



# Høgskulen på Vestlandet

## Bacheloroppgave

ABLU-BACH15

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	18-05-2020 09:00	<b>Termin:</b>	2020 VÅR
<b>Slutt dato:</b>	29-05-2020 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Bacheloroppgave		
<b>SIS-kode:</b>	203 ABLU-BACH15 1 BOPPG 2020 VÅR stord		
<b>Intern sensor:</b>	Hannah Belsvik Hansen		

### Deltaker

<b>Navn:</b>	Hilde van der Have
<b>Kandidatnr.:</b>	307
<b>HVL-id:</b>	170225@hvl.no

### Informasjon fra deltaker

<b>Tittel *:</b>	Lesepraksiser i barnehagen	
<b>Antall ord *:</b>	9311	
<b>Egenerklæring *:</b>	Ja	<b>Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:</b>

### Gruppe

<b>Gruppenavn:</b>	Enmannsgruppe
<b>Gruppenummer:</b>	7
<b>Andre medlemmer i gruppen:</b>	Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner avtalen 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



Høgskulen  
på Vestlandet

# BACHELOROPPGAVE

## Lesepraksiser i barnehagen

*Hvordan skildrer og begrunner to pedagoger sine  
lesepraksiser i barnehagen?*

**Hilde van der Have**

**Kandidatnummer 307**

Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning, deltid, kull 2016-2020

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Hannah Belsvik Hansen

Innleveringsdato: 29.05.2020

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1

# Innhold

Innledning.....	4
Teoretisk grunnlag.....	6
Funn fra studier om lesing i skandinaviske barnehager .....	6
Hvorfor lese for barnehagebarnet? .....	6
Leseopplæring .....	7
Leseoppdragelse .....	7
Leselyst og leseopplevelse .....	8
Hvordan lese for barnehagebarnet?.....	8
Lesing i små grupper .....	9
Samtale om litteratur og dialogisk høytlesing.....	9
Bruk av konkrete .....	10
Hvem velger hva som skal leses?.....	11
Lesepraksis i styringsdokumentene.....	11
Metode.....	13
Valg av metode.....	13
Semistrukturert intervju.....	13
Førforståelse .....	14
Gjennomføring av intervju .....	14
Metodekritikk .....	14
Reliabilitet .....	15
Validitet.....	15
Resultat og drøfting.....	16
Kort presentasjon av resultatene .....	16
Hvorfor leser informantene for barnehagebarna .....	17
Leseopplæring og språkstimulering .....	17
Leseoppdragelse .....	17

Leselyst- og leseopplevelse .....	18
Hvorfor står leseopplæringsperspektivet og språkstimulering sterkest? .....	18
Hvordan leser informantene for barnehagebarna? .....	20
Lesing i små grupper .....	20
Samtale om litteratur og dialogisk høytlesing .....	20
Bruk av konkreter .....	21
Hvem velger hva som skal leses? .....	22
Når lesepraksisen preges av spontanitet .....	23
Avsluttende kommentar .....	25
Kildeliste .....	27

# Innledning

Valget av *lesepraksiser i barnehagen* som tema for bacheloroppgaven min har sitt utgangspunkt i min personlige interesse for litteratur. Under barnehagelærerutdanningen fikk jeg øynene opp for hvor stor innflytelse jeg, som barnehagelærer, kan ha på barnehagebarnas erfaring med og forhold til litteratur. Selv kommer jeg fra et hjem hvor bøker og lesing hadde en selvskreven plass i hverdagen. Alle barn kommer imidlertid ikke fra samme type lese miljø som meg. Foreldres holdning til lesing, hvor tidlig de begynner å lese for barnet og hvor ofte de leser for barnet, avgjør hvor godt stilte barn er til å starte med formell leseopplæring når de begynner på skolen (Bergersen, 2015). I Norge går 92,2% av barn i alderen 1-5 år i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2020). I barnehagen har man derfor mulighet til å utjevne forskjeller i lese miljøene barna kommer fra, gjennom systematisk arbeid med litteratur (Sandvik og Spurkland, 2012). Dette gjør barnehagen til en viktig arena for leseopplæring (Solstad, 2018).

I flere studier om litteraturarbeid og lesing i skandinaviske barnehager, kommer det imidlertid fram at lesestunder sjelden planlegges utover *at* det skal leses, og at bokvalg i flertallet av tilfellene hvor det leses, overlates til barna (Damber, 2015; Larsen, 2008; Simonsson, 2006). Andre fellestrekk er at lesing i stor grad begrunnes med språkstimulering, ro og disiplin (Damber, 2015; Dybvik, 2016; Simonsson, 2006). Disse studiene sier noe om hvordan lesing begrunnes og gjennomføres i mange barnehager. Med bakgrunn i disse studiene har jeg valgt å intervju to pedagoger i norske barnehager for å få et grundig innblikk deres lesepraksiser.

Begrepet *lesepraksis* har jeg hentet fra Trine Solstad (2018). Lesepraksis er en situasjon som kretser rundt lesing og skriving. I barnehagesammenheng dreier det seg gjerne om voksnes høytlesing av bildebøker for barn. Denne lesingen foregår ofte etter et bestemt mønster, som da kan sies å utgjøre en praksis innenfor lesing i barnehagen. Lesepraksisen inkluderer eksempelvis hvem som velger bøker, hvem det leses for, hvor det leses, når det leses, hvordan det leses og hvorvidt lesing er en planlagt eller spontan aktivitet. Videre vil begrunnelsen eller motivasjonen for å lese også være en del av en pedagogs lesepraksis.

Min problemstilling lyder som følger:

## **Hvordan skildrer og begrunner to pedagoger sine lesepraksiser i barnehagen?**

Lesepraksiser i barnehagen er et omfattende tema og jeg har valgt å konsentrere meg om *hvorfor* og *hvordan* informantene mine leser for barnehagebarn. Spørsmålet om *hva* vi bør lese for barn har jeg valgt å ikke gå i dybden på.

I det første kapitlet vil jeg løfte fram teoretiske perspektiver på *hvorfor* og *hvordan* barnehagelæreren kan og bør lese for barnehagebarna. Deretter følger metodekapitlet hvor jeg gjør rede for mitt valg av kvalitativ metode. Til slutt kommer drøftingskapitlet hvor jeg presenterer funnene mine og drøfter disse opp mot mitt teoretiske grunnlag.

# Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet vil jeg først trekke fram funn fra studier på lesepraksiser i skandinaviske barnehager. Hvilke funn er det som går igjen her? Deretter vil jeg belyse forskjellige perspektiver på *hvorfor* det skal leses for barnehagebarna. Her handler det eksempelvis om utvikling av barns språk og det å skape leselyst og bli introdusert for en skriftspråkkultur. Delkapittelet om *hvordan* barnehagelærere kan eller bør lese for barnehagebarna tar blant annet for seg *dialogisk høytlesing* og samtale om litteratur i små grupper, samt *hvem* som bør velge bøker. Til slutt gjør jeg kort rede for føringer for litteraturarbeid i barnehagen fra styringsdokumenter.

## Funn fra studier om lesing i skandinaviske barnehager

Beskrivelsene av lesepraksiser i flere studier fra skandinaviske barnehager har vist seg å ha noen klare fellestrekk. Lesing begrunnes med språkstimulering, læring og kunnskap, ro og disiplin, hygge og utvikling av fantasi (Damber, 2015; Dybvik, 2016; Larsen, 2008; Simonsson, 2006). Bokvalg overlates i flertallet av tilfellene hvor det leses, til barna. Når pedagogene velger bøker er det gjerne i forbindelse med temaarbeid (Dybvik, 2016; Simonsson, 2006; Svensson, 2011). Et annet fellestrekk er at lesestunder sjelden planlegges utover *at* det skal leses, da gjerne i forbindelse med måltid og hvile (Damber, 2015; Larsen, 2008; Simonsson, 2006). Som et resultat av dette knyttes litteraturarbeid sjelden til andre aktiviteter før eller etter lesingen. Videre beskriver flere studier hvordan prosjekter med fokus på kompetanseheving hos personalet i forbindelse med litteraturformidling og lesing, er det som må til for å endre en passiv og tilfeldig lesepraksis preget av spontanitet og liten bruk av moderne bildebøker (Larsen, 2008; Solstad, Jansen & Øines, 2018; Svensson, 2011).

Disse studiene sier noe om lesepraksisen som råder i mange barnehager. I det følgende vil jeg belyse teoretiske perspektiver på hva som bør ligge til grunn for lesepraksiser i barnehagen og metoder for gjennomføring av lesing og litteraturarbeid.

## Hvorfor lese for barnehagebarnet?

Det er mange grunner til at lesing er noe som hører hjemme i barnehagehverdagen, slik det også framgår av studiene ovenfor. Fra et teoretisk perspektiv kan spørsmålet om *hvorfor* barnehagelærere skal lese i barnehagen deles inn i tre hovedkategorier; *leseopplæring*, *leseoppdragelse* og *leselyst og leseopplevelse* (Solstad, 2018). Disse kategoriene danner



grunnlaget for lesepraksiser i barnehagen og er gjensidig avhengige av hverandre. I det følgende vil jeg imidlertid gjøre rede for kategoriene hver for seg.

## Leseopplæring

*Leseopplæring* i barnehagen handler ikke om å lære barna selve lesekunsten, men snarere om å stimulere til nysgjerrighet og interesse for lesing og skriving. Barns skriftspråkutvikling mot lese- og skrivekyndighet starter lenge før barnet begynner på skolen og det gjør barnehagen til en viktig arena for leseopplæring (Solstad, 2018).

Det mest verdifulle ved høytlesing fra et lese- og skriveopplæringsperspektiv, er det å få erfaring med et dekontekstualisert eller situasjonsuavhengig språk (Solstad, 2018). Et dekontekstualisert språk kan beskrive noe, som eksempelvis hendelser, tid, rom og personer uavhengig av her-og-nå. Dette språket skiller seg fra de yngste barna i barnehagen sitt situasjonsavhengige språk. Skriftspråket skiller seg også fra både barns og voksnes dagligtale ved å ha et rikere og mer variert ordforråd og en klarere struktur enn mye av talespråket (Høigård, 2013; Sandvik og Spurkland, 2012). Barn lærer språk ved å delta i konkrete språklige aktiviteter, og dersom barnehagen klarer å gjøre boklesing og boksamtaler til en naturlig og hverdagslig aktivitet, kan dette være gode innlæringssituasjoner for barnet (Sandvik og Spurkland, 2012). *Leseopplæring* i barnehagen er avhengig av at barn utvikler en forståelse for hva tekster kan være og hva de kan brukes til, og i det følgende vil jeg gjøre rede for *leseoppdragelsesperspektivet*.

## Leseoppdragelse

*Leseoppdragelse* handler om at barna skal utvikle en tekst- og kulturkompetanse. Barna skal oppnå en forståelse om at tekst kan brukes på forskjellige måter og ha kjennskap til tekster fra norsk kultur (Solstad, 2018). *Leseoppdragelse* handler om å føre barna inn i en skriftspråkkultur og gi barna en forståelse for hvorfor det er nyttig å kunne lese og skrive, hva tekst kan brukes til og hvordan tekst kan være en kilde til eksempelvis kunnskap og underholdning. Gjennom møte med variert litteratur kan barna få erfaring med mønstre eller konvensjoner som ulike tekster er bygd opp etter (Sandvik & Spurkland, 2012). Barn som får erfaring med ulike sjangere, vil etter hvert møte nye tekster med spesielle forventninger. De vil eksempelvis ha en forståelse for at et eventyr ikke er ekte, mens det som står i en faktabok er sannhet. Med tanke på at ikke alle barn møter mye tekst hjemme, er det derfor av betydning at det i barnehagen legges til rette for at alle barn får erfaring med variert litteratur (Sandvik & Spurkland, 2012).

For å kunne ha en lesepraksis hvor barnehagelæreren arbeider med *leseopplæring* og *leseoppdragelse*, er barnehagelæreren avhengig av at barna opplever glede, spenning og interesse i forbindelse med lesing (Solstad, 2018). Det handler da om å fange barnas interesse. I det følgende vil jeg gjøre rede for den siste kategorien i spørsmålet om *hvorfor* barnehagelæreren skal lese for barnehagebarna; nemlig *leselyst og leseopplevelse*.

## Leselyst og leseopplevelse

*Leselyst og leseopplevelsesperspektivet* har sammenheng med barns holdning til- og opplevelse av formålet med lesingen (Solstad, 2018). Noen ganger vil barn lese for å finne ut av noe, for å lære, mens andre ganger ønsker de å lese for underholdningens skyld. Lesing kan også gi barn innsikt i andre livsbetingelser og hjelpe dem å identifisere seg med andre og oppnå en følelse av tilhørighet (Alfheim & Fodstad, 2014). Dette sier noe om *leseopplevelser* barn kan erfare når de blir lest for.

Høytlesing i barnehagen kan være en *estetisk aktivitet*. Da er hovedfokuset på hvordan møte med bøker kan stimulere sanseinntrykk, følelser, forestillinger, oppfatninger og fantasier hos barna. Det er nettopp litteraturens egenskaper i møte med barna barnehagelæreren først og fremst bør legge til rette for i arbeid med *leselyst og leseopplevelse* hos barna (Solstad, Jansen & Øines, 2018). Det er de menneskelige erfaringer litteraturen presenterer, som eksempelvis sjalusi, sinne, mestring, glede og sorg, som for det store flertall lesere er den primære motivasjonen for å lese eller bli lest for (Solstad, Jansen, & Øines, 2018). Det å arbeide med fokus på *leselyst og leseopplevelse* er derfor helt nødvendig for i det hele tatt å kunne arbeide med *leseopplæring og leseoppdragelse*. Interesse for lesing er noe som utvikles eller læres av omgivelsene (Birkeland & Mjør, 2012). Ut ifra et slikt perspektiv kan barnehagelæreren har en stor innflytelse på barnehagebarnas motivasjon og lyst til å lese.

Det å lese for barnehagebarn kan altså begrunnes blant annet med språkstimulering, det å stimulere til interesse for å lære å lese og skrive, forståelse for forskjellige teksttyper og sjangere, og estetiske opplevelser i møte med bøker. *Hvordan* barnehagelærerens *lesepraksis* kan legge til rette for disse mulige utbyttene av høytlesing blir da mitt neste spørsmål, som jeg vil belyse i det følgende.

## Hvordan lese for barnehagebarnet?

I delkapittelet ovenfor har jeg tatt for meg noen begrunnelser for lesing i barnehagen. Det er imidlertid ikke gitt at barnas språk blir stimulert gjennom høytlesing, at barna opparbeider seg

sjangerkompetanse eller at de får en interesse for lesing, bare ved å bli lest for. Det har noe å si *hvordan* man blir lest for. Spørsmålet om *hvordan* man skal lese i barnehagen er derfor noe barnehagelæreren må ha kunnskap om og være seg bevisst i lesepraksisen. Det tradisjonelle synet på en høytlesingssituasjon er at barna skal være aktivt lyttende rundt en voksen som formidler en tekst (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011). I moderne litteraturredidaktikk finner vi imidlertid en oppfatning om at kommunikasjon med andre om lesing, utvikler oss som lesere (Birkeland & Mjør, 2012). I barnehagesammenheng kan dette beskrives som å lese *med* barn, i stedet for å lese *for* barn. *Hvordan* barnehagelæreren kan praktisere dette vil jeg gjøre rede for i det følgende.

## Lesing i små grupper

Måten barnehagelæreren gjennomfører høytlesing på har noe å si for kvaliteten på lesepraksisen og barnas utbytte og opplevelse av lesingen. Barnehagelæreren må, som formidler av en bok, bidra til at barna som hører på opplever at det er trygt å snakke sammen og dele tanker og erfaringer knyttet til teksten (Gjems, 2016). Kvaliteten på lesestunden, og da også lesepraksisen, blir påvirket av samtale rundt teksten. Hvor mye tid og plass barna får til å delta, og relasjonen mellom barn og barnehagelæreren er faktorer som påvirker disse samtale (Gjems, 2016). For å kunne gjennomføre lesing *med* barn er det en stor fordel å lese for små grupper med barn, slik at alle får tid til å være aktive og komme med innspill (Gjems, 2016; Sandvik & Spurkland, 2012; Solstad, 2018). Lesing i små grupper gir også mulighet for intens nærhet, sanselighet, intimitet, trygghet og kontakt, og kan som sådan være en betydningsfull aktivitet for å danne gode relasjoner mellom barn og voksne, og barn imellom (Gjems, 2016; Solstad, 2018).

## Samtale om litteratur og dialogisk høytlesing

Å lese *med* barn handler i stor grad om å samtale med barna før, under og etter lesingen. Den viktigste språklæringsarenaen gjennom hele oppveksten er nettopp dialogen, fordi det er i dialog med andre at barn tilegner seg både språkssystemet og ferdighet i å bruke språket (Høigård 2013). I samtaler om en bok med andre barn og voksne i barnehagen kommer også den sosiale siden ved lesingen fram (Birkeland & Mjør, 2012). I slike samtaler kan barna bli en del av et tolkningsfellesskap hvor de får tilgang til de andres tanker og opplevelser av en tekst (Solstad, 2018). Barna som blir lest for bringer nemlig med seg ulike erfaringer, kunnskaper, kulturelle referanser og interesser i møtet med boken, og ulike tolkninger vil oppstå som følge av dette (Alfheim & Fodstad, 2014). Videre kan deltakelse i samtale rundt

en bok være en måte for barn å medvirke i lesingen på, fordi de får være med å tolke og skape mening ut av bokens innhold (Sandvik & Spurkland, 2012).

En metode for å samtale med barn i forbindelse med lesing er *dialogisk høytlesing*. I *dialogisk høytlesing* legger den voksne til rette for at barna skal være aktive og bidra med sine tanker og meninger om en bok, og boken skal leses flere ganger. Det primære målet med denne metoden er språkstimulering (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011). Forskning på *dialogisk høytlesing* i barnehagealder viser at språket i dialogen i de fleste tilfeller er betraktelig mer komplekst når en bok leses for femte gang, enn ved første gangs lesing (Olaussen i Høigård, 2013, s. 81).

For de yngste barna vil *dialogisk høytlesing* handle mest om å peke på og sette navn på kjente ting på bildene. I arbeid med litt større barnehagebarn handler det om samtaler og aktiviteter med barna både før, under og etter lesingen (Høigård, 2013). Samtalen før selve lesingen har som mål å skape førforståelse og forventning ved å aktivisere barnas bakgrunnskunnskap slik at de lettere kommer inn i bokens handling. Dette kan eksempelvis gjøres ved å studere bokens forside og tittel sammen med barna. Barn som har en førforståelse i møte med en bok, henter mer kunnskap ut av boka enn dem som har en svakere grad av førforståelse (Bråten i Alfheim & Fodstad, 2014, s. 32). Under lesingen utnyttes denne kunnskapen til å skape mening i teksten, og den voksne kan samtale med barna om hva de tror vil skje videre- og hvorfor.

## Bruk av konkrete

Én måte å imøtekomme språklige og innholdsmessige utfordringer i en bok på, kan være å bruke konkrete. Bruk av konkrete i forbindelse med høytlesing av en bok i barnehagen kan være en måte å visualisere ord og bidra til en økt forståelse for teksten hos barna (Gunnerud & Hoel, u.å.). Barnehagelæreren kan sikre forståelse av sentrale ord før boken leses ved å presentere konkrete som representerer sentrale gjenstander eller figurer i boken som skal leses. Etter lesingen kan konkretene gi en felles referanse for barna i videre lek dersom konkretene er tilgjengelige for dem (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011). Samtidig som konkrete kan fungere som en bro mellom boken og barna, kan de også bidra til å holde på barnas oppmerksomhet mens boken leses (Gunnerud & Hoel, u. å.). Det å trekke veksler på andre modaliteter i forbindelse med lesing, som dramatisering, lek og tilrettelegging av det fysiske rommet, kan kalles for en *multimodal lesepraksis* (Solstad, Jansen & Øines, 2018). I en multimodal lesepraksis bruker barnehagelæreren forskjellige formidlingsmåter i arbeidet

med en bok, og hun kan på denne måten nå ut også til barn som til vanlig viser liten interesse for å bli lest for (Solstad, Jansen & Øines, 2018). Valg av bøker er også en viktig del av barnehagelærerens lesepraksis, og det vil jeg nå gjøre rede for.

## Hvem velger hva som skal leses?

*Hvem* som velger hva som skal leses er en betydelig del av barnehagelærerens *lesepraksis* fordi det har noe å si for *måten* lesing gjennomføres på. Dersom barnehagelæreren velger bok, har hun eksempelvis mulighet til å gjøre forberedelser i form av valg av formidlingsmåte og planlegging av andre aktiviteter knyttet til boken. Dersom barnet velger bok gjennomføres lesingen gjerne spontant, og barnehagelæreren kjenner ikke nødvendigvis boken fra før av.

Som jeg har nevnt tidligere, viser flere studier at barna stort sett er de som velger hva som skal leses i barnehagen, utenom bøker om et bestemt tema (Damber, 2015; Simonsson, 2006; Svensson, 2011). Samtidig er det barnehagelæreren som skal sikre kvalitet i barnehagens tekstformidling (Solstad, 2018), noe som tilsier at barnehagelæreren ikke kan overlate bokvalg utelukkende til barna. Gjenkjenning er en naturlig faktor i barns bokvalg, og barn vil ofte velge bøker de kjenner fra tv, film eller leker (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011). Dette kan føre til at barna velger kommersiell barnelitteratur til fordel for moderne bildebøker, noe som igjen skaper en utfordring for barnehagelæreren som har en oppgave med å sørge for at barn blir kjent også med litteratur som de ellers har liten sjans for å bli kjent med (Birkeland & Mjør, 2012.) I arbeid med *leseopdragelsesperspektivet* (Solstad, 2018) og det å gi barna erfaring med forskjellige typer litteratur og tekster, spiller valg av bøker en viktig rolle, og barnehagelæreren har en annen forutsetning for å gjøre bevisste valg enn det barna har.

Jeg har nå presentert teoretiske perspektiver på hvorfor og hvordan lesing kan foregå i barnehagen. Fordi alt arbeid i barnehagen, inkludert litteraturarbeid og lesing, må ta utgangspunkt i styringsdokumentene til barnehagen, vil jeg i det følgende kort trekke fram hvilke føringer for lesepraksiser som finnes i disse.

## Leseprosess i styringsdokumentene

I *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2017), heretter kalt Rammeplanen, er det spesielt under fagområdene *Kommunikasjon, språk og tekst* og *Kunst, kultur og kreativitet* at vi finner krav som sier noe om lesepraksiser. I begge disse fagområdene presiseres det at barna skal få møte litteratur fra fortid og samtid gjennom ulike formidlingsmåter. Barnehagen skal bidra til at barn bearbeider inntrykk og følelser i møte

med kultur og at barna deltar i kulturopplevelser sammen med andre. Dette kan eksempelvis knyttes til det å være i samtale omkring en bok eller det å utføre aktiviteter med utgangspunkt i en bok i form av dramatisering eller formingsaktiviteter.

Barna skal få mulighet til å erfare tekster og fortellinger som en kilde til estetiske opplevelser, kunnskap, refleksjon og møter med språk og kultur (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne setningen rommer flere perspektiver på *hvorfor* barnehagepersonalet skal lese for barnehagebarna. *Leseopplevelsesperspektivet* kan eksempelvis knyttes til estetiske opplevelser. *Leseoppdragelsesperspektivet* kan vi finne igjen i tekster og fortellinger som møter med språk og kultur. Et mer instrumentelt syn på bruk av tekster og fortellinger kommer også fram i form av at disse kan brukes som en kilde til kunnskap, noe som kan ses i sammenheng med *leseopplæringsperspektivet*.

I delkapittelet om barns rett til medvirkning framgår det at barnas synspunkter skal vektlegges og at barna skal få erfare innflytelse på det som skjer i barnehagen, noe som også inkluderer barnehagens lesepraksis. Et eget delkapittel er viet barnehagens arbeid med språk og kommunikasjon og her står det at alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen, noe som blant annet kan knyttes til nettopp høytlesing.

I *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2012), framgår det at barnehagelæreren skal ha grunnleggende kunnskap om samtalens betydning for barns teksterfaringer, noe som kan knyttes til *dialogisk høytlesing* og samtale om litteratur. Videre skal barnehagelæreren ha kunnskap om skjønnlitteratur og fagprosa for barn og kunne vurdere, observere og legge til rette for barns språklige- og tekstlige utvikling. Dette sier noe om at barnehagelæreren skal ha kompetanse når det kommer til valg av bøker og valg av passende formidlingsmåter.

Jeg har nå forsøkt å gjøre rede for teoretiske perspektiver på *hvorfor* og *hvordan* barnehagelærere kan eller bør lese for barnehagebarna, samt hvilke føringer styringsdokumentene legger for lesepraksiser i barnehagen. Videre følger nå metodekapittelet hvor jeg gjør rede for mitt valg av kvalitativ metode.

# Metode

Når vi snakker om metode i arbeid med bacheloroppgaver, handler det om framgangsmåter for å finne svar på forskningsspørsmål (Bergsland og Jæger, 2014). I mitt arbeid med denne bacheloroppgaven har jeg forsøkt å få et innblikk i to pedagogers lesepraksiser; deres begrunnelser for lesing og deres praktisering av lesing i barnehagen. I det følgende vil jeg gjøre rede for hvilken metode jeg valgte som framgangsmåte for å komme i dybden på informantenes lesepraksiser.

## Valg av metode

Jeg valgte å benytte meg av kvalitativ metode for å få svar på problemstillingen min. Gjennom bruk av kvalitativ metode kan man som forsker gå i dybden på et valgt tema og få en innsikt i menneskelige uttrykk, subjektive opplevelser og erfaring (Bergsland & Jæger, 2014). I min problemstilling ligger et ønske om å komme i dybden på informantenes subjektive erfaringer med lesing i barnehagen, deres tolkning av styringsdokumenter og deres teoretiske begrunnelser for lesing for barnehagebarn. Informantenes personlige interesse for lesing var også noe jeg ønsket å danne meg et bilde av. Valget av metode falt derfor på kvalitativ metode. Kvantitativ metode valgte jeg bort fordi dette er en metode som befatter seg med tall og det som er målbart (Bergsland & Jæger, 2014). Jeg var avhengig av å få et innblikk i informantenes subjektive oppfatninger, meninger og erfaringer, og dette lar seg vanskelig framstille statistisk som grafer, tabeller eller prosenter, slik man gjerne framstiller resultater fra kvantitative undersøkelser (Bergsland & Jæger, 2014).

## Semistrukturert intervju

For å innhente informasjon valgte jeg å gjennomføre semistrukturerte intervju. Et semistrukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men den som intervjuer er åpen for å følge intervjuobjektets tematikk, og rekkefølgen for tema og spørsmål kan derfor variere fra intervjuguiden (Christoffersen & Johannessen, 2012). En fordel med semistrukturert intervju sammenlignet med et strukturert intervju, er at det førstnevnte i større grad er åpent for innspill fra informanten som man kanskje ikke har tatt høyde for på forhånd og som kan bidra til å dra inn nye perspektiv som belyser temaet fra en annen side. Gjennom å bruke semistrukturert intervju som metode for innsamling av data, hadde jeg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, mulighet til å be informanten om å utdype eller

forklare hva hun mente med enkelte utsagn eller begreper, og på denne måten få bekreftet hvorvidt jeg hadde forstått henne riktig.

## Førforståelse

Førforståelse handler om forhåndsopfatninger og kunnskaper forskeren har i møtet med temaet eller fenomenet som skal studeres eller forskes på (Christoffersen & Johannessen, 2012). I mitt tilfelle var spørsmålene jeg valgte å stille informantene mine, preget av studier jeg hadde lest om lesepraksiser i barnehager i forkant. Funnene og tendensene fra disse studiene ble ikke uttalt til informantene under intervjuene fordi jeg ikke ønsket å påvirke deres svar.

## Gjennomføring av intervju

For å skaffe informanter sendte jeg ut epost til seks forskjellige barnehager. I eposten beskrev jeg temaet for bacheloroppgaven min og at jeg trengte to barnehagelærere/pedagoger fra forskjellige barnehager til intervju. Det var bare to pedagoger som meldte seg som villige til å stille til intervju, og det ble derfor ikke nødvendig å skulle foreta et valg om hvem jeg skulle intervju.

I forkant av intervjuene fikk informantene tilsendt en intervjuguide. Som en forberedelse til intervjuene testet jeg det ut på en medstudent i forkant. Dette var en veldig nyttig erfaring da jeg fikk tilbakemelding på hvilke spørsmål som var uklare og vanskelige å svare på. Jeg fikk også erfare hvor utfordrende det var å skulle notere ned intervjuobjektets svar fortløpende på pc.

Intervjuene ble gjennomført i informantenes barnehager. Svarene ble notert fortløpende av meg på pc. Jeg fulgte informantenes resonneringer og spontane utsagn uavhengig av rekkefølgen på spørsmålene i intervjuguiden og jeg var tydelig på at det var helt i orden at informanten kom med spontane innspill.

## Metodekritikk

En rent praktisk utfordring ved gjennomføring av intervjuene var det å skulle notere ned informantenes svar på pc underveis. Det var umulig å få skrevet ned alle svarene som ble gitt helt ordrett. En stor svakhet ved å gjøre skriftlige notater framfor å ta lydopptak av intervjuene, er mangelen på mulighet til i ettertid å kunne få repetert noen av svarene. Det



muntlige språket til informantene bærer også preg av en del ufullførte setninger, noe som til tider har gjort det utfordrende å arbeide ut ifra notatene i ettertid.

I en intervjusetting finnes det en asymmetri. Den som leder intervjuet, er den som definerer situasjonen og styrer samtalen, og som intervjuer er man medskaper av datamaterialet gjennom sin interaksjon med informanten (Bergsland og Jæger, 2014). Selv om informantene mine hadde fått tilsendt en grundig intervjuguide i god tid, vil ikke det tilsi at de stilte til intervjuet med det samme teoretiske grunnlaget som jeg hadde brukt tid på å sette meg inn i på forhånd. Det var derfor viktig for meg å skape en god atmosfære under intervjuene og forsøke å gjøre informantene trygge nok til å være ærlige om sin lesepraksis.

## Reliabilitet

Reliabilitet knyttes til spørsmål om troverdighet (Bergsland og Jæger, 2014). En svakhet ved individuelle intervju, slik jeg gjennomførte, er at man ikke alltid får riktig informasjon om hva informanten faktisk gjør i praksis (Postholm og Jacobsen, 2011). Hva mennesker mener og tror samsvarer ikke alltid med hva de praktiserer i virkeligheten, og i et intervju kan man eksempelvis svare slik man anser for å være politisk korrekt, framfor å være ærlig om svakheter ved egen praksis. Jeg kan derfor ikke være sikker på i hvor stor grad informantenes skildring av lesepraksisene deres stemmer overens med realiteten etter å ha gjennomført bare ett intervju med hver av dem.

## Validitet

«Validitet handler om hvor godt dataene representerer fenomenet som skal undersøkes og i hvilken grad resultatene er gyldige for det som har blitt undersøkt» (Bergsland og Jæger, 2014, s. 80). I mitt tilfelle handler det da om hvor godt funnene fra intervjuene mine representerer informantenes lesepraksiser. Jeg har bare intervjuet informantene én gang, og jeg har ikke observert dem i praksis. Mine tolkninger av deres svar er dermed basert på dette ene møtet. Under arbeidet mitt med drøftingskapittelet har jeg ved flere anledninger kjent på at jeg skulle ha gått mer i dybden på noen av svarene til informantene for i mest mulig detaljert grad å kunne drøfte deres lesepraksiser. Denne utfordringen har oppstått som følge av at mitt teoretiske grunnlag har utviklet seg til å bli enda mer omfattende og grundigere enn det var da intervjuene ble utført. Samtidig stilte jeg detaljerte spørsmål i intervjuene knyttet til informantenes lesepraksiser, og dataene jeg har samlet inn rommer mange sider ved fenomenet jeg ønsket å undersøke.

# Resultat og drøfting

I dette kapittelet vil jeg først helt kort presentere informantene og resultatene fra intervjuene mine. Jeg har valgt å kalle informantene for Astrid og Bente. Astrid jobber som pedagogisk leder på en småbarnsavdeling i en privat barnehage. Hun har bachelorgrad i pedagogikk fra 2015 og mastergrad i spesialpedagogikk. Bente har barnehagelærerutdanning fra 2013 og holder på med videreutdanning i barns språk og språklæring. Hun jobber som støttepedagog for ett barn på en storbarnsavdeling i en kommunal barnehage. I sin stilling som støttepedagog har ikke Bente det samme ansvaret som en pedagogisk leder, men jeg drøfter hennes lesepraksis med utgangspunkt i hennes utdanning som barnehagelærer og de krav og forventninger som følger med denne utdanningen knyttet til litteraturarbeid i barnehagen.

## Kort presentasjon av resultatene

### **Informantene begrunner lesepraksisen sin med:**

- Språkstimulering- dette ble av begge informantene oppgitt som den aller viktigste grunnen for lesing
- Lesing som en aktivitet for å danne og pleie relasjoner mellom barn og voksne, og barn seg imellom, samt lesing som en kilde til ro og hvile
- Lesing som underholdning
- Lesing som kilde til kunnskap om et tema
- Å skape interesse for bøker
- Å sørge for at barn som ikke blir lest for hjemme, får erfaring med lesing i barnehagen

### **I informantenes skildringer av lesepraksisene deres kom det fram at:**

- Det leses i gjennomsnitt daglig på avdelingene
- Barna er oftest de som velger bøker og begge informantene begrunnet dette med barns rett til medvirkning
- Lesing skjer oftest som en spontan aktivitet
- Det brukes sjelden konkrete, eller andre modaliteter
- Det leses stort sett i små grupper
- Begge informantene er opptatt av *dialogisk høytlesing* eller samtale i forbindelse med lesing

- Begge informantene oppfatter høytlesing som en anerkjent og verdsatt aktivitet på avdelingen og de mener begge at det ikke er et problem å få tid til å lese for barn i løpet av dagen

Videre vil jeg nå drøfte disse punktene mer inngående og knytte dem opp mot mitt teoretiske grunnlag.

## Hvorfor leser informantene for barnehagebarna

Dette delkapittelet viser til den delen av problemstillingen min som handler om hvordan informantene mine *begrunner lesepraksisene* sine. Jeg vil drøfte hvordan informantenes svar kan knyttes til Solstads (2018) tre hovedkategorier for *hvorfor* det skal leses i barnehagen. Jeg vil spesielt trekke fram og drøfte informantenes fokus på språkstimulering og hva som kan være bidragende faktorer til at lesing i stor grad begrunnes med dette.

### Leseopplæring og språkstimulering

Da Astrid og Bente ble bedt om å oppgi det de anser som den aller viktigste begrunnelsen for lesing i barnehagen, svarte de begge to språkstimulering. Dette kan knyttes til *leseopplæringsperspektivet*, hvor språkstimulering er en god begrunnelse for lesing i barnehagen (Solstad, 2018). Astrid påpekte at det er positivt for barnas fremtidige skolegang om de har en grunnleggende nysgjerrighet for lesing og skriving allerede fra barnehagealder av. Bente poengterte at ikke alle barn leses for hjemme og at hun derfor anser det som viktig at barn blir lest for i barnehagen. Her er hun inne på barnehagens mulighet til å utjevne forskjeller i barnas lese miljø hjemmefra (Sandvik & Spurkland, 2012). Hun er seg bevisst det faktum at lesepraksiser i barnehagen kan bidra til å styrke barns forutsetninger for å lære seg å lese og skrive.

### Leseoppdragelse

Astrid og Bente fortalte at bøker gjerne brukes i arbeid med et tema på avdelingen, som en kilde til kunnskap. Dette kan knyttes til *leseoppdragelsesperspektivet* (Solstad, 2018), som blant annet handler om at barna skal få en forståelse for at tekster kan brukes til forskjellige formål. Som et eksempel trakk Astrid fram et kommende kyllingprosjekt på avdelingen, hvor de skulle bruke rugemaskin. Hun fortalte at hun i den forbindelse ville bruke en bok med bilder av kyllingens utvikling i egget, sammen med barna på småbarnsavdelingen. På denne måten kan selv de yngste barna i barnehagen erfare hvordan en bildebok kan gi dem informasjon om noe de ønsker å finne ut av. Dette kan igjen føre til *leselyst*, og det er jo

nettopp slik at Solstads (2018) tre hovedkategorier for *hvorfor* det skal leses i barnehagen, er gjensidig avhengig av hverandre. Når informantene bruker bøker som en kilde til kunnskap og informasjon i sine lesepraksiser, kan barna få erfaring med- og en forståelse for at de kan lære noe av å lese. Samtidig kan et ensidig læringsfokus igjen sette den *estetiske leseopplevelsen* (Solstad, Jansen & Øines, 2018) i skyggen. Jeg får imidlertid ikke inntrykk av at det først og fremst er i forbindelse med temaarbeid at informantene leser for barna, og bøker blir ikke ensidig brukt som en kilde til kunnskap i deres lesepraksiser.

## Leselyst- og leseopplevelse

Astrid fortalte at hun har fullt fokus på barna og det de er opptatt av, når hun leser for små grupper eller bare et barn om gangen. Den nærheten og fellesskapsfølelsen som høytlesing i barnehagen kan gi, kan knyttes til *leselyst- og leseopplevelsesperspektivet* (Solstad, 2018). Dette fordi de positive assosiasjonene barna har til det å bli lest for, gjør at de kanskje ser på lesing som noe lystbetont og at det gir dem lyst til å lese mer. Videre fortalte Astrid at hun synes det er viktig å gjøre barna interessert i bøker, både fordi det kan være en fordel for barna i et lese- og skriveforberedende perspektiv, men også for at barna skulle få erfare at bøker kan være en kilde til underholdning. Dette kan i høyeste grad knyttes til *leselyst- og leseopplevelsesperspektivet*, hvor fokuset er rettet mot selve møtet mellom leserne og boken. Astrids utsagn kan også peke mot en forståelse for *lesing som en estetisk aktivitet* hvor det handler om stimulering av barnas sanser og følelser (Solstad, Jansen & Øines, 2018). Bente var også inne på disse punktene når hun snakket om å gi barna erfaringer med å finne roen med en bok og fordype seg i denne. Dette kan tolkes dithen at fokuset ligger på selve *leseopplevelsen* der og da.

## Hvorfor står leseopplæringsperspektivet og språkstimulering sterkest?

Det er interessant at *leseopplæringsperspektivet* står sterkere enn eksempelvis *leselyst- og leseopplevelsesperspektivet* (Solstad, 2018) når informantene blir bedt om å trekke fram den viktigste begrunnelsen for deres lesepraksiser. Hva kan det komme av at Astrid og Bente, i likhet med funn fra Damber (2015) og Dybvik (2016), oppgir språkstimulering som den primære begrunnelsen for lesing i barnehagen? For det første kan det kanskje si oss noe om hva som har vært fokuset i undervisningen de har hatt om barns språkutvikling og lesing for barn i utdannelsene sine. Informantene har ikke tatt samme bachelorgrad, men begge to har tatt eller holder på med videreutdanning med et stort fokus på språk. Bente fortalte at det

primært var i forbindelse med språkutvikling at bøker og lesing ble tatt opp i undervisningen i videreutdanningen hennes.

For det andre, kan fokuset på lesing som språkstimulering være et resultat av press utenfra. Dette kan eksempelvis være barnehagens eller kommunens satsingsområder, som i informantenes tilfeller er språk og realfag. Videre kan press utenfra bestå av forventinger fra foreldre, skole, myndigheter og politikere om læringsutbytte i barnehagen, spesielt med tanke på språk. En tredje forklaring kan være informantenes tolkning av Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), hvor det framgår at alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen, og at barn skal få erfare at tekster og fortellinger kan være en kilde til språk.

Når språkstimulering ligger til grunn for lesepraksisen handler det i stor grad om *resultatet* lesingen kan ha. En konsekvens av dette kan være at *leselyst- og leseopplevelsen* (Solstad, 2018) havner i skyggen. Dersom det leses i barnehagen hovedsakelig for å stimulere barns språk, kan det tyde på en antagelse om at hyppig lesing i seg selv gir gode resultater. Kanskje fører dette til en passiv lesepraksis hvor pedagogene ikke ser nødvendigheten av å gjennomføre godt planlagte høytlesingsstunder, og at høytlesing som en estetisk aktivitet (Solstad, Jansen & Øines, 2018) nedprioriteres eller glemmes. Lesepraksisen kan da bære preg av et mønster hvor det viktigste er *at* det leses. Dette fordi målet med leseaktiviteten er noe utenfor *leseopplevelsen* der-og-da, nemlig språkutvikling.

Det at høytlesing i barnehagen i stor grad knyttes til språkstimulering kan selvsagt også være en positiv ting. Det *er* språkstimulerende å lese eller bli lest for, og barna får eksempelvis tilgang til et dekontekstualisert og rikere språk enn det som omgir dem i dagligtalen (Høigård, 2013; Sandvik & Spurkland; 2012; Solstad, 2018). Samtidig er det også et krav i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) at barna skal få erfare tekster og fortellinger som en kilde til *språk*. Barnehagelæreren skal legge til rette for nettopp barns språkutvikling, slik det framgår av *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2012). Med bakgrunn i styringsdokumentene kan det derfor argumenteres for at lesepraksiser med god grunn kan være rettet mot språkstimulering.

Astrid og Bente har begge mange begrunnelser for lesing i barnehagen, og selv om språkstimulering står sterkest av disse, er det tydelig at de også har en forståelse for *leseoppdragelse* og *leselyst* og *leseopplevelse*. Begrunnelsene informantene oppgir, sier først

og fremst noe om hva de ønsker å oppnå med lesing i barnehagen. Videre vil jeg nå drøfte informantenes skildringer av hvordan de gjennomfører lesingen i praksis.

## Hvordan leser informantene for barnehagebarna?

Dette delkapittelet tar for seg den delen av problemstillingen min som innbefatter *informantenes skildringer av hvordan lesepraksisen gjennomføres*. Jeg vil spesielt trekke fram og drøfte funnet om hvem som velger hva som skal leses og mulige konsekvenser dette kan ha for informantenes lesepraksiser.

### Lesing i små grupper

Både Astrid og Bente fortalte at de stort sett leser for små grupper med barn fordi de mener det er det mest optimale for lesing i barnehagen. Først og fremst er det nærmest umulig å kunne samtale om bøker i store barnegrupper og begge informantene mine fortalte at de ser på høytlesing som en aktivitet hvor barna skal være delaktige gjennom dialog og samtale.

Videre oppgir informantene aldersspennet mellom barna på avdelingene og utfordringen med at alle barna skal kunne se bildene i boken, som argumenter for å lese i små grupper. Hvor mye tid og plass barna får til å delta under høytlesing påvirker kvaliteten på lesestunden (Gjems, 2016), og begge informantene uttrykker en forståelse for nettopp dette. På dette punktet skiller mine informantere lesepraksis seg fra funnene til Damber (2015) og Svensson (2011), hvor lesing i barnehagen ofte har et disiplinært fokus blant annet fordi det leses for store barnegrupper for å skape ro og hvile.

### Samtale om litteratur og dialogisk høytlesing

Astrid trakk fram *dialogisk høytlesing* (Hoel, Oxbourough & Wagner, 2011; Høigård, 2013) som noe av det hun husket best fra norskundervisningen i utdanningen. Dette er noe hun har tatt med seg inn i lesepraksisen sin. Astrid fortalte at hun ønsker at barna skal komme med innspill når de sitter sammen rundt en bok. Fordi hun jobber på en småbarnsavdeling vil de minste barnas innspill ofte være peking og enkeltord, og hun er opptatt av å følge barnas fokus i bøkene.

Bente fortalte at dette med å samtale med barna underveis i høytlesingen var noe som hadde satt spor hos henne fra undervisningen hun hadde hatt om lesing i barnehagen. Hun skildret, i likhet med Astrid, at hun legger opp til at barna kan komme med tanker og refleksjoner når hun leser for dem. Denne måten å lese på kan sies å være anerkjennende overfor det faktum at enhver leser/lytter bringer med seg egne erfaringer, kunnskaper, kulturelle referanser og

interesser i møtet med en bok (Alfheim & Fodstad, 2014). Bente fortalte at hun er opptatt av å stoppe opp og undre seg over bildene sammen med barna og snakke om det som skjer. Hun legger på denne måten til rette for at barna får være i samspill med andre med utgangspunkt i en tekst, og på denne måten bli en del av et tolkningsfellesskap (Solstad, 2018). Det er også nærliggende å anta at informantene er seg bevisst hvor viktig dialogen er for barnas språkutvikling (Høigård, 2013), og at dette også er en viktig grunn til deres fokus på samtale som en del av det å lese en bok. Videre kan informantenes samtalefokus i lesepraksisen være en måte å skape lese lyst hos barna på, fordi barna blir oppfordret til å være aktive deltakere.

## Bruk av konkrete

Begge informantene fortalte at de sjelden bruker konkrete eller andre former for modaliteter når de leser for barna. Astrid fortalte at hun ved noen anledninger hadde brukt flanellograf, som kan være en visuell støtte under lesing av en bok, men stort sett leser hun uten å bruke andre virkemidler. Det er interessant at informantene trekker fram språkstimulering som den viktigste grunnen til å lese for barnehagebarn, samtidig som de skildrer at de i sin lesepraksis utelater bruk av konkrete og andre modaliteter, som nettopp kan sørge for at barna får en dypere forståelse av ord og begreper (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011). Det kan tyde på at informantene mener det er godt nok å stimulere barnas språk når det leses, gjennom *samtale* om boken.

En samtale kan imidlertid ikke tas på og utforskes med hendene, slik en konkret kan. En samtale kan heller ikke endre det fysiske rommet eller sørge for lys og lydkulisser i bakgrunnen for å skape en stemning når det leses. Potensialet som bruk av ulike modaliteter kan ha både for språkstimulering og leseopplevelsen, utnyttes derfor kanskje ikke til det fulle i informantenes lesepraksis. Det er ikke alle barn som har godt nok språk til å delta aktivt i *dialogisk høytlesing*. Kanskje kan barnehagelæreren snarere aktivisere disse barna gjennom en multimodal lesepraksis hvor ulike formidlingsmåter og virkemidler blir tatt i bruk for å skape en opplevelse som appellerer til barnas sanser og følelser (Solstad, Jansen & Øines, 2018).

Bente poengterte at det er utfordrende å fange opp de barna som ikke viser interesse for lesing, og at de barna som tar initiativ til å bli lest for, er de som allerede har erfaring med dette. Dette kan også tale for nettopp en multimodal lesepraksis, fordi barnehagelæreren da tar i bruk ulike formidlingsmåter og modaliteter, og kanskje har en slik lesepraksis større mulighet for å favne også de barna som sjelden lar seg engasjere av lesing. Kanskje kan eksempelvis bruk av fysiske figurer fra boken som skal leses, fange interessen til akkurat det

barnet som sjelden vil være med å lese. I Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) stilles det krav til at barna skal få erfare ulike formidlingsmåter i arbeid med kommunikasjon, språk og tekst. Dette kan peke i retning av at også bøker skal formidles på varierte måter og at dette egentlig ikke er noe barnehagelærere kan velge bort i sin litteraturformidling. Videre framgår det også av Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) at barna skal få erfaring med litteratur fra fortid og samtid. Hvordan bokvalg foregår i mine informanternes lesepraksiser har noe å si for hvorvidt de imøtekommer dette kravet, og det vil jeg drøfte nærmere i det følgende.

## Hvem velger hva som skal leses?

Astrid og Bente fortalte begge at det stort sett er barna som velger hva som skal leses. Dette samsvarer med funn fra andre studier om lesing i barnehagen (Damber, 2015; Simonsson, 2006; Svensson, 2011) og sier oss kanskje noe om en generell tendens i mange barnehagelæreres lesepraksiser. Informantene mine trakk inn barns rett til medvirkning fra Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) i sine begrunnelser for hvorfor bokvalg i stor grad overlates til barna. Medvirkning i forbindelse med lesing behøver imidlertid ikke å være knyttet utelukkende til valg av bøker. Når barna får delta i samtale omkring en bok, er dette også en form for medvirkning (Sandvik & Spurkland, 2012), og nettopp dette praktiserer jo Astrid og Bente. Barnehagelæreren valg av bøker behøver med andre ord ikke å ekskludere barns medvirkning i lesestunden.

Bente, som ofte leser for en liten gruppe barn under lunsjmåltidet, fortalte at barna var veldig glade i å få bytte på å velge bok til denne lesestunden, og hun ønsket at de skulle få kjenne på følelsen av å få velge bok. Det er nærliggende å anta at det å få velge hva som skal leses kan være en del av barns motivasjon til å delta i lesing, og dermed en måte barnehagelæreren kan skape leselyst på. Samtidig så er det slik at barnehagelæreren er den som er ansvarlig for å sikre kvalitet i barnehagens tekstformidling og barnehagen har en oppgave med å sørge for at barn blir kjent med ny litteratur som de ikke kjenner fra før (Birkeland & Mjør, 2012; Solstad, 2018). Spørsmålet blir da om barnehagelærere egentlig kan overlate flertallet av bokvalgene til barna, og samtidig sørge for at barna utvikler sjangerkompetanse og får erfaring med litteratur fra både fortid og samtid. Kanskje blir denne delen av *leseoppdragelsen* (Solstad, 2018) satt til side til fordel for barns medvirkning. Barnas bokvalg preges ofte av gjenkjenning (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011) og en konsekvens av at barna får velge bøker kan være at de stadig velger de samme bøkene. Bente fortalte eksempelvis at hun ikke



av egen vilje leste Disneybøker for barna, men at disse bøkene er en del av bokutvalget på avdelingen, og at barna ofte velger nettopp disse bøkene.

Selv om barn har rett til medvirkning, så er det også slik at barnas synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med deres alder og modenhet, slik det framgår av Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehagelæreren har i kraft av sin utdanning en annen forutsetning for å velge bøker, enn barnehagebarna. Det må da heller ikke forstås som at Astrid og Bente er likegyldige til hva som velges av bøker. De fortalte begge at de som følge av utdannelsene sine har et kritisk blikk på bildebøkene de selv velger å lese for barna. Jeg opplever det imidlertid som motsetningsfylt at de til tross for sin kompetanse om barnelitteratur, i stor grad overlater til barna å velge bøker. Når det er sagt, så er det jo barnehagepersonalet som bestemmer hvilke bøker som er tilgjengelige for barna på avdelingen, det er de som kjøper inn bøker og det er de som velger hvor bøkene skal plasseres, hvorvidt bøkene skal være tilgjengelige for barna. Det vil med andre ord si at bøkene barna har å velge blant, i utgangspunktet har blitt bestemt av de voksne. Hvor gjennomtenkt bokutvalget på avdelingen er, blir da et annet spørsmål, men dette velger jeg å bare nevne kort, da det blir for omfattende for denne oppgavens omfang å gå inn i en dypere diskusjon om hva som bør leses.

Funnet mitt om hvem som velger bøker kan, i likhet med mangelen på bruk av varierte formidlingsmåter og modaliteter, indikere en rådende holdning om at det viktigste er *at* det leses. Videre har det at bokvalg ofte overlates til barna vist seg å være en pekepinn mot det viktigste funnet mitt; nemlig at lesing i barnehagen slik mine informanter skildrer det, i stor grad er preget av spontanitet. Hvilke konsekvenser dette kan ha for lesepraksiser i barnehagen, vil jeg drøfte i det følgende.

## Når lesepraksisen preges av spontanitet

I mine informanters skildringer av deres lesepraksiser har det kommet fram at lesing sjelden er en planlagt aktivitet utover *at* det skal leses. Dette samsvarer også med andre studier (Damber, 2015; Larsen, 2008; Simonsson, 2006) og kan, i likhet med funnet om at bokvalg overlates til barna, vise til en generell tendens i lesepraksiser i mange barnehager. Det at lesestundene sjelden planlegges kan få noen konsekvenser for lesepraksisen. For det første kan det ha noe å si for valg av formidlingsmåte av den enkelte boken, eller snarer mangelen på valg. For hvordan kan barnehagelæreren velge blant ulike formidlingsmåter, finne fram konkrete, gjøre forberedelser i rommet det skal leses i, dersom hun ikke på forhånd vet

hvilken bok som skal leses eller når det skal leses? For det andre kan barnehagelæreren vanskelig legge til rette for de enkelte barnas utfordringer og behov, det være seg språkmessig eller basert på barnas erfaring med lesing, i en spontan lesestund. Dette fordi barnehagelæreren kanskje ikke har inngående kjennskap til boken som skal leses, eller ikke har tid til å legge en plan for hvordan hun kan aktivisere de enkelte barnas førforståelse av bokens innhold.

En enda mer omfattende konsekvens av en lesepraksis preget av spontanitet, er det faktum at barnehagelæreren ikke nødvendigvis klarer å sikre at *alle* barna blir lest for. Dette fordi det ikke finnes en strukturert plan for lesingen. Lesing i barnehagen har i utgangspunktet et stort potensial for å bidra til å utjevne forskjeller i lese miljøene barna vokser opp i (Sandvik & Spurkland, 2012), men dette kan vanskelig realiseres dersom lesing i stor grad overlates til barnas initiativ. Bente påpekte som tidligere nevnt, at de barna som har erfaring med å bli lest for, er de som ber om å bli lest for i barnehagen. Selv om informantene begrunner lesing i barnehagen med en tanke om at barn som ikke leses for hjemme skal bli lest for i barnehagen, samsvarer denne begrunnelsen kanskje ikke helt med hvordan de skildrer at lesing gjennomføres i praksis; nemlig at lesestunder i stor grad oppstår spontant. Når det er sagt, så fortalte Bente at de har en rutine på at barna setter seg og kikker i bøker etter lunsjmåltidet, mens de venter på å gå i garderoben for å kle seg for utetiden. Her kan det oppstå fine samtaler barna imellom, ifølge Bente. Noen ganger hender det også at en av personalet setter seg sammen med barna og leser i denne tiden. Hvorvidt dette kan betegnes som strukturert litteraturarbeid, er imidlertid diskutabelt. Det finnes eksempelvis ingen oversikt eller plan som sørger for at alle barna får erfaring med variert litteratur som følge av denne bokstunden. Bokstunden kan også bli avbrutt når som helst, når barna kalles ut i garderoben.

Bente kom imidlertid også med et viktig eksempel på lesing som en planlagt aktivitet på avdelingen hun jobber på. Hun fortalte om et tre uker langt leseprosjekt hun hadde ledet på avdelingen i forbindelse med videreutdanningen hun holder på med. Dette prosjektet tok tak i nettopp det å sikre at *alle* barna på avdelingen ble lest for minst én gang i uken. Hver av de voksne på avdelingen fikk ansvar for å lese for en fast gruppe barn etter måltidet én gang i uken. Personalet valgte selv bøker og de fikk tid til å forberede seg. Lesingen var da en planlagt, voksenstyrt aktivitet. Bente erfarte at hun fikk mange tilbakemeldinger fra personalet om at de syntes det var kjekt å få tid til å planlegge lesingen; at dette gjorde lesesituasjonen tryggere. En av de ansatte hadde også valgt å bruke konkreter i sine lesestunder, noe som sjelden ble gjort ellers.

Det at personalet som deltok i Bentes leseprosjekt betegnet lesestunden som tryggere når de fikk tid til å planlegge, kan være en indikator på at de kanskje hadde hatt behov for mer veiledning og kunnskap om lesing i barnehagen, noe som samsvarer med et av funnene til Simonsson (2006). Kanskje er mange lesepraksiser i barnehagen preget av gamle vaner, hvor personalet ikke bruker tid på å diskutere om *grunnene* til at de leser for barna samsvarer med *måten* de leser på for barna. I likhet med funn fra flere studier om lesepraksiser i barnehagen (Larsen, 2008; Solstad, Jansen & Øines, 2018; Svensson, 2011), så krevde det et prosjekt med fokus på lesing, for å sørge for en mer proaktiv lesepraksis på avdelingen til Bente.

Leseprosjektet førte til at personalet forberedte lesestunden og hadde en plan for å inkludere *alle* barna. Dette kan tyde på at en gjennomtenkt lesepraksis kanskje ikke er noe som oppstår av seg selv i barnehagen, men snarere er noe som krever diskusjoner, planlegging og kompetanseheving.

Selv om jeg nå har påpekt mulige konsekvenser av en lesepraksis preget av spontanitet, må det ikke forstås slik at det er negativt at informantene leser spontant for barna. Det *skal* finnes tid og rom for spontan lesing initiert av barna (Solstad, 2018). Informantene var også tydelige på at de mener det er uproblematisk å få tid til å lese daglig i barnehagehverdagen. Med sin positive holdning til å lese i barnehagen går Astrid og Bente foran som gode leseforbilder for barnehagebarna og det øvrige personalet. Det jeg imidlertid har forsøkt å belyse, er mulige konsekvenser av en manglende balanse mellom planlagt og spontan lesing. Kanskje mister barnehagelæreren muligheten til å skape leselyst hos *alle* barna, når lesing i stor grad overlates til tilfældighetene. Og *leselyst* er jo selve nøkkelen til å arbeide med både *leseopplæring* og *leseoppdragelse* (Solstad, 2018). Avslutningsvis vil jeg nå forsøke å oppsummere funnene mine og drøfte hva disse kan indikere om lesepraksiser i barnehagen.

## Avsluttende kommentar

I min problemstilling søkte jeg å finne ut *hvordan to pedagoger skildrer og begrunner sin lesepraksis*. Mine informanter *begrunner* sin lesepraksis med punkter som sammenfaller med Solstads (2018) kategorier *leseopplæring*, *leseoppdragelse* og *leselyst og leseopplevelse*, hvor det førstnevnte er mest framtrødende i form av informantenes fokus på språkstimulering. Samtidig *skildrer* de begge en lesepraksis hvor høytlesing stort sett gjennomføres som en spontan aktivitet og hvor bokvalg oftest overlates til barna. Dette sier kanskje noe om at intensjonene informantene har med lesing i barnehagen, ikke nødvendigvis samsvarer med måten de gjennomfører lesing på. Jeg har forsøkt å belyse dette ved å påpeke konsekvensene

mangelen på planlegging av lesing kan ha eksempelvis for barnehagelærerens muligheter til å utjevne forskjeller i barnas lese miljø, muligheten til å sørge for at *alle* barna får erfaring med variert litteratur, og muligheten til å bruke ulike formidlingsmåter og modaliteter i lesepraksisen.

Det er interessant at Astrid og Bente svarer nærmest identisk i intervjuene sine. I tillegg samsvarer begrunnelsene og skildringene deres i stor grad med funn fra andre studier om lesepraksiser i barnehagen (Damber, 2015; Dybvik, 2016; Larsen, 2008; Simonsson, 2006). Dette kan tyde på at Astrid og Bente arbeider innenfor en diskurs hvor lesing i barnehagen godtas som en spontan aktivitet og at det er godt nok *at* det leses. Det ser ut til at det råder en stor tro på at lesing i seg selv kan oppfylle barnehagelærernes intensjoner med høytlesingen. Det er et paradoks at lesing omtales som en verdsatt aktivitet med høy status, samtidig som lesepraksisen i stor grad overlates til tilfeldighetene. Det å skulle bryte med et mønster hvor lesing i stor grad er preget av spontanitet krever tilsynelatende, som tidligere nevnt, et prosjekt som legitimerer å bruke tid på å *planlegge lesing* på lik linje som barnehagelærere bruker tid på å planlegge andre aktiviteter. Begrunnelsene for lesing i barnehagen er mange, men planene er få. Lesepraksiser i barnehagen må derfor løftes fram i lyset og diskuteres. Først da kan kanskje lesing i barnehagen få en høyere status og sin velfortjente plass!

# Kildeliste

- Alfheim, I. & Fodstad, C. (2014). *Skal vi leke en bok: språktilegnelse gjennom bildebøker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bergersen, V. (2015) *Kan du lese for meg: En studie av elevers leserelaterte ferdigheter ved skolestart sett i sammenheng med lese miljøet i hjemmet*. (Masteroppgave, Universitetet i Stavanger). Hentet fra: [https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/299220/Bergersen\\_Vibeke.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/299220/Bergersen_Vibeke.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bergsland, M.D. & Jæger, H. (2014). Bacheloroppgaven. I M.D. Bergsland & H. Jæger (red.) *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* (s. 51-87). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Birkeland, T. & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur: sjangrar og teksttypar*. (3.utg.) Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Damber, U. (2015) Read-alouds in preschool- A matter of discipline? *Journal of Early Childhood Literacy*, vol.15 (2), s. 256-280. Hentet fra: DOI: 10.1177/1468798414522823 ecl.sagepub.com
- Dybvik, H. (2016). Litteratur i barnehagen- et spørsmål om kvalitet? I H. Jæger & J.K. Torgersen (red.). *Barnkultur*. (s. 122-135). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gunnerud, H. & Hoel, T. (u.å.) Konkreter og ordforråd. Hentet fra: <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. (2011). *Lese frø: språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. (3.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

- Kunnskapsdepartementet (2012) *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*.  
Hentet fra: <https://www.uhr.no/f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*.  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Larsen, M.E. (2008). Højtlesningens ABC: En undersøgelse af pædagogers litteraturopfattelse og læsevaner. I N. Christensen, J.T. Thomas jr., M.E. Larsen, S. Slettan, J. Neuman & I.Y. Møller- Christensen. *Nedslags i børnelitteraturforskningen 9*. (s. 63-84). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblikk: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sandvik, M. & Spurkland, M. (2012). *Lær meg norsk før skolestart: språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*. (2.utg.) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Simonsson, M. (2006). *Pedagogers möte med bilderböcker i förskolan*. Linköpings Universitet. Hentet fra: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:258654/FULLTEXT01.pdf>
- Solstad, T., Jansen, T.T. & Øines, A.M. (2018). *Lesepraktiser i barnehagen: Inn i litteraturen på mange måter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Solstad, T. (2018). *Les mer: utvikling av lesekompetanse i barnehagen*. (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå (2020, 13.mars). Barnehager. Hentet fra: <https://www.ssb.no/barnehager>
- Svensson, A.K. (2011). *Språkstimulerande miljöer i förskolan: En utvärdering av Att läsa och berätta gör förskolan rolig och lärorik*. Hentet fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:883872/FULLTEXT01.pdf>