

Å legge til rette for leseglede hos barn

Hvordan arbeider barnehagelærerne med bildebøker i barnehagen for å bidra til barns leselyst?

Simen Nyhus Knutsen

[Kandidatnummer: 725]

Bacheloroppgave

[BHBAC3970]

Trondheim, april 2021

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 på Dronning Mauds Minne topper seg med denne bachelorinnleveringen. Gjennom tre krevende og lærerike år har vi som studenter nå vært innom det tverrfaglige profesjonsstudiets alle kunnskapsområder. Pedagogikken har alltid vært en del av refleksjonene uavhengig av kunnskapsområdene, dette tror jeg har vært viktig for min egen del med tanke på den pedagogiske tilnærmingen til alle kunnskapsområdene man skal jobbe videre med som profesjonsutøver i barnehagen.

Med dette nevnt vil jeg takke alle som har vært en del av min utdanning og som har vært med på å hjelpe meg på veien mot fullført studie. Mye av jobben har jeg måtte gjøre selv, men det hadde i gått uten gode støttespillere, både studenter og lærerstaben.

Bacheloroppgaven faller innenfor fordypningen *Mangfoldig språkmiljø i barnehagen*. Jeg ønsker å rette en takk til veiledere og samarbeidspartnere i barnehagen som har vært med på å gjøre denne oppgaven mulig. Den siste studietiden har vært preget av Covid-19. Som studenter har vi i stor grad forholdt oss til digitale undervisninger og møter, men kommunikasjonen mellom skole og studenter har vært tydelig, så dette har ikke hatt noen negativ belastning på min læring.

Igjen – tusen takk.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	4
1.1 OPPGAVENS OPPBYGNING	5
2. TEORI	6
2.1 SOSIOKULTURELL TILNÆRMING	6
2.2 BARNET SOM SUBJEKT	7
2.3 BARNS MEDVIRKNING	7
2.4 DEN MULTIMODALE BILDEBOKA	8
2.5 BARNELITTERATUR	8
2.6 ROMMET	9
2.7 LESEPROSESS	10
2.7.1 DIALOGISK LESING	11
3. METODE	12
3.1 VALG AV METODE	12
3.2 PLANLEGGING AV DATAINNSAMLING	13
3.3 UTVALG AV INFORMANTER	14
3.4 GJENNOMFØRING	15
3.5 ANALYSEARBEID	16
3.6 METODEKRITIKK	17
3.7 ETISKE RETNINGSLINJER	18
4. ANALYSE OG FUNN	19
4.1 FORBEREDELSE	19
4.2 FORMIDLING OG LESEPROSESS	20
4.3 ROM OG MILJØ	22
5. DRØFTING AV FUNN	23
5.1 ROMMETS BETYDNING	23
5.2 BARNEHAGELÆREREN SOM LITTERATURFORMIDLER	24
5.3 EN SOSIOKULTURELL TILNÆRMING OG ANERKJENNELSE AV BARNET SOM SUBJEKT I EN FORMIDLINGSSTUND	25
6. AVSLUTNING	27
REFERANSELISTE	29
VEDLEGG	31
INTERVJUGUIDE	31
INFORMASJON OG SAMTYKKEERKLÆRING	33

1. Innledning

Allerede som barn var hverdagen fylt med bøker i alle former og det var en arena hvor jeg kunne danne mitt eget univers. Ved sengekanten satt ofte foreldrene mine og leste kjente og kjære folkeeventyr eller så bladde vi i bøker og tegneserier. Fra min egen tid i barnehagen husker jeg også best samlingsstundene med høytlesing ved frokostbordet eller «puterommet». Gjennom utdanningen min ved Dronning Mauds Minne Høgskole og igjen siste året med fordypning i *Mangfoldig språkmiljø i barnehagen*, har jeg nå fått en dypere forståelse av hvordan dette kan være med på barnets danning og jeg har opparbeidet en større innsikt rundt bøkernes plass og mening i barnehagen.

Rammeplan for barnehagen – innhold og oppgaver – fremmer kommunikasjon og språk innenfor barnehagens formål og innhold hvor det heter at; «Alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen, og alle barn skal få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og helhetlig språkutvikling» (Rammeplan, 2018, s.19). Lesing og formidling av bøker er noe som jeg ser på som en av de aller viktigste kildene til nettopp helhetlig språkutvikling og kommunikasjon. Videre sier Rammeplanen under barnehagens fagområde – kommunikasjon, språk og tekst at barnehagen skal bidra til at barna; «opplever spenning og glede ved høytlesning, fortelling, sang og samtale» (Rammeplan, 2018, s.30). Noe jeg også ser igjen hos flere barnehager som søker barnehagelærere i skrivende stund, er at det stilles krav om kunnskap og forståelse for mangfoldig språkutvikling og det er også noe flere av landets ledende politiske partier fremmer i sine respektive kampanjer rundt barnehagepolitikk frem mot kommende stortingsvalg. Trine Solstad, førsteamanuensis i språkfag ved Høgskolen i Sørøst-Norge fremmer også språket og leselyst og trekker fram betydningen av den voksnes rolle i arbeidet, noe jeg ønsker å vektlegge i denne studien (Solstad, 2018, s.15).

I mine praksisperioder har alltid formidling av bøker vært sentralt i oppgavesettet og noe man kunne knytte til didaktisk prosesser, men på direkte spørsmål i de forskjellige barnehagene har fellesnevneren alltid vært at det er noe de alle likte å jobbe med, men at det er et stort forbedringspotensial eller at det faller lett bort i barnehagens hektiske dager. I lys av hva rammeplanen sier, egne erfaringer, interesser og funn jeg samlet inn, har jeg valgt å spisse oppgaven min inn mot barns leseglede og har kommet fram til problemstillingen: **Hvordan arbeider barnehagelærerne med bildebøker i barnehagen for å bidra til barns leselyst?**

1.1 Oppgavens oppbygning

Denne oppgavebesvarelsen vil være bygget på fem deler som vil bestå av innledning, teori, metode, presentasjon av funn gjennom analyse jeg har gjort og til slutt drøfting av funn. I innledningen presenterer jeg bakgrunnen for valg av problemstilling og sier noe om hvorfor dette er aktuelt og hvorfor det er interessant å se nærmere på.

I teoridelen vil jeg gjøre rede for og gi en fremstillingen av aktuell teori, begrunne valgene jeg har gjort og forklarer hvorfor dette er relevant for min oppgavebesvarelse. Denne teorien er videre grunnlag for drøftingsdelen av studien og det vil ikke forekomme noe ny teori der som ikke allerede er presentert i teoridelen.

I den påfølgende metodedelen vil jeg kaste lys over forskningen jeg har utført. Jeg kommer til å gjøre rede for intervju som en kvalitativ forskningsmetode, strategisk utvalg av informanter og videre innsamling av data. Deretter går jeg nærmere inn på hvordan jeg har valgt å analysere og tolke funnene jeg gjorde i datainnsamlingsprosessen før jeg ser på metodekritikk hvor jeg sier noe om reliabilitet og validitet knyttet til arbeidet. Helt til slutt skal jeg se på de etiske valgene jeg har stått ovenfor som er med på og si noe om moralen og normene jeg har fulgt.

I delen hva angår analyse av funn vil jeg først presentere hva som kommer fram i intervjuene jeg har avholdt og plassere dem inn i kategorier jeg mener er med på å besvare min problemstilling best. Deretter analyserer jeg funnene og sier noe om hva jeg trekker ut av dem før disse funnene er grunnlag for drøfting i neste kapittel av oppgaven.

I drøftingsdelen av oppgaven vil jeg presentere funnene på nytt og vise til relevant litteratur som jeg allerede har presentert i teoridelen av denne oppgavebesvarelsen. Jeg kommer også her til å vise til tre utvalgte områder barnehagelæreren vektlegger – som jeg har kommet fram til gjennom analysen og fremme dette opp mot min valgte problemstilling.

Helt slutt vil jeg skrive en oppsummering i et avslutningskapittel hvor en konklusjon vil forekomme utover det som er drøftet gjennom studien og som er basert på mine funn. I avslutningen vil det også ligge relevante vedlegg tatt i bruk i denne studien.

2. Teori

Jeg har ikke valgt å trekke inn teori hva angår barns språkutvikling eller andrespråkutvikling. Jeg har ønsket å finne ut av hva som ligger bak begrepet leseglede og leselyst og holder overordnet fokus på det. I denne teoridelen skal jeg først legge frem hva en sosiokulturell tilnærming innebærer og rette dette mot formidling av bildebøker, dette på bakgrunn av Lev Vygotskijs proksimale utviklingszone. Deretter ønsker jeg å introdusere hva det vil si å anerkjenne barnet som subjekt og i hvilken grad det er avgjørende i en formidlingssituasjon ved hjelp av Solveig Østrem's «Barnet som subjekt» som baserer mye av sin forskning på Berit Baes psykologiske forståelse av anerkjennelse. Deretter blir det naturlig å gjøre rede for barns medvirkning i lys av subjektivitetsforståelse. Etter denne innføringen vil den multimodale bildeboka bli presentert etterfulgt av en innføring i hva barnelitteratur er. Til slutt vil jeg gjøre rede for rommet som en rammefaktor, leseprosessen og dialogisk lesing.

Aspektet av teorien kan virke bred, men kommer til å rettes mot å støtte drøftingsdelen og igjen svare på problemstillingen i beste evne. Pilen rettes inn mot en avdeling med barn på 3-6 år. Dette kommer tydeligere frem i metodedelen av oppgaven.

2.1 Sosiokulturell tilnærming

Sosiokulturelt læringssyn baserer seg på forskning og en antagelse om at læring skjer gjennom å bruke språket og aktivt delta i sosiale praksiser. Dette baserer igjen på Lev Vygotskijs teorier om språk og tenking, som helhetlig viser til barns evne til læring gjennom sosialisering og samhandling med andre og kognitiv mestring gjennom likedan prosesser i lys av forholdet mellom språket og tenkingen som skjer (Aksland & Sataøen, 2014, s.195-197). For å speile dette opp mot høytlesning kan man se på det som en sosiokulturell aktivitet i form av at barna i barnehagen ikke sitter alene med bøker, men ofte i fellesskap med andre barn eller med barnehagepersonalet og den litterære meningen konstrueres sammen mellom barnehagelærer og barnas innspill (Syversen, 2020, s.21). Prosessen som skjer mellom de ulike individene, bøkene og rammefaktorene er det som kan forstås som en sosiokulturell tilnærming – gjennom fellesskap med andre skaper man forståelse sammen utover *persepsjon, affekt* og *assosiasjoner*, som går på hva man ser og hører, følelsene man opplever og de tankene og idéene man får (Syversen, 2020, s.21). Alle disse faktorene er med på å danne den sosiokulturelle tilnærmingen rundt formidling av bildebøker og meningsskaping og beveger seg innenfor den proksimale utviklingssonen.

2.2 Barnet som subjekt

Østrem (2012) beskriver anerkjennelse som noe som skjer mellom to personer og som er autentisk i lys av menneskeverd og med et formål om å tilhøre et menneskelig fellesskap. Anerkjennelse av barnet som subjekt innebærer en forutsetning om gjensidighet i subjektforholdet mellom to personer – i dette tilfellet barn-voksen-relasjonen. Dette er basert på Berit Baes psykologisk orienterte anerkjennelsesbegrep. Selv om barn og voksen anerkjennes som likeverdige i barnehagen så kommer man ikke utenom aspektet om makt og igjen barnets utsatte posisjon som subjekt. (Østrem, 2012, s.40). Anerkjennelse av barn som subjekt kan sees på som å se hele barnet og dets behov og hvis man som barnehagelærer ikke fokuserer på maktforholdet, men ansvaret man har som voksen, kan forståelsen få et mulig større utspring i praksis. Barn har ulike forutsetninger for høytlesing. De som blir lest for mye hjemme har gjerne en større forutsetning til å ta initiativ i barnehagen kontra de som blir lest for mindre hjemme, og som ikke vet hva de går til (Gjems, 2018, s.62). Grunnen til at jeg trekker inn subjektforståelse er fordi det handler om anerkjennelse for å se barns behov i en formidlingssituasjon. Barn trenger å bli sett og hørt i slike språklige interaksjoner for å få best mulig forutsetning til nytteverdi og oppleve tilhørighet og glede (Gjems, 2018, s.42).

2.3 Barns medvirkning

Barns medvirkning er en lovgitt faktor innenfor barnehagehverdagen som er nedskrevet i rammeplan, barnehageloven, grunnloven og FNs barnekonvensjon. I rammeplanen heter det at; «Barnehagen skal ivareta barns rett til medvirkning ved å legge til rette for og oppmuntre til at barna kan få gitt uttrykk for syn på barnehagens daglige virksomhet» (Rammeplan, 2018, s.21). Dette innebærer at barn skal få muligheten til å si sin mening og uttrykke sine ønsker for at deres hverdag skal være, i lys av lovverket, rettferdiggjort. Også nonverbale uttrykk skal anerkjennes og vektlegges, dette gjelder særlig de minste barna eller de som ikke gir like stort uttrykk for hva de ønsker. Herunder møter vi også anerkjennelse av barn som subjekter og den voksnes rolle blir avgjørende i form av hvordan man tolker og møter barnets behov og forutsetninger (Kristiansen, 2018, s.210). Dette er relevant for formidling av bildebøker i barnehagen i form av barns rett til å delta i utvalgt av både bøker og hvor det skal leses alt etter deres interesser tatt forutsetninger i betraktning.

2.4 Den multimodale bildeboka

I barnehagen tar både barn og voksne i bruk *multimodale tekster* hele tiden. Det at en tekst blir betegnet som multimodal vil si at den er satt sammen av flere uttrykksformer, som for eksempel skriftspråk, bilder, musikk, film og lyd (Solstad, 2018, s.132). Alfheim og Fodstad (2014) sier at «Bildebøker er multimodale tekster fordi de består av to modaliteter, skrifter og illustrasjoner. Ved å lese bildebøker for barn stimulerer vi deres forståelse for det multimodale» (s.64). En bok blir ikke *monomodal* av at bildene fjernes da det da blir viktig å bruke stemmen og kroppen for å skape en multimodal opplevelse sammen med barna – det må altså legges mer vekt på selve lesepraksisen og engasjementet sammen med barna for å skape etiske opplevelser (Solstad, 2018, s. 132 – 133). Multimodale tekster er altså med på å skape etiske teksterfaringer som igjen er med på å skape noe ekstra utover selve opplevelsen og som spiller videre på leselyst og leseglede. Tekst og tale er noe som faller hånd i hanske utover bildebøkene og det er verdt å nevne det som beskriver samhandlingen som igjen utgjør helheten mellom bilde og tekst, nemlig *ikonotekst*. Tone Birkeland og Ingeborg Mjør (2015) sier at «ord og bilde kan ikke skiljast frå, like lite som lydsporet kan skiljast frå bildesporet i ein film» (s.74). Noe som forteller at tekst, bilde og stemme er gjensidig avgjørende for hverandre for å kunne bli betegnet som en multimodal hendelse. Behovet for å se den multimodale lesepraksisen er økende og Solstads (2018) modell sier litt om hvordan de forskjellige faktorene er med på å danne høytlesing som etisk teksterfaring gjennom; Tekstene (sier noe om tilgang og tekstutvalg), leserommet (betegner de didaktiske forutsetningene for hvor lesing skjer og hvordan miljøet inviterer), leserne (går på personalet som lesekyndige og barna som mottakere og fortolkere), leseprosessen (dreier seg om engasjement og evne til å være genuin i henhold til hva man leser), leseaktivitetene (beskriver noe om hvordan man jobber med bøkene i forkant og ettertid og som igjen tar tak i barnas egne interesser) og til slutt samtalene (dreier seg om å snakke om boken, utforske og undre seg over det man ser, men ikke enda kjenner til) (s. 134 – 140).

2.5 Barnelitteratur

Therese Garshol Syversen (2020) sier at «Litteratur begrenser seg ikke til bøker, og bøker er heller ikke synonymt med litteratur. Det innebærer at litteratur ikke kan defineres med utgangspunktet i et medium, selv om man ofte assosierer litteratur med bokmediet» (s.77). Dagens litteratur i barnehagen er noe variert. Flere barnehager, basert på personlig erfaring, har

mange eldre slitte barnebøker som assosieres med og som var nye for flere tiår siden, men det gjør de ikke nødvendigvis tidløse, men kanskje heller litteratur i barnehagen som fagområde har et større behov for utvikling og tilegnelse av kunnskap. Barnelitteratur er ifølge Birkeland og Mjør (2015) skrevet og utgitt for barn (s.14), men den moderne barnehagen anno 2021 har vært i stadig utvikling, noe barnehagen som organisasjon også skal være. Dette medfører også at litteraturen har utviklet seg og viktige temaer som kan oppleves som tabu, for eksempel vold, rasisme og død har fått større plass. For 10-15 år siden hadde dette kanskje vært utenkelig, men dette er temaer barn har mer nytteverdi av å kunne noe om i form av undringssamtaler, bevisstgjøring på hva som er etisk og moralsk riktig selv om bildebøker heller ei trenger en moral. Litteraturen kan ha en terapeutisk virkning, men det krever også at barnehagelæreren gir plass til det og har en bevisst holdning til litteraturen (Øynes, 2018, s.70). Barnehagen skal, ifølge rammeplan (2018); «invitere til ulike typer samtaler der barna får anledning til å fortelle, undre seg, reflektere og stille spørsmål» (s.31). Gjennom samtaler med barna gjennom et univers av bøker kan man oppnå nettopp dette mandatet. Rundt valgt av litteratur er det viktig med et bredt utvalg for at alle barn skal få muligheten til å bli berørt, noe bildeboka har som oppgave i den kunstformen den har tatt. Barn og voksne ser bildebøkene forskjellig og derav er det viktig at den voksne har kunnskap om egenskapen til boka som kan treffe et barn på en helt annen måte enn hos oss voksne (Øynes, 2018, s.80).

2.6 Rommet

Rommet kan betegnes som den «tredje pedagog» i form av rommets faktiske nytteverdi. «Rommet kan faktisk gi så sterke inntrykk at de kan få oss til å reagere fysisk» (Thorbergesen 2007, s.17). I lys av dette kan man snakke om rommets betydning for barns eget initiativ og engasjement og at det som barnehagelærer og team i barnehagen er viktig med bevissthet i hvordan man legger til rette for barns impulser. Når voksne og barn leser sammen så skjer det enten på initiativ fra barna eller de voksne, og ideelt vil man at barna skal ta initiativ for denne kreative prosessen som lesing av bildebøker kan være. Rommets etiske kvaliteter må utnyttes og plassering av bøker, malinger og møbler har alle innvirkning på innbydende rommet er for både store og små (s.98). De didaktiske forutsetningene har altså mye å si, men ikke bare plassering av bøker er med på dette – rutine og miljø som legger grunnlag for gjenkjennelse og utforskning er med på å danne rommet som barna senere vil ønske å utforske på egenhånd. Tilbake til plassering og utvalg er det mye ansvar som hviler på barnehagelæreren som både skal opprettholde et mandat som sier noe om at man skal «tilby et mangfold av bøker [...]»

(Rammeplan 2018), samtidig som man skal anerkjenne barns interesser gjennom å se hvert enkelt barns behov. Man kan gjøre flere grep som å bruke konkreter fra bøkene eller henge opp bilder og andre hint som trigger barnas nysgjerrighet. (Solstad 2018, s.135-136). Solstad trekker videre frem betydningen av å ha et eget rom å lese på og ser på nytteverdien av ro som en faktor for at leseopplevelsen skal oppleves som noe gøy (s.168).

2.7 Leseprosess

Leseprosessen starter før selve lesingen og er noe som gjerne fortsetter til neste gang man skal lese i form av etterarbeidet med litteratur i barnehagen. Den britiske barnebokforfatteren Aidan Chambers legger fram en sirkulær struktur knyttet til aktivitetene rundt lesing som omhandler *å velge bok, å sette av tid til høytlesing og til slutt reaksjoner og respons på tekstlesingen*. Han peker på hvordan de forskjellige aktivitetene glir naturlig over i hverandre og at det fungerer som en sirkelbevegelse. Valg av bok enten av barna eller voksen setter rammen for lesingen og reaksjonene og responsen er basert på hva man akkurat har lest og som igjen kan danne videre grunnlag for valg av nye bøker (Solstad 2012, s.156-157).

Alfheim og Fodstad (2014) spiller videre på tre begreper når det kommer til gjennomføring a leseprosessen. Det er *førlesing, Lesestopp og etterlesning*. *Førlesing* handler om å skape eierskap og et forhold til boka i forkant av lesestunden, noe som vekker nysgjerrighet og utforskertrang hos barna. Dette kan gjøres gjennom aktiviteter, altså å leke i forkant med konkreter eller figurer, kanskje et skattekart og lignende som gir barna en inngang til boka. En fordel med dette kan også være å spille videre på det de allerede har kjennskap til i boka som er positive opplevelser (s.32). *Lesestopp* baserer seg på å ta tak i spontane og planlagte stopp i lesingen som inviterer barna inn i boken og inn i samtale og undring. Dette går også mye på personalets respons og evne til å anerkjenne barnas impulser i lesingen, men også ha evne til å se når det er nødvendig med dialog (s.34). *Etterlesning* går på samtalen om boka og det man har erfart etter selve lesingen og eventuell leking i lys av boken i etterkant. Dette er en arena for begrepsutfoldelse og gir barna mulighet til å danne fellesskap og dialog gjennom felles forståelse dem imellom (s.34).

2.7.1 Dialogisk lesing

Felles for de tre fasene i sirkelmodellen til Chambers og begrepen til Alfheim og Fodstad er at dialog står i sentrum sammen med boka. Mari Pettersen (2018) fremmer først og fremst den dialogiske lesingen som en strukturert høytlesningsmodell som har sin opprinnelige utvikling fra 70-tallet for ressursvake mødre og peker på at denne metoden har blitt så alminnelig at den nå omtales som tradisjonell lesing (s.122). Opprinnelig bygger ideen på at en bok leses tre ganger på tre forskjellige måter for at boken skal bli gjennomarbeidet. Dette innebærer førstegangslesing uten avbrytelser, andre gangen er avbrytelser (lesestopp) ønskelig og siste gangen skal barna gjenfortelle en del av boken (s.123). Silje Neraas (2018) sier at «Denne formidlingsforma fremjar altså barns deltaking, og pedagogen har ein stor innverknad på kva som blir snakka om i løpet av lesestunda» (s.113). Dette er interessant i den forstand at barnehagelærerens rolle nok en gang vektlegges for at barn skal få mulighet til å oppleve meningsdanning og videre utfoldelse.

3. Metode

Metodedelen i arbeidet med en bacheloroppgave er avgjørende for resten av arbeidet som legger til grunn en helhetlig bachelor og kan på mange måter sees på som en av flere sentrale ryggstøyer i utarbeidelsen mot et endelig produkt. Metoden er veien mot et gitt mål, som i dette tilfellet er å svare på problemstillingen.

«Vitenskapelig metode er framgangsmåter eller «teknikker» for å gi svar på ulike typer forskningsspørsmål. Målet er å få fram informasjon om den «sosiale virkeligheten», og kunnskap om hvordan denne informasjonen kan analyseres. (Bergsland & Jæger, 2018, s.66)

Det finnes flere alternativer når det kommer til valg av metode, men i hovedtrekk deles det inn i to kategorier – kvalitativ og kvantitativ metode. Kvalitativ metode har særtrekk i fremgangsmåten som kan bestå av flere forskjellige måter å skaffe informasjon og data på og målet er å få en forståelse av sosiale fenomener innenfor det aktuelle fagfeltet man ønsker å skape mening i. (Thagaard, 2018, s.11). Denne metoden kan bestå av intervju, gjennomføring av prosjekt (aksjonsforskning), observasjon, dokumentanalyse, samtaler eller videoopptak. Lyset kastes over de menneskelige hverdagshandlingene i naturlige omgivelser (Bergsland & Jæger, 2018, 67). Den kvantitative forskningsmetoden skiller seg fra kvalitativ metode i form av at forskningsområdet gjerne kan oppfattes som et større forskningsfelt og baserer seg gjerne på tall, prosenter, grafer eller tabeller som er særegent for statistikk (Bergsland & Jæger, 2014, s.68-69). Logikken bak de to forskningsmetodene kan være avgjørende for utfallet av forskningen da den kvalitative metoden har mer preg av fleksibilitet og nærhet enn den kvantitative i form av hvor fysisk nært man står forskningen (Thagaard, 2018, s.16).

3.1 Valg av metode

I mitt arbeid med bacheloroppgaven ønsker jeg å finne ut noe om hvordan de ansatte i barnehagen arbeider med bildebøker for å fremme barns leselyst og leseglede. I lys av dette blir det naturlig for meg å velge kvalitativ forskningsmetode hvor intervju av barnehagepersonell som uttrykker nettopp hvordan de arbeider og hva slags opplevelser de har rundt arbeid med bildeboka. Observasjon hadde også vært ideelt da jeg kunne fått sett hvordan det faktisk så ut i praksis, men igjen hadde det muligens gitt meg helt andre svar. Jeg valgte intervju også på

bakgrunn av problemstillingen og tror jeg får best svar gjennom denne metoden. Tove Thagaard sier at intervjuet som metode er den mest anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning og at formålet er at man får «fyldige og omfattende kunnskaper» (Thagaard, 2018, s.90) som sier noe om hvilke erfaringer, perspektiver og holdninger den andre parten har overfor den aktuelle tematikken i forskningsområdet. Jeg valgte å ta i bruk et delvis strukturert/semistrukturert intervju og en intervjuguide som grov skisse (Bergsland & Jæger, 2018, s.71). Jeg valgte seks åpne spørsmål, dette for å oppmuntre informantene til å dele sine erfaringer og synspunkter. Under hvert av spørsmålene var det flere aktuelle oppfølgingsspørsmål for at informantene igjen skulle få anledning til å konkretisere mer spesifikke situasjoner (Thagaard, 2018, s.95-97). Grunnen til delvis struktur og åpne spørsmål var for at det skulle være rom for fleksibilitet – på denne måten vil det være større flyt og større tilpasningsevne rund spørsmålene samtidig som vi holder oss innenfor tematikken (Thagaard 2018, s.91).

3.2 Planlegging av datainnsamling

Med tanke på at jeg bruker en kvalitativ metode og en-til-en-relasjon opparbeides, blir det mest hensiktsmessig å benytte seg av, som nevnt tidligere, et delvis strukturert/semistrukturert intervju. Intervjuguiden ble utarbeidet på en måte som tillot flere forskningsspørsmål etterfulgt av mindre intervju spørsmål (Bergsland & Jæger, 2018, s. 71-72).

Første gang jeg skrev ned skissen på et dokument var jeg relativt tidseffektiv og ville ikke bruke tid på å spørre meg selv om «dette var riktig spørsmål» eller ei og drøfte dette. Det var viktig å ha problemstillingen foran meg og få ned de viktigste spørsmålene – «hva er det jeg egentlig vil finne ut», og «hva er det jeg ønsker svar på rundt dette». Jeg skrev ned en rekke spørsmål før jeg la vekt på hvordan de burde formuleres for mest mulig utdyping og videre, som Thagaard sier det; «grunnlag for å utvikle temaer vi anvender i prosjektet» (2018, s.90).

Etter samtale og videre veiledning med mine veiledere ved DMMH, ble vi enige om at det kunne være lurt å gjennomføre et prøveintervju for å kjenne på hvordan det føles ut da det ble løftet fram muntlig. Jeg planla dette med en medstudent som tidligere hadde gjort det samme med meg, noe Bergsland og Jæger også sier kan være nyttig for å «finne ut hvilke spørsmål som kan fungere, og hvilke som ikke gjør det» (2018, s.72). Intervjuet ble, på grunn av pandemien, utført over zoom, noe som selvfølgelig var en faktor som spilte inn på tilstedeværelsen og nærheten i intervjuet. Jeg utførte intervjuet slik jeg ønsket å gjøre det med

mine kommende informanter og hadde en positiv opplevelse med dette. Medstudenten ga tilbakemelding om at spørsmålene opplevdes som åpne og at det rom for refleksjon samtidig som man svarte. Dette ga meg selvtillit og større eierskap til arbeidet mitt. Med bakgrunn som journalist var det noe jeg ble minnet på, og det var å tørre å være stille selv etter at informanten har avgitt svaret, noe som vil føre til at informanten muligens tilfører mer da h*n får rom til å tenke. Hele intervjuguiden kan finnes i vedlegg nr.1.

3.3 Utvalg av informanter

Begrepet *informant* blir av Dalland beskrevet som «en person med kunnskap som gir forskeren informasjon» (Dalland, 2020, s.67). I motsetning til *respondent* som har mer i oppgave å svare på spørsmål. Jeg har valgt å bruke *informanter* da dette blir mest hensiktsmessig til min forskningsmetode.

Bergsland og Jæger sier at; «Det er vanskelig å angi et eksakt antall informanter man trenger i et prosjekt, men innen en bacheloroppgave vil alt fra to til fem være greit» (2018, s.71) Dette er noe man må ta høyde for at endres og er avhengig av problemstilling og forskningsområde. I mitt tilfelle så jeg det først nødvendig med tre informanter til å starte med, men etter å ha utført de to første intervjuene så jeg at jeg hadde nok informasjon til å jobbe videre med. Begge har over 30 års erfaring fra barnehagen, har barnehagelærer som grunnutdanning og har videre tatt mastergrad i samarbeid med arbeidstaker og høgskole for å bli titulert spesialpedagoger.

I lys av problemstillingen, hvor jeg spør etter hvordan personalet arbeider med bildebøker for å bidra til barns leselyst, ble det mest aktuelt for meg å intervju noen som jeg vet jobber med og har bøker som et aktuelt fokusområde i barnehagen. Erfaringsmessig, som jeg nevner innledningsvis i denne besvarelsen, har flere jeg har pratet med i barnehagen uttrykt at det er noe som må jobbes mer med. Derfor var jeg avhengig av å gjøre et strategisk utvalg for å få den nødvendige informasjonen jeg trenger i forbindelse med min problemstilling (Thagaard, 2018, s. 54).

Jeg valgte derfor de informantene på bakgrunn av min kjennskap til dem. Min kjennskap til disse er etter siste års praksisperiode. Jeg presiserte tidlig, etter samtale med veileder, at det var lurt å gjøre to separerte intervjuer for å få tilgang på to forskjellige refleksjoner rundt tema. Selv om begge er i samme team, er det ikke nødvendig at begge mener det samme. Jeg presiserte

også at jeg på ingen måte ønsket å skape noe form for splid eller at jeg gjorde dette for å finne ut om den ene kunne mer enn den andre.

3.4 Gjennomføring

I forkant av intervjuet, samtidig som intervjuguiden var til behandling hos veiledere, kontaktet jeg de aktuelle informantene og opprettet en avtale med disse. Jeg sendte så samtykkeskjema som jeg ba dem se over før de ga endelig svar om de ønsket å delta i forskningsprosjektet. Jeg kontaktet dem på mail – i mailen ble det også lagt ved generell informasjon og vi kunne deretter planlegge tid og sted. Jeg presiserte at jeg helst ønsket å møte dem, men ønsket at de også tok en vurdering på eventuelle smittevernregler innad i barnehagen, noe de gjorde og vi kom fram til at det var forsvarlig å gjennomføre fysisk. Dette for at en-til-en-relasjonen og nærheten skal få betydning for datainnsamlingen.

Intervjupersonene fikk selv valget om å motta intervjuguiden på forhånd eller ei, noe som for dem «gikk for det samme». Jeg sendte derfor av gårde intervjuguiden en dag i forveien. De hadde skumlest og var klar over intervjuets gang da jeg ankom. Fordelen med det kan være at de får forberedt seg godt – ulempen kan være at de forbereder seg for godt og at svarene ikke blir like spontane. Vi hadde fått et eget rom på avdelingen og alt var lagt til rette for «en samtale mellom to parter om et tema av felles interesse» (Bergsland & Jæger, 2018, s.72). Jeg opplevde atmosfæren som god ettersom vi satt alene og var ikke preget av distraksjoner og bare kunne fokusere på den faglige samtalen. Jeg åpnet begge intervjuene med å takke for deres deltagelse for så og legge fram de etiske retningslinjene en gang til og åpnet for spørsmål om gjennomføringen. Det innebærer å bevisstgjøre dem på anonymitet, min taushetsplikt og deres rett til å trekke sin deltagelse når som helst innenfor oppgavens tidsrom. Jeg fulgte så intervjuguiden og skrev ved siden av, noe jeg har god erfaring med fra tidligere arbeid som journalist. Jeg ga dem tid og rom til å svare og reflektere og jeg opplevde på meg selv og intervjupersonene at dette virket som en naturlig arbeidsprosess og ingen bar tydelige preg av at dette var en intervjusetting men en faglig gevinst for begge parter. Etter det første intervjuet var gjennomført skrev jeg kjapt ned noen notater om utførelsen og kunne endre smått på rekkefølgen på noen av spørsmålene, noe Bergsland & Jæger (2018, s.70) også presiserer kan være en måte å forbedre metoden.

Jeg merket selv mitt eget engasjement bli trigget da de formidlet sine svar, men var påpasselig med å notere mye av det ned på papiret før jeg kunne tillate meg selv å snakke mer fritt etter selve intervjuet eller tilføye oppfølgings spørsmål for å ta opp tråden uten å virke ledende med spørsmålene mine. Med det medfulgte også at det kom fram noen flere refleksjoner som var verdt å trekke med inn i analysearbeidet.

3.5 Analysearbeid

Analysearbeidet i denne oppgaven har som formål å trekke fram og finne de aktuelle temaene som dukket opp under intervjuet. Bergsland og Jæger sier at: «uansett hvilket datamateriale man jobber med, dreier alltid analysen seg om å redusere datamengden, skape orden, struktur og mening» (2018, s. 81). Man kan på bakgrunn av dette si at analysearbeidet allerede startet under intervjuet i den forstand at jeg tok notater samtidig som jeg skrev og var nødt til å skrive ned svarene kort og konsist. Videre kunne jeg ta tak i de viktige setningene kontra fyll som ikke nødvendigvis var relevant for oppgaven før jeg i bearbeidingen av intervjuet kunne fylle ut det som blir sagt mellom linjene.

Det første jeg måtte gjøre i etterkant var, som nevnt, å skrive ut og trekke ut de viktige opplysningene, dette gjorde jeg ved å gå gjennom intervjuet flere ganger og formulere setningene på en måte som gjorde de mer forståelig samtidig som jeg bevarte intervjupersonenes subjektivitet rundt svarene. Jeg tok riktig nok i bruk intervju som metode i denne kvalitative studien, men opplevde fortsatt å måtte transkribere og skrive ut intervjuet, selv om transkribering er noe som knyttes mot intervju som er gjort med båndopptaker.

Deretter leste jeg over intervjuet gjentatte ganger og markerte med farger de ordene og setningene som skilte seg videre ut i temaer og som enten kunne stå for seg selv eller trenge flere svar for å bygge opp et annet. Jeg skilte intervjuene fra hverandre før jeg deretter kunne sette begge deltakeres svar i perspektiv og trekke ut det mest relevante fra begge. På denne måten ble det en fastere og mer ryddig struktur over datamaterialet som igjen vil gagne seg videre inn i drøftingsdelen av oppgaven. Dette innebærer at det ble lettere for meg å sortere og organisere funnene. Thagaard omtaler en del av denne arbeidsmåten som «koding» (2018, s.152), som vil si at man sammenligner dataene opp mot tema.

3.6 Metodekritikk

Jeg har valgt intervju som metode på bakgrunn av hvordan jeg selv tror jeg kan få tak i mest mulig relevant informasjon og data til oppgaven. «Ingen metode er feilfri, og det er viktig å være kritisk og reflektere over egen metode og egne innsamlingsstrategier» (Bergsland & Jæger 2018, s.80). Innenfor det som blir nevnt skal jeg nå se på det som omtales som kritikk ved valg av denne metoden. Innenfor metodekritikk må man ta stilling til reliabilitet, validitet og generalisering i form av overførbarhet, uavhengig av kvalitativ eller kvantitativ metode.

Reliabilitet baserer seg på troverdighet og pålitelighet og viser til hvorvidt en annen forsker vil komme fram til samme resultat som en noen andre som forsker på samme område. Reliabiliteten baserer seg også på hvor godt materiale er håndtert og i hvilken grad det er tillitsvekkende (Bergsland & Jæger 2018, s.80) I mitt arbeid med datamateriale er det lite tenkelig at en annen forsker ville kommet fram til samme svar som undertegnede ettersom intervju er tatt i bruk som metode. Alle deltakere er mennesker som bærer subjektive meninger, oppfatninger, erfaringer og mål, men det er også tenkelig at flere barnehagelærere bærer noen av de samme oppfatningen som igjen kan være gjenkjennelig i andre barnehager og eventuelt studier. Verbal kommunikasjon, min kjennskap til informantene og de flere personlighetene som er involvert har også en betydning for kontakten som opprettes ute i felten basert på menneskelige tolkninger (Thagaard 2018, s. 188-189). Intervjuet er også basert på mitt forskningsspørsmål i; «**Hvordan arbeider barnehagelærerne med bildebøker i barnehagen for å bidra til barns leselest?**». Dette vil igjen si at det er noe jeg personlig ønsker å finne ut mer av og kaste et lys over. Dog vil forskningen bli lagt fram på en ryddig og strukturert måte med mål om at en utenforstående kan gjøre seg kjent med stoffet.

Validitet beveger seg mer over på hvor relevant dataen er. Thagaard beskriver det som at: «Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer fram til» (2018, s.189). Ved å stille seg spørsmål om svarene er forent med den virkeligheten jeg har jeg studert, vil vi få svar på i hvor stor grad validiteten er å betrakte. Gjennom å sette praksis og teori opp mot hverandre kan jeg også bedre sikre validiteten. En annen faktor verdt å nevne er min kjennskap til informantene som innebærer at jeg har gjort et strategisk utvalg fordi jeg vet hva jeg går etter, men igjen kan dette også innebære at informanten ønsker å hjelpe meg og gi meg det jeg er ute etter. Det har derfor vært særdeles viktig å beholde en profesjonell distanse i datainnsamlingsperioden for å sikre kvaliteten (Thagaard 2018, s.190).

Generalisering «vil i kvalitative studier handle om overførbarhet» (Bergsland & Jæger 2018, s.80-89). Mitt mål er ikke å finne en fasit, men heller beskrive de funnene jeg har gjort på en mest mulig saklig og profesjonell måte som kan være med på å gi indikasjoner knyttet til tematikken som igjen kan være av interesse for eksempel til ansatte i barnehagen. Å stille seg kritisk til metoden er avgjørende for å vise innsikt i eget arbeid. Resultatet bak denne forskningen ville for eksempel sett helt annerledes ut hvis jeg hadde tatt i bruk en annen metode. Ved aksjonsforskning ville jeg fått førstehåndserfaring gjennom å utøve, samtale og observere det som faktisk vises ute i barnehagen kontra det jeg får høre gjennom et intervju.

3.7 Etske retningslinjer

I forbindelse med mitt forskningsprosjekt er jeg nødt til å ta stilling til etiske retningslinjer overfor hvilken norm jeg ønsker å oppfylle. Innenfor de etiske retningslinjene faller: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Bergsland & Jæger 2018, s.83-85). Som tidligere referert til, sendte jeg ut et samtykkeskjema som informerte om studiens innhold, gjennomføring, formål og behandling – dette ble så godkjent av informantene før jeg kunne møte i barnehagen. I tillegg til dette ble informantene informert muntlig i forkant av selve intervjuet hvor jeg nok en gang presiserte at deres identitet ville være sikret både før, under og etter forskningsperioden. I lys av tematikken og mine funn er det ingenting som tyder på at resultatet har noe negativ betydning for mine informanter eller barnehagen de representerer. «Vårt etiske ansvar omfatter både intervjusituasjonen og hvordan vi bruker data i analysen» (Thagaard 2018, s.113) I etterkant vil jeg heller se på dette arbeidet som noe informantene kan bruke til refleksjon og videre arbeid med formidling av bøker.

4. Analyse og funn

Problemstillingen min til denne studien heter: **Hvordan arbeider barnehagelærerne med bildebøker i barnehagen for å bidra til barns leselyst?**

Gjennom arbeidet med dekodningen for å finne det relevante og interessante ved studien, har jeg valgt å dele opp analysen og funnene i tre forskjellige underkategorier – *Forberedelser*, som sier noe om hvordan personalet forbereder seg selv og tar initiativ på barnas uttrykk og hva de reflekterer over før en lesestund starter. Deretter venter *Formidling og leseprosess* som tar for seg hva barnehagelærerne vektlegger i selve formidlingssituasjonen og hvordan dette kan være med på å bidra til leselyst. Til slutt trekkes *Rom og miljø* fram og sier noe om rommets betydning for lesestunden og videre leselyst. Under hver av kategoriene vil jeg presentere de samlede funnene og gi en redegjørelse for hvordan jeg har sortert og hva jeg har hentet ut av de forskjellige svarene gitt i intervjuene jeg har avholdt. Jeg har også valgt å gi informantene fiktive navn i Mari og Siri, dette for å gjøre lesingen mer behagelig.

4.1 Forberedelser

På direkte spørsmål om hvem som tar initiativ til lesing kommer det frem at Mari og Siri har ganske lik oppfatning av hvem det oftest er som tar initiativ. Mari; «*Opplever i stor grad at det er de voksne som tar initiativ til lesing og arbeid med bildebøker. Tidligere bar det preg av at bøkene gjerne ble brukt som leker til å bygge hus, så vi har hatt fokus på å respektere bøkene og vært mer obs på de signalene barna gir*», sier Mari om initiativtaking. Siri kan imidlertid forteller at; «*Det er de voksne som har pleid å ta initiativ, men grunnet det så har det gradvis gått over til en mer jevn fordeling mellom voksne og barn*». Altså er begge enige om at det er de voksne som står for mesteparten av initiativet, men det kommer også fram at barna har hatt nytte av dette.

Deretter stiller jeg oppfølgingsspørsmål om hvorfor Siri tror det har blitt en jevnere fordeling hvor hun på det svarer at; «*Det tror jeg er fordi barna har hatt positive og nyttige leseopplevelser som har gjort at det er noe de ønsker mer av*».

Videre stiller jeg spørsmål om hvilke tanker og refleksjoner de gjør seg før en lesesekvens. «*Viktig at jeg får ro og tid rundt meg slik at jeg kan fokusere sammen med barna og skape et miljø som danner roen og gir rom for både meg og barna til å konsentrere oss om formidlingen*

av boka», sier Mari, men Siri påpeker også viktigheten av hvert enkelt barns behov; «Det må tas høyde for barna individuelt som sammen utgjør fellesskapet i en slik sekvens. Det er også viktig at boka treffer alle. Enten velger jeg, barna eller så velger vi sammen Det er en forutsetning at jeg også kjenner boka. Jeg kjenner på min oppgave som formidler i rommet som gjerne ønsker å engasjere alle. Det skal være gøy, men noen ganger også viktig. Så om vi leker boka eller undrer oss går helt på hvordan den blir tatt imot». Hun sier også videre at det er viktig at hun og barna er på samme bølgelengde for at de også skal se at den voksne er like engasjert som dem.

Avslutningsvis stiller jeg spørsmål om hvordan barnas eget initiativ blir tatt høyde for, hvor Siri forteller meg at; *«Vi må se etter barnas signaler. Noen ganger kan et signal om at barna trenger ro være ved at de løper rundt og rundt uten mål og mening, andre ganger kan det være at vi i personalet bruker fantasien til å forlokke med oss barn inn i lesing gjennom å snakke om og gjøre materiale tilgjengelig. Det kan også være så enkelt som at barna spør eller henter fram en bok».*

I analysen av dette datamaterialet tolker jeg det som at det går mye på impulsivitet og barnehagepersonalets evne til å se barnas behov hvor de har valgt å bruke bøker som en arena. Barnas leselyst har vært ulikt oppfattet, men selv om personalet oppfatter signalene noe ulikt vektlegger begge gjerne sin egen rolle som vel så viktig som det som skal skje i selve lesestunden. Det blir nevnt kjennskap til boka sammen med formidling, noe jeg tolker som at har en innvirkning på hvordan lesestunden blir også. Personalet trekker altså fram spontanitet, men understreker også at man må være tilstede og påkoblet sammen med barna før man kan innlede en lesestund som for barna skal oppleves som gøy og som igjen skal danne grunnlag for at barna ønsker å gjøre det igjen. Anerkjennelse er også et sentrale element jeg henter ut av dette i form av å se etter barnas signaler og akseptere deres ønsker og behov sett med tanke på fellesskapet som dannes både mellom barna og den voksne.

4.2 Formidling og leseprosess

Jeg stilte informantene spørsmål om de kunne fortelle om en vellykket lesestund og videre gjøre kort rede for hvorfor de anså dette som en god lesestund. På dette svarte Mari at hun ikke kom på én spesiell hendelse, men kunne fortelle om et helt prosjekt i oppstartsfasen; *«Før jul hadde vi gående et prosjekt om Hakkebakkeskogen på bakgrunn av barnas interesser. Vi startet først med å lese små kapitler og vi alle (avdelingen) så hvor oppslukt barna ble i den verdenen. Etter*

vi hadde lest et kapittel eller sunget en sang så ser vi veldig fort at det skaper et fellesskap og det er noe barna snakker om ute eller tar inn i leken umiddelbart».

Siri på sin side fortalte om en lesestund som var preget av mer ro og medvirkning; *«Det var få barn (4) og alle fikk velge sine egne bøker. Jeg ble overrasket over valget av bøker. Noen lange bøker med lite tydelige bilder, andre kort med mye bilder – de var helt oppslukt. Blikk-kontakten uteblei, men de satt så rolig og grepen jeg tok i lesingen appellerte sånn til dem.*

På direkte spørsmål om hvorfor de trodde det ble slik og om kunstfaglige virkemidler i formidlingen hadde noe å si, kunne Mari fortelle at det er ting som går på automatikk, men at for 3-åringene var lesestopp svært viktig og noe som gjerne skjer av seg selv litt avhengig av boken og kjennskapen til den. Som formidler uttrykte hun at det var veldig godt når de naturlige lesestoppene oppsto, som betyr at barna har forstått konteksten i litteraturen og de kan undre seg sammen over hva de finner underlig eller at bildene gjør boka inngripende. Videre la hun til om betydningen av virkemidlene; *«som sagt går det mye på automatikk, men når man reflekterer etter økta så ser man jo at barna snakker om det, begynner å tegne eller tar det med seg inn i leken. «Gruffalo» og bøker om drager er spesielt spennende på avdelinga».*

Siri påpeker dialogisk lesing; *«For min egen del faller det naturlig å snakke boka med både stemme og kropp, samt at jeg kan leve meg inn i det sammen med barna. Og det morsomme er at jeg gjerne gjør akkurat det samme flere ganger uten at det har noe betydning for barna».* Videre nevner hun bildeboka som veldig inviterende for de minste på avdelinga, men at flere av 5/6-åringene også banker på døra for å spørre om å bli med fordi de ler, peker og prater mye. På videre oppfølgingsspørsmål om hvilke tanker og refleksjoner Siri gjør seg etter en slik sekvens svar hun at; *«Jeg kan ofte tenke på hva barna fikk ut av det og stiller ofte kontrollspørsmål om hva som skjedde og hvordan de i boka løste oppgavene. Ikke alle får med seg alt alltid, men de er fortsatt med og tilstede i lesestunden på sin måte».*

Selv om begge nevner at det er en faktor at alle «klarer» å sitte stille for at ikke ett barn skal «ødelegge» for resten, er de også bevisste på at noen barn trenger å være litt kroppslige og de ber ikke nødvendigvis barna om å sitte i ro da de mener dette kan føre til at barnet retter all sin oppmerksomhet mot å sitte på hendene sine og dermed heller ikke får med seg innholdet i bøkene.

I analysen av dette materialet tolker jeg det som at personalet vektlegger sin egen rolle som avgjørende og bruk av formidlingsverktøy er med på å sette bøkene i live. Siri nevner at stemmebruk og innlevelse er avgjørende for at barna skal bli grepet inn i universet, samt at det å snakke med barna og ha dialog underveis for å skape en felles forståelse er vel så viktig. Det

å sette av tid til å lese er viktig, være til stede for at det skjer og utvalgt av bøker. Mari trekker også frem lesestopp, noe jeg velger å tolke som at de bruker en del tid på og er bevisste i ubevisstheden da dette er noe de fremmer at kommer av seg selv gjennom lesepraksisen eller ved at de ser på det konkrete de leser om. Bildeboka som et multimodalt møte er også noe jeg henter ut på bakgrunn av hvordan personalet bruker både tekst, bilde og lyd i formidling av lesehendelsen.

4.3 Rom og miljø

Jeg stiller begge informantene spørsmål om «hvor det leses» og påfølgende «om miljøet inviterer til lesing». Her kommer det fram gjennom Mari at hun *«ikke har noen faste leseplasser, men at vi ser an når det er tid og rom, og at vi må være bevisste på rammefaktorene vi har, men vi har et bok-rom vi pleier å kunne bruke, men dette er også er åpnet opp som lekerom»*. På oppfølgingsspørsmål om miljøet inviterer til lesing svarer hun videre at det gjør det i aller høyeste grad. De er bevisste på plassering av bøker og gjør det så enkelt som de bare kan. *«Det er bøkene som skaper universet og vi som lager magien. Uten bøkene hadde vi gått glipp av en hel verden»*.

Siri fremmer bok-rommet som nevnes; *«Jeg foretrekker «biblioteket» der vi har en god sofa med puter og pledd, og bøkene er plassert tilgjengelige og inviterende for barna»*. På dette ble det naturlig for meg å stille et spørsmål til rundt hvor bevisste de er i utforming av rommet og plassering av bøker. Det legges til at bøker skal være lett synlig, innbydende og ryddig. De er opptatte av å rydde ut materiale, dette gjelder også leker. De prøver å skape en skjermet lesestund, men rom for lesing begrenses ikke til ett enkelt rom selv om det er et foretrukket rom. Helt avslutningsvis fikk begge spørsmål om hva som kjennetegner en god lesestund for dem, også her kommer rommets betydning fram og hvordan omgivelsene kan sette en stemning: *«Ro, miljø og bevissthet i det vi gjør av både formidling og utforming av rommet. Det er jo et fellesskap vi ønsker å oppnå»*, sier Mari avslutningsvis.

I min analyse av denne siste «kategorien» om hva barnehagelæreren vektlegger i arbeid med å bidra til barns leselyst, henter jeg ut hvordan de vektlegger rommets betydning. Det er variert og det kommer fram at det å ha et fast rom foretrekkes som positivt, men at man som barnehagelærer er nødt til å være fleksibel å evne og ta ting på sparket ut ifra barnas initiativ. Som Mari påpeker er det «vi» som skaper magien og dette får meg til å se mot betydningen av

fellesskapet som utgjøres av alle individene som igjen kan være med på å skape videre leselyst og leseglede hos barna.

5. Drøfting av funn

Som presentert i analyse og funn-kapittelet kom jeg fram til tre hovedfunn og skal nå drøfte disse videre med relevant faglitteratur som presentert i teoridelen. Jeg har her valgt å kalle underkategoriene *Rommets betydning*, *Barnehagelæreren som litteraturformidler* og *En sosiokulturell tilnærming og anerkjennelse av barnet som subjekt*. Jeg mener dette er med på svare på min problemstilling og kan føre vei mot en konklusjon på bakgrunn av mine funn.

5.1 Rommets betydning

I funnene mine kommer det fram at rommets betydning kan være avgjørende for å skape en ro og skjermet lesestund som inviterer til lesing. Dette fremmer også Solstad (2018) at kan være en fordel da lesing og formidling av bøker utfordrer konsentrasjonen til barna som er avhengig av å bli grepet inn i stunden. Støy og andre uønskede avbrudd kan være med på å ødelegge lesestunden (s.168). Slik som funnene mine viser er utforming av bok-rommet noe jeg antar de har jobbet med tidligere ettersom det eksisterer og flere av personalet nå tar dette i bruk. Slik det kommer fram har det også blitt en del av den frie leken som ikke er relatert til bare formidling av bøker, uten at det nødvendigvis er med på å fjerne de estetiske opplevelsene ved rommet. Rommet kan betegnes som den tredje pedagogen. Thorbergesen (2007) fremmer og trekker fram viktigheten av plassering av det materialistiske i møbler og maling eller eventuelt tapet på veggene for å invitere barn inn kontra å stenge de ute da slitte, rotete eller uflidde rom kan virke avstøtende (s.17). «Det å gjøre leserommet spennende kan bidra til leselyst og leseglede» (Solstad, 2018, s.169). I tråd med det Solstad sier, kommer det fram at Mari og Siri vektlegger dette i stor grad. Det er en bevissthet rundt det og noe de har valgt å fortsette med i affekt av at de har sett nytteverdien. Mari påpeker også, som funnene mine viser, at det fysiske rommet ikke nødvendigvis alltid er avgjørende da bøkene er universet og «vi» som lager magien, noe jeg også er enig i. Det burde legges til rette for at formidling skjer på andre steder enn et gitt sted i barnehagen. Barnehagens uterom kan også være en arena på lik linje som rundt spisebordet eller i garderoben. Det må tas høyde for barns rett til medvirkning og det er, ikke ukjent, personalets oppgave og legge til rette for dette. Ansvar ligger på de som er rundt barna

i barnehagen og det kreves kunnskap og ferdigheter i hva det vil si å legge til rette for at barna skal få medvirke eller medbestemme (Kristiansen, 2018, s.210). Altså er det både ulemper og fordeler hva angår hvor lesingen skal foregå og det er viktig at man som barnehagelærer tar didaktiske forutsetninger og rammefaktorer (hva man har å jobbe med) i betraktning, samt at man må finne ut sammen med barna hva som fungerer best for dem.

5.2 Barnehagelæreren som litteraturformidler

I analysen og videre funn kommer det fram at barnehagelærerne vektlegger stemmebruk og innlevelse som avgjørende faktorer i formidlingsstunden og at de gjerne bruker lenger tid på bøkene, da i forstand at de bruker samme bøker om igjen og om igjen. Det kommer også fram at tid, sted og bok er med i prosessen sammen barna hele veien. Solstad (2018) trekker fram Aidan Chambers sirkulære modell som peker på hvordan de forskjellige aktivitetene i lesing glir over i hverandre gjennom valg av bok, sette av tid til å lese og reaksjonene til barna (s.156-157). Alfheim og Fodstads (2014) tre begreper hva angår førlesing, lesestopp og etterlesning er også en synlig praksis de anvender i barnehagen, her kommer det fram at lesestopp er særlig vektlagt samt kontrollspørsmålene, disse må betegnes som en del av etterlesningen i form av samtalen om boka i etterkant som gir mulighet for barna til å danne en felles forståelse. Det er videre rom for utfoldelse av begreper og tanker de sitter inne med (s.34). Lesestoppene som nevnes er med på å gi rom for barna til å delta i formidlingen og sammen med barnehagelæreren kan de skape en forståelse utover det de erfarer gjennom bilde, tekst og lyd (s.34). Dette er noe informantene har gode erfaringer med og som barna nå gjør fordi de er genuine deltakere i formidlingen. Hvor går så grensen på antall lesestopp og hva er som gjør at man stopper opp for å skape forståelse? For å svare på dette må vi fremme den dialogiske lesningen som funnene mine viser, noe barnehagelæreren vektlegger som er en naturlig reaksjon på stoppene. Silje Neraas (2018) fremmer at denne måten å formidle på er særs viktig, hun fremmer barns deltagelse og legger vekt på pedagogens rolle som anerkjennende og i form av hvor samtalene styres og løftes fram. Formidlingen som meningsskaping og i hvor stor grad man anvender og gir rom for dialog, stopp og ettertanke må den enkelte barnehagelærer avgjøre i form av skjønn og kjennskap til barnegruppa. Dette er direkte faktorer som er med på svare på problemstillingen i form av grep som tas for å legge til rette for barns leselyst.

Samarbeid mellom tekst, bilde og lyd som kommer frem i funnene, er det som utgjør det multimodale aspektet, og for at dette skal være en aktualitet her, er vi nødt til å trekke fram barnelitteraturen som tas i bruk for å invitere barna med inn i formidlingen. Funnene i et resultat av *forberedelser*, viser til at noen ganger må litteraturen være viktig. Noe Anne Marie Øynes (2018) også peker på, at barn og voksne ser bildebøkene forskjellig og at bildeboka har som oppgave å være flertydig, noe som gir leserne muligheten til å tolke og gjøre seg opp egne meninger utover «bare» det som kommer fram (s.80). Bildebøkene er ikke nødvendigvis avhengig av å bli plassert i sjanger og kategori for at det skal være viktige temaer barna kan kjenne seg igjen i, og som Syversen (2020) legger fram er ikke barnelitteratur noe man avgrenser, men noe som kan bidra barn i å øke innsikten til teksten (s.82). Det multimodale er et resultat av bildebøker som spiller på flere modaliteter, noe informantene sier noe om og som er uunngåelig hvis bildeboka fremmes i barnehagen, som også er med på å danne både gode og viktige opplevelser. Ikke alle opplevelser ved bildebøkene trenger å være gode heller, men det betyr ikke at de ikke har nytteverdi. «Bildene i boka kan barn fortolke umiddelbart uten et fortolkende mellomledd» (Solstad, 2018 s.51). Dette sier oss at før samtalene og ordlyden blir presentert og finnes frem, skapes mening i bildene – bare mellom barnet og boka. I lys av dette kan man si noe om hvorvidt litteraturen i barnehagen i dag er «utfordrende» nok for barn. Det er veldig mange bøker (basert på egne erfaringer) som bærer lystige preg og som «bare» skal være morsomme, men hvorvidt det er utfordrende nok, er helt individuelt fra barn til barn eller subjekt til subjekt. Som funnene viser ble Siri, som fortalte om en god lesestund, overrasket over valg av bøker, men de bøkene som barna valgte kan ha en egen og individuell betydning for dem som enkeltindivid.

5.3 En sosiokulturell tilnærming og anerkjennelse av barnet som subjekt i en formidlingsstund

I funnene kommer det fram at barnehagelærerne er opptatt av fellesskapet som dannes i relasjonen mellom både formidler og barna, dette er gjennom spontane hendelser som sier meg at de har vært bevisste på dette for at det skal bli en del av hverdagen og spontane formidlingsstunder. Jeg tyder det dit hen at de ønsker å opprette et fellesskap og at barna kan både lære og erfare individuelt, men også sammen, noe som viser til det Askland og Sataøen (2017) presenterer om Vygotskijs teorier som viser til barns evne til læring gjennom sosialisering og samhandling med andre (s.195-197). I analysen og funnene kommer det fram,

som nevnt tidligere, at de ansatte ønsker å skape et fellesskap. For at man skal kunne opprettholde dette, er man avhengig av, som Østrem (2012) påpeker, at bevisstheten til de voksne er rettet mot alle, men fortsatt til hvert enkelt barn. Enten om det er i valg av bøker eller hva barna ønsker å ytre, er det viktig at hvert enkelt barn blir hørt og sett. Anerkjennelse baserer seg på gjensidighet mellom subjektene og at hver enkelt stemme blir hørt innad i en lesestund. Mellom barna forekommer det også dialoger og bevissthet om at det fra barnehagelæreren finnes flere perspektiver som er særs viktig (s.40). Dette er avgjørende i den forstand at barna kan få oppleve glede og mestring som igjen kan være med på fremme leselyst og glede over lesingen. Som jeg legger frem i teoridelen skapes den litterære meningen og konstrueres i fellesskap med andre og ved hjelp av både barnehagelæreren og barnegruppa (Syversen, 2020, s.21), noe jeg tolker forekommer ut av funnene er noe som skjer i form av at informantene fremmer fellesskapet. Liv Gjems sier at: «Boklesing, enten det er bøker med tekst og bilder, bøker kun med tekst, eller bøker kun med bilder, er en aktivitet som gir barn mange gode opplevelser og viktige erfaringer og kunnskaper» (S.61) Siri tror at barna ønsker å lese mer fordi de har opplevd en form for ubevisst nytteverdi. Gjennom alle de ulike faktorene som spiller inn i en formidlingsstund med bildebøker kommer det fram at anerkjennelse er viktig i den forstand at barna føler at de er en deltaker i prosessen. Gjennom ulike størrelser på barnegruppene kan det forekomme utfordringer i form av hvor mange barn det er og at ansvaret til barnehagelæreren som formidler da blir utvidet. Det er noe man burde ta høyde for og se på med respekt – det er noe jeg trekker ut her på bakgrunn av svarene og drøftingen.

6. Avslutning

I denne kvalitative studien gjør jeg rede for hvordan barnehagelærerne arbeider med bildebøker i barnehagen for å bidra til barns leselyst. Jeg har intervjuet to barnehagelærere med videreutdanning som spesialpedagoger og forhørt meg om hvordan de arbeider med bildebøker i barnehagen og hva de vektlegger som en del av prosessen mot barns leselyst. Problemstillingen lyder: **Hvordan arbeider barnehagelærerne med bildebøker i barnehagen for å bidra til barns leselyst?**

I analysedelen av oppgaven vises det til tre hovedfunn som jeg har valgt å tolke, og som er med på å svare på min problemstilling. De tre hovedfunnene er *Forberedelser*, *Formidling og leseprosess* og *rom og miljø*.

I det jeg definerte som *forberedelser* kom det fram at barnehagelærerne anser sin rolle som viktig for å skape rom for barna til å opprettholde fellesskapsfølelsen og har bevissthet rundt det, både før og underveis i formidlingen. Dette ble videre grunnlag for drøftingsdelen *En sosiokulturell tilnærming og anerkjennelse av barns som subjekt* som videre viste til at hvert enkelt barns behov er viktig å løfte frem gjennom felleskapet som danner rom for felles forståelse og bevisstgjøring ved hjelp av hverandre og barnehagelæreren som formidler og med-subjekt.

I *formidling og leseprosess* kommer det fram hvilke grep og hva som blir gjort for å legge til rette for leselyst. Dette danner videre grunnlaget for drøftingsdelen som omhandler *Barnehagelæreren som litteraturformidler*, hvor det forekommer hvilke grep som blir tatt. Her blir lesestopp, samtale og dialogisk lesing fremmet i den multimodale bildeboka som grep som er med på å legge til rette for barns leselyst.

Rom og miljø sier noe om hvordan dets betydning for teksthendelsen er med på å sette stemningen for barna som inviterende miljø. Dette ga videre grunnlag for drøftingsdelen som tok for seg *Rommets betydning*. Det kom fram at det inviterende miljøet kan spille inn i form av de estetiske opplevelsene som setter stemningen rundt formidling av bildebøker, som igjen gjør det til en mer spesiell hendelse som bidrar til videre lyst til å lese. Det kommer også fram at det å la barn medvirke i slike prosesser kan være med på å gi utfall, men at selve rommet og

dets betydning ikke nødvendigvis defineres av de fysiske omgivelsene, men også magien som dannes der og da uavhengig av materiale.

Det er gjennomgående at barnehagelærens betydning for barns leselyst er avgjørende i form av å skape lesestunder som er inviterende, morsomme og viktige sammen med barna, og at de i fellesskap kan undre seg og oppleve glede i møte med bildebøker i barnehagen. Dette er mine funn og gir ikke et generaliserende bilde på at det er slik i alle barnehager, men jeg vil fortsatt holde til konklusjonen gjennom mine funn, om at den voksnes relasjonskompetanse og evne til å opptre genuint i formidlingsaktiviteter hvor dialog er en del av sentrum, er avgjørende for å bidra til at barn opplever leseglede og videre leselyst på eget initiativ i møte med bildebøker.

Referanseliste

Alfheim, I., & Fodstad, C. (2014). *Skal vi leke en bok? : Språktilegnelse gjennom bildebøker*. Oslo: Universitetsforl.

Askland, L., & Sataøen, S. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (3. utgave. ed.). Oslo: Gyldendal.

Bergsland, M., & Jæger, H. (2018). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Birkeland, T., & Mjør, I. (2015). *Barnelitteratur – sjangrar og tektypar* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. (7 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Gjems, L., Nordahl, T., & Hansen, O. (2018). *Språkstimulerende læringsmiljøer (Dette vet vi om barnehagen)*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kristiansen, T. (2015). Medvirkning – uendelig vanskelig, fantastisk enkelt! I Glaser, V., Moen, K.H., Mørreuanet, S. & Søbstad, F.(red) (2018). *Barnehagens grunnsteiner – formålet med barnehagen* (2.utg) (s. 206 – 216) Oslo: Universitetsforlaget.

Neraas, S. (2018) Madeleinekaker i barnehagen: Korleis barnelitteraturen sin bruk av intertekstualitet kan bli ein del av barns meiningsdanning. I Kibsgaard, S.(red) (2018). *Veier til språk : I barnehagen*. (s.103 – 116) Oslo: Universitetsforl.

Pettersen, M. (2018). Lesing i barnehagen – et bidrag til danning og demokrati. I Solstad, T., Jansen, T., & Øines, A. (2018). *Lesepraktiser i barnehagen : Inn i litteraturen på mange måter*. Bergen: Fagbokforl.

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

Solstad, T., Jansen, T., & Øines, A. (2018). *Lesepraktiser i barnehagen : Inn i litteraturen på mange måter*. Bergen: Fagbokforl.

Syversen, T. (2020). *Litteraturarbeid i barnehagen* (1. utgave. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.

Thorbergsen, E. (2007). *Barnehagens rom : - nye muligheter*. Oslo: Pedagogisk forum.

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Rammeplan for barnehagen – innhold og oppgaver*. Oslo: Pedlex.

Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt : Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg

Intervjuguide

Hvordan arbeider barnehagelærerne med bildebøker i barnehagen for å bidra til barns leselyst?

1. Kan du kort si noe om din faglige bakgrunn og nåværende arbeidssituasjon?

- Utdanning
- Aldersgruppe
- Antall ansatte på avdelingen
- Forhold til lesing og formidling av bildebøker

2. Hvordan jobber du med lesing og formidling på avdelingen?

- Hvem leser for barna?
- Hvem tar initiativ til lesing?
- Har dere et variert og riktig utvalg av bildebøker?
- Inviterer miljøet i barnehagen til lesing?
- Hvor leses det?
- Når leses det?
- Hvor bevisste er dere på plassering av bøker?

3. Hva er viktig for deg i en formidlingssituasjon?

- **Konkret situasjon**
- Hvilke tanker og refleksjoner gjør du deg før en lesesekvens?
- Hvilke tanker og refleksjoner gjør du deg etter en lesesekvens?
- Hvordan er den ideelle lesestunden for deg?
- Brukes kunstfaglige virkemidler og/eller rekvisitter i en lesestund? (lesestop, musikalitet, dramaturgi etc.)
- Hva slags betydning kan disse grepene eventuelt ha for det kroppslige og sanselige for barna?
- Hvordan gjør man formidling av bildebøker til noe barna ønsker å gjenta?

4. Hvordan inkluderer dere barna til lesing? ...

- Hvordan legger der til rette for barns eget initiativ?
- Hvordan forholder du deg til barns som ikke ønsker å delta?

5. Har du et eksempel på en lesestund som du opplevde som vellykket

- Hvorfor?

6. Hva tenker du kjennetegner en god lesestund for barn? – Begrunn gjerne.

Informasjon og samtykkeerklæring



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i bachelorprosjektet

«Å legge rette for leseglede hos barn»

Hei, mitt navn er Simen Nyhus Knutsen og jeg er student siste året ved Dronning Mauds Minne Høgskole. På mitt siste studieår går jeg fordypningen *Mangfoldig språkmiljø i barnehagen*. Dette dokumentet er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å finne ut av hva barnehagelæreren vektlegger i arbeid med bildebøker. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med oppgaven er å finne ut av hvordan barnehagelærerne jobber med bildebøker for å skape og gjøre lesing interessant for barn.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg har valgt å ta i bruk en kvalitativ metode og innenfor det ønsker jeg å bruke intervju som metode. Jeg har utarbeidet en intervjuguide som grunnlag for innsamling av data og svarene og funnene vil bli brukt i til analyse og videre drøfting i lys av problemstilling. For deg ville dette bety at du stiller som informant til mitt intervju. Tilstede vil det bare være oss to og estimert tid vil være ca 30-40 minutter. Jeg kommer også til å gjennomføre en «member checking» for å forbedre nøyaktigheten og troverdigheten i den kvalitative undersøkelsen. Jeg vil sende intervjuguiden i forkant av intervjuet.

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 innenfor perioden prosjektet pågår. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og alle navn anonymiseres.

Prosjektet skal avsluttes 30.04.21.

Med vennlig hilsen
Simen Nyhus Knutsen

Prosjektansvarlig
Sissel Dahlen Fjæran og Lise Hovik

Student
Simen Nyhus Knutsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan kan ansatte arbeide med bildebøker i barnehagen for å bidra til barns leselyst?» Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Dato:

Siden prosjektet ikke er behandlet av NSD, kan jeg/vi ikke innhente din underskrift. Samtykket blir derfor gitt ved at du krysser av i boksen ovenfor.