



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgave

BLU-BACH15

Predefinert informasjon

Startdato:	28-12-2020 09:00	Termin:	2020 HØST
Sluttdato:	08-01-2021 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgave		
SIS-kode:	203 BLU-BACH15 1 BOPPG 2020 HØST stord		
Intern sensor:	Hannah Belsvik Hansen		

Deltaker

Navn:	Katrine Siuertsen Våge
Kandidatnr.:	140
HVL-id:	572335@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Tittel *:	Barnehagelærarens bruk av bildeboka i barnehagen
Antall ord *:	9903

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Gruppe

Gruppenavn:	Enmannsgruppe
Gruppenummer:	13
Andre medlemmer i gruppen:	Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner autalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er bacheloroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei

BACHELOROPPGÅVE

Barnehagelærarens bruk av bildeboka i barnehagen

*Korleis formidlar ein barnehagelærer ei bildebok i ei
planlagd lesestund i barnehagen?*

Katrine Sivertsen Våge

Barnehagelærerutdanninga ved Høgskulen på Vestlandet

Stord, 8. januar 2021

Samandrag

Formålet med denne bacheloroppgåva har vore å skape bevisstheit rundt *korleis* barnehagelærarane bør lese saman med barn. Eg ønsker meir fokus på førebuing og gjennomføring av den tradisjonelle planlagde lesestunda i barnehagen. Forskarar har gitt oss mykje informasjon om kva barnehagelærarane fortel om dei planlagde lesestundene. Forskingsfeltet har altså fortalt oss kva som skjer, men me har behov for å *sjå* kva som skjer. Difor bruker eg kvalitativ observasjon for å sjå kva som *eigentleg* skjer i ei planlagd lesestund i barnehagen.

Gjennom forskingsarbeidet har eg funne ut at det er eit stort fokus på at høgtlesing skal føre til utvikling og læring. Fordelane ved høgtlesing er viktige og bidrar til å gi høgtlesing fagleg tyngde. Eg presenterer kva og kvifor ein bør lese saman med barn fordi alle barnehagelærarar skal kjenne til nytteverdien av høgtlesing. Men kva er det som eigentleg avgjer kva gevinstar barn får? I denne bacheloroppgåva har eg valt å sjå nærmare på *korleis* ein barnehagelærar formidlar ei bildebok i barnehagen. Alle val barnehagelærarane tek før, under og etter dei planlagde lesestundene vil påverke kva gåver barn får frå høgtlesing. Me treng meir kunnskap om *korleis* barnehagelærarane les, slik at me kan med sikkerheit seie at barnehagelærarar faktisk bidrar til at barn får ei interesse for litteratur – som bør vere den viktigaste årsaka til høgtlesing i barnehagen.

Abstract

The purpose of this bachelor thesis is to create consciousness around *how* kindergarten teachers should read together with children. More specifically, I want increased focus on the preparation and implementation of the traditional formal reading in the kindergarten.

Researchers have provided for considerable amounts of information regarding what the kindergarten teachers says about the planned reading. The research field has told us about what is going on, but we need to *see* what is happening. Therefore, I will use the qualitative observation method to see what is *really* going on in formal reading.

Through the research work I found that there is a significant focus on that reading aloud leads to development and learning. The advantages of reading aloud is important and contribute to giving reading aloud professional depth. I present *what* and *why* one should read with children because every kindergarten teacher should know the usefulness of reading aloud. But do they know what really decides what rewards the children gain? In this bachelor thesis I examine *how* a kindergarten teacher conveys a picture book in the kindergarten. Every decision the kindergarten teacher does before, while, and after the reading influences the gifts obtained by the children from the reading aloud. We need more knowledge about *how* kindergarten teachers read. In this way can we with certainty say that kindergarten teachers contribute to children gaining an interest in literature – which should be the ultimate reason to read with children in the kindergarten.

Innholdsliste

1.0 Innleiing	5
2.0 Teori.....	7
2.1 Kva bør barnehagelæraren lese med barn?.....	7
2.1.1 Bildebok og bokval.....	7
2.2 Kvifor bør barnehagelæraren lese med barn?.....	9
2.2.1 Fantasiutvikling, språkstimulering og dekontekstualisering.....	9
2.3 Korleis bør barnehagelæraren lese med barn?.....	10
2.3.1 Før ein les: Førforståing og forventning	10
2.3.2 Litterær samtale	11
2.3.3 Førebuinga av ei planlagd lesestund.....	13
3.0 Metode	15
3.1 Observasjon i ei planlagd lesestund	15
3.2 Val av informant	15
3.3 Reliabilitet	16
3.4 Gyldigheit.....	16
4.0 Presentasjon av data.....	18
5.0 Drøfting.....	20
5.1 Korleis las barnehagelæraren med barna?.....	20
5.1.1 Før ein les: Førforståing og forventning	20
5.1.2 Litterær samtale	21
5.1.3 Førebuinga av ei planlagd lesestund.....	25
6.0 Oppsummering	28
6.1 Vegen vidare.....	29
7.0 Litteraturliste	31

1.0 Innleiing

Alfheim og Fodstad omtalar høgtlesing som *ei gåve for livet* (Alfheim & Fodstad, 2017, s. 14). Det å bli lese høgt for var ein stor del av min barndom, og i vaksen alder ser eg på dette som ei høgt verdsett gåve. Høgtlesing var med på å leggje grunnlaget for interesse og engasjement for litteratur vidare i livet, men det var først undervegs i utdanninga eg vart bevisst på korleis ein bruker barnelitteraturen saman med barn. Når eg kjem i nye barnehagar eller på nye avdelingar, tek eg meg sjølv i å observere lesepraksisen der. Ein *lesepraksis* er eit samansett omgrep som handlar om kva og korleis det vert lese, kor og kor mykje som vert lese (Solstad, 2018, s. 83).

Barnehagelærarane sin motivasjon for høgtlesing vil påverka korleis det blir lese. I 2005 kom rapporten om *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt* frå Utdannings- og forskingsdepartementet, der det kjem fram at høgtlesing i barnehagen ofte vil vere motivert ut frå nytteverdien, som språkutvikling og førebuing til vidare skrive- og leseopplæring i skulen (Aukrust, 2005, s. 6; Dybvig, 2016, s. 128). Dei tilsette si prioritering i barnehagekvardagen er avgjerande for om det vert lagt til rette for *om* det vert lese og *korleis* det vert lese. Barnehagane må vere bevisste på kva rolle lesing har for barn, noko som igjen vil spegle haldningane til litteratur både hos barn og vaksne. Nokre barn kjem frå familiar der ein les mykje og opplever at lesing er ein naturleg del av kvardagen heime. Slik er det likevel ikkje for alle, og barnehagen bør difor sikre at alle barn får oppleve glede ved høgtlesing (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Gode opplevingar med lesing kan føre til fleire verdifulle gåver. I høgtlesing får barn leve seg inn i bildeboka, skape meining og knytte ulike fiksjonar til eigne kunnskarar og erfaringar. Barn får moglegheita til å sjå seg sjølv utanfrå og få erfaring med korleis andre opplever verda (Solstad, 2018, s. 20). Slike gåver vil kunne styrke barna i leik, relasjonar og forståing av det demokratiske samfunnet dei veks opp i, slik det er presisert i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20-21). For å sjå korleis ein lesepraksis artar seg vil eg i denne oppgåva undersøkje kva som *faktisk* skjer i ei planlagd lesestund.

I denne oppgåva undersøker eg følgjande problemstilling: «Korleis formidlar ein barnehagelærer ei bildebok i ei planlagd lesestund i barnehagen?». Eg observerer korleis den vaksne formidlar *Det er ein elefant i barnehagen* av Bjørn T. Bøe saman med fire femåringar i ei planlagd lesestund. Ei *planlagd lesestund* er ein aktivitet som inneber høgtlesing, der alle rammene rundt stunda er planlagde (Alfheim et al., 2018, s. 63). Barnehagelæraren har

førebudd ein litterær samtale, og eg drøftar korleis ho brukar førforståing og forventning, ein konkret, ulike spørsmål og kroppsspråk for å formidle det ho har planlagt.

Innleiingsvis har eg utforma eit teorikapittel der eg svarer på *kva*, *kvifor* og *korleis* ein bør lese saman med barn i barnehagen. Deretter kjem metodekapittelet, der eg introduserer kvalitativ observasjon som metode, problematiserer metoden og oppgåvas avgrensing. Vidare presenterer eg funna frå observasjonen. Til slutt kjem drøftingskapittelet der eg gjer greie for data, og drøfter desse i tråd med det teoretiske grunnlaget for oppgåva.

2.0 Teori

I dette kapitlet presenterer eg *kva*, *kvifor* og *korleis* ein bør lese saman med barn. I første delkapittel presenterer eg bildeboka og korleis barnehagelæraren må vere bevisst på kva bøker ein vel å lese. Vidare forklarar eg kvifor ein bør lese med barn, og gjer greie for fantasiutvikling, språkstimulering og dekontekstualisering. Deretter utdjupar eg *korleis* ein bør formidle bøker med barn i barnehagen. Sentrale omgrep i dette delkapitlet er førforståing, litterær samtale og førebuing. *Korleis*-delen vil vege tyngst fordi omgrepet er mest aktuelt i forhold til problemstillinga. *Kva* og *kvifor* er likevel relevant for å kontekstualisere oppgåva med nyare teori og forskning. Samstundes vil *kva* og *kvifor* leggje føringar for *korleis*-delen. Med det meiner eg at heile teoridelen i oppgåva heng saman med *korleis* ein bør lese med barn.

2.1 Kva bør barnehagelæraren lese med barn?

Det er ikkje er det same kva ein les med barn (Solstad, 2018, s. 30). Kva ein les med barn bør vere eit bevisst val. I dette delkapitlet presenterer eg bildeboka og kva type barnelitteratur barnehagelæraren bør velje for å kunne formidle litteraturen slik at barna får ei best mogleg leseoppleving. Bokvalet er nemleg grunnlaget for *korleis* bildebokformidling og litterære samtalar oppstår.

2.1.1 Bildebok og bokval

Ei bildebok er eit medium med eitt eller fleire bilde i kvart oppslag, som er kombinert saman med skrift (Birkeland et al., 2018, s. 98). Saman vil skrift og bilde i ei bildebok lage ei heilskapleg framstilling, ikonotekst, der lesaren sjølv må tolke og skape meining. Den skjønnlitterære bildeboka vil kunne gi moglegheiter for at barn og vaksne kan reflektere over innhaldet saman, og legg dermed eit gunstig grunnlag for litterære samtalar. Å lære å lytte til kvarandre kan bidra til ei forståing om korleis andre forstår verda. Bildebøkene gir moglegheit for å snakke om noko anna enn kva ein elles snakkar om i kvardagen. Barn vil ofte snakke om kva dei ser på bilda i ei lesestund, og det er barnehagelæraren si oppgåve å leggje til rette for dette. Sidan bilde og tekst er knytt saman, vil barna få ei sterkare oppleving når dei får høyre, snakke og sjå samtidig. Det skriftlege og munnlege språket utfyller kvarandre, og forsterkar leseopplevinga hos barna (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 56).

Øines peiker på at barnehagelærarar som har kunnskap om høgtlesing, ofte vil velje bøker av kvalitet for barn, og at desse bøkene ofte er av nyare dato (Øines, 2019, s. 32-33). Ho understrekar at barneperspektivet er eit kriterium i ei kvalitetsbok for barn. Barneperspektiv handlar om at boka må vere tilpassa barnelesaren (Birkeland et al., 2018, s. 28-29). Ei slik kvalitetsbok tek utgangspunkt i korleis barnet opplever verda, at ein ser historia frå barnet sitt ståstad og får dermed sympati med barnet (Alfheim & Fodstad, 2017, s. 100). Eit tydeleg barneperspektiv handlar om at barna kan kjenne seg igjen i noko og identifisere seg med boka. For å skape bru mellom barna og boka kan barnehagelæraren stille ulike spørsmål, til dømes identifikasjonsspørsmål. Ulike spørsmål kjem eg nærmare inn på i delkapittel 2.3.2 Litterær samtale. Gode bildebøker kan framleis handle om noko framandt, men då må barnehagelæraren formidle dette på ein forståeleg måte for barna. Ei bildebok som kombinerer det kjende og ukjende, vil kunne skape refleksjonar og litterære samtalar med barn (Solstad, 2018, s. 106).

Både i Svensson sin studie om språkstimulerande miljø i barnehagen og Simonsson sin studie om bildebøker i barnehagen, kjem det fram at det som regel er barn som får bestemme kva bøker som skal bli lese (Simonsson, 2006, s. 72; Svensson, 2011, s. 86). Å ta i bruk litteratur som fangar interessa til barna, er viktig for å skape leselyst. Det betyr likevel ikkje at barnehagelæraren berre kan stole på barns smak når det kjem til barnelitteratur (Dybvig, 2016, s. 126; Nordal, 2015; Solstad, 2018, s. 98). Bildeboka er det mediet innan barnelitteratur som har hatt størst vekst dei siste 50 åra. Like etter andre verdskrig kom det ei rekkje med masseproduserte bildebøker til Noreg der produsentane hovudsakleg ønskte å tene pengar, og målgruppa var sjølvstekt barnehagebarna (Birkeland et al., 2018, s. 316). I dag kan ein sjå at barnehagane ofte har masseproduserte bøker, til dømes frå Disney, som ofte appellerer til barna fordi dei har sett karakterane på TV. Desse bøkene kan stele plassen til norske kvalitetsbøker for barn, blant anna fordi dei er rimelegare for barnehagane å kjøpe inn. Barnehagelæraren må difor ha kunnskap om kva som vert rekna som kvalitetsbøker for barn, og formidle akkurat desse for å fremje leselyst.

Barnehagelæraren skal kunne lese på ein slik måte at barn opplever glede ved høgtlesing (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47-48). Ved å velje ut god barnelitteratur kan barnehagelæraren bidra positivt til barn si leselyst og leseglede. *Korleis* ein bruker bildebøkene med barna vil likevel vere ei av dei viktigaste oppgåvene for barnehagelæraren i samband med høgtlesinga. Barnehagelæraren kan formidle bildebøkene på ein måte som gjer

at ulike typar barnelitteratur kan gi gode opplevingar. I tillegg vil formidling av bildebøker kunne føre til ulike gevinstar for barna, og nokre av desse vil eg presentere i neste delkapittel.

2.2 Kvifor bør barnehagelæraren lese med barn?

Barnehagelæraren har ofte eit formål med ei planlagd lesestund. Bildebøker vert ofte sett på som nyttige verktøy som kan fremje barn si læring og utvikling (Aukrust, 2005, s. 6; Dybvig, 2016, s. 128). Fantasiutvikling, språkstimulering og dekontekstualisering er nokre av gevinstane barn kan få frå gode opplevingar med høgtlesing. For å grunngi betydinga av *korleis* barnehagelæraren les, har eg valt å presentere desse i dette delkapitlet.

2.2.1 Fantasiutvikling, språkstimulering og dekontekstualisering

Barnehagelæraren kan formidle bildeboka på ein måte som gjer at fantasiutvikling blir ein del av høgtlesingsaktiviteten. Som barnehagelærer skal ein ha kunnskap om korleis ein kan formidla ei bok slik at ein inspirerer barn til fantasifull leik (UHR, 2018, s. 15-16). Ein kan seie at fantasiutvikling bidrar til å gi barn meir allsidige erfaringar dersom barnehagelæraren klarer å skape undring og nysgjerrigheit i formidlinga. Barn ser, lyttar og følgjer karakterane i forteljinga, og får på denne måten erfaringar med noko dei aldri har opplevd sjølv. Solstad forklarar dette med at barn kan ha vanskar med å skilje mellom fantasi og verkelegheit (Solstad, 2018, s. 25), og får dermed fleire erfaringar med ulike miljø, personar og situasjonar gjennom lesing. Bildebøker gir dei moglegheita til å kjenne seg igjen i historier og karakterar, få anerkjenning for eigne kjensler, og bli kjend med at verda er full av mangfald (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 59-60).

Språkstimulerande aktivitetar skal vere ein del av det pedagogiske arbeidet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48-49). Sandvik og Spurkland hevdar at høgtlesing er ei form for språkstimulering fordi barna lyttar til og bruker eit anna språk enn elles (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 56). Når eit barn lever seg inn i ei bok kan historia påverke kjenslene til barnet. Verdien av språkstimulering der kjensler er involvert, vert høgare enn når barnet berre får noko forklart. Difor må barnehagelæraren bruke bildeboka på ein måte som gjer at barna kjenner ei kjenslemessig tilknytning til ho. Barnehagelæraren kan til dømes spele på barneperspektivet ved å knyte barna si eiga verd og erfaringar opp til forteljinga og karakterane. Høgtlesing vil også bidra til at barnet får omgrepstjupne, som handlar om kor

godt barnet forstår betydninga av eit omgrep. For å få ei omgrepsdjupne, må barn få mange ulike erfaringar med å avkode språket (Gjems & Løkken, 2011, s. 207; Høigård, 2016, s. 166-167). Desto breiare omgrepsdjupne eit barn har, jo tryggare vil barnet vere på kva omgrep som heng saman med kva betyding.

Høgtlesing vil vere ein aktivitet som kan fremje evna til å dekontekstualisere fordi barn under høgtlesinga må bruke språket i ein annan kontekst enn her og no. Barn treng mange erfaringar over tid for å meistre dekontekstualisering. Å dekontekstualisere handlar om å meistre eit språk som er situasjonsuavhengig (Sandvik & Spurkland, 2012, s. 60). Eit «der-og-då»-språk er nødvendig for å kunne forstå språk og betyding utan hjelp av peiking, mimikk og andre kroppsslege signal. For at barn skal lære å gå frå eit «her-og-no»-språk til eit «der-og-då»-språk, må vaksne setje ord på kva som skal skje og kva som har skjedd (Alfheim & Fodstad, 2017, s. 87-88). For å styrke barn si dekontekstualisering, kan barnehagelæraren setje i gong dialogar om teksten, både i forkant av, under og i etterkant av lesinga. Når den vaksne les, flytter barn tankar, kjensler og språk over til noko som er situasjonsuavhengig, og evna til å dekontekstualisere vert styrka.

Fantasiutvikling, språkstimulering og dekontekstualisering er sentralt i barn si læring og utvikling. Det er ingen tvil om at høgtlesing har ein nytteverdi (Simonsson, 2006, s. 72), men at det likevel er *korleis* ein formidlar bildeboka som ligg til grunn for dei ulike gevinstane.

2.3 Korleis bør barnehagelæraren lese med barn?

I problemstillinga mi er eg ute etter å sjå *korleis* ein barnehagelærer formidlar ei bildebok i ei planlagd lesestund. For at barn skal bli glade i lesing, må ein skape gode opplevingar for dei. Idet barnehagelæraren skal planleggje ei planlagd lesestund, må ein ta omsyn til alt som skjer før, medan og etter ein les.

2.3.1 Før ein les: Førforståing og forventning

Førforståing handlar om å forstå eit nytt innhald i lys av dei kunnskapane og erfaringane ein har frå før (Hoel et al., 2011, s. 80-81). Førforståing har to hovudoppgåver. For det første prøver ein å skape ein forkunnskap til boka. Dette vil styrke kvaliteten av høgtlesinga fordi barna får nokre haldepunkt der dei kan relatere noko av innhaldet til eigne erfaringar. For å skape førforståing, kan barnehagelæraren hjelpe barna med å finne fram i forkunnskapane

deira. For det andre prøver ein å skape ei forventning til boka (Alfheim & Fodstad, 2017, s. 32). Før gjennomføringa av ei planlagd lesestund ønsker ein at barna skal få lyst til å lese bildeboka. Bruk av førforståing vil vere gunstig i formidling av bildebøker og er godt dokumentert i tidlegare forskning (Hoel et al., 2020; Simonsson, 2006, s. 54).

Parateksten førebur, presenterer og inneheld informasjon om innhaldet i bildeboka (Hoel et al., 2020). Når ein snakkar om paratekst, snakkar ein om alt rundt tittel, framside og bakside. Dersom barnehagelæraren snakkar om parateksten saman med barn, vil det kunne bidra til eit felles utgangspunkt for heile barnegruppa før høgtlesing. Dermed kan ein seie at den trykte bildeboka har ein betydeleg funksjon fordi den tydelege innbindinga som markerer viktig informasjon, både med ord og bilde, er ein sentral del av førforståinga og forventningsskaping (Mangen et al., 2020). Ein kan med fordel lese den same boka fleire gonger fordi barna får erfaringar med at den same forteljinga, bilda og orda vil vere der neste gong boka vert opna. I tillegg vil gjentakande lesing auke førforståinga og forventninga hos barna. Dette er spesielt viktig hos barn som ikkje sjølv tek initiativ til lesing. Slike barn kan ha manglande leselyst på grunn av lite erfaring med lesing og manglar i språkutviklinga, som gjer det vanskeleg å forstå handlinga (Høigård et al., 2009, s. 37-38). *Korleis* barnehagelæraren legg til rette for litterære samtalar blir, i slike samanhengar, enda viktigare.

Bruk av konkretar kan føre til at barn får ei betre estetisk oppleving og skape engasjement, samstundes som at dei får ei breiare forståing av bildeboka (Sandvik et al., 2014 s. 43). Ifølgje Gunnerud og Hoel vil det vere naturleg å introdusere konkreten i byrjinga av den planlagde lesestunda (Gunnerud & Hoel, u.å.). Idet barna får sjå konkreten, vil dei ofte byrje å snakke om dei assosiasjonane dei får. Barnehagelæraren må gi barna rom til å snakke om konkreten på eigne premissar fordi det hjelper barna med å skape mening. Konkreten skal fungere som ei støtte til bildeboka og kan fremje litterære samtalar.

2.3.2 Litterær samtale

Ein litterær samtale med barn handlar om at barnehagelæraren legg til rette for å snakke om ei bok (Solstad, 2016, s. 25). Den litterære samtalen må bestå av barna sine eigne tankar, kjensler og erfaringar. Barn i førskulealder har utvikla eit språk og ei forståing som gjer at dei kan snakke om lengre samanhengande tekstar (Høigård, 2016, s. 79). Litterære samtalar vil ofte ta utgangspunkt i historier og karakterar som ein ikkje elles møter i kvardagen. Desse

samtalene legg dermed eit grunnlag for å ta i bruk eit breiare og rikare språk enn kva ein gjer i daglegtalet (Solstad, 2018, s. 146-147).

I rammeplan for barnehagen står det at personalet skal invitere barn til ulike samtalar der barn får fortelje, undre seg, reflektere og stille spørsmål (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). I ein litterær samtale er det naturleg å stille ulike spørsmål. Skardhamar presenterer ulike kategoriar for spørsmål som kan vere nyttige i ein litterær samtale med barn (Skardhamar, 1993, s. 78), og eg vil presentere nokre av dei. Ein av kategoriane er identifikasjonsspørsmål, som betyr at barna vert nøyddde til å knytte boka til signe egne liv (Skardhamar, 1993, s. 75; Solstad, 2018, s. 152). Ho presenterer også refleksjonsspørsmål, som kan hjelpe barn med å reflektere over teksten. Slike spørsmål tek utgangspunkt i boka og ber ofte om forklaringar på kvifor noko skjedde eller kvifor det er slik som det er (Skardhamar, 1993, s. 76; Solstad, 2018, s. 155). Når barnehagelæraren stiller eit slikt spørsmål, er det ikkje for å få eit ønskt svar, men for å gi barna tid og moglegheit til å reflektere over kva dei har lese. Slike spørsmål er viktige for å skape forståing og meining av teksten (Høigård, 2013, s. 78; Solstad, 2018, s. 148-149). Observasjonsspørsmål er ein annan kategori. Slike spørsmål ber barna om logiske resonnement i samband med forteljinga. Dette er viktig for å kunne lese og forstå teksten, men også det som står mellom linjene. Barnehagelæraren må vere bevisst på kva spørsmål ein stiller fordi den litterære samtalen vil fungere best dersom han inviterer til deltaking på ulike måtar.

Ein sentral del av den litterære samtalen er improvisasjon og medverknad. Ifølgje rammeplan for barnehagen skal personalet vere opne for improvisasjon og medverknad frå barna (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 43). Det skal vere rom for barn sine tankar, meiningar og perspektiv ved høgtlesing. Jansen og Tholin meiner at den vaksne må vere bevisst på å bruke ord, uttrykk og formuleringar som inviterer barna til deltaking (Jansen & Tholin, 2011, s. 158-159). Dette kan føre til at barna får kjennskap til demokrati og kjenne at deira stemme vert høyr. I ei lesestund vil barn bruke mimikk, stemme og andre kroppslege uttrykk i tillegg til verbalt språk for å kommunisere. For å ivareta det barn ønsker å formidle, må barnehagelæraren kunne kjenne att og lese kroppsspråket til barn. Dersom barn opplever å bli høyr, får dei lyst til å snakke meir og utvikle seg språkleg (Høigård, 2013, s. 63). Den vaksne må vere ein god samtalepartnar ved å ta i mot innspel, byggje vidare på dei og trygge barna med eit interessert kroppsspråk. For å ivareta barn sin medverknad gjennom høgtlesing, kan barnehagelæraren ta i bruk lesestopp. Lesestopp handlar om at den vaksne tek pausar i lesinga (Alfheim & Fodstad, 2017, s. 32-33). Dette kan ha to ulike verknadar hos barn. For det første

kan lesestopp bidra til å skape meir spenning. Plutseleg stillheit er eit kraftig verkemiddel som kan fange barn si merksemd, nysgjerrigheit og skape ei spenningskjensle. For det andre kan lesestopp gi rom for at barna får tid til å tenke og kome med innspel. Dette kan styrke opplevinga til barna fordi dei får bidra og oppleve at det dei har å seie er verdifullt. Barn får på denne måten erfaringar med kva haldningar barnehagelæraren har til demokrati (Solstad et al., 2018, s. 112). Lesestopp er også viktig for vidare forventning og lysta til å fullføre boka.

Korleis ein bruker eiga stemme vil bety noko for korleis barna oppfattar handlinga i bildeboka. Sæbø peiker på at høgtlesaren må tenke på variasjon i tonehøgde og djupne (Sæbø, 2014, s. 216). Dersom karakterane har forskjellige stemmer, styrkar barnehagelæraren truverd det og leseopplevinga hos barna. Difor bør barnehagelæraren tenke kva stemmer han eller ho vil nytta, i førebuinga av den planlagde lesestunda. Dramatiserande mimikk vil kunne forsterke karakterane og det dei seier, som fører til at den estetiske opplevinga blir betre. Dersom barnehagelæraren legg ein plan for stemmebruk og mimikk, gir det barna moglegheita til å forstå karakterane og relasjonane deira betre. Samanhengen i historia vil bli tydlegare, og fører til at fleire opplever meistring ved høgtlesing fordi dei forstår det som skjer (Sæbø, 2014, s. 216).

2.3.3 Førebuinga av ei planlagd lesestund

Ei planlagd lesestund vil ofte leggje til rette for at barn vert språkleg aktive fordi barnehagelæraren vanlegvis har eit formål med den planlagde aktiviteten. Ein kan til dømes ha førebudd spørsmål, som vil vere gunstig for den litterære samtalen. Barnehagelæraren må likevel vere klar over at formålet med aktiviteten ikkje må overskygge barna sine eigne innspel. Dersom heile fokuset er at barnehagelæraren skal gjennomføre alt etter planen, vil ein kunne miste verdifulle samtalar og påverke barn si leselyst negativt. Pedagoggen må difor vere bevisst på kva målet med aktiviteten er, men likevel kunne improvisere for å ta i mot barn sine innspel (Dybvig, 2016, s. 132; Sandvik et al., 2014, s. 7-8). Den planlagde lesestunda med mål om ein litterær samtale har ein motsats, den estetiske opplevinga ved høgtlesing. Å lese saman er også ein estetisk aktivitet der det ikkje er behov for å fokusere på dei ulike gevinstane barn får frå høgtlesing. Dersom barna får gode opplevingar med høgtlesing, vil gevinstane kome naturleg (Solstad, 2018, s. 159; Øines, 2019, s. 27). Den estetiske delen av høgtlesing kan bidra til at fleire barn får leselyst og ei genuin interesse for litteratur. Dermed kan ein seie at barnehagelæraren har ei sentral rolle der han eller ho må jobbe for at dei

planlagde lesestundene også har ein eigenverdi og ikkje berre blir eit verktøy for å fremje læring.

Å stille førebudd til ei planlagd lesestund kan gi barna ei god estetisk oppleving. Bruk av lys som stemningsskapar og konkretar som ei sanseoppleving vil kunne bidra til å gi barna gode erfaringar med høgtlesing. Planleggingsprosessen vil også handle om at pedagogen faktisk set av tid til å lese. Ulempa med førebuing er at pedagogen kan få ei forståing av bildeboka frå eit vaksenperspektiv som kan vere vanskeleg å vende. Dersom barnehagelæraren har ei forventning om at samtalen skal gå i ei bestemt retning, men den endar med å gå i ein annan, kan det vere vanskeleg for pedagogen å snu eige perspektiv og tankegong. Solstad seier at barnehagelæraren kan sjå på barn sine innspel som irrelevante for tematikken og dermed prøve å få samtalen inn på noko relevant (Solstad, 2018, s. 37-38). Ho hevdar at ingen innspel er irrelevante eller unyttige i ein litterær samtale med barn. Difor må barnehagelæraren vere bevisst på fordelane og ulempene ved førebuing. Sæbø seier at barnehagelæraren må våge å eksperimentere, vere leikande og til tider berre sjå kva som skjer (Sæbø, 2014, s. 80).

Improvisasjon kan opne for nye tankar om korleis barnelitteraturen kan brukast (Sæbø, 2014, s. 115). Førebuing og improvisasjon bør kombinerast for å formidle bildebøker godt i planlagde lesestunder.

Barnehagane kan med fordel ha eigne rom som berre vert brukte til lesing (Solstad, 2018, s. 168). Formålet med eigne rom for lesing er å skape gode rammer for høgtlesing. Solstad presenterer ein modell for multimodal lesepraksis som blant anna fokuserer på leserommet. Ho hevdar at korleis ein sit, kor bøkene står og korleis rommet er utforma er av betydning for den estetiske leseopplevinga barna får (Solstad et al., 2018, s. 135-136). Nokre barnehagar har utforma leserommet som eit bibliotek der bøkene inviterer barn til lesing. Bøkene bør stå med forsida fram i rett barnehøgde, slik at barn enkelt kan finne fram til bøker som inspirerer og fangar deira interesse. Lesing i eit rom som ikkje er eigna, kan skape utfordringar for vaksne og barn. Det kan vere ulike element som forstyrrar og skapar uro. Med eit eige rom for lesing kan ein leggje rammer og skape normer som vil vere positive for barns leselyst. Eit slikt rom kan også innehalde ulike konkretar og materiale for etterleik, slik at både førforståing, høgtlesing og etterleik kan skje i eitt og same rom.

Korleis barnehagelæraren les med barn vil vere avgjerande for kva gevinstar og opplevingar ein skapar for barna. Men korleis ser eigentleg praksisfeltet ut? Korleis vert bildebøkene formidla i barnehagane i dag? For å kunne seie noko om dette, presenterer eg den valde metoden i følgjande kapittel.

3.0 Metode

I dette kapittelet utdypar eg kva metode eg brukte for å innhente informasjon og kvifor eg valde den. Eg forklarar val av informant og korleis eg gjekk fram for å få tak i kjelder til datainnsamlinga før eg avslutningsvis drøfter metodens reliabilitet og gyldigheit.

3.1 Observasjon i ei planlagd lesestund

Eg brukte kvalitativ observasjon og valde denne metoden fordi eg ønskte å sjå på kva som *faktisk* skjer i ei planlagd lesestund. Å observere kvalitativt handlar om å sjå etter ein heilskapleg samanheng i folks handlingar framfor deira meiningar og oppfatningar (Løkken & Søbstad, 2013, s. 12-13; Olsen, 2014, s. 28). Målet var å sjå på samspelet mellom barnehagelæraren og barna. I den planlagde lesestunda var barna saman med andre dei kjende godt. Barnehagelæraren og barna la dermed gode rammer for meg som observatør, slik at eg kunne observere barnehagelærarens formidling av bildeboka når barna var trygge.

3.2 Val av informant

For å skaffe meg informantar til oppgåva byrja eg med å sende ut ein e-post til ein barnehage. I e-posten skildra eg kva bacheloroppgåva skulle handle om, og spurde om dei var interesserte i å la seg observere. Eg presiserte at eg ønskte ein barnehagelærer og ei barnegruppe i den eldste aldersgruppa i barnehagen. Bakgrunn for val av aldersgruppe var at barn i førskulealder vil kunne evne å delta i ein litterær samtale. Barnehagelæraren var eit naturleg val fordi det er forventa at pedagogen har kunnskapar om høgtlesing. Ein pedagog skal kunne noko om førforståing, konkretbruk og kommunikasjon slik at ein kan leggje til rette for litterære samtalar, og dermed kunne formidle ei bildebok.

Deretter sende eg ut eit samtykkeskjema til føresette for å få samtykke til at eg fekk lov til å observere barnet deira. Det vart også sendt ut ein e-post til barnehagelæraren med meir informasjon om bakgrunnen for datainnsamlinga. Eg skildra at målet med observasjonen var å kunne analysere korleis barnehagelæraren formidlar ei bildebok for å skape ei god oppleving, samstundes som at positive gevinstane vert teke i betraktning. Bakgrunnen for å gi denne informasjonen var at barnehagen hadde gitt uttrykk for at dei ønskte informasjon om kva eg skulle observere. Å gi informanten kunnskap om kva som er målet med observasjonen, kan vere problematisk. Det kan føre til at barnehagen vel ut den barnehagelæraren som er tryggast

og likar høgtlesing godt. Det kan gi eit ujamnt bilde av korleis dei fleste barnehagelærarar vil lese. I tillegg var det barnehagen sjølv som plukka ut barnegruppa som skulle delta.

Barnehagen kan ha valt ei barnegruppe som består av barn som vanlegvis ønsker å delta i planlagde lesestunder og litterære samtalar. Eg vil også understreke at datainnsamlinga berre var frå éi bestemt planlagd lesestund, og dette vil eg problematisere ytterlegare i delkapittel 3.4 Gyldigheit.

3.3 Reliabilitet

I ei kvalitativ forskning må forskaren kunne arbeide systematisk, men likevel kunne improvisere dersom situasjonen endrar seg (Lofthus, 2017, s. 37). Ved å bruke kvalitative metodar vil det vere umogleg å unngå å bli påverka av eigne føresetnadar og haldningar. Ein vil alltid ha nokre tankar om alt ein møter, bevisst eller ubevisst (Baadstø, 2014, s. 56-57). Eg forsøkte å vere bevisst på at dette ville skje, slik at eg skulle vere førebudd til å observere og analysere på ein så objektiv og hensiktsmessig måte som mogleg. Samstundes må det understrekast at det er eg sjølv som valde kva som skulle observerast og kva som kom med i datainnsamlinga. Eg noterte undervegs i lesestunda, og relevante utsegner og kroppsspråk kan ha forsvunne.

Eg har gjennom utdanningsløpet fått ulike erfaringar som har forma mine kunnskapar og meiningar om barn, høgtlesing og formidling av bildebøker. Erfaringane har lagt grunnmuren for å danne eit eige pedagogisk grunnsyn. Det betyr at observasjonen og analysen må tolkast og sjåast i samanheng med alt av teoretiske kunnskapar og praktiske erfaringar eg har tileigna meg. Ein kvalitativ observasjon vil aldri bli heilt objektiv fordi den vil byggje på subjektive verdiar kvar einskild observatør har.

3.4 Gyldigheit

Eg valde å bruke ein kvalitativ observasjon for å få moglegheita til å gå i djupna av språklege ytringar og handlingar (Bergsland & Jæger, 2014, s. 66). Den kvalitative metoden gav meg ei datainnsamling frå éin spesifikk situasjon frå éin barnehage med éi barnegruppe. Postholm og Jacobsen hevdar at ein kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode vil kunne gi ei meir utfyllande forskning (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 41). Saman vil dei to metodane for datainnsamling kunne gi tilgang på breiare informasjon frå eitt forskingsområde, og dermed skape eit meir fullstendig grunnlag for vidare refleksjonar og diskusjonar. Dersom dette hadde

vore ei større oppgåve, kunne eg hatt fleire observasjonar med ulike barnegrupper i forskjellige barnehagar. Det ville ført til at eg hadde fått inn meir data, og kunne med større sikkerheit sagt noko meir generelt om norske barnehagar. Ei avgrensing av oppgåva mi var nødvendig på grunn av omfang, og det var dermed ikkje rom for at eg kunne bruke både kvalitativ og kvantitativ metode. Men dersom eg også kunne intervjuar barnehagelæraren, kunne eg fått meir innsikt i korleis pedagogen si førebuing føregjekk, og kva tankar og haldningar som låg til grunn for den planlagde lesestunda. Dersom eg hadde teke i bruk kvantitativ metode, kunne eg også sendt ut eit spørjeskjema til fleire barnehagelærarar. På denne måten kunne eg fått eit meir heilskapleg bilde av *kva, kvifor og korleis* pedagogane bruker planlagde lesestunder. Observasjonane eg har gjort vert presentert som ei praksisforteljing i neste kapittel.

4.0 Presentasjon av data

I dette kapittelet presenterer eg kva eg observerte i ei planlagd lesestund med ein barnehagelærer og ei barnegruppe. Eg bruker fiktive namn på dei deltakande barna, *Kaja*, *Elise*, *Thomas* og *Emil*. Alle er fem år og høyrer til den eldste barnegruppa i barnehagen. Pedagogen vert kalla *barnehagelæraren*.

Barnehagelæraren valde å ta med seg fire femåringar i høgtlesingsstunda. Dei vart bedne om å bli med inn på eit eige rom. Dette rommet er vanlegvis brukt som pauserom og kontor for dei tilsette. Barna verka begeistra over å få kome inn her. Etersom dette er eit lukka og reservert rom, kunne barnehagelæraren unngå distraksjonar frå andre barn eller vaksne. Barna sette seg saman i ein sofa, medan barnehagelæraren sette seg på ein stol føre dei.

Det første barnehagelæraren gjer, er å løfte opp boka *Det er ein elefant i barnehagen* av Bjørn T. Bøe. Barna får god tid til å sjå på framsida. Den viser tre barn som leitar etter noko, og ein elefant som gøymmer seg bak ein sofa. Idet barna får studere parateksten, får dei fleire assosiasjonar som dei gjerne vil dele. «Eg har lese denne boka før!», seier Kaja. «Eg òg, og eg veit at elefanten gøymmer seg!», skyt Elise inn. Barnehagelæraren byrjar å trekkje linjer mellom boka og deira eigen barnehage. «Har de sett ein elefant i barnehagen?», spør ho. Alle barna svarer nei. «Eg har», seier ho med roleg stemme. Ho har fanga merksemda til barna som sit på kanten av sofaen. Barnehagelæraren trekkjer fram ein elefantsnabel. Konkreten er liten og grå. Han får akkurat plass i ei barnehand. Elefantsnabelen er laga av plast, er bøyeleg og mjuk. Vidare forklarar ho at konkreten har stått på ei hylle på avdelinga. «Men ingen har lagt merke til den», seier ho. Barna får sjå og kjenne på konkreten. «Eg har sett ein elefant i dyreparken», seier Thomas. Barnehagelæraren svarer med anerkjennande mimikk ved å smile og nikke, før ho spør om dei er klare til å lese boka. Barna svarer ja, og uttrykker at dei er begeistra og klare.

Etter kvart som barnehagelæraren les, uttrykker barna ofte at dei ønsker å bidra med eigne tankar og erfaringar. Elise seier til dømes: «Det var bra ho hadde på regnjakke, då slapp ho å bli våt på kleda. Det synest iallfall ikkje eg er noko kjekt». Barnehagelæraren nikkar ofte til slike utsegner, men held fram med å lese. Nokre gonger stoppar ho opp og spør etter meir informasjon. Det skapar meir iver hos barna som ønsker å fortelje meir om kva dei sjølve har opplevd. «Har de laga ei felle før?» spør barnehagelæraren. «Ja», svarer Emil, og fortsett: «Me gjorde det i barnehagen. Eg hugsar ikkje kven fella var for, men eg datt i fella sjølv!».

Barnehagelæraren svarer at det var ei spennande historie, og vidarefører samtalen ved å seie: «Skal me sjå kva som skjer med denne fella?», og viser til boka.

Når barnehagelæraren spør kor det finst elefantar, får ho varierte svar. Nokon seier at dei har sett ein elefant i dyreparken. Andre svarer at det berre finst elefantar i Afrika.

Barnehagelæraren svarer ikkje noko på det, men tek i bruk observasjonsspørsmål for å spørje etter logiske resonnement knytt til boka, som til dømes kor elefanten har gøymt seg. Elise svarer at elefanten har gøymt seg i røyra til luftanlegget i taket fordi: «Snabelen er jo heilt lik røyra!». Kaja kikkar bort på Elise, og spør: «Men er elefanten faktisk inni røyra på ekte?».

Barnehagelæraren bruker ikkje stille lesestopp i særleg grad. Ho stoppar mest opp ved sidevending, og bruker tida her på å stille spørsmål. Nokre barn sit på kne og prøver å få meir tid til å sjå på illustrasjonane. Nokre gonger går sidevendinga litt fort for dei.

Barnehagelæraren klarer likevel å fange merksemda deira ved å byrje på ei setning, for så å stoppe heilt opp. Det gir barna moglegheita til å fullføre setninga. Til dømes seier barnehagelæraren: «Eg trur dei har gløymt å leite etter elefanten i ...». Barna svarer: «... i vaskemaskinen!». Utsegna vert anerkjent med nikk av barnehagelæraren, og dei held fram med å lese. Barnehagelæraren søkjer informasjon om innhaldet der ho allereie kjenner svaret frå før. Det er nemleg tydeleg illustrert i boka kor elefanten er.

Mot slutten av høgtlesinga observerer eg at barna flytta merksemda på andre ting i rommet. Dei er nysgjerrige, peiker på ulike objekt i rommet, og spør: «Kva er det? Kvifor er den her?». Dei prøver å hente seg inn igjen etter at barnehagelæraren kommenterer den manglande merksemda for boka, men forsvann att etter ei kort stund. Når boka vert lukka, fortsett barnehagelæraren å snakke vidare om boka, men no er den fallande interessa enda tydlegare. Dei har lyst til å utforske det nye rommet og leike med konkrete (elefantsnabelen).

Barnehagelæraren ber om å få konkrete, slik at den kan gå tilbake til avdelinga.

Barnehagelæraren stiller dei nokre spørsmål om boka, og får nokre svar av og til. Barna får beskjed om at høgtlesingsstunda er slutt, og ho ber dei bli med inn på eit anna rom for å spele brettspel. Det er inga tydeleg samanheng mellom boka og aktiviteten i etterkant.

Desse observasjonane ligg til grunn for drøftingane eg vil presentere i det følgjande drøftingskapittelet.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet presenterer eg *korleis* barnehagelæraren formidla ei bildebok i ei planlagd lesestund i barnehagen. Eg drøfter dei vala barnehagelæraren gjorde, blant anna om bok og rom. Korleis barnehagelæraren brukte formidlingsevna si til å skape fantasiutvikling, språkstimulering og dekontekstualisering er relevant for å grunngi kva type formidling som er gunstig. Den litterære samtalen er ein sentral del av datamaterialet mitt, og drøfting av denne er av stor interesse for å kunne svare på problemstillinga.

5.1 Korleis las barnehagelæraren med barna?

5.1.1 Før ein les: Førforståing og forventning

Idet barnehagelæraren tok opp boka, var det straks nokre barn som kjende ho att. Barna sa at dei hadde lese boka før, og eg tolka mimikken og stemmebruken deira som at dei hadde positive erfaringar med boka. Ifølgje Mangen et al. vil gjentakande lesing kunne auke førforståinga og forventninga til barna (Mangen et al., 2020). Dei vart ivrige då dei måtte vente på tur for å snakke om ho. Det kan handle om at førskulebarn ofte vil klare å fange opp samanhengar og forstå bokas innhald, og dermed ønsker dei å delta i større grad (Solstad, 2018, s. 146). Barnehagelæraren fanga merksemda deira i dette augeblikket. Det kan ha samanheng med at barna fekk ei meistringskjensle fordi dette var noko dei kjende, noko dei kunne frå før (Hoel et al., 2011, s. 132). Barnehagelæraren las ei bok om barnehage i barnehagen. Boka har dermed eit miljø som barna kan kjenne seg igjen i. Barnehagelæraren byrja å snakke om parateksten. Eg observerte at barna kom med utsegner som sa noko om kva som skjedde i boka, til dømes då Elise sa at ho visste at elefanten kom til å gøyme seg. Dette er ei form for gjenforteljing som bidrar til at barna utviklar sine forteljarferdigheiter, sterkare hukommelse og sjangerforståing (Hoel et al., 2011, s. 88).

Barn vel å delta og bli verande i aktivitetar dei opplever som verdifulle. For at barn skal oppleve ei planlagd lesestund som ein verdifull aktivitet, må barnehagelæraren tilpasse bokvalet og bokas innhald til deira interesser. I tillegg må ein vere bevisst på høgtlesing som ein estetisk aktivitet, og korleis det perspektivet vert formidla. Barnehagelæraren må bidra til at barna får ei meistringskjensle ved å invitere barna inn i samtalar og vise at det dei har å seie betyr noko (Hoel et al., 2011, s. 132). Barna kom med innspel og ytringar gjennom heile høgtlesinga, men desse vart mest ivaretekne i byrjinga slik at barnehagelæraren skapte ei byrjande interesse ved hjelp av førforståing og forventning.

Ettersom barnehagelæraren valde gjentakande lesing, fekk eg ikkje observert korleis barnehagelæraren introduserte og skapte førforståing og forventning til ei heilt ny og ukjend bok. Sjølv om gjentakande lesing kan styrke barn i læring og utvikling, må ein også introdusere dei for ny og ukjend litteratur. Barn skal møte og gjere erfaringar med eit mangfald av litteratur (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48), som vil vere gunstig for å gi alle barna moglegheita til å finne litteratur som dei er interesserte i. Barn er forskjellige og vil naturlegvis ha ulike interesser. Å lese noko ein er interessert i, er viktig for å skape leselyst og leseglede for alle barn (Ozernov-Palchik et al., 2017, s. 2; Solstad, 2018, s. 39-40).

Barnehagelæraren brukte ein elefantsnabel som ein konkret. Å lese med konkretar betyr å ta i bruk gjenstandar som er relevante for boka (Hoel et al., 2011, s. 84). Barna fekk sjå og kjenne på konkreten, og han vart eit verkemiddel for å skape merksemd og eit felles fokus for alle i rommet. Likevel vart konkreten etter kvart eit forstyrrende element i den planlagde lesestunda. Då barnehagelæraren prøvde å lese vidare, måtte ho ofte stoppe opp fordi barna kasta rundt på konkreten og var usamde om kven som skulle få halde han. Formålet med ein konkret er at den skal fungere som ei støtte til høgtlesinga (Gunnerud & Hoel, u.å.). Konkreten var nyttig og underhaldande i starten, men barnehagelæraren kunne med fordel valt ein annan strategi i det boklesinga skulle starte. Ho kunne til dømes hatt ein eigen sitjeplass til konkreten eller forklart barna at dei skulle få leike med han i etterkant av lesestunda.

Ettersom eg spurde etter ei planlagd lesestund, kan det ha påverka korleis barnehagelæraren valde å handtere dei uventa handlingane og utsegna frå barna. Barnehagelæraren hadde som mål å formidle ei bildebok med fokus på den litterære samtalen. Mangelen på improvisasjon kan difor koplast opp til at eg var til stades.

5.1.2 Litterær samtale

Eg observerte at litterære samtalar i stor grad var ein del av den planlagde lesestunda. Dette er naturleg då ein litterær samtale var målet med lesestunda fordi eg hadde bedt om det. Ein del av litterære samtalar er å stille spørsmål, og Skardhamar sine ulike kategoriar for spørsmål er relevante for ei lesestund. Barnehagelæraren brukte blant anna refleksjonsspørsmål då ho spurde om illustrasjonane og handlinga i boka, til dømes: «Kor er elefanten no?». Slike opne spørsmål vil kunne hjelpe barnehagelæraren til å få engasjerte og aktive barn som også kjenner på ei meistringskjensle over å bidra til lesestunda. Tilliten mellom barna og den vaksne vil vekse dersom barna merker at spørsmåla er genuine (Solstad, 2018, s. 152).

Likevel kan ein seie at den litterære samtalen eg observerte ofte bestod av korte dialogar beståande av spørsmål og svar før barnehagelæraren heldt fram med formidlinga av bildeboka. Idet barnehagelæraren hadde fått eit svar, nikka ho ofte anerkjennande, og heldt fram med å lese. Det var tilfelle der det ikkje kom fleire svar frå andre barn, som kan tyde på at dei har eit lesefellesskap der barna har interesse for å høyre på kva andre barn svarer. Barn vil ofte glede seg over andre sine utsegner og opplevingar (Solstad, 2015, s. 250). Dette vart tydeleg då Elise fortalte at elefanten hadde gøymt seg i røyra til luftanlegget, og Kaja undra seg om elefanten faktisk var inni røyra. Dette var ei barnegruppe der barna tok initiativ til å delta og ikkje var redde for å avbryte. Dermed kan gyldigheita til slike observasjonar vere problematiske ettersom det var barnehagen sjølv som fekk velje barnegruppa.

Barnehagelæraren må vere bevisst på at barn i ulike barnegrupper kan oppføre seg ulikt, og må vurdere å stille spørsmål vendt til enkeltbarn. Å ikkje vende seg til enkeltbarn kan vere ugunstig i barnegrupper som består av passive barn som ikkje tek eige initiativ til å snakke og spørje. Desse barna kan ha behov for meir tilrettelegging i ei planlagd lesestund. Ei slik tilrettelegging kan handle om bokval, direkte spørsmål vendt til barnet eller samansetjing av barnegruppe.

Barn kan ha vanskeleg for å skilje mellom fantasi og verkelegheit (Solstad, 2018, s. 25). Eit døme på dette er då Kaja stilte refleksjonsspørsmålet: «Men er elefanten faktisk inni røyra på ekte?». Nokre gonger er det tydeleg at barna er i ei fantasiverd, men det kan vere usikkert om dei oppfattar det slikt sjølv. Til dømes spurde dei kvarandre om dei skulle leite etter elefanten i barnehagen etterpå. Dette er ei form for meiningsskaping, og barn sjølv vil ofte oppfatte det som ein leik (Solstad, 2015, s. 29). Ut i frå utsegnene til barna kan ein seie at bildeboka bidrar til å skape meining, utvidar erfaringar og bidrar til leikelyst. Barnehagelæraren legg til rette for fantasiutvikling i formidlinga, men eg observerer også at ho ber om logiske resonnement frå barna. Til dømes spør ho kor elefanten kan ha gøymt seg no, og bekreftar med eit «ja» dersom dei svarar riktig. Ein kan tolke dette som at barnehagelæraren tek eit avbrekk i fantasien. Ein må ha kunnskap om barn si læring og utvikling for å ha ei forståing for at fantasi og logiske resonnement ikkje treng å vere motpolar, og akkurat det kan vere hensikta til barnehagelæraren. Barn kan nemleg reflektere seg til logiske resonnement på ein leiken og humoristisk måte (Solstad, 2015, s. 78). Ein kan hevde at barnehagelæraren sin måte å formidle på, førte til at logisk resonnering og fantasibruk vart kombinert, som begge har eigne gevinstar for barn.

Barnehagelæraren brukte lesestopp ved å stoppe lesinga, for så å stille spørsmål eller kommentere illustrasjonane, til dømes: «Eg trur dei har gløymt å leite etter elefanten i ...». Dette såg ut til å fengje barna, og oppglødde auge uttrykte at dei opplevde meistring når dei klarte å fullføre setninga til barnehagelæraren. Ein kan seie at lesestopp vart mest brukt då barnehagelæraren sjølv såg det passende, eller fordi barna sjølv avbraut ved å stille spørsmål eller kom med kommentarar. Når ein les og formidlar ei bildebok til barn, bør lesinga skje på barnas premissar (Alfheim & Fodstad, 2017, s. 32-33). Det betyr at barna sjølve må få snakke om det dei meiner er relevant. Eg observerte at barnehagelæraren valde å ta i mot nokre innspel og spinne vidare på dei, men av slo andre innspel som ikkje verka relevante for tematikken, til trass i at ein litterær samtale som kjem frå barns eiga interesse vil gagne dei best.

Trass i mange lesestopp observerte eg ingen lesestopp der det vart heilt stille. Ved å stoppe opp og bli heilt stille, får barna tid til å tenkje og undre seg utan å bli styrt i ei bestemt retning (Alfheim & Fodstad, 2017, s. 33). Dersom barnehagelæraren bruker lesestopp på denne måten, kan det bidra til å skape meir interesse og spenning. Eg observerte ikkje at ho brukte stemma på ein varierende måte, sjølv om varierende stemmebruk kan gi ei sterkare leseoppleving (Sæbø, 2014, s. 216). Fråvær av lyd kan også bidra til nysgjerrige barn som er ivrige etter å høyre korleis det går. Lesestopp der det vert heilt stille vil difor vere viktig for den vidare forventninga av teksten (Alfheim & Fodstad, 2017, s. 32).

Barnehagelæraren brukte nokre opne spørsmål, men det var heller ikkje mangel på dei lukka spørsmåla, til dømes: «Har de sett ein elefant i barnehagen før?». Dette er det Skardhamar kallar for identifikasjonsspørsmål fordi barnehagelæraren stiller spørsmål til barna si eiga verd og sine eigne liv (Skardhamar, 1993, s. 75). I den planlagde lesestunda observerte eg at barna nokre gonger svara sjølvikkert, medan andre gonger usikkert, som at dei prøvde å svare det barnehagelæraren forventa av dei. Til trass i dei lukka spørsmåla svarte barna nokre gonger på spørsmåla etter tur, og nokre av dei brukte tydeleg tilknytning ved å utvide det barnehagelæraren spurde om. Difor observerte eg ikkje at dei lukka spørsmåla var ei særleg hindring i akkurat denne barnegruppa. Det må likevel understrekast at dette kunne fått eit anna utfall i ei anna barnegruppe. Eg observerte at barnehagelæraren gav tid og lytta til barna i dei situasjonane der barnehagelæraren sjølv hadde lagt opp til det, til dømes då ho stilte identifikasjonsspørsmålet: «Har de laga ei felle før?». Medan barnehagelæraren sjølv las, kunne barna avbryte ho ved å fortelje kva dei visste eller tidlegare hadde erfart. Når barn avbryter på denne måten, kan det knytast opp mot at dei prøver å skape forståing og meining i

det som blir lese (Dybvig, 2016, s. 132-133; Solstad, 2015, s. 8). Barnehagelæraren formidla nokre gonger misnøye ved avbrytingar gjennom mimikk og kroppsspråk som viste at barna skulle vere stille. I Solstad si doktoravhandling hevdar ho at barn har behov for å avbryte når dei kjenner at det er nødvendig å kommentere kva som skjer, for eiga og andre si forståing av teksten (Solstad, 2015, s. 227). Dette viser at barna ønsker å ta initiativ i lesinga. Å gi barna fridom til å avbryte og kommentere undervegs vil kunne styrke deira evne til å samtale om ei bildebok. Det må likevel poengterast at det er ei utfordring å vite når og kor mykje ein bør la barn avbryte fordi avbryting kan føre til at ein mister fokuset rundt bildeboka og den planlagde lesestunda.

Ein kan seie at barnehagelæraren formidlar bildeboka slik at lesestunda vart ein språkstimulerande aktivitet. Idet ho las, stoppa ho opp då ho kom til vanskelege ord. Ho spurde barna om dei visste kva dei betydde. Dersom eit barn visste det, fekk barnet sjølv forklare for dei andre. Dersom ingen barn visste betydninga av ordet, forklarte barnehagelæraren det kort. Til dømes spurde barnehagelæraren om dei visste kva eit luftanlegg er. Alle barna svarte nei. Barnehagelæraren forklarte betydninga av ordet, og spurde barna om dei kunne sjå eit luftanlegg i rommet. Barna viste at dei hadde forstått betydninga ved å peike på luftanlegget i taket. Barnehagelæraren si formidling bidrog dermed til at barna har fått ei ny erfaring med eit ord dei ikkje var trygge på frå før. Bildeboka bidrar til at barnehagelæraren utvidar omgrepsdjupna til barna ved å bruke ord og omgrep dei elles ikkje bruker (Gjems & Løkken, 2011, s. 207). Etersom barnehagelæraren spurde om dei kunne visse ord, vart det tydeleg for meg at ho hadde eit klart mål om språkstimulering. Dette kan knytast opp til dialogisk lesing. Ved dialogisk lesing vil høgtlesaren ofte velje ut nokre ord som skal snakkast om (Solstad et al., 2018, s. 123). Trass i at dette var ein språkstimulerande aktivitet der ein brukte andre ord enn elles i kvardagen, observerte eg enkelte gonger at barna gynga fram og tilbake, veksle mellom å kikke i boka, på kvarandre og rundt i rommet. Det var dermed ikkje tydeleg at det var spesielt sterke kjensler knytt til historia. Det var barnehagelæraren som spurde barna om dei forstod ordet. Dermed kan ein seie at språkstimuleringa er ei slags føring frå barnehagelæraren, noko som er vanleg i dialogisk lesing med barn. Dersom barnehagelæraren klarer å leggje opp til situasjonar der barn sjølv ber om å få noko forklart, vil det kunne gi sterkare språkstimulering fordi barna har eit genuint ønske om å skape meining og finne ut kva orda betyr.

Eg observerte at barna dekontekstualiserte i den litterære samtalen. Idet Elise byrja å snakke om regnjakka, at jenta slapp å bli våt, fortalte ho at ho sjølv ikkje likar å bli våt av regnet. Ho

brukte eit «der-og-då»-språk, som fortel at ho evna å forstå språket og betydinga av orda ho bruker (Alfheim & Fodstad, 2017, s. 87-88). Ein kan seie at barnehagelæraren formidlar bildeboka på ein slik måte at barna ønsker å dekontekstualisere. Då ho brukte identifikasjonsspørsmål, til dømes om fella, spurde barnehagelæraren om noko som har skjedd i fortid. Slike spørsmål gjer at barna må tenkje over noko som har skjedd tidlegare, ikkje berre her og no. I ei planlagd lesestund har barnehagelæraren moglegheita til å snakke om teksten, før, under og etter lesing. Etter lesing observerte eg ikkje dekontekstualisering frå barna fordi dei hadde mista interesse for bildeboka. Det kan vere uheldig fordi barn bør oppleve eit mangfald av dekontekstualisering på ulike stadium i høgtlesing. *Korleis* barnehagelæraren formidlar bildeboka er difor sentralt for kor stor variasjon det er i bruk av dekontekstualisering.

Barnehagelæraren må tolke barna sitt kroppsspråk slik at dei vere deltakande i å styre kor fort ein skal bla over til neste side (Birkeland et al., 2018, s. 112; Høigård, 2016, s. 80).

Sidevending kan verke engasjerande og skape forventning, og høgtlesaren må difor tilpasse sidevending til kvart enkelt oppslag. Barnehagelæraren brukte ikkje særleg tid på sidevending. Det gjekk ofte raskt, og barna gav uttrykk for dette. Til dømes sa dei: «Har ikkje sett ferdig!» eller «Eg ser ikkje!». Nokre oppslag har mange bilde, illustrasjonar og tekst, og appellerer meir til barna. Andre oppslag vil ikkje vekke like mykje merksemd, og det vil då vere naturleg å bruke mindre tid på desse.

5.1.3 Førebuinga av ei planlagd lesestund

Eg meiner det er sannsynleg at barnehagelæraren hadde førebudd seg til den planlagde lesestunda. For det første hadde barnehagelæraren teke med seg ein konkret som ho brukte for å skape førforståing og forventning til boka. For det andre tok barnehagelæraren ei bok som både ho og barna kjende frå før. Barnehagelæraren valde å lese *Det er ein elefant i barnehagen*. Bildeboka av Bjørn T. Bøe vart gitt ut av Samlaget i 2016. Ifølgje Nynorsksenteret (u.å.) er denne skjønnlitterære bildeboka passande for dei eldste barna i barnehagen. Dette er ei nyare bok som tydeleg tek utgangspunkt i barneperspektivet, og dette kan vere av betydning for den litterære samtalen som oppstod. Ei bok som har eit tydeleg barneperspektiv legg eit godt grunnlag for å kunne klassifiserast som ei kvalitetsbok (Solstad, 2018, s. 98-99; Øines, 2019, s. 32-33). Dei nyare bildebøkene byggjer i større grad på illustrasjonar som gjer at barna lettare ser samheng mellom bilde og tekst (Birkeland et al.,

2018, s. 316). Bildeboka handlar om barn i barnehagen, og barna i den planlagde lesestunda gav uttrykk for at dei fekk assosiasjonar til seg sjølv og sin barnehage.

Eg hadde spurt etter ei planlagd lesestund på førehand og opplevde difor at det var sett av tid og rom til høgtlesinga. Førebuing er ein sentral del av ei planlagd lesestund, og gir moglegheiter til å styrke barn si oppleving, leselyst og leseglede. Det verka som at barnehagelæraren hadde bestemt seg på førehand kor det skulle vere sett av tid til å snakke om boka. Til dømes tok ho tydelege pausar då ho spurde: «Har de sett ein elefant i barnehagen?» og «Har de laga ei felle før?». Slike identifikasjonsspørsmål krev at barna fortel fritt om egne erfaringar og eige liv (Solstad, 2018, s. 148-149). Opne spørsmål som dette vil kunne verke språkstimulerande for barna. Likevel må barnehagelæraren tillate at samtalen går i ei anna retning enn planlagd. Dersom barn sine innspel vert ignorerte, kan det ha ei negativ påverknad på barn si oppleving og utvikling fordi barn sine egne forståingar av boka har eigenverdi (Dybvig, 2016, s. 132). Eg observerte at nokre innspel vart avfeia, til dømes då nokon sa at det berre var elefantar i Afrika. Som Solstad poengterer, vil ingen innspel frå barn vere unyttige (Solstad, 2018, s. 37-38). Tvert imot vil dei spontane litterære samtalan kunne styrke ei planlagd lesestund. Nokre gonger observerte eg at det planlagde øydela og kom i vegen for dei spontane litterære samtalan. Barnehagelæraren må vere bevisst på formålet med den planlagde lesestunda, men likevel kunne improvisere slik at ein evner å ta i mot det barna prøver å formidle (Dybvig, 2016, s. 132; Sandvik et al., 2014, s. 7-8). Når det er sagt, er det ingen tvil om at det er ei utfordring å skulle finne balansegangen mellom førebuing og improvisasjon. Likevel kan ein seie at det å stille førebudd, samt vere lyttande og audmjuk for barna sine initiativ, vil vere eit godt utgangspunkt for ei planlagd lesestund der barn opplever meistring.

Solstad hevdar at eit eige rom for lesing vil vere ein fordel (Solstad, 2018, s. 168).

Barnehagelæraren valde å bruke eit eige rom, og barnehagelæraren og barna slapp dermed å bli forstyrra av avbrot og støy frå andre. På den andre sida valde barnehagelæraren eit rom som ikkje var tilpassa og eigna for barn. Dette var eit rom som dei vaksne bruker til kontor og pausar. Dette kan ha vore med på å forstyrre barna i lesestunda. Alt rundt dei var nytt og annleis enn korleis dei elles kjenner barnehagen. Eit eige rom, utforma som eit bibliotek, der bøker og moglegheit for etterleik som teikning, skriving og maling, vil derimot vere optimalt for ei planlagd lesestund (Solstad, 2018, s. 168). Samstundes hevdar eg at det er viktig å gi barn erfaringar med at ein kan lese kor og når som helst. Å gi barna allsidige erfaringar med lesing vil kunne bidra til å auke alle barn si leselyst. For nokre barn kan det vera ei utfordring

å sitje i ro i ein lesestol. Å ta med bøkene overalt vil kunne bidra til positive erfaringar med lesing på barna sine premiss.

6.0 Oppsummering

Innleiingsvis presenterte eg følgjande problemstilling: «Korleis formidlar ein barnehagelærer ei bildebok i ei planlagd lesestund i barnehagen?». Forsking, teori og styringsdokument var i teorikapittelet tydeleg på *korleis* ein barnehagelærer bør lese saman med barn. Gjennom observasjon undersøkte eg kva som *eigentleg* skjedde i ei planlagd lesestund. I drøftingskapittelet sette eg observasjonane i perspektiv, og drøfta funna i tråd med teorigrunnlaget.

Datainnsamlinga mi viste at høgtlesing med barn kan gi verdifulle gåver, blant anna fantasiutvikling, språkstimulering og dekontekstualisering. Det vart tydeleg at barnehagelæraren må vere bevisst på *korleis* ein formidlar ei bildebok for å kunne gi barn desse gevinstane. Eg observerte at barnehagelæraren la til rette for fantasi og logisk resonnering, som er viktig for at barn skal skape meining ut frå det dei les. Når barn får skape meining, vert også interessa for litteratur styrka. Ei interesse for litteratur vil kome dei til gode i barndommen og vidare i livet. Kompetente barnehagelærarar kan skape ei byrjande interesse som vil gi barn moglegheiter til å skape gode vennskap der fantasifull leik prega av demokrati står sentralt. Den planlagde lesestunda var også ein språkstimulerande aktivitet som gav barna fleire nyttige erfaringar med vanskelege ord og dekontekstualisering.

Barnehagelærarane må ha kunnskap om barnelitteratur, og ta bevisste val når dei vel bøker for barn. Bildebøker av kvalitet bør vere grunnlaget for kvar einskild planlagd lesestund i barnehagen. Det tydelege barneperspektivet må liggje til grunn, og barna må få glede seg over å lese litteratur dei interesserer seg for. Barnehagelæraren valde å bruke ei bildebok av nyare dato, *Det er ein elefant i barnehagen*. Denne typen bøker må det vere plass til i barnehagen, slik at ein sikre at alle barn får lese kvalitetsbøker, uansett føresetnadar og i kva grad det er ein etablert lesepraksis heime. Den gjentakande lesinga eg observerte, bidrog til at barna fekk assosiasjonar til eiga verd, og boka vart eit felles utgangspunkt som alle kjende til.

Å velje dei riktige bøkene er likevel ikkje nok, ein må også vite korleis ein kan formidle dei godt. Målet med oppgåva har vore å bevisstgjere og skape forståing om at det er *korleis* barnehagelæraren les, som avgjer kva gåver barna får. Observasjonen av den aktuelle planlagde lesestunda gav grunnlag for å kunne sjå korleis barnehagelæraren las.

Barnehagelæraren spelte i stor grad på førforståing. Det var den litterære samtalen som vart hovudfokuset i lesestunda. Trass i utfordringar som oppstod undervegs, til dømes romval og ei fallande interesse hos barna, vil ei planlagd lesestund vere annleis frå gong til gong fordi

høgtlesing er ei enkelt hending som berre skjer på same måte éin gong. Syversen kallar høgtlesing for ein *performance-kunst* (Syversen, 2020, s. 61). Det betyr at høgtlesing er ei kunstform som berre er knytt til éi enkelt hending. Den kvalitative observasjonen min vil difor vere avgrensa til denne spesifikke hendinga. Barnehagelærarar har ofte eit mål med ei høgtlesing, men ein må ikkje vere redd for å ikkje rekke å lese boka akkurat slik ein har tenkt (Solstad et al., 2018, s. 125). Det er ofte gjennom improvisasjon og barn sine innspel dei mest verdifulle litterære samtalanane ligg. Sjølv om eg berre observerte éi lesestund, ei unik hending som berre skjedde éin gong, viser oppgåva mi korleis tendensane var i akkurat denne barnegruppa og korleis akkurat denne barnehagelæraren las. Drøftingane mine vil kunne gi ein peikepinn på korleis barnehagelærarar bør reflektere over val ved ei planlagd lesestund.

6.1 Vegen vidare

Barnehagelærer Terje Engesveen (2020) stiller i debattinnlegget *Kan vi snart begynne å snakke om kvalitative barnehagar?* spørsmål om kvifor kvaliteten i barnehagen oftast berre blir måla ut i frå kvantitative data. Mange vel å intervju og spørje barnehagelærarane om lesepraksisen deira (Solstad, 2018, s. 13-14). Elles er det ofte spørjeundersøkingar til foreldre og tilsette som dominerer, og det seier dermed lite om det som *faktisk* skjer i barnehagen. Kva barnehagelærarane seier og kva dei gjer, kan vere to forskjellige ting. Engesveen (2020) ber politikarar og forskarar om å tenkje nytt, og ta i bruk kvalitative undersøkingar i større grad. Oppgåva mi gir ein peikepinn på korleis ein kan dra nytte av kvalitativ observasjon for å seie noko om kvalitet av høgtlesing i barnehagen. Det finst mange studiar som har forska på kvifor ein bør lese med barn. Likevel er det få som bruker kvalitative metodar i studiar som omhandlar *korleis* ein bør lese med barn. Dette gjer at me går glipp av verdifull informasjon, kunnskap og perspektiv om høgtlesing med barn. Kva barnehagelærarane fortel i intervju og spørjeundersøkingar fortel oss ikkje nok om kva som faktisk skjer. Det er difor behov for meir forskning på feltet, og ein kan med fordel bruke breiare og meir utfyllande metodar for å finne ut meir om kva som eigentleg skjer i barnehagane.

Barnehagelærarar vil ha ulik kunnskap om formidling av bildebøker i barnehagen. Sjølv om nokon er særst flinke og kunnskapsrike, vil me ikkje sjå kvalitet av høgtlesing før alle spelar på lag. Alle tilsette må vere bevisste på korleis dei kan formidle godt. Det må vere ein systematisk plan for lesing for å kunne skape ein god lesepraksis. *Kva, kvifor og korleis* er spørsmål som ligg til grunn for å kunne forbetre formidlinga av bildebøker. Desse spørsmåla

må det vere ei felles semje om. Styrarane og barnehagelærarane må inkludere heile personalet for å skape eit felles språk som ein bruker om lesing. Det faglege språket, som førforståing og dekontekstualisering, må vere forståeleg for alle for at ein skal få ein vellukka lesepraksis. Ein må skape ein lesepraksis som inkluderer heile personalet, og der alle veit korleis dei kan formidle bildebøker på ein god måte. Me må dele kunnskap med kvarandre slik at me kan gi barn ei gåve for livet: ei interesse for litteratur.

7.0 Litteraturliste

- Alfheim, I., Fodstad, D. C., Munch, C. B. Ø. & Semundseth, M. (2018). *Språklæring det siste året i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Alfheim, I. & Fodstad, D. C. (2017). *Skal vi leke en bok?: Språktilegnelse gjennom bildebøker*. Universitetsforlaget.
- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Kunnskapsdepartementet. Henta 18. november 2020 frå:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf
- Baadstø, V. (2014). Romslike interaksjonsmønstre mellom voksne og barn under prosjektarbeid i barnehagen? I Kibsgaard, S. & Sæther, M. (Red.), *Barnehagelærerstudentenes bacheloroppgave* (s. 48-69). Universitetsforlaget.
- Bergsland, M. D. & Jæger, H. (Red.). (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Cappelen Damm.
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A-S. (2018). *Barnelitteratur: Sjangerar og teksttypar* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Birkeland, T., Risa, G. & Vold, K. B. (2018). *Norsk barnelitteraturhistorie* (3. utg.). Samlaget.
- Bøe, B. T. (2016). *Det er ein elefant i barnehagen*. Samlaget.
- Dybvig, H. (2016). Litteratur i barnehagen – et spørsmål om kvalitet? I Jæger, H. & Torgersen, J. K. (Red.), *Barnekultur* (s. 122-132). Cappelen Damm.
- Engsveen, T. (2020, 25. november). Kan vi snart begynne å snakke om kvalitative barnehager?. *Barnehage.no, Debatt*. Henta 27. november 2020 frå:
<https://www.barnehage.no/kvalitet/kan-vi-snart-begynne-a-snakke-om-kvalitative-barnehager/213390>
- Gunnerud, H. & Hoel, T. (u.å.). *Konkreter og ordforråd*. Henta 8. desember 2020 frå:
<https://sprakloyper.uis.no/barnehage/sprak-og-leseaktiviteter/konkreter-og-ordforrad/konkreter-og-ordforrad-article99215-17943.html>

- Hoel, T., Oxborough, G. H. O. & Wagner, Å. K. H. (2011). *Lesefrø: Språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. Cappelen Damm.
- Hoel, T., Stangeland, E. B. & Schulz-Heidorf, K. (2020). *What Happens Before Book Reading Starts? an Analysis of Teacher–Child Behaviours With Print and Digital Books*. Henta 3. desember 2020 frå: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.570652/full>
- Høigård, A. (2016). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Høigård, A., Mjør, I. & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. Henta 27. november 2020 frå: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/temahefte-om-sprakmiljo-og-sprakstimulering-i-barnehagen-bokmal-web.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Henta 2. desember 2020 frå: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-nynorsk2017.pdf>
- Lofthus, L. (2017). Bruk av teori for økt refleksivitet i praksis: Praksisarkitektur som rammeverk for å belyse forskerens plass i datagenereringen. I Frers, L., Hognestad, K. & Bøe, M. (Red.), *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 35-55). Cappelen Damm.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Mangen, A., Hoel, T. & Jernes, M. (2020). *Høytlesing – med øynene, ørene, hendene og fingrene*. Henta 21. november 2020 frå: <https://www.uis.no/nb/hoytlesing-med-oynene-orene-hendene-og-fingrene>
- Nordal, B. K. (2015, 14. april). *Når verda er større enn topp 10-listene*. Periskop.no. Kritikk av kunst for barn og unge. Henta 8. desember 2020 frå: <http://www.periskop.no/nar-verda-er-storre-enn-topp-10-lister/>
- Nynorsksenteret. (u.å.). *Bjørn T. Bøe: Det er ein elefant i barnehagen*. Henta 25. november 2020 frå: <https://www.nynorskbok.no/2016/02/19/bjorn-t-boe-det-er-ein-elefant-i-barnehagen/>

- Olsen, M. (2014). Barns estetiske uttrykk. I Kibsgaard, S. & Sæther, M. (Red.), *Barnehagelærerstudentenes bacheloroppgave* (s. 22-47). Universitetsforlaget.
- Ozernov-Palchik, O. Norton, E. S., Sideridis, G., Beach, S. D., Wolf, M., Gabrieli, J. D. E. & Gaab, N. (2017). *Longitudinal stability of pre-reading skill profiles of kindergarten children: implications for early screening and theories of reading*. Developmental Science. Henta 27. november 2020 frå: <https://onlinelibrary-wiley-com.galanga.hvl.no/doi/pdfdirect/10.1111/desc.12471>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Sandvik, M., Garmann, N. G. & Tkachenko, E. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014*. Henta 24. november 2020 frå: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/synteserapport-om-sprak-og-sprakmiljo.pdf>
- Sandvik, M. & Spurkland, M. (2012). *Lær meg norsk før skolestart!: Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen* (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Simonsson, M. (2006). *Pedagogers møte med bilderböcker i förskolan*. Henta 11. desember 2020 frå: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:258654/FULLTEXT01.pdf>
- Skardhamar, A-K. (1993). *Litteraturundervisning: teori og praksis* (1. utg.). TANO. Henta 4. januar 2021 frå: https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008011004043
- Solstad, T. (2015). *Snakk om bildebøker!: En studie av barnehagebarns resepsjon*. [Doktorgradsavhandling]. Henta 26. november 2020 frå: <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/297392>
- Solstad, T. (2018). *Les mer!: Utvikling av lesekompetanse i barnehagen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Svensson, A. K. (2011). *Språkstimulerande miljöer i förskolan: En utvärdering av Att läsa och beretta - gör förskolan rolig och lärorik*. Henta 10. desember 2020 frå: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:883872/FULLTEXT01.pdf>
- Syversen, T. G. (2020). *Litteraturarbeid i barnehagen*. Vigmostad & Bjørke.

UHR. (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Henta 23. november 2020 frå: <https://www.uhr.no/f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf>

Øines, A. M. (2019). *De viktige bildebokvalgene – lesing av bildebøker som estetisk aktivitet i 38 barnehager*. NTNU. Henta 23. november 2020 frå: <https://www.ntnu.no/ojs/index.php/BARN/article/view/3093>