



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:	Inga Margrethe Fagerbakke		

Deltaker

Navn:	Håvard Vespestad
Kandidatnr.:	113
HVL-id:	579210@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Tittel *:	Planlagt språkarbeid med samtale og litteratur i barnehagen
Antall ord *:	13183

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: Kandidatnr. 113
Gruppenummer: 3
Andre medlemmer i gruppen: Caroline Habbestad Piscopo

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



Høgskulen
på Vestlandet

Håvard Vespestad
&
Caroline H. Piscopo

Bacheloroppgåve

Planlagt språkarbeid med samtale og litteratur i barnehagen

2020

Forord

Snart er me ferdig med 3 år på barnehagelærerstudiet, og no legg me vekk eit krevjande arbeid som me har arbeida med bort i mot kvar dag i ein periode på to månader. Det har vore utfordrande å arbeide med dette bachelor-prosjektet, men samtidig har det vore svært givande for oss. Me både trur og håper at dette arbeidet har hatt positiv innverknad på oss som framtidige barnehagelærarar.

Me vil gjerne takka rettleiaren vår, Inga Margrethe Fagerbakke, for råd, inspirasjon og støtte undervegs i prosessen. Me vil òg takka alle informantane som stilte til intervju og svarte på spørsmåla våre. Me set stor pris på at dykk satt av tid og viste interesse for å delta i prosjektet vårt!

Engelsk samandrag (abstract)

Through the course of our education, we have learnt that both literature and conversation play significant roles in children's language development. In this thesis, we therefore wanted to study how pedagogical leaders worked with these subjects, and thus our chosen issue is «How do pedagogical leaders describe that they use conversation and literature in planned language work to promote children's language development?». To answer our issue, we chose a qualitative approach, in which we interviewed three pedagogical leaders in Norwegian kindergartens. Our theoretical foundation consists of theory based on multiple well-known Norwegian authors and researchers, but also other researchers that describe certain subjects in more detail. To provide the thesis with more width, we have included both Scandinavian and international research on the field.

The results from our thesis suggest that, although there are nuances in the way pedagogical leaders work with literature and conversation, they use quite similar strategies. Our results show that they value children's language development when planning such activities. One of the key findings in our thesis is that the pedagogical leaders view their own role with great importance, both in conversation and literature. In conversation, they are aware of how they talk to the children, their own language use and how they include the children. Our results also suggest that the pedagogical leaders use different conversations to enhance the children's language development. They also value work in small groups of children, as this makes everyone more active, and being flexible in terms of the children's spontaneous input. In the pedagogical leaders' work with literature, they valued a varied use of their voice and body language, having read books prior to reading them for children, reading in a dialogical and interactive way, and using concrete representations for contents in books.

Innhald

1.0 Innleiing	6
1.1 Bakgrunn for val av tema.....	6
1.2 Aktualisering og relevans av tema	6
1.3 Avgrensing, presentasjon av problemstilling og formål	7
1.4 Omgrepsavklaring.....	7
1.4.1 Planlagt språkarbeid.....	7
1.4.2 Litteratur	8
1.4.3 Samtale.....	8
1.5 Ståstad og førforståing	8
1.6 Val av litteratur	8
1.7 Oppbygging av oppgåva	9
2.0 Teori	10
2.1 Det sosiokulturelle perspektivet.....	10
2.1.1 Språkutvikling.....	10
2.1.2 Barn si ordlæring.....	11
2.2 Litteratur	11
2.2.1 Kvifor ein bør nytte bøker i barnehagen	11
2.2.2 Korleis ein bør lese bøker	13
2.2.3 Andre formidlingsmåtar	14
2.3 Samtale.....	15
2.3.1 Den gode planlagte samtalen	15
2.4 Vaksenrolla i samtale med barn	16
2.5 Samtalesituasjonar	17
2.5.1 Samlingsstund.....	17
2.5.2 Litterære samtalar	17
2.5.3 Barnesamtalar	18
2.5.4 Filosofiske samtalar	18
2.5.5 Samtalar om ord og språk	19
3.0 Metode	20
3.1 Val av kvalitativ metode	20
3.2 Val av intervju som datainnsamlingsverktøy.....	20
3.3 Val av informantar	21
3.4 Gjennomføring av intervju.....	21
3.5 Analyse og utval av data	22

3.6 Kritikk av metode	23
3.6.1 Reliabilitet.....	23
3.6.2 Validitet.....	24
3.7 Etikk i forskinga.....	24
4.0 Funn og drøfting	25
4.1 Planlegging	25
4.2 Samtale.....	26
4.2.1 Samtalen som språkutviklingsarena.....	26
4.2.2 God planlagt samtale.....	26
4.2.3 Vaksenrolla	27
4.2.4 Samtalesituasjonar	28
4.2.4.1 Barnesamtale.....	29
4.2.4.2 Filosofisk samtale	29
4.2.4.3 Samlingsstund.....	30
4.2.4.4 Litterær samtale.....	31
4.2.4.5 Samtalar om ord og språk	31
4.3 Litteratur	32
4.3.1 Bakgrunn for bruk av litteratur	32
4.3.2 Korleis les dei pedagogiske leiarane bøker?	33
4.3.3 Andre former for litteraturformidling	35
4.3.3.1 Aktivitetar i etterkant	36
5.0 Avslutning.....	37
6.0 Litteraturliste	39
7.0 Vedlegg.....	42
7.1 Vedlegg 1: Intervjuguide	42
7.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	45

1.0 Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema

Som studentar på barnehagelærerutdanninga har me fått innsikt i- og erfaring med eit mangfald av viktige fagområde. Sjølv om alle i og for seg er sentrale i den daglege verksemda i barnehagen, var det spesielt eitt som engasjerte oss. Dette var barn si språkutvikling. Barn si språkutvikling har interessert oss heilt sidan med hadde faget *Språk, tekst og matematikk* i det andre semesteret i utdanninga. I tillegg til å vere eit tema som engasjerte oss, er språkutvikling òg eit tema me ser på som svært viktig å ha kunnskap om. Difor valde me å fordjupe oss innanfor dette, og me ser på bachelor-arbeidet som ein svært gunstig måte å gjere det på. Kunnskap om språkutvikling kan bidra til å gjere oss betre rusta til å møte dei ulike barna i barnehagen, og samtidig kan det sikre at vårt pedagogiske arbeid fremjar språkutviklinga deira.

1.2 Aktualisering og relevans av tema

Barn si språkutvikling er eit tema ein finn att både i barnehagen sine styringsdokument, som *Rammeplan for barnehagen: innhald og oppgåver* (Kunnskapsdepartementet, 2017), og i politiske dokument som til dømes stortingsmeldinga *Tid for lek og læring: Bedre innhald i barnehagen* (Meld. St. 19 (2015-2016)). I denne meldinga legg regjeringa vekt på at det er eit stort behov for at barnehagar arbeider med barna si språkutvikling, og legg til at å gi barna eit godt språkleg grunnlag er ein av barnehagen sine viktigaste oppgåver (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 8). Eit godt språkleg grunnlag i barnehagealder er nemleg viktig for barna si seinare språkutvikling, leseforståing og skriftsspråk (Tholin et al., 2009, s. 144). I barnehagen sitt arbeid med kommunikasjon og språk, slik det er skildra i rammeplanen, skal barna få god språkstimulering gjennom deltaking i aktivitetar som fremjar språkutviklinga deira (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23).

For at barnehagen sitt språkarbeid skal vere bra, er det naudsynt at personalet har høg kompetanse om språkutvikling (Høigård et al., 2009, s. 60). Personalet må ha kunnskap om korleis språkutviklinga vert best stimulert, der lek, samspel og samtalar har ei spesiell betydning (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 17). I fylgje Gjems (2016, s. 64), vil det nettopp vere enklare å gjennomføre gode samtalar der barn lærer språk, dersom ein har kunnskap om barn si språkutvikling. Dette prosjektet kan dermed vere svært relevant for vårt framtidige arbeid

med språk som barnehagelærarar, ettersom det kan gi oss ei innsikt i korleis ein bør arbeide med barn si språkutvikling.

1.3 Avgrensing, presentasjon av problemstilling og formål

Barn si språkutvikling er eit tema som er alt for stort til at me kunne ta for oss alt som går føre seg i barnehagen. Dermed var me nøydd til å avgrense, og valde dei pedagogiske leiarane sitt arbeid som innfallsvinkel. Herifrå måtte me gjere enda ei avgrensing, og valde å studere pedagogiske leiarar sitt planlagte arbeid med språkutvikling. Dette var imidlertid òg eit for stort tema til at me kunne dekkje det adekvat i ei bachelor-oppgåve, slik at me snevra ho inn atter ein gong til å handle om pedagogiske leiarar sitt planlagte arbeid med samtalar og litteratur for å fremje språkutvikling. På bakgrunn av dette kom me fram til fylgjande problemstilling;

Korleis skildrar pedagogiske leiarar at dei bruker samtale og litteratur i planlagt språkarbeid for å fremje barn si språkutvikling?

Med denne problemstillinga ynskjer me å studere korleis pedagogiske leiarar arbeider med samtalar og litteratur i barnehagen, med tanke på å utvikle språket til barna. Det er dei planlagte situasjonane me har valt å fokusere på. Formålet med prosjektet er altså å få ei innsikt i korleis pedagogiske leiarar arbeider med samtale og litteratur med tanke på barna si språkutvikling, og kva bakgrunnen er for vala deira.

1.4 Omgrepsavklaring

1.4.1 Planlagt språkarbeid

For å avgrense oppgåva og ikkje ta for oss alt som går føre seg i barnehagen, har me formulert omgrepet «planlagt språkarbeid» i problemstillinga. Med dette omgrepet siktar me til alt arbeid relatert til samtale og litteratur som den pedagogiske leiaren har planlagt å gjennomføre, og som vert satt i gang på hans eller hennar initiativ. Her er det viktig å understreke at me ikkje meiner arbeid som i skulen, der fokuset er på å lære barna noko, men det kan vere målretta arbeid og aktivitetar som den pedagogiske leiaren har ei viss hensikt bak.

1.4.2 Litteratur

Når me i denne oppgåva omtalar omgrepet litteratur og arbeid med litteratur, meiner me både arbeid med nedskrivne tekstar og tekstar som vert formidla muntleg. I denne oppgåva har me altså nytta eit multimodalt tekstomgrep, som blant anna inneheld lyd, bilete, skriftleg og muntleg språk (Høigård, 2013, s. 175). Litteratur-omgrepet vil altså i denne oppgåva ikkje berre omhandle den skriftlege teksten i bøker, men òg andre former for formidling og forteljing.

1.4.3 Samtale

I denne oppgåva er samtale eit sentralt og mykje brukt omgrep. Difor ser me på det som naudsynt å presisere kva me legg i det. Me velger å lene oss på Svennevig et al. (1995, s. 56) sin definisjon av samtale, som er at «en samtale er en muntlig tekst som skapes fortløpende av to eller flere personer i samarbeid». I vårt tilfelle vil desse personane innebere ein vaksen og eitt eller fleire barn, som skaper eit muntleg innhald i lag.

1.5 Ståstad og førforståing

I fylgje Dalland (2012, s. 117), er det viktig å vere bevisst vår eigen førforståing og gjere greie for ho i oppgåva. Gjennom utdanninga vår har me opparbeida oss ei forståing om at språkutvikling er eit svært viktig tema å tenke over og lære om. Vårt utgangspunkt i arbeidet med problemstillinga er at me ser på samtalar som ein type aktivitet som har vesentleg betydning for språkutvikling (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 17), og at høgtlesing òg er viktig for barn si språkutvikling (Sandvik og Spurkland, 2012, s. 59). Samtalar er naudsynt for at barn skal få god omgrepsforståing (Høigård, 2013, s. 234), og dermed meiner me at gjennomføring av planlagte samtalar er viktig for å sikre at alle barn får delta i samtalar. Eit argument for planlagt språkarbeid med litteratur er at ein ikkje berre bør lese for dei som ber om det, men for alle, ettersom det kan vere uheldig for språkutviklinga til barna som ikkje ber om å lese bøker (Gjems, 2016, s. 154).

1.6 Val av litteratur

I denne oppgåva har me nytta mykje litteratur frå Anne Høigård og Liv Gjems, ettersom innhaldet i bøkene og forskinga deira er sentralt for vår problemstilling, men me har òg nytta andre norske forfattarar. Me har òg søkt oss fram til- og nytta anna primærlitteratur som desse

forfattarane viser til. Forskinga me viser til i teoridelen er både skandinavisk forskning på området, men òg internasjonal forskning som blant andre Gjems viser til.

1.7 Oppbygging av oppgåva

I innleiinga har me no presentert temaet, problemstillinga og sentrale omgrep i prosjektet. I det neste kapittelet vil me ta for oss og presentere kunnskapsgrunnlaget og teorien som legg grunnlaget for drøftinga. Her vil me først presentere generelt korleis barn lærer språk og det sosiokulturelle læringssynet som dannar grunnlaget for oppgåva. Deretter vil me presentere ulike aktivitetar som kan fremje språkutvikling, på bakgrunn av teori og forskning. Etter teorikapittelet vil me presentere metoden me har nytta i denne oppgåva, val av datainnsamlingsverktøy og informantar, og reflektere kritisk over feilkjelder ved metoden. Vidare har me valt å kombinere funn og drøfting i eitt og same kapittel for å sleppe gjentakning av funna. I avslutninga vil me oppsummere oppgåva og forsøke å svare på problemstillinga, så godt det lar seg gjere.

2.0 Teori

2.1 Det sosiokulturelle perspektivet

I fylgje Vygotskij et al. (1978) er samspel, eller at ein er i ein spesifikk sosial setting, ein føresetnad for barn si læring (s. 88). Han hevda at barn må vere i samspel med andre mennesker for at læring og utvikling skal skje (s. 90). I det sosiokulturelle læringsperspektivet vert kommunikasjon sett på som heilt sentralt for barn si læring (Säljö, 2001, s. 38). Læring skjer blant anna gjennom språket, ved at me kan utveksle informasjon og kunnskap i samspel med andre mennesker (Säljö, 2001, s. 35). Samspel er altså sentralt i barn si språkutvikling, og er nødvendig for god språkutvikling hos barn (Høigård, 2013, s. 19). Det er dette synet på læring som vil vere utgangspunkt for denne oppgåva.

Hoel et al. (2011, s. 30) skriv at barn lærer språk gjennom engasjement og deltaking i ulike aktivitetar kor språket er i bruk. Vidare skriv dei at gjennom desse aktivitetane får barna erfare og gjere seg kjend med språk, og dermed kan det bidra til språkutvikling og språklæring. I visse tilfelle kan det vere hensiktsmessig å skilje omgrepa språkutvikling og språklæring, ettersom omgrepet læring i nokre tilfelle kan betrakte barnet som eit objekt kor fokuset ligg på å lære noko bort til det, mens utvikling kan sjå på barnet som eit subjekt som gradvis tar til seg språket (Høigård, 2013, s. 18). I denne oppgåva ser me ikkje på det som hensiktsmessig eller naudsynt å skilje desse omgrepa, ettersom læring, sett i frå eit sosiokulturelt perspektiv, skjer gjennom kunnskapsutveksling i samspel med andre mennesker (Säljö, 2001, s. 35). Barnet vert då meir som eit deltakande subjekt i prosessen, på lik linje med utvikling som Høigård (2013, s. 18) skriv om.

2.1.1 Språkutvikling

Språkutvikling hos barn er eit vidt tema, og i fylgje Høigård (2013, s. 19) har språkutviklinga både ei psykologisk og ei språkvitskapleg side. Vidare skriv ho at den psykologiske sida fokuserer på korleis språket påverkar barn si utvikling, mens den språkvitskaplege, òg kalla lingvistikk, handlar om lydutvikling og grammatisk utvikling. Ein kan òg skilje mellom pragmatikk og lingvistikk i språkutviklinga, kor pragmatikken handlar om korleis barn kan bruke språk i til dømes dialogar eller leik, mens lingvistikken handlar om å lære språksystemet (Høigård, 2013, s. 51). I teorikapittelet vil me ikkje fokusere på å forklare og gjennomgå ulike

delar av barn si språkutvikling, men me vil studere kva teori og forskning viser om korleis aktivitetar knytt til litteratur og samtale kan påvirke ulike sider av språkutviklinga.

2.1.2 Barn si ordlæring

Gjems (2016, s. 76) skildrar ordlæring i barnehagen som svært viktig for barn si seinare læring, lesing og skriving. Dersom barn får høyre og lære mange ord tidleg, vil dei stadig lære og forstå meir, mens barn som derimot ikkje får møte mange ord, lærer mindre. Denne skilnaden vil etter kvart forsterke seg, slik at dei som kan mykje lærer meir, mens dei som kan lite lærer mindre (Gjems, 2016, s. 58). Ordlæring er dermed ein viktig del av barn si språkutvikling. Dette kan vere med på å danne det Tholin et al. (2009, s. 144) kallar eit godt språkleg grunnlag, og har tyding for barna si seinare språkutvikling, leseforståing og skriftsspråk. Forsking viser at barn får eit større vokabular dersom dei har vaksne som snakkar med dei om det dei har fokus på i omgivnaden (Akhtar og Tomasello, referert i Gjems, 2016, s. 47-48). Barn vil lære ord ekstra godt i situasjonar dei er engasjerte i, ettersom slike situasjonar er meningsfulle for dei (Gjems, 2016, s. 49). Ein studie utført av Beck og McKeown (referert i Gjems, 2016, s. 157) bekrefter dette, og fann at barn lærer ord og språk best i relevante kontekstar, og spesielt i situasjonar som engasjerer dei. Difor kan det vere ekstra viktig at den pedagogiske leiaren tar utgangspunkt i barna sine interesser i aktivitetar i barnehagen.

2.2 Litteratur

2.2.1 Kvifor ein bør nytte bøker i barnehagen

Barnehagen skal syte for at barn får erfare eit mangfald litteratur, blant anna eventyr og forteljingar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Å lese bøker for barn er ein aktivitet som har positiv effekt på språkutviklinga deira (Sandvik og Spurkland, 2012, s. 59). Boklesing gir barna eit mangfald av erfaringar med ulike delar av språket, som til dømes at dei får verte kjend med nye ord og rim. I fylgje Dickinson et al. (2003, s. 469) vil boklesing med barn støtte barna si språktileigning, verbalspråklege ferdigheiter og eit aukande medvit og kontroll over språkstrukturar. I tillegg til dette, kan høgtlesing påverke barn si evne til å lese og skrive seinare (Gjems, 2016, s. 154-155). Gjems (2016, s. 157) skriv vidare at høgtlesing i barnehagen òg kan syte for at barna får eit auka ordforråd og språklege ferdigheiter. Forsking viser at barn sitt

ordferråd vert påverka positivt av å verte lese for (Dickinson et al., 2003, s. 476). Dette kan ha ein positiv effekt vidare, ettersom barn forstår meir av andre bøker dersom dei allereie har eit godt ordferråd. Det er dessutan eit mål i rammeplanen at barna skal utvikle omgrepsforståing og ordferråd (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Sandvik og Spurkland (2012, s. 64) legg òg vekt på at litteraturen spelar ei viktig rolle for barn sitt ordferråd, men legg til at den ofte supplerer barn med ord som er spesielle for litteraturen. Edmunds (referert i Sandvik og Spurkland, 2012, s. 64) hevdar at barna, i møte med desse orda som kan vere nye og utfordrande, bør få mogleik til å skape assosiasjonar mellom orda og det som allereie er kjend for dei. Dette kan til dømes skje gjennom bruk av konkretar. I bildebøker heng bilete og ord saman i ein bestemt kontekst, noko som gjer at barna kan forstå orda si tyding av å sjå på bileta samtidig som barna høyrer dei (Gjems, 2016, s. 156). I fylgje Høigård (2013), får barn ei større forståing for ord og omgrep av å delta i høgtlesing. Ho skildrar vidare at høgtlesing syter for ei mykje betre omgrepsforståing for barn enn kva forklaring gir (s. 165). I tillegg til omgrepsforståing, vil boklesing gi barna erfaring med oppbygginga av tekstar og dei får danna ein forteljingskompetanse (s. 236).

Sandvik og Spurkland (2012) omtalar barn si deltaking i samtalar gjennom bruk av lengre ytringar som ein viktig del av barn si språkutvikling. Når barna meistrar bruk av lange ytringar som gir mening og som heng saman, kan dei delta i meir meningsfylte samtalar. Seinare vil me komme meir inn på betydninga av samtalar for barn si språkutvikling. I litteraturen vil barna få erfaring med slike ytringar, ettersom setningane og bileta i bøker har ein bestemt samanheng, òg kalla eit samanhengande språk (s. 62). For å kunne produsere slike forstålege ytringar og for å kunne snakke om noko anna enn det som går føre seg her og no, må barnet utvikle evna til å dekontekstualisere. Dette vil seie at barnet utviklar språket sitt frå å snakke om situasjonar som oppstår her og no, til å kunne snakke situasjonsuavhening, altså om noko som har skjedd før eller som kan skje fram i tid (Høigård, 2013, s. 177). Ettersom litteratur omhandlar noko som ikkje går føre seg her og no, men som allereie har skjedd, vil boklesing vere ein god aktivitet som gir barna erfaring med dette (Sandvik og Spurkland, 2012, s. 69).

Trass i at høgtlesing er anbefalt og vert sett på som viktig for barn si språkutvikling, svarer nesten ein tredjedel av styrarar at det ikkje vert arbeida mykje med det i barnehagen (Tholin et al., 2009, s. 34). I fylgje barnehagelærarane, vil dei lese, men vert forhindra på grunn av restriksjonar knytt til tid eller planlegging (Sandvik et al., 2014, s. 8).

2.2.2 Korleis ein bør lese bøker

Ovanfor har me skildra kvifor ein bør lese i barnehagen, men korleis ein les bøker er vel så viktig for barn si språkutvikling. For å sikre at boklesinga skal vere språkstimulerande, må den vaksne vere klar over korleis han eller ho les. Lesinga må syte for engasjement og interesse hos barna, slik at dei kan ta ei meir delaktig rolle i lesinga og at lesinga vert interaktiv (Gjems, 2016, s. 154). På denne måten kan barna få oppleve spenning og glede ved høgtlesing, som er ein del av barnehagen sitt arbeid med området kommunikasjon, språk og tekst (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Gjems (2016) legg til at interaktiv lesing, kor barna har ei meir aktiv rolle i lesinga, handlar om å stille spørsmål til barna. Dette gjer at dei får kome med tankar og meiningar om boka, og på den måten får dei brukt og utvikla språket sitt (s. 154). Ved bruk av slik dialogisk lesing, som Gjems (2016) kallar det, må barna sette ord på hendingar i boka. Dei må då anten bruke ord som oppstår i boka, eller eigne innspel, og den vaksne må stille opne spørsmål for å invitere dei inn i samtalen (s. 158).

Lesinga må, som nemnt, interessere og engasjere barna slik at dei får brukt og utvikla språket sitt (Gjems, 2016, s. 154). I fylgje Hoel et al. (2011, s. 84), kan variasjon i stemmebruk vere eit hjelpemiddel som kan bidra til å gjere forteljinga levande. Variert stemmebruk, i tillegg til kroppsspråk som blikkontakt og små gestar, vil òg syte for at barna er merksame og forstår innhaldet betre i forteljinga (Høigård, 2013, s. 235). Ein bør òg bruke sitt eige talemål ved litteraturformidling (Høigård et al., 2009, s. 39).

I tillegg til å vere klar over korleis ein les, bør ein òg tenke over ytre rammer når ein skal lese bøker med barn. Sandvik og Spurkland (2012) skriv at dei vaksne bør lese bøker i forkant av lesing med barna. Dette bidrar til at ein er klar over kva for språklege utfordringar ein møter i kvar bok (s. 75). Dersom ein er kjend med boka, er ein ikkje like avhengig av den skriftlege teksten. Dette gjer at ein kan fokusere meir på å skape kontakt med barna gjennom blant anna blick og gestar for å gjere boka spennande (Høigård et al., 2009, s. 39). Ein må òg vurdere kor mange barn som deltar i lesinga. Det er små grupper som er ideelt for at alle barna skal kunne delta aktivt (s. 76). Gjems (2016) bekrefter dette, og hevdar at dersom ein les på ein dialogisk måte, er små grupper best eigna for at alle skal få mogleik til å delta i samtalen (s. 156-157). Ved større grupper vil det kunne kome for mange innspel til at barna klarer å fokusere på innhaldet (s. 158).

I tillegg til samtalar undervegs i bøker, viser Solstad sine studier (2011, s. 116) at barn får betre tekstforståing og -kompetanse av å samtale i forkant og etterkant av lesinga. Ein samtale i forkant av lesinga kallar Alfheim og Fodstad (2014) å skape førforståing. Ei slik førforståing kan bidra til at barna forstår meir av boka når ein les (s. 32). Ein enkel måte å skape førforståing på, kan vere å studere framsida og spørje barna kva dei ser. Dette kan gjere at barna får brukt kunnskapen dei har frå før som støtte i møtet med teksten. Den vaksne bør òg forsøke å syte for at barna får forventning og lyst til å lese boka (Hoel et al., 2011, s. 80-81).

2.2.3 Andre formidlingsmåtar

Ein treng ikkje alltid bruke bøker når ein arbeider med litteratur i barnehagen. Ei muntleg forteljing kan òg vere språkstimulerande, og gjennom blant anna variert stemmebruk, blikkontakt og pausar kan ein sikre at barnet er engasjert og får med seg innhaldet. Ein kan fortelje utan fysiske hjelpemiddel, men ein kan òg bruke små figurar for å få fram handlinga (Høigård, 2013, s. 235). Det sistnemnde er best for språkutviklinga, og Sandvik og Spurkland (2012) kallar dette for konkretisering. Dersom ein bruker konkrete gjenstandar som skal symbolisere innhaldet i ei forteljing, får barna førstehandserfaringar med omgrep i forteljinga og forstår dei betre. Orda vert lært og forstått best når dei vert satt inn i ein spesifikk samanheng, som her er konkretane (s. 81). Handdukker kan vere eit døme på slike konkretar, og bør brukast for å gi alle barna mogleik for kommunikasjon (Sandvik et al., 2014, s. 44). Dramatisering av innhaldet i ei bok kan òg nyttast. Då bør ein lage replikkar saman med barna, ettersom det kan gi god språktrening, og gi barna roller slik at dei kan spele ut innhaldet i teksten (Sandvik og Spurkland, 2012, s. 91).

Etter å ha fortalt ei forteljing, er det fleire aktivitetar ein kan gjennomføre for å supplere barna si læring og utvikling. Barna kan til dømes teikne innhaldet i forteljinga, slik at dei får laga eit bilete av historia som eit alternativ til ein skriven tekst. Dette kan gi barna erfaring med at innhald kan uttrykkast på fleire måtar (Sandvik og Spurkland, 2012, s. 91-92). Dei kan òg «gjenfortelle» som vil seie at barna fortel innhaldet i ei forteljing med sine egne ord, noko som kan bidra med å utvikle forteljekompetansen deira (Hoel et al., 2011, s. 88). Slike pedagogiske aktivitetar, som til dømes å fortelje att innhaldet i ei bok, teikning eller dramatisering, er anbefalt at vaksne tar i bruk i barnehagen sitt arbeid med litteratur (Sandvik et al., 2014, s. 44).

2.3 Samtale

I det sosiokulturelle perspektivet, der læring vert sett på som ein sosial prosess, vil samtalen vere eit viktig verktøy når barn skal lære språk og språkbruk (Solstad, 2011, s. 93). Både barn og vaksne lærer ved å vere deltakarar i kommunikative samspel med andre (Säljö, 2001, s. 108). I rammeplanen er det stadfesta at personalet må syte for at alle barn vert involvert i både samspel og samtalar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24). I barnehagen er det svært mange spontane samtalar, men ein kan og bør òg ha planlagte samtalar. Dersom ein gjennomfører aktivitetar i barnehagen, lærer barn gjennom førstehandserfaringar, men ein bør òg sette av tid til planlagte samtalar rundt erfaringane. Barna får nemleg ord for erfaringane og ei breiare omgrepsforståing gjennom å samtale om det dei har opplevd. For å sikre at ein får samtala om aktivitetane, kan det vere ein idé å ta bilete og snakke om dei i etterkant (Høigård, 2013, s. 234). Når ein har planlagte samtalar i barnehagen, er det viktig at ein høyrer på barna sine bidrag og tek dei på alvor. Ein bør vere aktiv deltakar i samtalan, utforske tema som barna kjem med og bygge vidare på innspela deira. På denne måten får barna meir læring og ein får ei felles meiningsskaping gjennom utveksling av tankar og meiningar (Sandvik et al., 2014, s. 38). I planlagte samtalar bør ein òg ta omsyn til kor mange barn som deltar, ettersom Jansen og Tholin (2011, s. 173) har funne at barna kan vise meir engasjement dersom gruppa ikkje er for stor.

2.3.1 Den gode planlagte samtalen

Studier utført av blant anna Jansen og Tholin (referert i Sandvik et al., 2014) viser at det kan vere utfordrande å gjennomføre gode planlagte samtalar. Det er fort gjort at den vaksne har meir fokus på å styre samtalen i den planlagte retninga enn å ta barna sine innspel på alvor (s. 31). I fylgje Høigård (2013) er ikkje ein slik samtale god, ettersom han ikkje er gjensidig, der deltakarane i samtalen lyttar til kvarandre og reflekterer over utsegna. Ein god samtale krever eit engasjerande emne slik at det gir meining for barna å delta, noko som bidrar til at dei får lært ord og omgrep. Den vaksne må vite kva barna er interessert i, og det er hans eller hennar ansvar at samtalen vert god (s. 233). Å samtale om noko barna har opplevd kan skape gode samtalar. Dette gjer at den vaksne gir barnet mogleik til å velje det han eller ho vil fortelje sjølv (Høigård et al., 2009, s. 26-27).

Bae (referert i Sandvik et al., 2014) har studert samtalar i barnehagen, og bruker omgrepet «romslege samspelsmønster» for å definere ein god samtale. Dette er samtalar der barn får delta

på egne premiss og med egne synspunkt. I tillegg får barna høve til å vere sentrale deltakarar i samtalen, dialogen er prega av gjensidighet, og den vaksne respekterer barna sine initiativ (s. 31). Dei vaksne i barnehagen må òg vere klar over rolla si og språkbruken sin i samtalar med barn (Høigård, 2013, s. 233).

2.4 Vaksenrolla i samtale med barn

I fylgje Gjems (2008, s. 373) finst det verken oppskrifter eller fasit på korleis vaksne kan støtte barn si språklege læring. Likevel kan ein skape gode samtalar som bidrar til barn si språkutvikling gjennom å legge til rette for og vere klar over språket sitt og rolla si i samtalen (Solem, 2011, s. 68). I alle samtalar i barnehagen har den vaksne makt i forhold til barna, og dette maktforholdet er ikkje symmetrisk (Solstad, 2011, s. 95). Dette er derimot nødvendig, og desse skilnadane i erfaringar og kunnskapar er ein føresetnad for samtale, i fylgje Linell (1998, s. 14). Dermed kan det vere ekstra viktig å vere klar over rolla si.

I fylgje Pedersen (1997), er det naudsynt at alle deltakarane i ein samtale er interessert og engasjert i emnet for at barna skal utvikle språket. Når det er snakk om planlagde samtalar der den vaksne initierer dei, vil hans eller hennar rolle vere å evaluere om barna er interessert eller ei og eventuelt finne ut korleis ein kan interessere dei (s. 105). Studier utført av Hayes og Matusov (2005, s. 354) bekrefter dette, og viser at dersom ein vaksen går delvis bort i frå det han eller ho har planlagt, for så å ta utgangspunkt i barna sine interesser, fortsetter samtalen slik at barna bruker språket meir. At den vaksne tar slik tak i noko felles kan bidra til at samtalen utviklar seg naturleg (Solem, 2011, s. 80). Ein vaksen som tar tak i interessene og som opner for dialog i samtalar, vil vere viktig for at barn skal lære språk (Gjems, 2011b, s. 50). Dette inneber at den vaksne må invitere barna til å vere aktive deltakarar i samtalar, ettersom dei lærer språk av å bruke språk (Gjems, 2011b, s. 64).

Ein kan bruke spørsmål for å invitere barn til å delta i samtalar. Høigård (2013) skriv at opne spørsmål og at den vaksne viser ei genuin interesse for svaret som vert gitt, som den beste støtta vaksne kan gi for at barnet skal utvikle ferdigheiter innan samtalar. Opne spørsmål har ikkje eit forhåndsbestemt svar, og på den måten vil dei utfordre barna til å formulere svar gjennom blant anna resonnement og argumentasjon (s. 78). Her er det imidlertid viktig at barnet får tid til å formulere seg (Pedersen, 1997, s. 107). Opne spørsmål som inviterer barn til å svare og

fortelje om tankane, meiningane og kjenslene sine vil bidra til at dei lærer språk, fordi det dei svarer på vil vere noko som opptar dei (Gjems, 2011b, s. 64). For at barna skal ha ord å uttrykkje meiningane sine med, må dei nødvendigvis få høve til å høyre ord. Difor har vaksne òg ei viktig rolle i å bruke eit rikt og variert språk når dei samtalar med barn, og dei må støtte barna i å forstå og bruke desse orda (Gjems, 2011a, s. 22-23).

2.5 Samtalesituasjonar

2.5.1 Samlingsstund

Gruppesamtalen, eller samlingsstunda, har tidvis fått kritikk for å vere lite tilpassa individet når det kjem til læring. Dersom ein skal tilpasse læringa til individet, bør det gå føre seg i mindre grupper slik at barna får vere aktive deltakarar. Samlingsstunda kan derimot brukast til språkleikar, synging, boklesing og samtalar i fellesskap. Samtalane i samlingsstunda kan bidra til felles opplevingar, samhald og ein kan samtale om tema som interesserer barna. Ein kan samtale om dagen i går, kva som skal skje i morgon eller andre dagsaktuelle tema (Hagtvet, 2004, s. 210-211). Samlingsstunda kan vere ein god arena til å invitere barn til ulike samtalar, der barna blant anna kan undre seg, fortelje eller stille spørsmål, noko som er stadfesta i rammeplanen at personalet skal. Dette kan vere med på å danne eit variert språkmiljø, og personalet kan sikre at barna opplever glede gjennom kommunikasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Ein føresetnad for at gruppesamtalen skal vere språkutviklande, er at personalet må kunne improvisere på bakgrunn av barna sine spontane innspel og uttrykk. I tillegg må alle barna verte trekt med i samtalen (Sandvik et al., 2014, s. 39).

2.5.2 Litterære samtalar

Ein litterær samtale er ein form for planlagt samtale vaksne kan ta i bruk i barnehagen, og har fleire likskapar med det Gjems (2016) kallar for dialogisk lesing. Desse planlagte samtalane har utgangspunkt i tekstar ein les eller fortel for barn, der den vaksne legg til rette for samtalar om teksten sitt innhald og struktur. Dette kan bidra til at barna opplev forståing og samanheng i teksten (Solstad, 2011, s. 96). Litterære samtalar bidrar til at barna kan dele erfaringar, lærer korleis ein får leseforståing, utvikler litterær kompetanse og lærer å snakke om tekst (Høigård, 2013, s. 234). Solstad (2016) peikar på at barn si forståing og tolking av tekstar kan verte synleg

for alle barna dersom ein samtalar om dei. Dei litterære samtalanane er altså viktig for å kunne snakke om ord og innhald, og for å skape ei felles meining. Samtalanane gjer at barna får brukt språket til blant anna å trekkje slutningar eller hypotesar relatert til teksten (s. 25), og dersom vaksne utfordrar barna til vidare tenking om tekstane, vil dei vaksne støtte barna si språkutvikling gjennom at dei får formulere seg og bruke språket (Solstad, 2011, s. 116).

2.5.3 Barnesamtalar

Når Gamst (2017, s. 29) skriv om barnesamtalar, skildrar ho dei først og fremst som ein samtalem metode med mål å få innsikt i barn sine sårbare og smertefulle erfaringar. Likevel treng ikkje barnesamtalar berre handle om sårbare tema, men dei kan handle om alminnelege og daglege tema. Desse samtalanane går føre seg på tomannshand, og dette kan syte for at barnet får tid til å uttrykke kjensler og opplevingar (Gamst, 2017, s. 45-46). Når samtalanane går føre seg på tomannshånd, kan den vaksne ta utgangspunkt i det som engasjerer barna. Desse situasjonane vil vere meiningsfulle for barna, slik at dei vil lære ord ekstra godt (Gjems, 2016, s. 49). Gjennom desse samtalanane får ein òg høve til å verte kjend med barna, og samtalanane kan vere til hjelp for å forstå dei (Gamst, 2017, s. 46). Ein bør stille barna opne spørsmål slik at dei får fortelje fritt om tankane og opplevingane sine, og svare med fleire ord (Gamst, 2017, s. 158). Dette gjer at barna må bruke språket meir, noko som bidrar til at dei lærer meir språk (Gjems, 2011b, s. 64).

2.5.4 Filosofiske samtalar

Filosofiske samtalar er òg ein type samtale som, til ein viss grad, kan vere planlagt av vaksne. Ein slik samtale vert styrt av vaksne, men den vaksne kan ikkje bestemme kva retning han tar, ettersom det er barna si undring som driv han framover. Den vaksne må stille utdjupande spørsmål, vere nysgjerrig og unngå å kome med eigne meiningar. Sidan dei filosofiske samtalanane utfordrar barna sine tankar, kan dei bidra til å utvikle evna deira til å tenke, og barna kan oppdage at saker kan ha fleire sider (Høigård, 2013, s. 235). Filosofiske samtalar kan vere språkstimulerande, ettersom språk og tanke er sterkt knytt saman i det sosiokulturelle perspektivet, der tankar kan sjåast på som ein indre samtale kor ein tar i bruk språket (Säljö, 2001, s. 111).

2.5.5 Samtalar om ord og språk

I fylgje Høigård (2013), bør ein ha samtalar om språk. Slike samtalar gir barna eit innblikk i innhaldet i språket, spesielt dersom ein snakkar om kva ord betyr eller korleis ein kan forstå dei. I tillegg vil samtalan bidra til at barna får erfaring med at språket òg har ei uttrykksside, altså om korleis orda «ser ut» eller vert uttalt. Uansett korleis ein samtalar om ord, vil barna utvikle metaspråkleg medvit (s. 235). Dette inneber at barna vert bevisst språket, og på den måten kan dei snakke om det. Eit slikt medvit er naudsynt for at barn skal lære seg skriftsspråk (s. 259), slik at samtalar om språk kan vere givande og viktig for barn.

3.0 Metode

Metodar i eit forskingsprosjekt er ulike måtar å gå fram på for å finne svar på spørsmål i forskinga. Det er vanleg å skilje mellom kvalitativ og kvantitativ metode, som er to godt brukte metodetypar. Spørsmålet om korleis data vert registrert og analysert, er det største skiljet mellom desse metodane (Bergsland og Jæger, 2014, s. 66). Brottveit (2018) skildrar den kvantitative metoden som godt eigna dersom ein søker breidde i eit tema, standardisering og oversiktskunnskap. Den kvalitative metoden, derimot, eignar seg best dersom ein er ute etter utdjupande kunnskap om eit tema (s. 67-68).

3.1 Val av kvalitativ metode

På bakgrunn av det me skreiv i innleiinga av kapitlet og på bakgrunn av problemstillinga vår, vurderer me den kvalitative metoden som best eigna for å få svar på problemstillinga. Me er ute etter djupneforståingar og innsikt i dei pedagogiske leiarane sine uttrykk og handlingar kring språk, noko den kvalitative metoden eignar seg for (Bergsland og Jæger, 2014, s. 66). Me er interesserte i å få informantane sine skildringar og forståingar, og å kunne tolke kva tyding desse skildringane har, noko som er ein del av formålet med den kvalitative metoden (Dalland, 2012, s. 152). Problemstillinga vår rettar fokuset vårt direkte mot subjektive forståingar hos informantane, og dermed vil me kunne få svar på det me lurar på direkte gjennom eit intervju, ettersom eit intervju kan bidra til at me får innsikt i informantane sine opplevingar og refleksjonar (Thagaard, 2009, s. 12).

3.2 Val av intervju som datainnsamlingsverktøy

Det kvalitative intervjuet, òg referert til som forskingsintervjuet, gir oss mogleik til å gå i djupna i problemstillinga vår. Ettersom me ynskjer subjektive forståingar for å svare på ho, vil opne spørsmål og svar gjennom eit forskingsintervju vere til god hjelp. Informantane våre får då svare med eigne ord, noko som er ynskjeleg (Brottveit, 2018, s. 89). Det er altså naudsynt at me lyttar og lar informantane ha ordet og bidra med eigne erfaringar og meiningar (Løkken og Søbstad, 2013, s. 107).

3.3 Val av informantar

For å kunne svare på problemstillinga vår, var dei einaste kriteria i valet av informantar at dei skulle ha utdanning som barnehagelærer og at dei hadde arbeida som pedagogisk leiar på ei avdeling i ein barnehage. Ettersom informantane våre er pedagogiske leiarar, har dei kunnskapar om barn si språkutvikling og arbeid med litteratur og samtale gjennom utdanninga si. To av informantane har, i tillegg til barnehagelærerutdanning, utdanning som spesialpedagogar. Den siste informanten har barnehagelærerutdanning. Valet av informantar er ikkje gjort tilfeldig, ettersom me valde pedagogiske leiarar me hadde ei viss kjennskap til frå før. Dette er gjort på bakgrunn av at intervjusituasjonen og denne arbeidsformen er ny og ukjent for oss, og dermed tenkte me at dette kunne bidra til tryggleik for både oss og informantane. Ein slik atmosfære, prega av tryggleik, kan sikre at informanten føler seg trygg nok til å dele opplevingane sine (Bergsland og Jæger, 2012, s. 72). På den andre sida kan dette ha påverka resultatane i undersøkinga vår, noko som er viktig å vere klar over og klargjere (Dalland, 2012, s. 117). Alle informantane arbeider i forskjellige barnehagar. I funn- og drøftingskapittelet vil me referere til informantane som Informant 1, Informant 2 og Informant 3. Me vil bruke «ho» som personleg pronomen for informantane, sjølv om dette ikkje stadfestar kjønna.

3.4 Gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuet laga me ein intervjuguide som hjelp til å gjennomføre dei. I intervjuguiden noterte me ned kva emne me ville ha innsikt i gjennom intervjuet, men me formulerte òg spørsmål i forkant. I ein ideell intervjusituasjon skildrar Dalland (2012, s. 167) at spørsmål bør utviklast undervegs i intervjuet som fylgje av informantane sine svar, men for intervjuarar med lite erfaring er det greit å formulere spørsmål på førehand. Difor valde me å gjennomføre nokså strukturerte intervju med formulerte spørsmål. I fylgje Thagaard (2009), er ein fordel med dette at me, som forskarar, lettare kan samanlikna svara dei ulike informantane gir. Samtidig var ikkje strukturen på intervjuet heilt fastslått, men delvis strukturert, ettersom me var fleksible i forhold til rekkjefølga av spørsmåla. I tillegg stilte me oppfylggingsspørsmål for å få utdjupande svar der me såg eit behov for det. Delvis struktur gjorde at me kunne fylgje informantane sine resonnement, samtidig som me sikra at me fekk svar på dei emna me ville (s. 89).

På grunn av pandemien som fann stad då me skulle gjennomføre prosjektet vårt, ville den eine informanten gjennomføre intervju via telefon. Her mista me mogleik til å lese non-verbal kommunikasjon, som ofte inneheld mykje informasjon (Løkken og Søbstad, 2013, s. 106). I tillegg kunne me ikkje bruke kroppsspråk som til dømes nikking og smil for å vise interesse for informanten. Nikking er eit døme på ein probe, altså ein oppmuntrande tilbakemelding som har som mål å vise interesse og ynskje om meir informasjon frå informanten (Thagaard, 2009, s. 91), og dette fekk me ikkje gjort i telefonintervjuet. Den eine av informantane hadde ikkje mogleik til å gjennomføre eit fysisk intervju, slik at me måtte ha det over nettet med kamera på. Den siste informanten gjekk med på å gjennomføre intervjuet fysisk.

I innleiinga av intervjuet, gav me informantane grunnleggande informasjon om oppgåva vår. Dette var informasjon om til dømes tema og problemstilling, slik at me var sikker på at me hadde felles forståing om formålet ved intervjuet (Dalland, 2012, s. 169). Me starta intervjuet med spørsmål om bakgrunnen til informantane, ettersom Dalland (2012, s. 172) skriv at spørsmål informanten kan svare på utan å tenkje særleg, kan vere ein god start på samtalen. Som nye på intervju-området, eksperimenterte me dels med strukturen på intervjuet for å finne ut kva som gav mest utfyllande svar. Dei to første intervjuet gjennomførte me med ein delvis struktur, der me stilte forhåndsbestemte spørsmål, men me fulgte informantane sine resonnement. Me var òg fleksible med rekkjefølga på spørsmåla og stilte passande oppfylgjingsspørsmål, noko som kjenneteikner eit halvstrukturert intervju (Brottveit, 2018, s. 92). I det siste intervjuet forsøkte me å intervjuet meir strukturert for å sikre at me fekk svar på alle spørsmåla våre. Her fulgte me spørsmåla nedover på intervjuguiden, men me stilte òg oppfylgjingsspørsmål på svarea til informanten. Det siste intervjuet, med meir struktur, opplevde me at gav mest utfyllande svar. Dette kan blant anna skuldast vår manglande erfaring med intervju, eller variasjon i dei pedagogiske leiarane si erfaring. Til slutt brukte me tid på å avvikle kontakten, spesielt i det fysiske intervjuet, for alminneleg høflegheit (Dalland, 2012, s. 174).

3.5 Analyse og utval av data

Analysen av datamaterialet frå intervjuet er ein hjelp for oss til å finne ut kva som har vorte fortalt (Dalland, 2012, s. 178). Me tok ikkje lydopptak i intervjuet, men berre notat for hand. Dermed vart ein del av analysen vår å skrive ordrett ned det informantane sa til oss (Dalland,

2012, s. 179), direkte etter intervjuet var gjennomført. Me analyserte utsegna deira og skreiv notata ut til ein tekst, ut i frå det me hugsa og fekk notert frå situasjonen. Me vil presentere svara til informantane og resultatata frå analysen i same kapittel som drøftinga, der kapittela vil vere delt inn i dei ulike emna som vart belyst i intervjuet. I presentasjonen av funn vil me for det meste referere til informantane sine utsegn, men me har òg valt å bruke sitat i situasjonar der me er sikre på korleis informantane formulerte seg. Informantane gav oss fleire svar om mykje spontant språkarbeid, men mykje av dette har me valt å sjå bort frå i funn- og drøftingskapittelet, ettersom dette ikkje var naudsynt for å svare på problemstillinga vår.

3.6 Kritikk av metode

I etterkant av eit forskingsarbeid må ein vere kritisk og reflektere over metode og innsamling av data, ettersom metodar ikkje er utan feil. Me vil difor vurdere kvaliteten i forskingsarbeidet vårt ut i frå reliabilitet, validitet og generalisering (Bergsland og Jæger, 2014, s. 80).

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om kor truverdig og påliteleg forskinga og datainnsamlinga er, og korleis ein handterer, analyserer og tolker datamaterialet (Bergsland og Jæger, 2014, s. 80). For å unngå at prosjektet skulle vere meldepliktig, brukte me ikkje lydopptak. Dette gjorde at intervjuet måtte verte transkribert og notert direkte. Lydopptak er, i fylgje Dalland (2012, s. 175), eit uvurderlig hjelpemiddel som tar vare på alt som vert sagt. Reliabiliteten i prosjektet vårt kan ha vorte negativt påverka av dette, ettersom det er mogleg at me mista nokre viktige ord, punkt eller formuleringar i noteringa. Mogleiken for å stille oppfylggingsspørsmål gjennom dei delvis strukturerte intervjuet kan ha minka sjansen for feiltolkingar, og dermed auka reliabiliteten, men det eksisterer likevel ein mogleik for at me har feiltolka nokre av utsegna. I intervjuguiden prøvde me å sikre kvalitet i intervjuet ved å unngå leiande spørsmål for å unngå å styre svara ei bestemt retning og unngå at våre førehandsbestemte meininger påverka resultatet. Me prøvde òg å unngå lada spørsmål, slik at informantane fekk svare fritt (Løkken og Søbstad, 2013, s. 113-114). Me gav ikkje informantane tilgang til intervjuguiden i forkant av intervjuet. Dette trur me kan ha gitt oss meir pålitelege og truverdige svar, ettersom svara var spontane på grunn av at dei ikkje fekk førebudd seg. På den andre sida kan denne spontaniteten ha hindra at dei pedagogiske leiarane kom på alt som var relevant å seie, slik at svara kan ha vorte mindre utfyllande.

3.6.2 Validitet

Ei forskning si validitet går ut på om dataa er relevante i forhold til det som vert undersøkt og kor gyldige resultata er. Kvaliteten av tolkinga er òg av betydning for validiteten (Bergsland og Jæger, 2014, s. 80). Me vil vurdere dataa som er samla inn gjennom intervjua som relevante i forhold til problemstillinga me har forsøkt å finne svar på, slik at validiteten i dataa kan sjåast på som høg. Dette meiner me er rimelig å anta fordi me krevde subjektive meiningar frå informantane for å kunne svare på problemstillinga, noko me fekk gjennom intervju. Samtidig verka det som at informantane, ved nokre få tilfelle, ikkje heilt forstod spørsmåla, altså at spørsmåla var uklare eller vart misforstått. Dette kan på den eine sida ha påverka validiteten negativt. På den andre sida var me to intervjuarar til stades på intervju, slik at me fekk diskutert eventuelle misforståingar i etterkant av intervju, og dermed kan dette styrke validiteten. I drøftingskapittelet vil me forsøke å skape eit klart skilje mellom empirien, i form av informantane sine utsegn, og våre eigne tolkingar, forståingar og refleksjonar på bakgrunn av teorien, fordi dette kan bidra til høgare validitet i forskinga (Bergsland og Jæger, 2014, s. 82).

Generalisering handlar om i kva grad resultata i undersøkinga kan overførast til å gjelde i andre samanhengar. I denne kvalitative studien har me ikkje hatt som mål å kunne generalisere, men å gi skildringar i djupna på området, slik Bergsland og Jæger (2014, s. 80-81) skildrar. På den andre sida vil oppgåva vår vere ein del av eit større nettverk av forskning som er gjort på feltet, og me håpar at oppgåva kan bidra til kunnskap for andre pedagogiske leiarar, studentar, andre tilsette eller andre særleg interesserte.

3.7 Etikk i forskinga

For å opprette kontakt med eventuelle informantar, tok me kontakt via mail. Deretter gjekk all kommunikasjon føre seg muntleg for å vareta personvern. Me passa på at me hadde informert samtykke (Bergsland og Jæger, 2014, s. 83) ved å levere eit informasjonsskriv til informantane. I dette skrivet skildra me mål og innhald for prosjektet, at det var frivillig å delta og at dei kunne trekkje seg når som helst. Me informerte dei òg om at materialet var konfidensielt og at ingen personopplysningar skulle verte brukt i arbeidet (Bergsland og Jæger, 2014, s. 85). For å sikre dette, henta me ikkje inn personopplysningar i det heile tatt, slik at samtykke og planlegging av tid for intervju vart mottatt muntleg.

4.0 Funn og drøfting

I dette kapittelet vil me presentere resultatata frå intervjua og drøfte dei på bakgrunn av teorien me introduserte i teorikapittelet. Me har tatt utgangspunkt i dei ulike emna me har belyst i intervjua, og har valt å ta for oss emne for emne, der me framstiller resultat og drøfting av kvart einskild av desse. Kapittelet er inndelt i tre delkapittel som me meiner dekkjer oppgåva, altså dei pedagogiske leiarane sitt arbeid med planlegging, samtale og litteratur. Desse delkapittela er òg delt inn i mindre delar for å strukturere delkapitla.

4.1 Planlegging

For å få svar på korleis dei pedagogiske leiarane arbeida planlagt med samtalar og litteratur, såg me på det som naudsynt å få kunnskap om arbeidet heilt i frå planlegging til utføring. Difor spurte me dei om korleis dei tenkjer på språkutvikling når dei skal planlegge pedagogiske aktivitetar. Alle informantane var svært tydelege på at dette er eit emne dei har i bakhovudet ved planlegging. Informant 1 og Informant 3 hadde begge eit syn om at språkutvikling og arbeid med språk er noko dei tenkjer på gjennom heile barnehagekvardagen, ikkje nødvendigvis berre ved planlegging, og som er svært viktig. Fyrstnemnde grunn gav dette med at tidleg arbeid med språkutvikling er naudsynt for barnet si seinare utvikling. Dette synet kan ein finne att i teorien, og vert bekrefte av Tholin et al. (2009, s. 144), som påpeiker at språkutvikling og leseforståing i seinare alder vil verte påverka av grunnlaget som vert danna i barnehagen. Dermed kan det tyde på at informantane ser på tidleg arbeid med språkutvikling som svært verdifullt, og at aktiv planlegging kan vere ein god måte for å sikre at ein arbeider med det.

Som nemnt i forrige avsnitt, nemnte Informant 1 og Informant 3 at dei konstant tenkjer på språkutvikling ved planlegging. Dei presiserte òg at dei deltar i eit prosjekt som vert kalla *Språkløyper*, som er ein nasjonal strategi med målsetting om å betre barn sitt språk, lesing og skriving (Språkløyper, 2017). I fylgje Informant 3, var ein del av dette prosjektet at språket skal «gjennomsyre» kvardagen. Dette forklarte ho som at språket skal ha ei sentral rolle i heile barnehagekvardagen. Med tanke på språkutvikling, kan det altså sjå ut som at deltaking i dette prosjektet kan bidra til at dei pedagogiske leiarane vert meir bevisst korleis dei arbeider med utvikling av barn sitt språk, som fylgjeleg kan ha positivt utbytte for språkutviklinga deira.

Informant 2 meinte òg at det er viktig å tenkje på språkutvikling i planlegging, men ho har eit større fokus på å sjå det einskilde barnet. Ho meinte at det er viktig å planlegge i forhold til kva nivå barna ligg på og kva dei meistrar eller ikkje. Dette meinte ho kan bidra til at barna kan «ta eit steg vidare i språkutviklinga», som ho uttalte seg. Informanten sitt utsegn har tydelege likskapar med omgrepet «nærmaste utviklingssone», som handlar om kva barn kan klare med hjelp frå ein meir kompetent person (Askland og Sataøen, 2013, s. 200).

4.2 Samtale

4.2.1 Samtalen som språkutviklingsarena

Samtale er, i fylge alle informantane, ein svært nyttig og god arena for språkutvikling. Det kan altså tyde på at dei pedagogiske leiarane deler syn med Säljö (2001, s. 108), som påpeiker at barn lærer gjennom deltaking i kommunikative samspel. Ein anna likskap mellom alle informantane, var at dei uttrykte at planlagte samtalar eignar seg best i mindre grupper barn. Informant 1 påpeikte at dette gir større anledning til at kvart barn får snakke eller forklare, og dermed får alle brukt språket. Informant 2 grunn gav bruk av smågrupper med at alle barna vert sett, mens Informant 3 bruker smågrupper for å kunne spisse samtalen inn mot barna sine einskilde behov. I fylgje Jansen og Tholin (2011, s. 173), kan denne måten å arbeide med samtalen på føre til at barna viser meir engasjement for deltaking i samtalen. Fylgjeleg kan det tenkast at barna bruker og utvikler språket sitt meir i små grupper, slik dei pedagogiske leiarane skildra. Informant 2 meinte òg at små grupper gir høve til å fokusere meir på barna sine interesser. Når informanten får fokusert på interesser, kan det tenkast at barna lærer meir, ettersom Gjems (2016, s. 49) skriv at barn lærer ord ekstra godt i engasjerande situasjonar.

4.2.2 God planlagt samtale

For å etablere ei overordna forståing av korleis pedagogiske leiarar arbeider med samtale, meiner me at synet deira på kva ein god planlagt samtale er, er sentralt. Informant 2 meinte at ein god planlagt samtale vil oppstå når ho har tenkt ut kva ho skal samtale om og omtrent kva ho vil oppnå med samtalen. Dette meinte ho, derimot, at ikkje var satt i stein, men at det er svært viktig å vere fleksibel, ettersom samtalen ikkje alltid går som planlagt. Ho presiserte vidare at barna sitt initiativ må takast på alvor i slike situasjonar. Jansen og Tholin (referert i

Sandvik et al., 2014, s. 31) hevdar, som tidlegare nemnt, at det kan vere vanskeleg å gjennomføre gode planlagte samtalar, fordi ein ofte unngår barna sine innspel for å styre samtalen i den planlagte retninga. Slik informanten ordlegg seg, ser det altså ut som at ho forsøker å unngå dette ved å høyre på barna, og på den måten dyrke gode samtalar.

Informant 3 var mest oppteken av at ein samtale må gå føre seg gjennom to vegar, altså at alle barna slepp til og at ein unngår monolog, for at han skal vere god. I tillegg meinte ho at samtalen må vere prega av respekt, at alle lyttar til kva barna har å seie og at dei får oppleve at det dei seier er viktig for andre. Me ser tydelege likskapar mellom denne informanten sine innspel og Bae (referert i Sandvik et al., 2014) sitt omgrep «romslege samspelemønster». Omgrepet inneber blant anna at barna får høve til å vere sentrale deltakarar i samtalen, at samtalen er gjensidig og at den vaksne respekterer barna. Slike samspelemønster kjenneteikner ein god samtale (s. 31). Høigård (2013, s. 233) bekrefter òg at gode samtalar er gjensidige og prega av aktiv lytting. På bakgrunn av desse teoretiske perspektiva, kan det tyde på at informanten bidrar til å gi barna gode planlagte samtalar gjennom veremåten sin.

Informantane hadde varierte syn på korleis dei kunne skape ein god samtale, men alle var samstemte om at det er viktig å ta utgangspunkt i barna sine interesser ved gjennomføring av planlagte samtalar. Informant 1 påpeikte at ho gjer dette fordi det er det som «fenger». Dette tolkar me som at det er engasjerande for barna. Dette stemmer overeins med det Høigård (2013) hevdar, altså at dersom vaksne veit kva barna er interessert i, kan samtalen verte meir engasjerande for barna og fylgjeleg bidra til at barna lærer fleire ord og omgrep (s. 233). Informant 3 presiserte at det er svært utfordrande å snakke med barn som ikkje er interessert i emnet i samtalen, og dermed prøver ho å samtale om erfaringane til barna. Dette får støtte frå Gjems (2016, s. 49) som skriv at slike situasjonar vil engasjere barna samtidig som det er meiningsfullt for dei, og vil difor vere ein god arena for å lære ord.

4.2.3 Vaksenrolla

Alle informantane uttrykte at dei var klar over kva rolle dei inntar i planlagte samtalar med barn, men dei hadde varierende skildringar av kva dei legg mest vekt på. Informant 1 la stor vekt på at ho må vere «open» i møte med barna. Med dette meinte ho at ho gir barna mogleik til å kome med innspel og at ho stiller opne spørsmål. At informanten lar barna kome med innspel, kan peike i retning av at ho er villig til å gå bort i frå det ho har planlagt. Dette vil

kunne bidra til at barna får brukt språket meir (Hayes og Matusov, 2005, s. 354), og dermed lært meir. Alle informantane nemnde opne spørsmål som viktig i vaksenrolla, og Informant 2 uttrykte at «opne spørsmål er viktig fordi dei kan gjere at ein kan få vite meir om barnet sine tankar». Dette vil, i fylgje Høigård (2013, s. 78), gjere at barna må formulere svar og kan sørge for at dei utvikler samtaleferdigheiter. Informant 2 var derimot den einaste som la vekt på at barnet må få tilstrekkeleg med tid på å svare på spørsmål, ettersom ho meinte at barn ofte kan bruke litt tid på å svare. Dette utsegnet støttar Pedersen (1997, s. 107), som hevdar at det er viktig å gi barna tid. På bakgrunn av at berre éin informant nemnte at barna må få tilstrekkeleg med tid på å svare, kan det sjå ut som at dette ikkje er eit særleg stort fokus hos dei pedagogiske leiarane.

Både Informant 2 og Informant 3 skildra at dei legg stor vekt på å vere bevisst sin eigen språkbruk i samtalar med barn. Her svarte Informant 2 at ho legg mest vekt på å vere tydeleg og forståeleg for barna, og at ho ordlegg seg på ein forståeleg måte. Spesielt i arbeidet med yngre barn, uttrykte ho at ho bruker eit svært tydeleg språk der ho legg trykk på ord og forklarar kva ho gjer, og grunngav det med at barna skal forstå og få erfaring med ord i ulike samanhengar. Dette samsvarer med det Høigård (2013, s. 38-39) skriv om ein tale som er tilpassa barn, nemleg at det er vanleg å legge trykk på viktige ord og å ha ein tydeleg uttale for at barna skal forstå. Informant 3 var særleg oppteken av betydninga av sin eigen språkbruk for at barna sitt språk skal utviklast. Ho svarte at ho bruker eit mangfald omgrep og har ein variert ordbruk, ettersom ho meinte at bevisst ordbruk både kan auke barna sitt ordforråd og ordforståing. Informanten sine utsegn stemmer overeins med det Gjems (2011a, s. 22-23) skriv om rolla til den vaksne, altså at ein må bruke eit rikt og variert språk for å syte for kvalitet i barnehagekvardagen. I lys av denne teorien, kan ein tolke det slik at Informant 3 gir barna eit mangfald ord å uttrykkje seg med når dei får høyre varierte ord verte brukt. Det ser derimot ikkje ut som at dei pedagogiske leiarane vektlegg å ha ein variert ordbruk.

4.2.4 Samtalesituasjonar

I dette delkapittelet vil me drøfte korleis dei pedagogiske leiarane bruker ulike typar samtalar planlagt i barnehagen som arena for språkutvikling.

4.2.4.1 Barnesamtale

Alle informantane nemnde barnesamtale på eige initiativ, som ein god planlagt samtale. Ingen av informantane skildra barnesamtalar som noko dei brukte for å snakke med barna om sårbare emner, i motsetning til Gamst (2017, s. 29), men heller som ein måte å kunne få barna til å snakke. Informant 1 skildra barnesamtalen som godt eigna for å snakke med barna og for å stille spørsmål om tankane deira. Informant 2 sitt svar var liknande, men fokuserte på å finne ut av korleis barna har det i barnehagen, med tanke på vennskap, interesser og liknande. Gamst (2017, s. 45-46) skriv at barnesamtalen er godt eigna til dette, nemleg å forstå barna. Det kan altså tyde på at informanten vektlegg å skape ei forståing for korleis barna har det i barnehagen, men får utvikla språk som eit biprodukt av samtalen. Informanten la òg vekt på at spørsmåla må vere opne for at ein skal få vite meir om barna. Dette kan òg vere språkutviklande, ettersom barna må bruke språket sjølv i større grad (Gjems, 2011b, s. 64).

4.2.4.2 Filosofisk samtale

Filosofiske samtalar er ein samtaletype alle informantane uttrykte at dei bruker i barnehagen, men korleis dei vert brukt og i kva grad dei er planlagt, varierer. Både Informant 2 og Informant 3 forklarte at dei tidvis har filosofiske samtalar spontant når barna plutsleg fattar ei interesse. Då har dei fokus på å filosofere, undre seg og få barna til å fortelje om tankane sine kring interessa, og det er dette som vil vere det filosofiske aspektet ved samtalen. Dette kan naturlegvis bidra til god ordlæring for barna, ettersom emnet dei sjølv har tatt opp vil vere engasjerande for dei (Høigård, 2013, s. 233), men med tanke på vårt fokus på det planlagte, er ikkje det spontane noko me går meir inn på. Det kan, derimot, tyde på at pedagogiske leiarar bruker filosofiske samtalar mest i spontane situasjonar. I fylgje Informant 1, tek ikkje alle barna slike initiativ, og derfor meinte ho at ein òg må ha planlagte filosofiske samtalar. I slike planlagte filosofiske samtalar, skildra både Informant 1 og Informant 3 at dei legg vekt på å filosofere og undre i lag med barna. Det som gjer desse samtalan filosofiske er, i fylgje informantane, at barna filosoferer og tenkjer over eit emne, at dei kan finne ut ein kan sjå ting frå nye sider, eller at dei får fortelje om tankar eller kjensler. Desse utsegna får brei støtte i teorien, ettersom Høigård (2013, s. 235) skriv at barn får ei betre evne til å tenke av å verte utfordra til å tenke meir og at saker kan ha fleire sider. Dermed kan barna utvikle språket sitt, sett i lys av eit sosiokulturert perspektiv (Säljö, 2001, s. 111). Informant 1 la særleg vekt på at filosofiske samtalar innebar å stille opne spørsmål for å høyre kva barna tenkjer. Dersom desse

spørsmåla gjer at barna får fortelje om tankane, meiningane og kjenslene sine, kan dei i fylgje Gjems (2011b, s. 64), føre til at barna lærer språk.

Informant 3 la stor vekt på at filosofiske samtalar er opne samtalar som skapar rom for undring og at barna «får kjenne på framande ord og tankar». Dette tolkar me som at dei samtalar om nye ord og tankar. Informanten la òg vekt på at barna må få finne ut svar sjølv og at ho ikkje må «pøse på» med fasit, ettersom ho meinte at dette kan bidra til at dei får meir ut av samtalen. Å halde meiningane sine for seg sjølv, slik informanten skildra, er noko Høigård (2013, s. 235) skriv at er viktig. At barna ikkje får høyre dei vaksne sine meiningar, kan tyde på at dei må tenke meir sjølv og fylgjeleg kan dei lære meir, slik Informant 3 hevda.

4.2.4.3 Samlingsstund

Alle informantane uttrykte at dei bruker planlagt samlingsstund som arena for å samtale med barn, men dei la til at det ikkje alltid fungerer. To av informantane stadfesta at det oppstår gode og givande samtalar i samlingsstunda dersom dei går føre seg i mindre grupper. Informant 1 meinte at dette gir barna høve til å snakke meir enn dei får gjort med alle barna til stades. Hagtvat (2004, s. 211) bekrefter at mindre grupper kan gjere barna til aktive deltakarar, og på den måten kan ein òg tilpasse samlinga til individet. Informant 1 skildra òg at ho legg vekt på å få barna engasjert, noko ho skildra som enklare i små grupper fordi ein kan ta utgangspunkt i kva barna liker. Samlingsstunda kan gi barna felles opplevingar (Hagtvat, 2004, s. 210-211), og Informant 2 legg til at samtalan er svært lærerike og gode dersom barna er oppteken av det same. At barna er oppteken av det same og er engasjerte, kan syte for at dei opplever glede ved kommunikasjon, som er noko barna skal i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). I fylgje Informant 1 og Informant 3, er det vesentleg at ein høyrer på barna sine innspel for å få til ein god samtale i samlingsstunda. At informanten har fokus på dette, kan i fylgje Sandvik et al. (2014, s. 39), bidra til at samlingsstunda er språkutviklande for barna.

I motsetning til dei andre informantane, skildra Informant 3 at ho bruker planlagt samlingsstund mest når ho skal samtale om eit bestemt tema eller når ho skal introdusere barna for eit nytt tema. Dette kan, i fylgje Hagtvat (2004, s. 210-211), bidra til å skape samhold og felles opplevingar for barna. Informanten la til at det ofte kan vere utfordrande å gjennomføre samlingsstunder, ettersom nokre barn kan slite med å delta. Informant 2 deler denne oppfatninga, og meiner at samtalekvaliteten i samlingsstunda varierer i samsvar med korleis

barna i barnegruppa er. Fyrstnemnde bruker imidlertid konkretar som strategi for å gjere samtalen meir spennande for desse barna, ved å unngå at han er utelukkande verbal. I fylgje Sandvik og Spurkland (2012, s. 81), kan dette fylgjeleg gi barna førstehandserfaringar og bidra til betre ordlæring.

På bakgrunn av utsegna til informantane, kan det på den eine sida tyde på at nokre av dei er kritiske til bruk av samlingsstund, spesielt i større grupper. Det kan altså sjå ut som at informantane deler oppfatning med Hagtvet (2004, s. 210-211) om at samlingsstunda gjerne er lite tilpassa kvar enkelt. På den andre sida svarer dei at dei ser fleire sterke sider ved bruk av denne samtaleformen, og har tatt i bruk ulike strategiar for at han skal fungere.

4.2.4.4 Litterær samtale

Trass i at ingen av informantane brukte omgrepet «litterær samtale», skildra alle at dei bruker samtalar ved litteraturformidling. Sjølv om det var små nyansar i svara til informantane, gav dei svært like svar. Til dømes skildra alle at dei bruker spørsmål for å invitere barna til å samtale om litteraturen. Desse spørsmåla kan sjåast på som ein måte å legge til rette for samtale om teksten, slik Solstad (2011, s. 96) skriv. Informant 2 svarte at ho legg særleg vekt på å stille utdjupande spørsmål, fordi barna får utvikla språket dersom dei får høve til å fabulere og bruke språket aktivt. Dersom me tolkar dette som at ho utfordrar barna til vid tenking om bøkene, vert utsegnet til informanten bekrefta av Solstad (2016, s. 116), som hevdar at dette støtter barna si språkutvikling. Informant 3 vektla at «barnelitteratur ofte kan vere litt tørr», altså at han ofte kan vere vanskeleg å forstå for barn. Då meinte ho at ho må gjere samtalanene forståelege og spennande for barna. Det kan tyde på at informanten nyttar samtalar om litteratur som ein strategi for at alle barna skal forstå innhaldet, dersom eit barn til dømes fortel korleis han eller ho oppfattar innhaldet. Dette kan sjåast i samanheng med det Solstad (2016) skriv, nemleg at forståingane til einskilde barn kan gjerast synleg for alle barna dersom ein samtalar om dei. Dei litterære samtalanene er òg viktige for at barna skal skape felles meining (s. 25), og det kan altså sjå ut som at informanten legg vekt på dette.

4.2.4.5 Samtalar om ord og språk

Ingen av informantane tok opp samtalar om språk spontant i intervjuet, så me spurte dei direkte om dei brukte slike samtalar og eventuelt korleis. At dei ikkje nemnte desse samtalanene, kan på

den eine sida tolkast som at dei ikkje fokuserer noko særleg på dei. Derimot svarte alle informantane at dei bruker denne samtaletypen til ein viss grad i planlagt språkarbeid. Informant 1 skildra at ho samtalar med barna om innhaldet i vanskelege eller spesielle ord, og betraktar dei som gode for å styrke barn si lese- og skriveforståing. I likskap med informanten sitt utsegn, påpeiker Høigård (2013, s. 269) at slike samtalar bidrar til at barna lærer skriftsspråk, ettersom dei gjer barna metaspråkleg bevisst. Informant 2 skildra, på lik linje med Høigård, at ho bruker samtalar om språk for å bidra til at barna kan verte meir bevisst språket. Vidare skildra ho at ord kan ha fleire tydingar, og dermed kan det vere lurt å bevisstgjere for barna kva det betyr. Dette vil gi barna erfaring med språket si innhaldsside (Høigård, 2013, s. 235). I tillegg påpeika informanten at dei samtalar om kvifor ein uttaler ord på bestemte måtar, noko som handlar om språket si uttrykksside (Høigård, 2013, s. 235). I motsetning til dei andre informantane, skildra Informant 3 at ho planlegg samtalar om språk ved å velje ut eit ord, som til dømes «venn», på førehand. Deretter samtalar ho med barna om innhaldet i dette ordet, og vinklar samtalen meir mot ei filosofisk tilnærming, som til dømes kva det vil seie å vere ein venn. Denne måten å samtale på, vert støtta av Høigård (2013, s. 235) som skriv at dette kan bidra til at barna både får utvikla metaspråkleg medvit og vert utfordra på tankane sine.

4.3 Litteratur

4.3.1 Bakgrunn for bruk av litteratur

Det kom tydeleg fram frå alle informantane at arbeid med litteratur er noko dei ser på som svært verdifullt for barna si språkutvikling i barnehagen. To av informantane skildra at arbeid med litteratur både er viktig for barna si språkutvikling no, men òg for å ha effekt på seinare skulegang. Gjems (2016, s. 154-155) bekrefter informantane sine utsegn, og skriv at høgtlesing vil kunne påverke barna si evne til å lese og skrive seinare. Det kan altså tyde på at ein del av bakgrunnen for at informantane gjennomfører litteraturformidling, er for å bidra til seinare utvikling.

Det var berre ein av informantane som skildra ordforråd som eit av dei viktigaste utbytta barna får gjennom litteraturformidling. Ho formidla blant anna at «dersom barn får høyre samme ord frå ulike sider og fleire gonger, får dei utvikla vidare omgrep og eit større ordforråd». Dette er eit poeng som vert stadfesta av både teori og forskning (Dickinson et al., 2003; Gjems, 2016;

Sandvik og Spurkland, 2012). Informant 1 la stor vekt på at litteraturformidling gir barna høve til å tenke sjølv og fortelje om tankane sine, mens Informant 2 skildra at det gir barna mogleik til å bruke språket og formulere seg. Det informantane skildra her kan sjåast på som verbalspråklege ferdigheiter, og i fylgje Dickinson et al. (2003, s. 469) sine funn, vert dette støtta av boklesing. Informant 2 la òg vekt på at barn lærer setningsoppbygging av litteratur. Etersom litteratur har setningar og bilete som heng saman i ein bestemt samanheng (Høigård, 2013, s. 177), kan litteratur bidra til at barna får erfare korleis ein set saman setningar, slik informanten skildra. Vidare skildra same informant at ho les bøker fordi det gir barn forteljekompetanse og innsikt i korleis eventyr eller bøker er bygd opp. Dette samsvarer òg med det Høigård (2013, s. 236) skriv.

På bakgrunn av kompetansen dei pedagogiske leiarane uttrykte at barn får ut av litteraturformidling, ser det ut som at dei pedagogiske leiarane har eit stort fokus på gjennomføring av litteraturformidling på grunn av barna sitt språklege utbytte. To av informantane svarte, derimot, at det ikkje alltid lar seg gjere å lese bøker i kvardagen. Både Informant 2 og Informant 3 svarte at dei opplev fleire hindringar i løpet av dagen, der den største hindringa er tid. Informant 2 skildra vidare at ho har som mål å lese kvar dag, og helst fleire ganger om dagen. Dette kan tyde på at informanten vil sikre seg at alle barna får delta i litteraturformidling dagleg. Informant 3 skildra at tida går fort i barnehagen, og plutselig oppstår det andre situasjonar ein må få gjennomført. Tholin et al. (2009, s. 34) fann at nesten ein tredjedel av styrarar skildra at dei arbeider lite med litteratur. Me ser tydelege motsetningar til dette i vårt tilfelle, ettersom alle informantane svara at dei har eit stort fokus på å arbeide med litteratur. På den andre sida kan det, basert på svara frå våre informantar, sjå ut som at det er avgrensingar knytt til tid som er det største problemet. Dette samsvarer med Sandvik et al. (2014, s. 8) sine funn om at barnehagelærarar vil lese, men ofte vert hindra på grunn av tid.

4.3.2 Korleis les dei pedagogiske leiarane bøker?

For å finne ut av korleis informantane arbeida planlagt med litteratur, ville me ha svar på korleis dei skildra rammene rundt lesinga. Alle informantane var særleg oppteken av at det er viktig å ha lest boka sjølv, på førehand av ei lesestund. Informant 2 meinte at det kan vere vanskeleg å gjennomføre ei lesestund dersom ein ikkje kjenner innhaldet, og dermed vert overraska over handlinga. Informant 3 grunn gav å kjenne boka på førehand med at ein enklare kan innta roller og dermed gjere formidlinga meir spennande for barna, i tillegg til at ein kan løfte blikket og

«hente inn» dei som eventuelt mistar fokus. Utsegna til begge informantane får teoretisk støtte, blant anna av Sandvik og Spurkland (2012), som skriv at ein kan sikre at ein er klar over språklege utfordringar som oppstår i boka dersom ein har lest ho på førehand (s. 75), og av Høigård et al. (2009), som skriv at ein kan fokusere meir på å skape kontakt dersom ein kan innhaldet i boka (s. 39). Det kan tyde på at informantane prøver å oppretthalde barna si merksemd ved å få kontakt med dei.

To av informantane la spesielt vekt på at dei bruker små grupper når dei les bøker. Dette meinte dei at gjer det enklare at alle barna kan halde fokus på boka, samtidig som samtalen vert betre. Informantane sine utsegn stemmer overeins med teorien, som stadfestar at alle barna får høve til å delta meir aktivt dersom ein les i små grupper (Sandvik og Spurkland, 2012, s. 76; Gjems, 2016, s. 156-157).

I forkant av sjølve lesinga, skildra alle dei tre informantane at dei vektlegg å gi barna ei forståing av boka sitt innhald. Informant 2 fortel at ho samtalar med barna om forsida og kva boka kan handle om. Dette gjer ho for å skape spenning og for å gi barna mogleik til å skape tankar om handlinga, i tillegg til at det bidrar til å gjere barna interesserte i boka. Ho meinte òg at dersom barna får skape seg tankar i forkant, kan dei få meir ut av boka når ho vert lese. Dette samsvarer med Alfheim og Fodstad (2014, s. 32) sitt utsegn om at barna forstår meir av boka dersom dei har førforståing om ho. Hoel et al. (2011, s. 80-81) støtter òg informantane sine utsegn om at å skape spenning og interesse for boka kan vere viktig, ettersom det kan syte for at barna får lyst til å lese. På bakgrunn av informantane sine svar, kan det tyde på at pedagogiske leiarar vektlegg å skape førforståing. Dette kan i fylgje Hoel et al. (2011, s. 80-81) bidra til at barna kan støtte seg på tidlegare kunnskap i møtet med bøkene og dermed forstå meir.

Når det kjem til sjølve lesinga, gjorde alle informantane det tydeleg at dei legg svært stor vekt på korleis dei les. Dei var alle samstemte om at variasjon i stemma er eit verdifullt verkemiddel. Informant 3 uttalte at ho bruker både låg og høg stemme i hovudsak for å «fenge» barna. «Fenge» tolkar me, som tidlegare, at ho ynskjer å sikre at barna er engasjert i formidlinga. Dersom barna er engasjert, kan dei utvikle spårket sitt betre (Gjems, 2016, s. 154). Dermed kan det tenkast at informantane vektlegg variasjon i stemmebruk for å bidra til betre språkutvikling. Alle informantane var òg oppteken av at ein må leve seg inn i formidlinga, men uttrykte seg dels ulikt. Informant 1 skildra at ho «bruker heile seg sjølv», ved å bruke mimikk, kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Informant 2 meinte at ein må «kunne by på seg sjølv», som ho skildra at

handlar om å leve seg inn for å inspirere barna, mens Informant 3 skildra at ho gjer formidlinga spennande ved å innta roller og variere kroppsspråk, mimikk og gestar. Alle desse utsegna kan kategoriserast som gestar og kroppsspråk. Me ser klare likskapar mellom informantane sine innspel og Høigård (2013, s. 235) si skildring av at lesing med blant anna små gestar bidrar til at barna forstår og er merksame på innhaldet i ei forteljing.

Informantane var òg samstemte om at det er viktig å ta seg god tid til å stoppe opp og undre seg i lag med barna undervegs i lesinga. Informant 1 la mest vekt på å stille opne spørsmål til barna, slik at ho kan samtale med dei samtidig som ho les, noko som krever at barna må tenke og formulere seg. Informant 2 meinte at det er viktig å ta tak i og samtale om detaljar i bileta og teksten, ettersom dette bidrar til at barna forstår den samanhengande teksten. Ho la òg vekt på at dei les i lag og fokuserer på at alle er aktive og spente. Informant 3 svarte mykje det same som sistnemnde, men ho stopper òg mykje opp når det oppstår vanskelege ord som dei kan samtale om. Dei tre informantane meinte òg at ein må stille opne spørsmål for å invitere barna til å samtale om boka, og barna må òg få høve til å kome med innspel. Sjølv om ingen av informantane direkte nemnde omgrepa «interaktiv»- eller «dialogisk» lesing, ser me tydelege samanhengar mellom måten dei skildra at dei arbeider med bøker på og det Gjems (2016) skildrar som interaktiv lesing. Her får barna delta aktivt i bokformidlinga gjennom sine eigne innspel eller den vaksne sine opne spørsmål, og dei må formulere tankar og meiningar (s. 154-158), slik informantane skildra. Det kan altså tyde på at informantane les på ein interaktiv måte.

4.3.3 Andre former for litteraturformidling

Det var spesielt éi form for litteraturformidling som gjekk att i skildringane til dei pedagogiske leiarane, utanom lesing. Alle skildra at dei fortel muntlege historiar eller forteljingar ved bruk av ulike typar konkretar eller fysiske hjelpemiddel. Informant 1 og 2 fortalte at dei først og fremst bruker dukker eller små figurar fordi dei er fengande og gjer barna engasjerte, og la til at dei er effektive for alle aldersgrupper. Fyrstnemnde skildra at ho bruker handdukker fordi barna vert engasjert og snakker aktivt med dukka. Dette tyder på at barna får høve til å kommunisere med dukka, som eit alternativ til samtale med andre, og handdukka kan vere god til akkurat dette (Sandvik et al., 2014, s. 44). Informant 3 skildra òg at ho bruker dukker med alle aldersgrupper, men meinte at det er spesielt givande for dei minste barna. I fylgje ho, forstår ikkje små barn mange abstrakte ord, og dermed vil konkrete gjenstandar som visuelle representasjonar for desse orda bidra til at dei får meir ut av boka. Dette korrelerer direkte med

Sandvik og Spurkland (2012, s. 81) sine skildringar, som hevdar at barna får førstehandserfaringar og betre forståing av omgrep ved bruk av konkretar, og at barna lærer fleire ord.

Eit anna likskapspunkt mellom dei tre informantane sine skildringar, var at alle nemnde at det hender at dei dramatiserer bøker. Informant 2 la størst vekt på dette, og forklarte at ho bestem handlinga og kva for barn som skal delta saman med barna. Dette kan bety at ho fokuserer på at barna skal få bestemme sjølv om dei vil delta eller ei, noko som kan gjere at barna vert meir engasjerte og lærer fleire ord (Gjems, 2016, s. 49). I tillegg stemmer informanten sine utsegn om dramatisering overeins med Sandvik og Spurkland (2012, s. 91), som skriv at det er god språktrening å lage replikkar, dele ut roller og dramatisere bøker.

4.3.3.1 Aktivitetar i etterkant

To av dei pedagogiske leiarane svarte at dei fleste aktivitetar som går føre seg i etterkant av ei litteraturformidling, oppstår spontant etter ynskje frå barna. Dette tyder på at dei pedagogiske leiarane sjeldan velger å bruke slike aktivitetar som ein del av planlagt språkarbeid med litteratur, utan at det er barna som initierer dei. På den andre sida svarte alle tre at det hender at dei gjennomfører nokre planlagte aktivitetar i etterkant òg, sjølv om dei presiserte at det hender i svært få tilfelle. Alle informantane framheva at det er dramatisering og teikning dei bruker, ein sjeldan gong, i etterkant av litteraturformidling. Dette samsvarer med Sandvik et al. (2014, s. 44) som skriv at slike aktivitetar kan vere bra i arbeidet med litteratur.

5.0 Avslutning

I denne oppgåva har me forsøkt å finne svar på korleis pedagogiske leiarar arbeider planlagt med litteratur og samtale for å fremje barn si språkutvikling. Gjennom intervjua fann me ut at pedagogiske leiarar legg mykje vekt på arbeid med desse emna og ser på dei som svært verdifulle for barn si språkutvikling. Sjølv om dei gav nyanserte svar, var dei svært samstemte på mange av momenta me tok opp i intervjua. I tillegg fann me stor likskap mellom dei pedagogiske leiarane sine svar og ulike teoretiske perspektiv. På bakgrunn av dette kan det tyde på at barnehagelærerutdanninga har lagt eit godt grunnlag for arbeid med samtale og litteratur i barnehagen. Sjølv om resultatata frå vår studie tyder på at pedagogiske leiarar på mange måtar arbeider likt med emna, vil det kreve fleire undersøkingar for å kunne generalisere det.

Resultata frå studien vår viser at dei pedagogiske leiarane har barn si språkutvikling i tankane til ei kvar tid. Informantane la vekt på at ein må arbeide med samtale og litteratur for å gi barna eit godt grunnlag for vidare læring. Dei pedagogiske leiarane som deltok i prosjektet «Språkløyper» viste stort medvit for språk, og deltaking i slike prosjekt med fokus på språk kan dermed sjå ut til å vere positivt for barn si språkutvikling.

Studien vår viser at dei pedagogiske leiarane skildrar arbeid i små grupper som svært verdifullt for barna si språkutvikling; både i planlagt arbeid med litteratur og samtale. Sjølv om det var planlagt arbeid som var i søkjelyset vårt, meinte informantane at fleksibilitet var svært verdifullt. Ein må kunne fylgje barn sine spontane innspel og initiativ, og ikkje vere for oppteken av det planlagte.

Dei pedagogiske leiarane meinte at ein må ta utgangspunkt i barna sine interesser i samtalar for å fenge dei og for at dei skal lære fleire ord. Dei var òg svært oppteken av korleis dei sjølv deltok i samtalen, altså rolla si. Strategiane deira innebar blant anna at barn må få kome med innspel og verte stilt opne spørsmål. Berre éin informant fokuserte på at barna må få tilstrekkeleg med tid til å svare. Med tanke på kva teorien seier om dette, kan det tyde på at pedagogiske leiarar bør ha større fokus på dette. Dei fokuserte òg mykje på sin eigen språkbruk, men berre éin av dei pedagogiske leiarane svarte at ho fokuserte på å bruke varierte ord, som kan vere positivt for språkutviklinga. Dette kan òg vere noko pedagogiske leiarar bør fokusere meir på, på bakgrunn av teori. Sjølv om informantane på den eine sida såg på samlingsstund som ein god samtalesituasjon, såg dei på arbeid i små grupper som meir givande. Dermed kan

det tyde på at dei har fokus på individet. I samtalsituasjonar som barnesamtalar og filosofiske samtalar, skildra informantane at dei utfordra barna til å bruke språket sitt gjennom spørsmål om tankar, og på den måten kan dei utvikle språket sitt. Gjennom å samtale om ord, språk og litteratur, slik dei pedagogiske leiarane skildra at dei i stor grad gjer, kan barna utvikle metaspråkleg medvit og språket generelt.

Informantane våre skildra at dei arbeider med litteratur fordi det har svært mange fordelar for barn si språkutvikling, i tillegg til at dei skulle førebu barna til seinare skulegang. Derimot var tid eit relativt stort hinder i ein travel kvardag, som kunne hindre at dei fekk formidle så mykje litteratur som ynskjeleg. I arbeidet med litteratur la dei pedagogiske leiarane vekt på å ha lese bøker på førehand og at det er viktig å gi barna ei førforståing av dei. Begge desse momenta får teoretisk støtte. Aktivitetar i etterkant var derimot ikkje noko som vart gjennomført så ofte. Stemmebruk og kroppsspråk er to formidlingsstrategiar som vert tatt i bruk for at barna skal verte engasjert, og dermed utvikle språket betre. Alle meinte òg at ein må samtale om bøkene og lese på ein dialogisk måte, ved å blant anna stille opne spørsmål, sjølv om det eksisterte små nyansar i svara. På den måten meinte informantane, på lik linje med teorien, at barna får formulere seg og utvikla språket sitt. Andre strategiar pedagogiske leiarar skildra at dei bruker i arbeid med litteratur, er forteljing med konkretar og dramatisering, noko som gir barna engasjement og førstehandserfaringar.

6.0 Litteraturliste

- Alfheim, I. & Fodstad, C. D. (2014). *Skal vi leke en bok? : Språktilegnelse gjennom bildebøker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Askland, L. & Sataøen, S. O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bergsland, M. D. & Jæger, H. (2014). Bacheloroppgaven. I M. D. Bergsland & H. Jæger (Red.), *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. (s. 51-86). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brottveit, G. (Red.). (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder : Om å arbeide forskningsrelatert*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dickinson, D., McCabe, A., Anastasopolulos, L., Peisner-Feinberg, E. & Poe, M. (2003). The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelationships Among Vocabulary, Phonological Sensitivity, and Print Knowledge Among Preschool- Aged Children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465-481.
- Gamst, K. M. T. (2017). *Profesjonelle barnesamtaler : Å ta barn på alvor*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2008). Voksnes samtalesøtte i barnehagen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 92(5), 364-375.
- Gjems, L. (2011a). Innledningskapittel. I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk : Samtaler i barnehagen*. (s. 12-35). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gjems, L. (2011b). Hverdagssamtalene - barnehagens glemte læringsarena? I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk : Samtaler i barnehagen*. (s. 43-64). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering : Tale og skrift i førskolealderen* (2. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hayes, R. & Matusov, E. (2005). Designing for dialogue in place of teacher talk and student silence. *Culture and Psychology*. 11(3), 339-357.
- Hoel, T., Oxborough, G. H. O. & Wagner, Å. K. H. (2011). *Lesefrø : Språkstiumlering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig* (3. utg.). Oslo:

Universitetsforlaget.

Høigård, A., Mjør, I. & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Jansen, T. T. & Tholin, K. R. (2011). Førskolelærernes handlinger og barns språklige deltakelse i prosjektsamtaler. I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk : Samtaler i barnehagen*. (s. 148-175). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen : innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Linell, P. (1998). *Approaching dialogue : Talk, interactions and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring : Bedre innhold i barnehagen*.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>.

Pedersen, S. (1997). *Språk og språkutvikling hos barn*. Oslo: Det norske samlaget.

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

Oslo: Utdanningsdirektoratet. <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.). Oslo: Cappelen akademisk.

Solem, M. S. (2011). Emneutvikling i samtaler mellom barn og førskolelærere i barnehagen.

I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk : Samtaler i barnehagen*. (s. 68-87). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Solstad, T. (2011). Litterære samtaler i barnehagen. I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk : Samtaler i barnehagen*. (s. 92-118).

Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Solstad, T. (2016). *Samtaler om bildebøker i barnehagen - en vei til opplevelse, lek og meningsskaping*. Oslo: Universitetsforlaget.

Språkløyper. (2017, 12. desember). *Hva er språkløyper?* <https://sprakloyper.uis.no/snarveier/om-sprakloyper/hva-er-sprakloyper-article122358-19781.html>.

- Svennevig, J., Sandvik, M. & Vagle, W. (1995). *Tilnærminger til tekst : modeller for språklig tekstanalyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R., Nordtømme, S., Hogsnes, H. D., Føsker, L. I. R., Bjar, H., Østrem, S. & Jansen, T. T. (2009). *Alle teller mer : en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. (Vol. 1/2009, pp. X, 248). Høgskolen i Vestfold.
- Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (1978). *Mind in society : the development og higher psychological processes*. Harvard University Press.

7.0 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Introduksjon:

- Takke for oppmøte.
- Tema for oppgåva: Språkutvikling (i samtale og litteratur).
- Problemstilling: Korleis skildrar pedagogiske leiarar at dei bruker samtale og litteratur som planlagt språkarbeid for å fremje barn si språkutvikling?
- Me er altså ute etter planlagte situasjonar, og korleis litteratur og samtale blir brukt for språkutvikling.
- Me er ikkje ute etter å teste deg, men berre å få ditt perspektiv på ting.
- Forklare «planlagt språkarbeid» slik at me er på samme side.
- Informere om samtykke, at dei kan gi seg når som helst, og konfidensielt og anonymt.
- Notat blir sletta etter oppgåva er godkjent.
- Presisere at med litteratur meiner me ikkje berre bøker, men alt arbeid med tekst, både munnleg og skriftleg.
- Spørje om det er noko informantene lurar på før me startar.

Bakgrunn:

- Kva for utdanning har du?
- Kor lenge har du arbeida som pedagogisk leiar?
- Kva aldersgruppe jobbar du med no?

Språkutvikling:

- **Korleis tenkjer du på språkutvikling når du skal planlegge pedagogiske aktivitetar med barn?**
Kva er grunnen til dette?

Samtale:

- **Korleis ser du på samtalen som arena for språkutvikling?**
Kva er grunnen?
- **Kva for planlagte samtalar meiner du finn stad i barnehagen?**
Kan du fortelje meir om korleis du bruker dei og styrkane deira?

- **Kva meiner du kjenneteikner ein god planlagt samtale?**
- **Kan du fortelje om korleis du meiner di rolle er når du samtaler med barn?**
- **Er det noko meir du meiner er viktig å tenke på når du samtalar med barn?**
- **Korleis bestem du tema når du skal ha ein planlagd samtale med barn?**
Oppfylgjing: Er det nokre bestemte tema du meiner er spesielt språkutviklande å samtale om?
- Dersom dei ikkje har nemnd erfaring/interesser:
Tar du utgangspunkt i barna sine erfaringar eller interesser når du skal ha planlagte samtalar med barn?
Kvifor gjer du det/kvifor ikkje?
- Dersom dei ikkje har nevnt desse typane samtale sjølv:
Korleis bruker du samlingsstund som arena for å samtale med barn?
Kva er fordelene med dette?
- **Kva legg du i omgrepet filosofiske samtalar?**
- **Korleis har du filosofiske samtalar med barn?**
- **Har du planlagte samtalar med barn om litteratur?**
Kva legg du vekt på i slike samtalar?
Korleis bruker du bileta?
Korleis involverer du barna?
Korleis meiner du at barna si språkutvikling kan påverkast av desse samtalanene?
- **Korleis gjennomfører du samtalar om ord og språk?**

Litteratur:

- **Korleis meiner du at planlagt arbeid med litteratur kan påvirke barn si språkutvikling?**
- **Kva former for litteraturformidling bruker du planlagt i barnehagen?**
Kva er styrkene til dei ulike?
- **Opplever du at det er noko i kvardagen som hindrar deg i å bruke litteratur?**
Kva då? Kva betydning meiner du dette kan ha for barna?
- **Kan du fortelje om ei typisk lesestund i din barnehage?**
- **Kan du fortelje litt om korleis du les bøker med barn?**
Og kva er grunnen til at du gjer det på denne måten?

- **Korleis bruker du hjelpemiddel i litteraturformidling?**
I så fall: Kva for hjelpemiddel og kva er fordelene med dei?
- **Kor ofte gjennomfører du planlagte aktivitetar i etterkant av ei litteraturformidling?**
Kva typar aktivitetar? Korleis gjer du dette?
- **Formidler du litteratur på andre måtar enn lesing?**

Avslutning:

- Er det noko meir du ser på som viktig relatert til planlagt bruk av samtale eller litteratur, som me ikkje har vore innom?
- Takke informanten for at han/ho har tatt seg tid til intervjuet og var villig til å delta i intervjuet vårt.

7.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Informasjonsskriv til informanten

Me har vore i kontakt relatert til di deltaking i vårt bachelorprosjekt «Samtale og litteratur barnehagen». Me er svært glad for at du vil bidra, fordi dine tankar kring temaet vårt er av stor interesse for oss. Målet med prosjektet er å studere korleis pedagogiske leiarar bruker samtale og litteratur for å fremje barn si språkutvikling. Me ynskjer derfor å høyre kva for tankar og erfaringar du har kring dette.

Rettleiaren vår i prosjektet er Inga Margrethe Fagerbakke ved Høgskulen på Vestlandet. Temaet i prosjektet er barn si språkutvikling, mens arbeidstittelen er «Samtale og litteratur i barnehagen». Denne er under arbeid og kan endrast undervegs.

Dei empiriske undersøkingane dreier seg om tre djupneintervju med eit utval av pedagogiske leiarar i barnehagen. Alle notat vil bli tatt skriftleg og ingen personopplysningar vil bli samla inn. Alt av materiale som oppstår i prosjektet er konfidensielt og anonymt, slik at ingen personopplysningar vil vere i det ferdige materialet. Notat blir makulert når oppgåva er bestått. Prosjektet skal vere ferdig 29.01.2021. Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg frå prosjektet utan å måtte begrunne det.

Av hensyn for personvern samlar me ikkje inn underskrifter, og avtaling av tidspunkt for intervju må skje muntleg. Derfor ber me deg ringe på telefon xxxxxxxx, slik at me kan hente inn samtykke og avtale tid for intervju. Dersom du ikkje ynskjer dette, kan me òg komme innom barnehagen din for å gjere dette fysisk.

Dette samtykker du til:

- Å delta i intervju
- At datamaterialet blir brukt anonymt i prosjektet
- Personopplysningar vert behandla fram til prosjektet er meint avslutta 29.01.2021. Ved endringar vil informantar bli informert.

Me ser fram mot eit godt samarbeid! Ta kontakt ved spørsmål og kommentarar.

Venleg helsing

Navn Navnesen

Dato

23.11.2020