, s. 32). Høytlesing er en estetisk aktivitet hvor det oppstår sanseinntrykk, forestillinger og følelser hos barna. At informantene tar i bruk lesestopp, vil gjøre barna til aktive deltakere i lesestunden. Dette vil føre til at barna selv kan skape erfaringer og mening i tekst og bilder (Solstad, 2018, s. 31). Som nevnt tidligere, er det en forutsetning at den voksne kjenner både innholdet i boka og barnegruppen, for å skulle kunne legge til rette for en god samtale i lesestoppen. Informantene ser viktigheten av det å finne en balanse mellom å lese og å stoppe opp for å reflektere sammen med barna. Man må holde flyten i gang i boka, samtidig som at det er rom for å stoppe opp når barna har innspill. Det blir viktig å vise skjønn når man skal ivareta innspill som er rettet mot boka, og begrense innspill som bringer lesingen ut på vidda (Solstad, 2012, s. 125). Dette gjør at barnehagelæreren som formidler sitter med en definisjonsmakt, og kan påvirke hvilke ytringer som ses på som verdifulle. Hvordan den voksne bruker denne definisjonsmakten, vil være avgjørende for om barna får uttrykt sine tanker og meninger (Drugli, 2015, s. 200). Barnehagelæreren må bruke denne definisjonsmakten på den måten som er til det beste for barnet, samtidig som at flyten i den gode lesestunden ivaretas. Som presentert i funnene mine, legger Hege vekt på at man kan stille spørsmål til de barna som sjelden snakker i slike lesestopper. Dette kan ses på som en måte å inkludere og engasjere alle barna i leseaktiviteten, og å sørge for at barna blir aktive deltakere i meningsskapingen (Solstad, 2018, s. 31). Samtidig er det viktig at disse spørsmålene ikke blir påtvunget de barna som av ulike grunner ikke ønsker å delta muntlig i leseopplevelsen. Spørsmålene må brukes klokt som et verktøy for å legge opp til tenkning og samtale, ikke som en formalistisk tvangstrøye

(Solstad, 2012, s. 123). Jeg tolker det dithen at Hege kjenner barna så godt at hun vet hvem som tåler å bli utfordret ved at hun stiller dem spørsmål.

5.3 Hvor bør lesingen foregå?

Funnene mine viser at avdelingene har egne steder som er tilrettelagt for lesing. Informantene opplever det som viktig å ha muligheten til å sitte uforstyrret når lesing skal foregå, slik at de unngår støy og avbrytelser. I en travel barnehagehverdag kan det være utfordrende å skape en skjermet og uforstyrret lesestund inne på avdelingen, med mange aktiviteter som foregår parallelt. Lise forteller at de har et eget rom som er tilrettelagt for lesing og annen rolig aktivitet. Det er populært blant mange barn. Dette stemmer overens med det Solstad (2012) sier om hvordan det å ha et eget rom til å lese i vil være en stor fordel, da det vil kunne hindre avbrudd og støy som ødelegger for den gode leseopplevelsen (s. 132). Som funnene mine viser, har Heges avdeling en lese krok inne på avdelingen. Å ha en felles forståelse blant de ansatte for hvordan man skal arbeide for å verne høytlesningen, vil i denne situasjonen være en viktig forutsetning for å legge til rette for gode leseopplevelser (Solstad, 2018, s. 136). En felles forståelse blant personalet forutsetter at det er en kultur for lesing på avdelingen og i barnehagen (Hoel, 2015). At de ansatte har en felles respekt for høytlesningen, og en høy terskel for å avbryte for å gi beskjeder eller å forstyrre lesestunden på andre måter, ser jeg på som viktig for å kunne gjennomføre en uforstyrret lesestund inne på avdelingen. Samtidig kan det diskuteres om det å ha et eget rom for lesing, vil gjøre terskelen for spontan og barneinitiert lesing høyere. En lese krok inne på avdelingen, vil være mer synlig og tilgjengelig i frileken. Det vil også kunne løfte frem barns mulighet til å medvirke når det kommer til lesing. Det blir enklere for den voksne å følge barnets initiativ hvis lese kroken er inne på avdelingen. Det at barnet ikke trenger å spørre den voksne om lov eller hjelp for å gå inn på et annet rom når det ønsker å lese, vil kunne bidra til å flate ut definisjonsmakten den voksne har i relasjonen (Drugli, 2015, s. 200). Det finnes fordeler og ulemper ved begge disse løsningene for hvor lesingen skal foregå. Å vurdere tilgjengelighet opp mot ro og skjerming kan være en vanskelig avgjørelse. Her kan praktiske forutsetninger og rammefaktorer spille inn, og man må se an hva som fungerer på sin avdeling og med sin barnegruppe.

6. Avslutning

I denne studien har jeg gjennomført en kvalitativ forskning, hvor jeg har sett på hvordan barnehagelærere arbeider for å tilrettelegge for gode leseopplevelser for barn. Gjennom å intervju to barnehagelærere har jeg hørt hva de forteller om hvordan de arbeider med litteratur og lesing, hva de vektlegger som formidlere, og hvordan de arbeid med å skape gode leseopplevelser. Problemstillingen min i denne oppgaven er;

Hva forteller barnehagelæreren at de vektlegger for å skape gode leseopplevelser for barn?

De tre hovedfunnene som kommer frem gjennom arbeidet mitt, har jeg valgt å dele inn i kategoriene forarbeid, formidling og tilrettelegging av det fysiske rommet. I begrepet forarbeid ligger valg av bok, å selv ha en forforståelse til boken, og å gi barna en forforståelse for hva som kommer. Dette bidrar til å bygge opp spenningen og engasjementet hos barna.

Når det kommer til selve formidlingen, vektlegger barnehagelæreren å bruke stemmen til å skape innlevelse, og å formidle stemningen i boka. De leser ikke ordrett fra boka, men benytter seg av dialogisk lesing og lesestopp, for å inkludere barna i meningsskapingen som skjer i en høytlesning. Det å få ta aktivt del i lesesituasjonen, vil kunne bidra til at barna får en god leseopplevelse.

Barnehagelæreren vektlegger også å ha et sted som er skjermet for bråk og forstyrrelser for å skape gode leseopplevelser. Dette kan både være inne på selve avdelingen, eller på et eget rom tilpasset for lesing og annen rolig aktivitet. Det viktigste for barnehagelærerne, er at det er mulig å sitte skjermet. I denne sammenhengen blir resten av personalgruppen viktig. Det å ha en felles forståelse for viktigheten av lesing, og en kultur for å ivareta disse opplevelsene, vil kunne bidra til at barna får en god leseopplevelse.

Gjennom denne oppgaven har det kommet frem at barnehagelærerens rolle er viktig for barnas opplevelse av lesing og leseglede. Ytre rammefaktorer som det fysiske rommet, valg av bok eller hvor man sitter, påvirker leseopplevelsen. Det er i mine funn likevel gjennomgående at barnehagelæreren som formidler vil være den største faktoren for å skape en god leseopplevelse. Denne oppgaven gir ikke et fasitsvar på hvordan man kan arbeide for å skape gode leseopplevelser for alle barn. Barnas ulike forutsetninger og opplevelser med lesing hjemmefra vil påvirke hva de trenger for å ha en god opplevelse i barnehagen. Jeg vil likevel konkludere med at det er viktig å ha en god relasjon til barna for å kunne legge til rette

for gode leseopplevelser ut i fra deres forutsetninger. Det å la barna ta del i hele leseprosessen, både gjennom valg av bok, og det å åpne opp for dialog og refleksjon i formidlingen, vil i følge mine funn kunne bidra til en god leseopplevelse.

Referanser

- Askland, L. & Sataøen, S.O. (2016). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal.
- Alfheim, I. & Fodstad, C.D. (2014). *Skal vi leke en bok? Språktilegnelse gjennom bildebøker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bergsland, M.D. & Jæger, H. (red.) (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Birkeland, T. & Mjør, I. (2013). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M.B. (2015). Å møte barn med tillit og respekt gjennom å ”se” hele barnet. I Glaser, V., Moen, K.H., Mørreuanet, S. & Søbstad, F.(red) (2015). *Barnehagens grunnsteiner – formålet med barnehagen*.(s. 199 – 208)) Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2018). *Barnehagen: Språkstimulerende læringsmiljøer*. Oslo: Gyldendal.
- Gunnestad, A. (2016). *Didaktikk for barnehagelærere – en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, T. (2017, 30. mai). Gode tips til høytlesing i barnehage. Hentet fra <https://lesesenteret.uis.no/leseopplaering/lesing-i-barnehagen/pedagogiske-ressurser/barns-spraaklige-miljoe/gode-tips-til-hoytlesing-i-barnehage-article115742-13108.html>
- Hoel, T. (2015, 26. oktober). Kultur for lesing. Hentet fra: <https://lesesenteret.uis.no/leseopplaering/lesing-i-barnehagen/pedagogiske-ressurser/barns-spraaklige-miljoe/kultur-for-lesing-article82242-13108.html>
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). Kap. 1: Hverdagskunnskap og forskning. I *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kristiansen, T. (2015). Medvirkning – uendelig vanskelig, fantastisk enkelt! I Glaser, V., Moen, K.H., Mørreuanet, S. & Søbstad, F.(red) (2015). *Barnehagens grunnsteiner – formålet med barnehagen* (s. 188 – 198) Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018 – 2022. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf
- Solstad, T. (2012). *Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Solstad, T. (2018). Bildeboka – den viktigste boka i barnehagen. I Solstad, T., Jansen, T.T. & Øines, A.M. (2018). *Lesepraksiser i barnehagen. Inn i litteraturen på mange måter.* (s. 43 - 64) Bergen: Fagbokforlaget.
- Solstad, T. (2018). Lesing som opplevelse og erfaring. I Solstad, T., Jansen, T.T. & Øines, A.M. (2018). *Lesepraksiser i barnehagen. Inn i litteraturen på mange måter.* (s. 31 – 41) Bergen: Fagbokforlaget.
- Solstad, T. (2018). Multimodal lesepraksis – å gå inn i litteraturen på mange måter. I Solstad, T., Jansen, T.T. & Øines, A.M. (2018). *Lesepraksiser i barnehagen. Inn i litteraturen på mange måter.* (s. 131 - 143) Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.* Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Øines, A.M. (2018). Hva er bra for barn å lese? I Solstad, T., Jansen, T.T. & Øines, A.M. (2018). *Lesepraksiser i barnehagen. Inn i litteraturen på mange måter.* (s. 65 – 81) Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Intervjuguide

1. Kan du fortelle kort om din bakgrunn og arbeidssituasjon i dag?
 - Utdanning
 - Stilling
 - Hvilken aldersgruppe du arbeider med
 - Hvor mange ansatte det er på avdelingen
 - Hvilket forhold du selv har til lesing

2. Hvordan arbeides det med litteratur og lesing på din arbeidsplass?
 - Hvor ofte leses det?
 - Hvem er det som initierer lesing, barn eller voksne?
 - Hvilke bøker er tilgjengelige?
 - Hvem er det som velger ut bøker som skal leses, barn eller voksne?
 - Hvor leses det?
 - Leser alle ansatte på avdelingen for barn?
 - Hvor er bøkene plassert?

3. Hva vektlegger du som formidler når du leser for barn?
 - Hvordan vil du beskrive deg selv som formidler?
 - Hvilke refleksjoner gjør du deg om hvordan en lesestund skal foregå?
 - Er det rom for samtale og dialog underveis?

4. Kan du si noe om hvordan du/dere arbeider for at alle barn skal blir lest for?
 - I hvor stor grad får barna velge selv om de vil leses for?
 - Hvordan forholder barnehagen seg til at noen barn velger bort lesing?

5. Kan du fortelle om en lesestund som du syntes gikk bra?
 - Kan du si noe om hvorfor du tror den gikk bra?

6. Har du eksempel på en lesestund som ikke gikk bra?
 - Kan du si noe om hvorfor du tror den ikke gikk bra?

Informasjons – og samtykkeerklæring

DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Informasjonsskriv med samtykkeerklæring for bachelorprosjektet

«[Voksenrollens betydning for gode leseopplevelser]»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å undersøke den voksnes rolle i formidling av bøker for barn. I dette skrivet gir jeg/vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan den voksne legger til rette for gode leseopplevelser.

Problemstillingen jeg skal belyse er; *Hva forteller barnehagelæreren at de vektlegger for å skape gode leseopplevelser for barn?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du lar deg intervjuet om temaet for problemstillingen min. Intervjuet vil foregå over telefon eller e-post, alt etter som hva du foretrekker. Det vil ta deg ca. 45 - 60 minutter.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg/vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ved intervju via e-post vil du sende meg svarene beskyttet med et passord. Jeg vil ringe deg for å få tilgang til passordet. På denne måten vil all informasjon og opplysninger være beskyttet. Ved telefonintervju vil jeg ta notater for hånd. Etter at prosjektet er ferdig vil disse notatene makuleres.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes 6. mai 2020.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til bachelorprosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning ved vårt personvernombud Hans Christian Ristad, Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning. (hcr@dmmh.no/73805296)

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlige
Marit Semundseth
Sissel Dahlen Fjæran
Veileder

Student
Ingrid Juul

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Voksenrollens betydning for gode leseopplevelser*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med fokus på voksenrollen i formidling av barnelitteratur

(muntlig samtykke av prosjektdeltaker, dato)