



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Bruk av høytlesing for å stimulere barns språk

The use of reading aloud to stimulate children's language

Kandidatnummer: 494 & 568

BACH301 Bachelor i barnehagelærerutdanning

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Kristoffer Jul-Larsen

Innleveringsdato: 25.05.2022

Antall ord: 14 293

Vi bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

Abstract

In this bachelor thesis, we investigate the standpoint and working methods of the personnel in a kindergarten's work with reading aloud to stimulate children's language. In the introduction, we justify the choice of topic based on our own experiences from practice, our knowledge, and the Rammeplan (Ministry of Education, 2017). Through our education, we have developed a great interest in the use of reading aloud as language-stimulating work and gained experience with this in practice. We also introduce some political changes that concern which ministry the kindergarten goes under and accompanying expectations.

In the theory chapter of the thesis, we introduce academic literature related to language development, reading aloud, early literacy, and kindergarten as an educational culture. We also discuss the kindergarten teachers' role in working with the mentioned topics, like working with Bruner's "scaffolding" term and dialogic reading.

In the methods chapter of the thesis, we present interview as a method and why we chose this method to obtain data. The interview provided space for reflection and discussion, of which we could subsequently carry out a qualitative analysis. Furthermore, we present how we conducted the interviews and various guidelines for obtaining human empirical data.

In the last part of the thesis, we discuss our findings in relation to the theoretical framework. We finish off our thesis with a conclusion to our question, "Which standpoint and working methods do the personnel in a kindergarten have to work with reading aloud to stimulate children's language?"

Innholdsfortegnelse

<i>Abstract</i>	1
<i>1.0 Innledning</i>	4
1.1 Bakgrunn for valg av tema	4
1.2 Presentasjon av problemstilling	5
1.3 Redegjørelse for valg av metode.....	5
1.4 Avgrensing.....	5
1.5 Oppgavens oppbygging	6
1.6 Teoretisk rammeverk	6
<i>2.0 Teori</i>	7
2.1 Språklig utvikling	7
2.1.1 Språket i bruk	8
2.2 Tidlig litterasitet.....	11
2.3 Tre mål for høytlesing	13
2.4 Høigårds fire språkaktiviteter	15
2.5 Pedagogens rolle.....	18
2.5.1 Dialogisk lesing.....	21
2.5.2 Barnehagens fysiske miljø.....	22
2.6 Barnehagen som utdanningskultur.....	23
<i>3.0 Metode</i>	24
3.1 Valg av metode	25
3.2 Etiske retningslinjer	26
3.3 Gjennomføring av intervju	27
3.4 Metodekritikk	28
<i>4.0 Drøfting av funn</i>	29
4.1 Personalets holdninger til litteraturarbeid.....	30
4.2 Litteraturarbeid i barnehagen.....	30
4.3 Språklig samspill med barn	33
4.4 Det fysiske miljøet.....	35
4.5 Underholdning eller læring?	36
<i>5.0 Konklusjon & avslutning</i>	37

6.0 Litteraturliste	39
7.0 Vedlegg.....	41
7.1 Vedlegg 1: Intervjuguide.....	41
7.2 Vedlegg 2: Samtykkeskjema	43

1.0 Innledning

Barnehagen blir i dag betegnet som det første møte med den livslange læringen, “det første frivillige leddet i utdanningsløpet” (NOU 2010: 8). Barnehagen gikk for noen år siden, fra å være under Barne- og familiedepartementet til å gå under Kunnskapsdepartementet (NOU 2010: 8). I denne overgangen ligger forventninger om at barnehagen skal utdanne, utvikle og forberede barna på hva som venter dem videre i livet. En av de mange viktige oppgavene vi som barnehagepersonale har er altså å forberede barna på å leve i et demokratisk samfunn, hvor man lever i fellesskap med andre mennesker. For å ta del i dette samfunnet vil språklige ferdigheter, som innebærer både språklige og skriftlige kunnskaper, være sentrale egenskaper, noe vi legger grunnlag for allerede i de tidlige barneår. Disse ferdighetene kan knyttes til begrepet *tidlig litterasitet* (Gjems, 2016, s. 11). “Tidlig litterasitet er grunnleggende for barns læring og utvikling, både i barnehageårene og i perspektiv av livslang læring” (Gjems, 2016, s. 21). Litterasitet vil barna utvikle, nettopp gjennom å være i samspill med andre barn og voksne, gjerne i forbindelse med litterært arbeid. Litterært arbeid i barnehagen kan blant annet være høytlesing og dialogisk lesing, men også musiske aktiviteter og lek. I et slikt litterært arbeid kan barna få erfaringer med verbalspråk, skriftspråk, bokstaver, sjangre og formidlingsmåter. Disse litterære erfaringene vil ha innvirkning både på leken og det sosiale, samt på barns leseoppdragelse og leseopplæring.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Som barnehagelærere skal vi gjennom arbeid med kommunikasjon, språk og tekst bidra til at barn opplever spenning og glede ved høytlesning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Ifølge Solstad (2018, s. 121) vil det å bruke høytlesing i barnehagen være meningssskapende for barna. I løpet av vår studietid har vi gjennom praksis erfart at personalet i barnehagene har ulik kompetanse om, og ulik bruk av høytlesing knyttet til språkstimulering i barnehagen. Gjennom undervisningen vår har vi fått større forståelse av hvor viktig høytlesing og bruk av bøker kan være for barns språkutvikling. Vi har også erfart hvordan litteratur kan fungere som blant annet grunnlag for lek, for forståelsen av seg selv som individ og for tilhørighet i et fellesskap. Dette bekrefter Høigård (2019, s. 15), som sier at vi gjennom språket utvikler økt forståelse for oss selv og andre, som igjen gjør det lettere å tre inn i fellesskap med andre mennesker, forstå verden, og oppleve tilhørighet i samfunnet. I høytlesing får barna mulighet til å omdanne de auditive inntrykkene, til egne bilder, egen meningsfull sammenheng, og de får oppleve bøker i fellesskap. I tillegg kan høytlesing hjelpe barna i utvikling av språklige

ferdigheter, som ifølge Høigård (2019, s. 15) er en av de viktigste ferdighetene man lærer som barn.

I sammenheng med vårt engasjement og interesse for temaet, ønsker vi å utvide vår kunnskap om hvilke holdninger og arbeidsmetoder personalet i en barnehage har til arbeid med høytlesing for å stimulere barns språk. I undersøkelsen av tema vil vi samarbeide med informanter innenfor barnehagefeltet, som kan gi oss innsikt i hvordan høytlesing som språkstimulerende arbeid foregår i barnehagen, og hvilken kunnskap og holdninger personalet har til tema.

1.2 Presentasjon av problemstilling

For barn vil høytlesing og bruk av bøker i barnehagen være underholdende og et utgangspunkt for fellesskap og lek. Vi som fremtidige barnehagelærere ser også gode læringsmuligheter i bruk av høytlesing. I vår oppgave ønsker vi derfor å undersøke hvordan personalet i barnehagen arbeider med språkstimulering gjennom høytlesing, ved å svare på følgende problemstilling: *“Hvilke holdninger og arbeidsmetoder har personalet i en barnehage til arbeid med høytlesing for å stimulere barns språk?”*

1.3 Redegjørelse for valg av metode

Vi ønsker å utvide vår kunnskap om tema høytlesing som språkstimulerende arbeid, samt få større innblikk i personalets arbeidsmetoder gjennom drøfting og refleksjon sammen med informantene. Vi har derfor valgt å ta kontakt med personalet i en barnehage, for å intervju dem om deres tanker og holdninger til språkstimulerende arbeid med bøker. I intervju kan vi gjennom åpne spørsmål om tema og kvalitativ analyse av empirien, få innblikk i hvordan personalet arbeider med høytlesing som et språkstimulerende verktøy. Ved å snakke med både en pedagog, en barnehagelærer og en pedagogisk medarbeider, vil dette kunne gi oss varierte svar og varierende kunnskap om tema samt arbeidsmetoder.

1.4 Avgrensning

I denne oppgaven vil vi ha fokus på høytlesing knyttet til språkstimulering, selvom høytlesing også er med på å bidra til annen type stimulering og underholdning. Gjennom høytlesing kan

barn få gode leseopplevelser, få oppleve fellesskap rundt bøker og bli kjent med egne og andre sine følelser. Barna kan også få estetiske erfaringer samtidig som deres sosiale ferdigheter og konsentrasjonsevne kan utvides. Vi kan dermed knytte høytlesing til flere aspekter ved barns utvikling og hverdag, men vi har avgrenset oppgaven vår til høytlesing i sammenheng med språkstimulering og språkutvikling.

1.5 Oppgavens oppbygging

Innledningsvis begrunner vi blant annet valg av tema og problemstilling, presenterer tekstens oppbygging og metodevalg, for så å definere et teoretisk rammeverk for oppgaven. I det andre kapitlet vil vi knytte problemstillingen vår til relevant teori, før vi i tredje kapittel vil gjøre rede for valg av metode. I metodekapitlet vil vi si noe om valg av informanter og gå nærmere inn på hvordan vi har samlet inn empiri for å svare på vår problemstilling. I tillegg vil det komme en gjennomgang av etiske retningslinjer i forbindelse med innhenting av menneskelig empiri. I fjerde kapittel vil vi se på våre innsamlede data i lys av teorien som blir presentert i kapittel to, samt drøfte våre funn opp mot vår problemstilling. I kapittel fem vil vi presentere en konklusjon ut fra funnene vi gjorde i kapittel fire, sammen med en oppsummering og avrundning av oppgavens innhold. Teksten avsluttes med litteraturliste og relevante vedlegg.

1.6 Teoretisk rammeverk

I bacheloroppgaven vår vil vi drøfte problemstillingen ved hjelp av innhentet data fra personalet i en barnehage, sammen med relevant faglitteratur knyttet til tema høytlesing og språkutvikling. I teorikapitlet vil vi starte med en kort gjennomgang av barns *språklige utvikling*, før vi ser nærmere på barns *pragmatiske utvikling*. Dette er relevant for arbeid med språkstimulering fordi det handler om hvordan barn utvikler språkbrukskompetanse.

Videre vil vi se på barns tidlige litterasitet, eller literacy, som handler om utvikling av barns ferdigheter til å lese og skrive, som vi kan knytte til høytlesing i barnehagen. Senere går vi nærmere inn på oppgavens tema med utgangspunkt i Solstads tre mål for høytlesing, *leseopplevelse/leselyst*, *leseoppdragelse* og *leseopplæring* (Solstad, 2018). Dette i forbindelse med spørsmålet om hvorfor personalet i barnehagen jobber med høytlesing. Videre vil vi se

på hvilke arbeidsmetoder Høigård (2019) nevner som spesielt gunstige for å stimulere barns språkutvikling, og knytte dette opp mot arbeidsmetoder i forbindelse med høytlesing.

I teorikapitlet vil vi også se nærmere på pedagogens rolle, og personalets rolle som *støttende stillas* og språklige rollemodeller. En viktig del av personalets rolle innen språkstimulerende arbeid handler om å tilrettelegge for *dialogisk lesing*. Høigård (2019, s. 56) forklarer dialogisk lesing som at voksne og barn leser og samtaler om bøker. Slike samtaler kan bidra til større forståelse av teksten og skape forventninger til videre innhold. Den felles opplevelsen av dialogisk lesing, med både tekst og bilder, kan gi innhold til utallige samtaler. Vi tenker at dialogisk lesing vil være svært relevant for vår problemstilling, da barn kan oppnå flere språklige ferdigheter i dialog og samspill med andre.

Vi vil også se på barnehagens fysiske miljø ettersom dette kan være en påvirkende faktor i barns språkutvikling. Til slutt vil vi drøfte barnehagen som utdanningskultur, som handler om formålet bak barnehagens arbeidsmetoder. Dette kan vi knytte til personalets arbeid med høytlesing i barnehagen.

2.0 Teori

Som personale i barnehage skal vi arbeide etter Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017), som setter kriterier for hvilke fagområder vi skal arbeide med, og hvilken kunnskap vi skal gi barna gjennom årene i barnehagen. Vår problemstilling kan knyttes til Rammeplanen, under fagområdet “Kommunikasjon, språk og tekst” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47). Dette fagområdet definerer hvordan personalet i barnehagene skal jobbe med stimulering av barns språklige og kommunikative ferdigheter, noe vi som nevnt ønsker å undersøke nærmere i vårt arbeid.

2.1 Språklig utvikling

Høigård (2019, s. 15) hevder at å lære språket er noe av det viktigste som skjer i barns liv. Det er gjennom språket barna lærer å forstå verden, forstå seg selv, sin egen identitet og sin egen tilhørighet. Språket er avgjørende for barns utvikling, både den kognitive, den emosjonelle og den sosiale. Gjennom språket får barna tre inn i et fellesskap med andre mennesker og ta del i språksamfunnets kultur.

Ordet språkutvikling brukes som en fellesnevner for det som skjer når barn tilegner seg språk, både hva språket brukes til, men også selve språksystemet (Høigård, 2019, s. 16). I tillegg sier Solstad (2018, s. 26-27) at språkutvikling skjer i tilrettelagte aktiviteter og i daglig samspill mellom barn og voksne. Videre hevder Solstad (2018, s. 27) at når vi bruker ordet utvikling om barns språk og om hvordan det endrer seg fra de første språklydene til et mer avansert språk, er det viktig å ha forståelse for at utviklingen ikke er en passiv tilstand, men at barna er aktive i bevisste og ubevisste læreprosesser. Når vi snakker om de første språklydene går dette under språket som system. Når man ser på språket som system, ser man på språket i ulike nivå og i ulike delsystem. Disse delsystemene består av *fonologi*; lydsystemet, *morfologi*; systemet for hvordan ord lages og bøyes, *syntaks*; systemet for hvordan ord settes sammen til setninger, og *semantikk*; betydningssystemet og systemet for hvordan setninger bindes sammen til en tekst (Høigård, 2019, s. 15). Ifølge Høigård (2019, s. 15) oppdager barna delsystemene gradvis og ubevisst i samspill med andre barn og voksne. Språket som system er et stort tema vi kunne utdypet videre, og er en forutsetning for at barna klarer å ta i bruk språket. Vi tenker at “*språket i bruk*” vil være mer relevant for å svare på vår problemstilling.

Ordet språkutvikling kan altså brukes om hele endringsprosessen barns talemål gjennomgår, helt fra det fødes til de har et velutviklet språk. Det er likevel viktig å poengtere at i dette perspektivet er ikke talemålet bare et redskap for kommunikasjon, men det er også en avgjørende faktor i utviklingen av barnas identitet og barnas tilhørighet, både geografisk, kulturelt og sosialt (Solstad, 2018, s. 27). I påfølgende delkapittel skal vi gå grundigere gjennom barns språkbrukskompetanse.

2.1.1 Språket i bruk

En viktig del av barns språkutvikling er utviklingen av språkbrukskompetanse, også kalt pragmatisk kompetanse. Selås & Gujord (2017, s. 63) skriver at når barn lærer språk, må de lære mer enn lydene og grammatikken i språket, de må også lære hvordan de kan bruke språket i samhandling med andre. Barna trenger språket for å komme inn i lek og samtaler, men også for å ytre meninger, be om hjelp, stille spørsmål og mer. Barn som kan bruke språket på denne måten har ifølge Selås og Gujord (2017, s. 63) pragmatisk kompetanse. For

å utvikle denne typen kompetanse er det viktig at barna får mulighet til å delta i samspill og samtaler i barnehagen.

Selv om barn har en medfødt evne til å lære språk, er de ifølge Selås og Gujord (2017, s. 63) avhengig av gode samtalepartnere og samspill med andre barn og voksne for å lære de ulike aspektene ved språket. Tilegnelsen av denne typen kunnskap er derfor avhengig av at barna er sosiale og ønsker å være del av en gruppe. Ettersom høytlesing og bruk av bøker i barnehagen er med på å danne et fellesskap, der barna får delta i samspill med andre og i samtale med voksne, tenker vi dette kan være med å stimulere og forbedre den pragmatiske kompetansen til barna. Dette fordi det er i samspill med andre at barna får prøvd ut og utviklet sin språkbrukskompetanse.

Når barn skal utvikle sin pragmatiske kompetanse er det flere ferdigheter de må mestre. Dette ettersom språket kan bli brukt til ulike formål og på ulik måte. Den pragmatiske kompetansen eller språkbrukskompetansen kan derfor deles opp i tre element; den *diskursive*-, *sosiolingvistiske*-, og *strategiske kompetansen* (Hymes, referert i Selås & Gujord, 2017, s. 63).

Diskursiv kompetanse

Den diskursive kompetanse handler ifølge Selås og Gujord (2017, s. 65) om reglene for hvordan man bygger opp en samtale eller fortelling. I dette ligger det blant annet normer for turtaking og hvordan en kan bygge videre på en samtale. Selås og Gujord (2017, s. 65) sier videre at utviklingen av den diskursive kompetansen starter allerede før barna mestrer språket som grammatisk system. Utviklingen av denne kompetansen begynner i samtaler mellom barn og voksen, men også i lek der kroppslig kommunikasjon, som for eksempel imitasjon og turtaking, er til stede. «Leiken er ein svært viktig språklæringsarena for barn og er ein arena der barn naturlig får øve opp dei pragmatiske ferdighetene sine» (Selås og Gujord, 2017, s. 65). I lek får barna mulighet til å lære diskursive ferdigheter som å introdusere, utvikle og avslutte tema. Samtalene som oppstår i barnehagen er altså svært viktig for barnas utvikling av diskursive ferdigheter, enten om samtalene oppstår i lek, eller i en annen del av dialog i barnehagen.

I tillegg til å utvikle språket i samspill med andre, er også utviklingen avhengig av refleksjon og omarbeiding av språklige inntrykk i seg selv. Ifølge Selås og Gujord (2017, s. 68) er denne arbeidsprosessen hørbar hos mange barn, i form av egosentrisk tale. Vi kan se på denne talen

som et uttrykk for utviklingen av tanke og språk, der kjennetegnet er at talen ikke er rettet mot en samtalepartner, men forekommer i lek gjennom kommentarer og enkeltytringer. Slike ytringer kan også barn som er i ferd med å tilegne seg språk, dra nytte av å høre.

Strategisk kompetanse

Selås og Gujord (2017, s. 69) sier at den strategiske kompetansen har å gjøre med reglene for hvordan en bruker språket som et strategisk virkemiddel. Dette kan være for eksempel være hvordan vi bruker språket til å få viljen vår eller hvordan en bruker språket til å komme seg ut av en situasjon. Videre definerer de at strategisk kompetanse inkluderer å bruke språket til å oppnå noe, som å foreslå, protestere eller argumentere. Vi kan også knytte det å bruke språket til å oppnå noe i forbindelse med formidlingssituasjoner, som å lese litteratur. “Dette kallar vi språkhandlingar, handlingar som skjer gjennom språket” (Selås og Gujord, 2017, s. 69). Lek er en god arena for utprøvingen av denne kompetansen. Ulike strategier kan brukes for å bli med i språket og leken. Selås og Gujord (2017, s. 73) sier at strategiene kan være både gode og dårlige. Som eksempel på strategier som kan oppfattes som destruktive nevner de å dytte, protestere eller å stå imot lekeinitiativ. I motsetning kan gode strategier være å bruke kroppsspråk, late som man forstår, gjette sammenhenger, herme etter andre, eller å bruke det verbalspråket en har.

Sosiolingvistisk kompetanse

Den sosiolingvistiske kompetansen handler om forholdet mellom språket og sosiale faktorer, og om hvordan måten vi ordlegger oss på gir oss en sosial verdi (Selås & Gujord, 2017, s. 76). Dette kan innebære valg av ord i ulike situasjoner, og hvilke ord som passer til hvilken situasjon. Videre kommer det frem at barn som er i ferd med å tilegne seg disse sosiolingvistiske kunnskapene, tester ut grenser i form av ulike ord og begrep, gjerne språklige tabu.

Videre nevner Selås og Gujord (2017, s. 76) at ulike dialekter, ulikt språk og ulike måter å snakke norsk på kan knyttes til den sosiolingvistiske kompetansen, ettersom at disse kan ha ulike assosiasjoner. De viser eksempel til dette ved å nevne at barn som ikke vokser opp på Østlandet, likevel ofte har en slags Oslo-dialekt som lekespråk, der barna ofte endrer uttale, lyder, tonefall og setningsstruktur. “Da blir det slik at austlandsk uttale har ein spesiell sosiolingvistisk verdi i barnegruppen” (Selås og Gujord, 2017, s. 76). På samme måte kan barn som er populære eller er forbilder i barnehagen, være med å endre språket til andre barn i

visse situasjoner. Språket til disse populære barna kan ifølge Selås og Gujord (2017, s. 76) fungere som en mal for de andre barna og hvordan de ønsker å snakke.

Ifølge Selås og Gujord (2017, s. 76) handler språksosialiseringen om at barna blir sosialisert inn i reglene som finnes i språksamfunnet. Barna tilegner seg språket gradvis, både kunnskaper om hvordan språket er bygd opp og kunnskaper om hvordan språket blir brukt. Etter hvert som barna tilegner seg nye språkferdigheter, blir de mer aktive deltakere i språksamfunnet. Denne prosessen er langvarig og varer hele barndommen, og er den prosessen vi kan kalle den sosiolingvistiske utviklingen hos barn.

2.2 Tidlig litterasitet

I forbindelse med barns språklige utvikling vil tema *tidlig litterasitet* være relevant å se nærmere på. Gjems (2016, s. 11) beskriver begrepet som barns språktilegnelse i de tidlige barneår, fram til ca. åtte års alder. Denne språktilegnelsen innebærer at barna får erfaring med muntlig språk, skriftspråk og symbolspråk. Med bakgrunn i dette kan vi si at mesteparten av barns tidlige litterasitet tilegnes i barnehageperioden. “Dersom barn ikke tilegner seg et funksjonelt ordforråd og språk i barnehagealder, vil de kunne streve med språkrelatert læring resten av utdanningsforløpet” (Neuman & Marulis, referert i Gjems, 2016, s. 15). Som personale i barnehage har vi altså stor betydning for barns tidlige litterasitet, og har et ansvar for at barn får samtale, høre og bruke språk i hverdagen. Videre påpeker Gjems (2016, s. 14) at den tidlige litterasiteten legger grunnlaget for det enkelte menneskets litterasitet senere i livet.

Ifølge Solstad (2018, s. 11) vil høytlesing og litteratur for barn fungere som en introduksjon til skriftsamfunnet, og utviklingen mot lese- og skrivekyndighet. “Lese- og skrivekyndighet, eller literacy, er selve forutsetningen for et demokratisk samfunn” (Solstad, 2018, s. 11). Utvikling av barns litterasitet handler altså om tilegnelse av ferdigheter som hjelper oss til å forstå og kommunisere, samt evnen til å skape mening og orientere seg i samfunnet.

Barns tidlige litterasitet kan knyttes til den første språklæringen, og begynnende utvikling av ordforråd. Gjems (2016, s. 45-53) har definert seks sentrale prinsipper for tidlig språklæring; 1. Ordene barna hører oftest, er ordene de lærer seg. 2. Ord for det barna er opptatt av læres lettere. 3. Barn utvikler ordforråd i dialog med engasjerte voksne. 4. Barn lærer ord i

situasjoner hvor språkbruk og handling henger sammen. 5. De voksne må gi begrepsinnhold slik at barna forstår ordets mening. 6. Barn lærer både grammatikk og ord parallelt. Kort oppsummert vil altså barnehagepersonalets arbeid med, og samtaler om barns interesser, utgjøre den største forskjellen på barns tidlige språklæring.

Utover de seks prinsippene for språklæring knyttes barns tidlige litterasitet til begrepet *Matteus-effekten*. Begrepet brukes om et fenomen som tilsier at “den som kan mye, vil lære mer” (Gjems, 2018, s. 36). Med bakgrunn i dette kan vi konkludere med at barn som tidlig hører og lærer mange ord, leker med ordlyder og bygger opp mange erfaringer med språk, har lettere for å lære mer språk senere. De barna som derimot får lite språklig erfaring vil møte utfordringer i språktilegnelsen og grammatikklæring i skolealder (Gjems, 2016, s. 57-58). For å gi barna godt grunnlag for Matteus-effekten vil det være viktig at de i barnehagealder får møte godt samspill og samtaler med voksne, og at barna opplever kontekstuell støtte. Sistnevnte handler om å introdusere barna for mengder av ord og begrep, *å bade dem i ord*, som vi skal komme nærmere inn på i neste kapittel.

Videre vil det være relevant å snakke om tidlig litterasitet i forbindelse med barns lek. I lek vil barn også utvikle sitt ordforråd, og lære seg å bruke språket i nye situasjoner. Gjems (2016, s. 134) trekker særlig fram rollelek som fremmende for tidlig litterasitet. Denne typen lek bygger på kognitive prosesser som å forestille seg en fantasiverden, å utvikle problemløsningsstrategier, og å systematisere tema og roller i leken. Videre påpeker Gjems (2016, s. 134) at de samme kognitive prosessene inngår i barns tidlige litterasitet;

Barna må for det første forestille seg hva ordbildene og uttrykkene de hører og bruker, representerer. For det andre må de kunne kategorisere og systematisere objekter, hendelser og personer i begrepssystemer eller kategorier. (...) For det tredje må barna finne ut hva ord betyr eller representerer, og derfor løser de problemer. (Gjems, 2016, s. 134)

Også Broström, Jensen de López og Løntoft (2013, s. 122) nevner forskning som bekrefter lekens fremmende kraft. De viser til at barns deltakelse i dramatisering og rollelek øker deres kommunikative ferdigheter (Bodrova & Leong, referert i Broström et al., 2013, s. 122). Videre påpeker de James Christies forskning som viser at barns skriveaktivitet i lek øker dersom de får tilgang til såkalt *literacy-materiale* (Broström et al., 2013, s. 122). Eksempler

på slikt lekemateriale er reseptblokker, timelister på legekontoret eller bøter fra en politimann. “(...)literacy-materialene gir barna literacy-kompetanse; det inspirerer dem til å utforske og eksperimentere med skriftspråk, og med det får de en positiv holdning til bruk av skriftspråk. Alt dette kvalifiserer samtidig selve leken” (Broström et al., 2013, s. 122). Med bakgrunn i dette kan vi altså se at barns lek påvirker barns litterasitet, samtidig som barns litterasitet, både språklige og skriftlige ferdigheter, påvirker leken.

I dette kapitlet har vi brukt ordet lek i forbindelse med barns tidlige litterasitet og barns språklige utvikling. Solstad (2018, s. 44) sier at lek handler om å kunne gå inn og ut av en fiktiv verden. Dette er noe vi også kan kjenne igjen i skjønnlitteratur, som kan komme til uttrykk i samtalene rundt en høytlesingsaktivitet i barnehagen. Vi kan derfor se sammenheng mellom lek og lesing. I forbindelse med høytlesing vil vi nå se nærmere på Solstads tre perspektiver på lesing.

2.3 Tre mål for høytlesing

Å lese i barnehagen har flere faglige motiv som barnehagelærere må kjenne til. Dersom barnehagelærerne har kunnskap om lesing og bruk av bøker sier Solstad (2018, s. 20) at det kan bidra til økt bruk av bøker, som videre kan styrke barnas lesekompetanse og språkutvikling. I forbindelse med dette har Solstad (2018, s. 21) delt opp arbeid med høytlesing i tre forskjellige perspektiv. Disse tre områdene er *leseopplæring*, *leseoppdragelse* og *leseopplevelse* og *leselyst*. I utvikling av barns lesekompetanse er dette områder som kommer til å overlappe hverandre, der de ulike temaene ikke opptrer uavhengig av hverandre, men kan heller ses på som tre sider av samme sak. Det må likevel poengteres at ved å bruke disse begrepene i barnehagesammenheng, er det ikke meningen at barna skal lære å lese, men at de skal bli presentert for litteratur, tall og bokstaver slik at det skaper nysgjerrighet hos dem. Ifølge Rammeplanen skal barnehagen bidra til at barna “utforsker og gjør seg erfaringer med ulike skriftspråksuttrykk, som lekeskrift, tegning og bokstaver, gjennom lese- og skriveaktiviteter” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Med bakgrunn i dette kan altså Solstads perspektiver ses i direkte sammenheng med barnehagens virksomhet.

Leseopplæringsperspektivet kan man i barnehagesammenheng omtale som et viktig forberedende ledd i barns lese- og skriveopplæring (Solstad, 2018, s. 22). Målet med dette perspektivet vil være at lesing i barnehagen skal virke forberedende på den lese- og

skriveopplæringen barna senere vil møte i skolen. I dette ligger det å skape nysgjerrighet og interesse for skriftspråk. Ettersom barns leseopplæring og skriftspråkutvikling er noe som starter allerede i barnehagen, er det viktig å ha en vid forståelse for hva dette perspektivet handler om i barnehagesammenheng. Språk inkluderer både språk som system og språk i bruk. Barns språktilegnelse handler altså om mer enn lingvistiske strukturer, men også om hvordan barn plukker opp språk i sosialt samspill. Solstad (2018, s. 23) hevder at utviklingen av lese- og skrivekyndighet skjer i prosesser som overlapper og som går parallelt. "I vår sammenheng må ikke leseopplæring assosieres med systematisk læring, men at barnehagelærere kan skape nysgjerrighet for skriftspråk og stimulere til lese- og skriveutvikling hos barn" (Solstad, 2018, s. 23). Denne nysgjerrigheten kan blant annet skapes gjennom høytlesing.

I barnehagesammenheng er språkbruken til barn oftest kontekststøttet, som ifølge Solstad (2018, s. 23) handler om å bruke språk i her-og-nå-situasjoner. I disse situasjonene har den voksne en viktig rolle som kontekstuell støtte, for å sette fart på begreps- og setningsutviklingen til barn. "Språket blir brukt som kontekstuell støtte ved at den voksne hele tida sier hva som gjøres" (Solstad, 2018, s. 23-24). Ved at barn får høre ord og uttrykk fra den voksne, både i høytlesing- og hverdagssituasjoner, vil det bidra til at barns språk og ordforråd utvikler seg. I forhold til høytlesing hevder Solstad (2018, s. 23) at det mest verdifulle fra et lese- og skriveopplæringsperspektiv er at barna får erfaringer med et dekontekstualisert språk. Dette kan vi forklare med at de mestrer å skape mening og sammenheng i tanker, som ikke tar utgangspunkt i en her-og-nå situasjon (Beck & McKeown, referert i Solstad 2018, s. 23). "Med et populært uttrykk sier vi at barnet må utvikle språket sitt fra et her-og-nå-språk til et der-og-da-språk" (Høigård, 2019, s. 122). For å kunne bruke et dekontekstualisert språk, slik at språket gir mening og har sammenheng, innebærer det å ha et mottakerperspektiv. Dette forklarer Solstad (2018, s. 25) som å ta hensyn til mottakeren og formulere seg på en situasjonsuavhengig måte. Barnehagelæreren kan være en støtte i denne utviklingen ved å skape sammenheng i barnas språk ved å stille spørsmål og tolke barnas ulike uttrykk.

Leseopplæringsperspektivet legger vekt på det første møtet med tekstkulturen. Ifølge Solstad (2018, s. 22) vil dette innebære hva slags teksttyper barna møter gjennom leseopplæringen og hva slags forventninger til skriftkulturen leseopplæringen skaper. I barnehagen kan dette møte med skriftkulturen skje i forbindelse med høytlesing og andre formidlingsmetoder. Videre kan vi ifølge Solstad (2018, s. 34) knytte

leseoppdragelsesperspektivet til barnehagelærerens arbeid med å lede barna inn i en tekstkultur. Dette innebærer at de blir kjent med et bredt spekter av sjangre og kommunikasjonsituasjoner og at barna selv kan ta i bruk språket til eget formål. Vi kan si at barn i barnehagen er i en startfase av lese- og skriveutviklingen, som gjør det viktig å starte tidlig med å la barna bli kjent med tekstkulturen. Da kan det være gunstig å ta utgangspunkt i barnas ståsted og væremåte ettersom det å bli kjent med skriftkulturen også henger mye sammen med barns identitetsutvikling. “Det er altså ikke likegyldig hva slags tekster vi presenterer for barn i barnehagen, og det er ikke likegyldig hva slags type lesere vi oppdrar barn til å bli” (Solstad, 2018, s. 34). Vi kan med dette si at “*du blir hva du leser*”.

For å kunne oppnå et leseopplærings- og et leseoppdragelsesperspektiv hevder Solstad (2018, s. 22) at barna er avhengig av å oppleve leselyst, leseglede og interesse knyttet til lesing. Hun sier at lesekompetansen, leselysten eller det å kjenne seg igjen i en skriftkultur ikke kommer av seg selv. Det å forstå en tekst, lese fort eller å ha god leseteknikk er ikke nok for å gi barna leselyst eller gode leseopplevelser. Det er derfor svært viktig å skape en interesse og nysgjerrighet rundt lesing, slik at lesing er noe barna også ønsker å gjøre på fritiden sin.

Det kan likevel være utfordrende å skape leselyst hos barna, og det er ikke sikkert at bøkene vi mener passer for barnehagebarna vil bidra til å skape leselyst. Solstad (s. 2018, s. 40) mener derfor at det er lettere å skape leselyst og gode leseopplevelser dersom vi satser på flere tiltak. Det er ikke bare én måte å skape leselyst på, ettersom vi leser tekster på ulike måter og har ulike motiv da vi leser. Vi kan lese for underholdning, for å lære, for å oppnå informasjon eller for å bearbeide opplevelser eller erfaringer fra vårt eget liv. Ifølge Solstad (2018, s. 20) vil vi ved hjelp av leselyst og gjennom litteraturen kunne utvide våre kunnskaper om verden og mennesker, vi kan øve opp fantasien og få større forståelse for egne og andre sine følelser, reaksjoner og væremåte.

2.4 Høigårds fire språkaktiviteter

I forlengelse av Solstads perspektiver på arbeid med høytlesing, kan dette knyttes til Høigårds (2019, s. 168) fire hovedaktiviteter som er spesielt gunstig i arbeid med barns språk. Dette er aktiviteter hvor barna deltar aktivt, i samvær med andre. Disse aktivitetene er; *musiske aktiviteter, god samtale, samvær omkring tekst, og allsidig lek*. Disse aktivitetene er en sentral del av barnehagehverdagen, og er ikke spesielt utviklet for å stimulere barns språk.

“Språkarbeid og kulturarbeid er to sider av samme sak” (Høigård, 2019, s. 168). På denne måten blir det et naturlig språkarbeid, hvor barna tar del i et stimulerende kulturfellesskap.

Den første av Høigårds fire språkaktiviteter er *musiske aktiviteter*. Høigård (2019, s. 168) omtaler de musiske grunnelementene som rytme, bevegelse og lyd. Musiske aktiviteter er ikke bare sang, dans og musikk, for de musiske elementene er også viktige deler av språket vårt. Disse musiske elementene kan vi finne i sanger, dikt, rim, regler og språklek. “Det dreier seg blant annet om bokstavrim og enderim, om klang, rytme og gjentakelser, om lydmalende ord (onomatopoetikon) og leik med ord, orddeler og lyd” (Høigård 2019, s. 168). Slike musiske element kan vi knytte til språkets uttrykksside, noe som kan gi både estetiske og sanselige opplevelser av språket. Musiske aktiviteter kan interessere de fleste barn, også de som ikke er kommet langt i språkutviklingen, alle kan bli inkludert i fellesskapet gjennom gleden av musikk. Høigård (2019, s. 168) hevder det skjer mye språklæring i musiske aktiviteter, blant annet når barn er med å synge. Ved å synge fortellende sanger kan barn fremføre lengre tekster enn det de kan snakke, på denne måten kan det bidra til å mestre lengre tekster. Spontansang kan bidra til tekstproduksjon og barn kan få mulighet til å leke med språket.

Den andre av Høigårds språkfremmende aktiviteter er *god samtale*. Høigård (2019, s. 169) omtaler en god samtale som en samtale preget av gjensidighet, hvor deltakerne lytter og reflekterer sammen, og som handler om et tema som engasjerer samtalepartnerne og skaper fellesskap. I en god samtale hevder hun at barn får tilegne seg ord og begrep som kan hjelpe dem å skape mening i å forstå seg selv og deres tilværelse. Videre hevder Høigård (2019, s. 169) at det er den voksne sitt ansvar å skape gode samtaler med barn. Det er viktig at den voksne er oppmerksom på hva som interesserer barna og samtaler om det, samtidig må den voksne være bevisst på egen språkbruk og sin rolle i samtalen. Grøver (referert i Høigård, 2019, s. 169) sier at den voksne sin evne til å være lyttende og gi anerkjennende respons, er sentral for barns språklæring i gode samtaler. Samtidig er det viktig for den språkfremmende samtalen at den voksne bruker mange ulike ord, og at barna får delta i en utvidet samtale med flere samtalepartnere.

De fleste samtaler i barnehagen vil oppstå spontant. Likevel vil det ifølge Høigård (2019, s. 169), være mulig å planlegge samtaler og planlegge tid til samtaler. Hun hevder at barna lærer ord når de eksponeres for dem, der de får ord og begrep for ulike erfaringer og opplevelser.

Ettersom god samtale kan være med å bidra til barns begrepsforståelse er det viktig at vi som voksne alltid planlegger tid til samtale i forbindelse med ulike aktiviteter. Ulike planlagte samtaler kan være for eksempel; litterær samtale som er knyttet til tekster vi leser og forteller barn, filosofisk samtale som er en utforskende, voksenstyrt samtale som tar utgangspunkt i barnas undring, eller samtale om språk. Sistnevnte kan forstås som en samtale om språkets innholdsside, det som ligger i ulike ord og begrep, eller språkets uttrykksside, lange/korte ord, fine/rare ord, ord som rimer og lignende (Høigård, 2019, s. 170-171). Knyttet til vår oppgave vil god samtale være svært relevant, ettersom dette kan knyttes til begrepet dialogisk lesing som vi kommer nærmere inn på i delkapittel 2.5.1.

Den neste av Høigårds fire hovedaktiviteter er *samvær omkring tekst*. “Med samvær omkring tekst mener jeg situasjoner der en voksen forteller og leser for barn, og der de samtaler om tekstene” (Høigård, 2019, s. 171). Fortelling og høytlesing er aktiviteter vi kan plassere i denne kategorien. Høigård (2019, s. 171) sier at å lytte til og samtale rundt tekster kan være med å bidra til at barna utvikler egenskaper til å danne indre bilder ved hjelp av språket. I en aktivitet som fortelling og høytlesing bruker fortelleren talespråket sitt, og kan tilpasse dette til barnegruppen. Fortelling og høytlesing kan foregå uten illustrasjoner der det ifølge Høigård (2019, s. 171) vil være relevant å legge vekt på blikkontakt, pauser og variert stemmebruk for å opprettholde oppmerksomheten til barna. Fortellingen eller boken kan også være illustrert med bilder eller ved bruk av konkreter. “Dette kan være til stor støtte, særlig for de yngste og for barn som er i ferd med å lære norsk som sitt andrespråk” (Sandvik & Spurkland, referert i Høigård 2019, s. 171). Å bruke konkreter i en fortelling- og lesesituasjon kan også by opp til lek og at barna oppnår et felles leketema gjennom teksten, som videre kan bidra til god allsidig lek.

“En bildebok kan både fortelles og leses. Når vi leser høgt, leser vi skriftspråk - bokmål eller nynorsk” (Høigård, 2019, s. 171). Dette vil si at vi leser et språk som skiller seg fra dagligtalen på mange nivå og kan oppfattes som et språk med større og mer variert ordforråd. Høigård (2019, s. 171) sier også at skriftspråket har en klarere struktur enn talespråket, og har ofte estetiske kvaliteter. Alt dette er noe barn gradvis tilegner seg når de blir lest mye for. Samtidig får barna erfaringer og kunnskaper om hvordan tekster er oppbygget, altså en forteller- og sjangerkompetanse. Ifølge Høigård (2019, s. 172) kan barna altså gjennom “samvær omkring tekst”, skape mening i tekster ved å knytte de til egne erfaringer og

kunnskaper, samtidig som denne “aktiviteten” har stor betydning for utvikling av fantasi og tenking.

Den siste språkstimulerende aktiviteten til Høigård er *allsidig lek*. Høigård (2019, s. 172) hevder at barn leker fordi det er gøy og fordi det gir opplevelser sammen med andre, ikke fordi det er et nyttig redskap for læring. Likevel kan vi se at lek gir positive effekter på flere av barns utviklingsområder. I lek får barn være spontane, nysgjerrige og utfordre fantasien sin sammen med voksne og jevnaldrende, som kan løfte språkutviklingen på en naturlig måte. Høigård (2019, s. 172) sier at lek utvikler flere aspekter ved språk, men legger særlig vekt på at barn får lære om språkbruk. Hun sier at i lek får barn ta språklig initiativ der de kan forhandle, forklare, begrunne og argumentere, samtidig som de fantaserer, tuller og tøyser. I motsetning til de andre tre språkaktivitetene er “allsidig lek” mindre avhengig av den voksne til å trekke barna inn i samspillet. “Voksne kan legge til rette for gode leikemuligheter, og de kan inspirere til leik på mange måter, men sjølve leiken tilhører barna!” (Høigård, 2019, s. 172). Den voksne kan altså ikke bestemme på samme måte over barns lek, den kommer fra barna selv. Ulike typer lek kan bidra til ulik type språkutvikling, det er derfor viktig at barn har et stort lekerepertoar slik at de får en allsidig språklig erfaring mener Høigård (2019, s. 172). Hun sier derimot at rollelek står i en særstilling, ettersom dette er en lek som er helt avhengig av språket. Vi som pedagoger har altså en viktig rolle i å gi barna et stort lekerepertoar, og generelt i barns hverdag og utvikling, hva denne rollen innebærer kommer vi inn på i neste kapittel.

2.5 Pedagogens rolle

Som pedagoger i en barnehage har vi som hovedoppgave å gi barna en trygg og god hverdag. For å gi barna godt grunnlag for utvikling og læring er trygghet essensielt. “Først og fremst trenger barna å være trygge, deretter kan de leke, medvirke og lære” (Drugli, referert i Høigård, 2019, s. 167). Barna må oppleve trygge omsorgspersoner, hvor relasjonsbygging vil være grunnleggende for hvilke opplevelser og erfaringer barna tilegner seg i løpet av barnehageårene. Høigård (2019, s. 167) påpeker hvordan trygge relasjoner fremmer barnas muligheter for å lære og mestre.

Barn lærer av å observere, både barn og voksne. Det barna opplever og ser, tas med inn i både lek, væremåte og tenkemåte, samt gir barna grunnlag for deres lek og utfoldelse. I tillegg til å

gi *inspirasjon* til lek, fungerer vi pedagoger også som språklige rollemodeller i barnehagehverdagen. Ifølge Syversen (2020, s. 177) innebærer denne rollen å tilrettelegge for gode samtaler med barna, og være bevisst i benevning av det man gjør i de hverdagslige situasjonene, som påkledning og måltid. Det er altså viktig å være bevisst på hvordan vi formulerer oss i dialog med og rundt barn. I arbeid med barns språk og “for språkmiljøet i barnehagen (,) er den menneskelige faktoren - barnehagepersonalets kompetanse og holdninger - helt avgjørende” (Høigård, 2019, s. 173). For at barna skal utvikle gode språklige ferdigheter har altså personalets bevissthet og holdning til arbeidet stor påvirkningskraft.

I tillegg til å være språklige rollemodeller, må pedagogene i barnehagen også være litterære rollemodeller (Syversen, 2020, s. 177). “Det innebærer å prate med barn om litteratur, ta initiativ til leseaktiviteter og skape engasjement rundt lesing” (Syversen, 2020, s. 177). For å være en litterær rollemodell må man selv ha en positiv holdning til litteraturarbeid og lesing, slik at leseaktivitetene blir sett på som en naturlig del av hverdagen. Pedagogenes engasjement for lesing vil fungere som en oppmuntring, slik at også barna får interesse for leseaktiviteter.

Videre ser vi ofte at barn har sterke interesser for enkelte ting, hvor nysgjerrigheten fanges av alt fra store gravemaskiner til bittesmå maur. Ofte fanges oppmerksomheten av de minste detaljene, både ute i naturen, eller som en detalj i bakgrunnen av en bok. Som pedagoger må vi ta hensyn til disse interessene når det kommer til utvalg av bøker vi tilgjengeliggjør for barna. Samtidig vil en viktig del av jobben innebære kvalitetssikring av litteraturen. “Kvalitet er knyttet til både bildene og ordene, til måten det er fortalt på. Kvalitet kan ha med innholdet i boka å gjøre, men også bokas visuelle uttrykk, layout og form” (Solstad, 2018, s. 98). Pedagogene må altså jobbe for å sikre god kvalitet i bokens visuelle, og i bokens innhold. Solstad (2018, s. 98-104) nevner flere kriterier for god kvalitet i barnebøker. Dette er blant annet *barneperspektiv*, *identifikasjon*, *humor* og *spenning*, som alle er kriterier som kan gi barna en opplevelse av tilhørighet og leseglede.

Som pedagoger har vi altså en viktig rolle når det kommer til å møte barna i nettopp deres interesseområder, i det enkelte barnets opplevelse og tanker. I arbeid med slik subjektivering (se delkapittel 2.6, s. 24) vil det som pedagog være viktig å innta en *inquiry*-orientert holdning. Inquiry handler om hvordan pedagogene i barnehagen spiller videre på barnas interesser, og sammen med barna opptrer som nysgjerrige og undrende, og stiller spørsmål

ved fenomen og opplevelser. Inquiry-begrepet kan også knyttes til det Jerome Bruner kaller for *støttende stillas* (Askland & Sataøen, 2019, s. 203), som kan brukes som en beskrivelse av alle former for støtte og deltakelse i de prosjekt og opplevelser barna befinner seg i.

“Støttestillas er uttrykk for en aktivitet som består i at den voksne understøtter barnet akkurat så mye som nødvendig for at barnet skal kunne utføre oppgaven på egenhånd” (Broström et al., 2013, s. 36). Denne formen for støtte handler altså om å støtte og trygge barna i aktiviteten, samtidig som det er de *alene*, som gjennomfører oppgaven.

Inn mot tema språkutvikling kan rollen som støttende stillas komme til syne i dialogene mellom barn og voksen. For å tilrettelegge for godt språkmiljø i barnehagen vil nettopp språklig aktivitet i samspill med barna være essensielt (Giæver, 2014, s. 113). Med bakgrunn i dette vil altså personalets deltagelse og samspill med barna, både i lek og dialog, være grunnleggende for at barna hører og lærer språk.

I tillegg til å samtale *med* barna, vil en viktig del av pedagogens rolle være å tilrettelegge for at barna selv får rom og tid til å uttrykke seg. Gjennom å bruke bøker for å skape et fortolkningsfellesskap (se delkapittel 2.5.1, s. 21), vil vi gi barna mulighet til å aktivt studere, fortolke og skape egne forestillinger av bøkens innhold. “Litteraturen (...) gir barn en mulighet for *opplevelser* ved at tekster og bilder berører barn følelsesmessig og setter tanker og refleksjoner i sving” (Solstad, 2018, s. 47). Videre vil det være viktig at barna får utløp for opplevelsene de får gjennom høytlesing, som kan hjelpe dem i å bearbeide tankene og følelsene de sitter igjen med.

Ifølge Broström et al. (2013, s. 122) viser forskning at estetiske bearbeidingsmetoder, i tillegg til selve leseaktiviteten, bidrar til ytterligere øking av barns språklige og kommunikative ferdigheter. Videre vil pedagogens arbeid med høytlesing ha positiv innvirkning på barns evne til å gjenfortelle og dikte historier. Dette arbeidet gir mulighet for dialog og spørsmål, samtidig som man kan tilrettelegge for at barna får gjenfortelle, uttrykke og fortolke innholdet gjennom for eksempel lek og tegning (Anning, referert i Broström et al., 2013, s. 121). “I sammenheng med dialogisk lesing er det snakk om estetiske uttrykk når barna tegner, maler, leker og dramatiserer, inspirert av innholdet i boken de nettopp har lest” (Broström et al., 2013, s. 123). Lek og dramatisering av bøkens innhold er estetiske prosesser som inviterer det enkelte barnet til å bruke kreative virkemidler for å forstå opplevelsen av leseaktiviteten. “Det kan allment forstås som subjektets sansende, ekspressivt fortolkende, skapende,

reflekterende og kommunikative virksomhet” (Broström et al., 2013, s. 122-123). Gjennom å bruke lek, sang, tegning, og kroppen på kreative måter, kan det enkelte barn skape sin egen tolkning gjennom en subjektiv dimensjon av utfoldelse.

2.5.1 Dialogisk lesing

I forlengelse av pedagogens rolle vil vi i følgende delkapittel komme nærmere inn på viktigheten av tilrettelegging for samtale og dialogisk lesing. Høigård (2019, s. 56) beskriver begrepet *dialogisk lesing* som hvordan barn og voksne leser eller forteller, og samtaler rundt bøkene og innholdet. Syversen (2020, s. 193) støtter oppunder Høigårds definisjon, og beskriver videre at begrepet “ganske enkelt (er) en form for litteraturformidling som bærer preg av dialog og samtale, hvor barnet får status som en aktiv deltaker”. Videre bruker Gjems (2016, s. 155) begrepet *forlengelse av boksidene* om samme fenomen. Hun beskriver dette som interaktiv lesing sammen med barn. “(Det) dreier seg om å trekke dem med seg inn i teksten ved å stille åpne spørsmål knyttet til teksten som krever at barna for eksempel formulerer ideer, forslag, tanker eller meninger om det som skjer i boken” (Gjems, 2016, s. 156). Målet med denne typen litterær samtale er å tilrettelegge for at barna lærer å snakke om, og forholde seg til ulike typer tekster. Ved at barna får være aktivt deltakende i lesingen blir de invitert til felles undring og får utvikle nysgjerrighet og språklige uttrykk for det de opplever. “Gjennom den litterære samtalen skaper barn og voksne sammen et fortolkningsfellesskap der barna lærer å ta i bruk både sine egne livserfaringer og sine egne teksterfaringer” (Høigård, 2019, s. 170). Dialogisk lesing kan med bakgrunn i dette gjøre det enklere for barna å uttrykke sine erfaringer og opplevelser, gjennom bøker og dialog.

Forskjellige barnelitteraturforskere bruker altså ulike begrep for å beskrive en felles forståelse av at samtaler er en avgjørende faktor i arbeid med barn. Denne viktige dialogen blir beskrevet gjennom uttrykk som *litterær samtale*, *pratelesing* eller *dialogisk høytlesing* (Syversen, 2020, s. 190). “Den er ikke bare sentral av språkstimulerende årsaker, men også viktig for å skape gode relasjoner og leseopplevelser med barna” (Syversen, 2020, s. 191). Gjennom begrepet *pratelesing* forstås en teori som forteller at man i leseaktivitet ikke bare skal lese, men basere boken eller fortellingen på nettopp dialog og prat. Ifølge Syversen vil et dialogisk litteraturarbeid legge mer vekt på å snakke om hva som skjer på bildene i boken, i større grad enn å lese verbalteksten (2020, s. 190). Denne formen for leseaktivitet vil gi barna større ordforråd da de får mulighet til å sette egne ord på det de ser, samtidig som de får

medvirke i leseopplevelsen og utfolde seg i det litterære fellesskapet. “Forskning av blant annet Sénéchal og medarbeidere (1995) viser at barn som engasjeres til å delta aktivt i lesing av bøker, lærer flere ord og mer om grammatikk enn barn som sitter som passive lyttere” (Gjems, 2016, s. 156). For å klare å engasjere og invitere alle barna til å delta i den litterære samtalen vil det være mest gunstig å gjennomføre denne formen for interaktiv lesing i små grupper, slik at alle kan komme til orde og få dele sin oppfatning av innholdet (Gjems, 2016, s. 156-157). “Hvis mange skal si noe om sin oppfatning av boken, kan det bli for lange brudd, slik at barna blir utålmodige og i verste fall mister interessen og forlater lesetunden” (Gjems, 2016, s. 156-157). Ved at barna sammen med andre, får delta aktivt i litteraturarbeid og ikke bare sitter stille og hører på en voksen lese, vil de få erfaring med å bruke språket i samhandling med andre, lære om turtaking og andre sentrale dialogiske ferdigheter.

For å tilrettelegge for litteraturarbeid og gode samtaler rundt tekster vil det også være relevant å se på pedagogens rolle i utforming av barnehagens fysiske miljø.

2.5.2 Barnehagens fysiske miljø

En viktig del av pedagogens rolle og barnehagens språkmiljø er utformingen av de fysiske omgivelsene i barnehagen. Giæver (2014, s. 138) sier at barnehagen bør innredes med bakgrunn i et godt læringsmiljø som skal innby til bruk av språk, samt bekrefte barnas identitet. Det kan også være en fordel å ta i bruk barns medvirkning i innredningen av det fysiske miljøet. Dette kan forsterke deres eierforhold til barnehagen og kan bidra til større forståelse for innholdet i barnehagens hverdag.

“Å ha et eget rom å lese i vil være en stor fordel” (Solstad, 2018, s. 168), dette fordi lesing er en aktivitet som trenger konsentrasjon og ro. Solstad (2018, s. 168) sier videre at dersom dette rommet også gir mulighet for å gjennomføre estetiske aktiviteter som tegning, skriving og maling ville det vært gunstig, noe vi også nevner i kapittel 2.5 om pedagogens rolle. I tillegg til slikt estetisk materiell, nevner Høigård (2019, s. 174) at å utstyre det fysiske lesemiljøet med for eksempel utkleddingstøy eller andre rekvisitter som kan knyttes til tekster eller bøker, videre kan by opp til rollelek blant barna.

I det fysiske miljøet vil også fremstillingen av bøkene være relevant. Det å gjøre bøkene tilgjengelige vil ifølge Solstad (2018, s. 168) bidra til et godt fysisk miljø. Dette kan en gjøre

ved å tilgjengeliggjøre bøkene med enkle hyller, der bøkene står med fremsiden frem og utvalget av bøker jevnlig blir byttet ut. Bøkene kan også stilles ut med rekvisitter eller konkreter, “å eksponere bøkene for barna på innbydende og spennende måter, er også en del av det å stimulere til leselyst” (Solstad, 2018, s. 168). Solstad (2018, s. 168-169) påpeker også at bøkene bør være i barnas høyde, slik at de på eget initiativ kan sette seg ned med en bok. Dette forutsetter at “(...) barnehagen må jobbe med regler for god bokskikk akkurat som man hele tida arbeider med å utvikle god bordskikk” (Solstad, 2018, s. 169). Det er da avhengig av at barna er kjent med lesepraksisen i barnehagen, og er kjent med hvordan man skal behandle bøkene.

I neste kapittel skal vi se nærmere på hvordan barnehagen fremstår som en utdanningskultur, og hvordan den påvirker barns utviklingsprosess.

2.6 Barnehagen som utdanningskultur

Som nevnt innledningsvis blir barnehagen sett på som det første leddet av barns utdanningsløp, og har stor påvirkning på barns utviklingsprosesser. Rammeplanen sier at “Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Med bakgrunn i dette sitatet kan vi forstå at man som pedagoger i en barnehage har ansvar for å tilrettelegge for at barna gjennom lek og fellesskap i barnehagen, blir støttet i sin utvikling og læring. Videre kan vi stille spørsmål ved akkurat dette, hva er formålet med vår praksis, og hvorfor vi arbeider med de tema og oppgaver vi gjør. Professor Gert Biesta stiller spørsmålet slik; “Hvad er uddannelse til for?” (Biesta, 2011, s. 30). Videre definerer Biesta den pedagogiske praksisen gjennom tre ulike dimensjoner, med hver sine formål og spesifikke funksjoner, “Jeg vil pege på, at uddannelse generelt utfører tre forskjellige (men forbundne) funktioner, som jeg omtaler som uddannelsens kvalifikations-, socialisations- og subjektifikationsfunktion” (Biesta, 2011, s. 30-31). I lys av de tre utdannings-dimensjonene vil, og bør man, i den pedagogiske praksisen fortrinnsvis arbeide med en kombinasjon av både kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2011, s. 16). Det vil si at vi som barnehagelærere gjennom vårt arbeid må tilrettelegge for at barn leker og lærer i fellesskap, samtidig som de får utfolde seg selv.

Når vi som pedagoger arbeider med kvalifiseringsdimensjonen handler dette om hvordan vi legger til rette for, og støtter barna i utvikling av kunnskaper, ferdigheter og verdier (Biesta, 2011, s. 31). Gjennom høytlesing kan kvalifiseringsdimensjonen blant annet vektlegges ved at barna får erfaringer og kunnskaper om muntlig og skriftlig språk, samt utvikler pragmatiske ferdigheter.

I sosialiseringdimensjonen derimot, er fokuset flyttet fra kunnskap til fellesskap, hvor barna skal utvikle seg til å bli en del av en gitt kultur, samt sosialiseres inn i en rekke tradisjoner, normer og regler i samfunnet (Biesta, 2011, s. 31). Ved å arbeide med dialogisk lesing kan det arbeides med sosialiseringdimensjonen gjennom at det tilrettelegges for gode samtaler og et fortolkningsfellesskap rundt litteraturen.

I den siste dimensjonen, subjektiveringsdimensjonen, blir fokuset flyttet fra fellesskapet til det enkelte barnet. Her handler det, ifølge Biesta (2011, s. 33) om hvordan barnehagen arbeider med barn som subjekt, og hvordan vi gjennom subjektivering bidrar til at hvert enkelt barn får utvikle sine evner på veien mot å bli selvstendig i sine handlinger, og uavhengig i sin tenkemåte. En subjektiveringsprosess kan bli satt i gang ved å ta i bruk litteratur barna kan kjenne seg igjen i. Som tidligere nevnt kan bøker bidra til at barn forstår seg selv og kan gjøre seg selv forstått ved å vise til bøkens innhold.

3.0 Metode

I dette kapitlet skal vi presentere vår metode og hvordan vi gikk fram for å hente empiri. En vitenskapelig metode kan ifølge Bergsland og Jæger (2014, s. 66) forklares som fremgangsmåter eller teknikker for å gi svar på ulike forskningsspørsmål. Det handler om å samle informasjon og data som i etterkant kan tolkes og analyseres.

Vi kan dele vitenskapelig metode opp i to hovedtyper, *kvalitativ* og *kvantitativ*. “Kvalitative og kvantitative metoder er i prinsippet basert på ulik forskningslogikk, noe som har konsekvenser for forskningsprosessen og hvordan resultatet av forskningen vurderes” (Bergsland og Jæger, 2014, s. 66). Skillet mellom disse hovedtypene handler stort sett om hvordan dataen blir registrert og analysert. Kvalitative metoder går i dybden og vektlegger betydning, der man kan systematisere og få innsikt i menneskelige uttrykk, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall (Bergsland og Jæger, 2014, s. 66). I ulike kvalitative

metoder, som i observasjon og intervju, er metoden basert på et subjekt-subjekt-forhold mellom forsker og informant, der begge parter påvirker forskningsprosessen. I motsetning til dette, er forholdet mellom forsker og informant i kvantitativ metode basert på et mer distansert forhold. Resultatene i de forskjellige metodene blir også presentert på ulike måter. Resultatene i kvantitativ forskning blir presentert i form av statistikk og diagram, mens kvalitativ forskning blir presentert i form av tekst som er orientert mot subjektive opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle (Bergsland og Jæger, 2014, s. 67). I neste delkapittel vil vi gå nærmere inn på hvorfor vi har valgt å bruke en kvalitativ metode.

3.1 Valg av metode

I vår oppgave ønsker vi som sagt å finne ut hvordan personalet i barnehagen arbeider med høytlesing for å stimulere barns språk. For å innhente denne informasjonen har vi valgt å bruke metoden intervju, en kvalitativ metode. I en intervjusituasjon er det viktig at vi som undersøger tema, selv har teoretisk forståelse, og er bevisst på vårt eget ståsted i forhold til tema (Bergsland & Jæger, 2014, s. 67-68). Dette fordi det er vi som står for innsamlingen av data, som har noe å si for hvordan vi velger å gå fram i undersøkelsen.

Som nevnt i innledningen har vi erfart at personalet i barnehagen har ulike kunnskaper og bruk av høytlesing knyttet til språkstimulering. Med bakgrunn i dette gjennomførte vi intervju for å få refleksjoner fra personalet om hvilke holdninger og tanker de har til det gitte temaet. Målsettingen for et slikt kvalitativt intervju vil være å oppnå forståelse av sosiale fenomener, der hovedfokuset er på menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst (Bergsland & Jæger, 2014, s. 67). I arbeid med å svare på problemstillingen *“Hvilke holdninger og arbeidsmetoder har personalet i en barnehage til arbeid med høytlesing for å stimulere barns språk?”*, var målet vårt å oppnå kunnskap om hvordan personalet faktisk bruker høytlesing for å stimulere barns språk, og hvilke holdninger de har til dette arbeidet. Det vil derfor være svært relevant å fokusere på personalets forståelse av eget arbeid. Ved å gjennomføre intervju får personalet anledning til å gi pedagogisk begrunnelse for sitt arbeid, slik at vi får en dypere forståelse av hvordan personalet bruker høytlesing for å stimulere barns språkutvikling.

I dette prosjektet kunne vi også bruke observasjon som metode. Gjennom observasjon kunne man observere en hverdag i barnehagen og hvordan høytlesing blir brukt i praksis. Vi tenker likevel at funnene og resultatet av undersøkelsen da ville vært annerledes, og ikke gitt oss et

like godt innblikk i personalets refleksjon rundt egne holdninger og arbeidsmetoder. Observasjon som metode kunne også vært utfordrende med tanke på å gå inn i en arbeidssituasjon som utenforstående. Det kunne også vært utfordrende å få et "ja" fra personalet om å delta i undersøkelsen, da observasjon kan oppleves som ubehagelig og påtrengende.

3.2 Etiske retningslinjer

I forbindelse med forskning og innhenting av menneskelig empiri i form av intervju vil vi komme i situasjoner hvor vi må behandle personopplysninger. Da vi har valgt intervju som metode, vil vi både i valg av informanter, og i gjennomføringen av intervju med lydopptak måtte behandle, og ta stilling til personlige opplysninger som for eksempel arbeidsplass, navn, stillingstittel og aldersgruppe på avdeling informantene jobber på. Dette er opplysninger som kan være med på å identifisere våre informanter. "Undersøkelsen skal gjennomføres idet det tas hensyn til enkeltpersoner og den gruppen, organisasjonen, institusjonen eller virksomheten som berøres av undersøkelsen og resultatene av den" (Rienecker, Jørgensen & Skov, 2013, s. 177). I forkant av intervjuarbeidet søkte vi derfor om en vurdering av prosjektet fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Denne søknaden sendes for å sikre at data om menneskers samfunn kan hentes inn, bearbeides, lagres og deles trygt og lovlig.

I vår oppgave var det altså nødvendig å ta stilling til etiske retningslinjer knyttet til behandling av personopplysninger (Personopplysningsloven, 2018, § 3), ettersom vi ønsker å hente inn menneskelig empiri i form av intervju med lydopptak. De etiske retningslinjene kan i stor grad knyttes til tre ulike prinsipper; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Bergsland og Jæger (2014, s. 83) sier at prinsippet om informert samtykke handler om at informantene blir informert om undersøkelsens overordnede mål, at deltagelsen er frivillig, og at informanten kan trekke seg når som helst. For å gi informantene kjennskap til formålet med undersøkelsen og hovedtrekkene i prosjektet, sendte vi ut et samtykkeskjema i forkant av intervjuet. Her kom det frem hva informantene skulle være med på og hva materialet skulle brukes til. Videre sier Bergsland og Jæger (2014, s. 85) at prinsippet om konfidensialitet medfører at personlig data som kan avsløre informanten sin identitet ikke skal offentliggjøres. Dette overholder vi ved å ta i bruk fiktive navn i oppgaveformuleringen vår. Det siste prinsippet om etiske ansvar handler om konsekvenser. Bergsland og Jæger (2014, s. 85) sier at konsekvenser bør tas hensyn til i forhold til mulig skade som kan påføres informantene. I

lys av vårt tema og funn, mener vi at det ikke er noen negative konsekvenser ved deltakelse, men at prosjektet i større grad kan bidra til videre faglig refleksjon i personalet, rundt bruk av høytlesing som metode for språkstimulering.

3.3 Gjennomføring av intervju

I dette delkapitlet skal vi se nærmere på hvordan vi gjennomførte intervjuene. Vi startet prosessen med å ta kontakt med ansatte i en barnehage i håp om at minimum tre fra ulike avdelinger, med ulike stillinger ville stille til intervju. Vi endte opp med tre informanter, en pedagogisk leder, en barnehagelærer og en pedagogisk medarbeider, fra forskjellige avdelinger. Dette gjorde at vi fikk dypere innsikt i personale sin individuelle kompetanse, og om hvordan høytlesing blir brukt som språkstimulering.

På forhånd av intervjuene lagde vi en intervjuguide med både åpne spørsmål og spesifikke oppfølgingsspørsmål som skulle danne grunnlaget for intervjuene. Fordelen med dette var at intervjuobjektene fikk anledning til å forberede seg til intervjuene. Intervjuguiden utformet vi ved å ta utgangspunkt i problemstillingen og vår teoretiske kunnskap om emne, slik at intervjuene skulle belyse temaet for oppgaven. Ved å bruke en slik intervjuguide med åpne spørsmål om emnene som skulle tas opp, kan vi kalle dette et semistrukturert intervju. Bergsland & Jæger (2014, s. 71) forklarer et semistrukturert intervju som en samtale mellom forskere og informant, der samtalen er styrt av forskerne. For å skape en god samtale hadde vi i forkant av intervjuene tildelt oss selv roller vi skulle ha under intervjuene, der en av oss var ordstyrer og den andre hadde ansvar for å notere underveis. På denne måten sikret vi god flyt i samtalen, samtidig som relevant empiri ble notert ned sammen med lydopptak. Vi var opptatt av å gi informantene en opplevelse av en faglig samtale, ikke et intervju, noe som gav både informantene og oss, en opplevelse av trygghet der man kunne snakke fritt uten å ha fokus på en "fasit". Vi var opptatt av å få innblikk i de faktiske arbeidsmetodene og refleksjoner rundt arbeidet, ikke teoretisk riktige svar. For å oppnå en slik samtaleform brukte vi oppfølgingsspørsmål, samt bekreftende kommentarer og tilføyelse til informantenes refleksjoner. Vi erfarte at denne formen for semistrukturert intervju fungerte godt for å skape tillit mellom partene. Vi opplevde også at vår utvidelse av informantenes refleksjon, igjen førte til gode drøftingssamtaler hvor informantene startet nye refleksjoner ut fra våre tilleggs kommentarer.

Intervjuene gjennomførte vi i barnehagen til informantene, på et møterom adskilt fra avdelingen. Vi startet alle tre intervjuene med å gi en kort gjennomgang av prosjektet, for så å få underskrift på samtykkeskjema med etiske retningslinjer (se vedlegg 2, s. 43), som vi hadde sendt ut i forkant, og som informantene hadde lest gjennom. Deretter startet vi lydopptaket. Selve gjennomføringen av hvert intervju startet med at vi stilte spørsmål angående informantene, for å bli kjent med deres stilling, erfaring, og aldersnivå på deres avdeling. Videre brukte vi intervjuguiden (se vedlegg 1, s. 41), og stilte spørsmål om hvordan de jobber med høytlesing, hva de forbinder med et godt språkmiljø, hvilke holdninger de har til høytlesing, og hvor de har hentet sin kunnskap om temaet fra. Under intervjuene påpekte vi at vi ikke var ute etter et fasitsvar, men ønsket et innblikk i deres arbeidsmetoder og holdninger. Vi ga informantene god tid til å reflektere og formulere svar, før vi kom med oppfølgingsspørsmål for å la dem utdype svarene ytterligere.

I etterkant av de tre intervjuene, transkriberte vi lydopptakene ordrett, slik at vi kunne gjennomføre analyse av empiri. Etter transkriberingen gikk vi gjennom samtlige intervju for å markere relevante funn som vi kunne drøfte i lys av problemstillingen vår. Presentasjon og drøfting av funn vil komme i kapittel 4.0. I neste delkapittel vil vi kritisk drøfte vårt valg av metode.

3.4 Metodekritikk

I vårt arbeid kan vi stille spørsmål ved om tre informanter er tilstrekkelig for å få innblikk i hvordan det arbeides med høytlesing som språkstimulering i en barnehage. Alle informantene våre jobber i samme barnehage, hvor det er flere avdelinger og ansatte, noe vi tok stilling til i forbindelse med valg av intervjuobjekter. Vi syntes det ville være givende å finne ut hvordan det blir arbeidet forskjellig innenfor én organisasjon, og undersøke hvordan ulike avdelinger er organisert i forhold til språkarbeid. Med bakgrunn i dette valgte vi informanter som jobber på hver sine avdelinger, med ulike stillinger, altså en pedagogisk leder, en barnehagelærer og en pedagogisk medarbeider.

Videre kan vi stille oss kritisk til at én av oss studenter har jobbet i den aktuelle barnehagen, og har kjennskap til informantene fra tidligere. Dette kan være problematisk fordi det kan bli utfordrende å holde seg nøytral i samtalen, men også fordi man minsker en akademisk distanse til situasjonen (Repstad, 2007, s. 38-39). Selvom situasjonen kan være problematisk

sier Repstad (2007, s. 39) videre at valget om å intervju bekjente også kan være en fordel. Dette gir en personlig interesse i å intervju de utvalgte, samtidig som kommunikasjonen gjerne flyter bedre når man er i en trygg relasjon. "Man skal ikke undervurdere den kilde til motivasjon og utholdenhet det kan være at forskeren er menneskelig berørt i forhold til det miljøet han eller hun forsker i" (Repstad, 2007, s. 39). I valget av informanter så vi ikke på dette som utfordrende. Som nevnt er det bare én av oss studentene som kjenner til barnehagen, og siden barnehagen er såpass stor er det ikke bygget en nær relasjon til informantene, annet enn at man er på samme arbeidsplass og møtes på lekeplassen. Vi så derimot på dette som en fordel, da vi opplevde det som lettere å kommunisere, og vi opplevde at personalet var mer hjelpelig og villig til å delta, når det var i forbindelse med noen man vet hvem er. I gjennomføringen av intervjuene gjorde bekjentskapet også at samtalen kom rask i gang, og fløt naturlig i overgangene mellom svar og spørsmål.

4.0 Drøfting av funn

I presentasjonen av våre funn har vi som tidligere nevnt, valgt å gi våre informanter fiktive navn for å opprettholde deres konfidensialitet. Den første informanten har vi valgt å kalle for Kari. Hun jobber som pedagog to, og har to års erfaring i jobben. Kari er utdannet barnehagelærer, og jobber på en avdeling med barn i alderen tre til seks år. Den andre informanten kaller vi Mona. Hun er pedagogisk leder på en null til tre-års avdeling. Mona har jobbet seks år som pedagog to, og er nå på andre året som pedagogisk leder. I tillegg har hun ett års videreutdanning med fordypning i norsk og matematikk for småskolen. Den siste informanten er Siri. Hun har jobbet som pedagogisk medarbeider i tre år, og jobber i dag på en null til tre-års avdeling. Hun har ingen utdanning innen barnehagefeltet, men har opparbeidet gode erfaringer gjennom jobben. Samtlige informanter nevnte at det er gjennom faglige samtaler og refleksjon med medarbeiderne at de opparbeider verdifull kunnskap om språkstimulerende arbeid med barn, men også om andre deler av barnehagens virksomhet.

I dette kapittelet skal vi se nærmere på hvilken kunnskap vi har opparbeidet oss fra intervjuene, og drøfte dem i lys av teorikapittelet. Vi har valgt å dele opp de relevante funnene i fem ulike delkapittel; *Personalets holdninger til litteraturarbeid*, *Litteraturarbeid i barnehagen*, *Språklig samspill med barn*, *Det fysiske miljøet*, og *Underholdning eller læring?*

4.1 Personalets holdninger til litteraturarbeid

For å undersøke hvordan de tre informantene jobber med høytlesing for å stimulere barns språkutvikling, er det viktig å oppnå en forståelse for hvilke holdninger de har til et slikt litteraturarbeid. Dette fordi barnehagelærerens holdning til arbeid med lesing vil ha en stor effekt på barnas engasjement rundt lesing. For å være gode språklige rollemodeller vil det som sagt være viktig å ha en positiv holdning til litteraturarbeid slik at det blir en naturlig del av barnehagens hverdag (Syversen, 2020, s. 177). Da vi intervjuet de ulike informantene fant vi ut at barnehagen har språk som satsingsområde, og derfor hadde et særlig fokus på dette. De poengterte likevel at det var viktig at den voksne selv var interessert i å bruke bøker, uavhengig av satsingsområde, slik at denne interessen kunne smitte over på barna. Siri sier “jeg synes det er kjekt å lese med barn, og min interesse smitter jo over på de”.

Da vi spurte hvorfor de tenkte det var viktig med et godt litteraturarbeid i barnehagen, fikk vi til svar at det var viktig for den språklige utviklingen, den kognitive utviklingen, men også for utviklingen av fantasi. Dette er også noe Høigård (2019, s. 15) fastslår, “Språket er avgjørende for den kognitive, emosjonelle og sosiale utviklingen”. Videre påpekte Kari at “Det er jo først og fremst for at det skal være lystbetont og gøy, og så er det for at det skal være læring i det”. Dette viser bevissthet om at litterært arbeid påvirker flere deler av barns utvikling. Mona poengterte også at lesing inviterer til en ny verden hvor barna kan lage egne bilder knyttet til sine opplevelser og erfaringer. Videre påpekte hun at det er vi som barnehagelærere som skal veilede barna inn i dette universet av bøker, som kan gi barna noe tilbake. Hun mener at dersom man har grunnleggende gode holdninger til litteraturarbeid, og dersom man har en klar oppfatning av hva en god rollemodell er, driver man ubevisst med godt litteraturarbeid. Dette kan vi knytte til det Høigård (2019) sier om at barnehagepersonalets kompetanse og holdninger er avgjørende i arbeid med barns språk og barnehagens språkmiljø.

4.2 Litteraturarbeid i barnehagen

Da vi spurte informantene om hvordan de arbeider med litteratur og høytlesing i barnehagen fikk vi til svar at de bruker det både i bevisste og ubevisste situasjoner, i hverdagslige situasjoner og planlagte pedagogiske aktiviteter. Både Mona, Kari og Siri nevnte at litteraturarbeidet ble vevd inn i den hverdagslige praksisen, og at mye av arbeidet ble gjort ubevisst. “Vi jobber både planlagt og spontant med høytlesing, det er en stor del av hverdagen

vår og er egentlig mye ubevisst” (Mona). Bøker og høytlesing ble typisk brukt i ventesituasjoner og under måltid og hvilestund, men de la særlig vekt på at bøker ikke bare blir brukt for å få tiden til å gå. Lesing er som Solstad (2018, s. 168) sier, mer enn en aktivitet som følge til brødkiver og melk.

Videre i intervjuet gikk vi over til å undersøke hvordan informantene jobber med planlagt litteraturarbeid og høytlesing i barnehagen. Her ble det nevnt at et av barnehagens satsingsområder er språk. Uken vi gjennomførte intervjuene var det lagt særlig vekt på “verdens bokdag”, og barnehagen hadde laget et toukers leseprosjekt knyttet til dette. “Leseukene” ble dermed et fellesprosjekt personalet jobbet sammen om, der de hadde de samme overordnede målene. Målene i prosjektet var å bevisstgjøre både personalet, foreldre og barna om at bøker kan både bli brukt ute og inne, leses høyt og lavt, alene eller sammen med en venn. Kari nevner at å bruke bøker ute kan fange barnas oppmerksomhet; “å ta bøker med ut skaper en annen situasjon som skaper ny interesse hos barna”. Samtidig påpekte barnehagen hvilken språkstimulerende effekt både lesing og høytlesing kan ha på barns språk. Å ha et slik prosjekt der både personalet og barna jobber sammen, danner et fellesskap og sosialt samspill rundt bøker. Dette kan vi knytte til Biestas (2011) sosialiseringdimensjon. I et sosialiseringperspektiv vil fokuset være rettet mot fellesskapet og det sosiale rundt bruk av bøker. På denne måten tenker informantene at barna både kan bli kjent med normer og regler rundt bruk av bøker, men også at bøker kan bli brukt på andre mer utradisjonelle måter.

I forlengelse av Leseuke-prosjektet påpeker Mona at man i et slikt prosjekt kan observere hvordan barn bruker bøker. Hun opplever at prosjektet kan gi innsikt i barnas forhold til bøker, og hvem som blir lest for hjemme og hvem som er mindre vant med å bruke bøker. Med bakgrunn i sin kunnskap om språk og barns utvikling, brukte hun disse observasjonene til å gi ekstra støtte til barna som ikke brukte bøker like mye utenfor barnehagen. Dette kan vi se på som omvendt av *Matteus-effekten* (se delkapittel 2.2, s. 12) der de som kan mye vil lære mer. Mona legger heller til rette for at de som kan mindre eller har færre erfaringer, kan få mulighet til å lære mer, samt ønske å lære mer.

Det ble også nevnt at høytlesing blir brukt som introduksjon til forskjellige tema, men også for å starte ulike prosjektarbeid med bakgrunn i barns interesser. På denne måten kan vi få aktivt deltagende barn, der det er viktig at den voksne er støttende og oppmerksom på det som interesserer barna. Dette kan knyttes til kapittel 2.5 om pedagogens rolle der det blir nevnt at

man som pedagog må bruke inquiry-orientert holdning og spille videre på barns interesser og sammen være nysgjerrig. Mona startet et prosjekt med utgangspunkt i barna på avdelingen sin interesse. Som hun sier “de blir tatt på alvor i forhold til sine interesser”. Hun påpekte at i slike prosjekt kunne barna tilegne seg blant annet ord og uttrykk knyttet til et spesifikt tema, og gi barn et bedre begrepsinnhold. Dette kan knyttes til Gjems (2016) sine sentrale prinsipper for språklæring, hvor det både blir påpekt at pedagogene skal gi barna begrepsinnhold, slik at de forstår meningen med ordene, og at barna har lettere for å lære ord om noe som interesserer dem.

I barnehagen hadde de også fokus på å ha aktiviteter knyttet til høytlesing og språk i mindre grupper. Hver uke hadde de på Kari sin avdeling, en språkgruppe de kalte for “bibliotek”. I denne gruppen jobbet de med bøker på varierte måter, både med høytlesing, men også arbeid knyttet til eventyr, rollespill, fortelling og mer. Kari påpekte at ved å arbeide i mindre grupper kunne barna bli utfordret videre på sine kunnskaper og erfaringer. Samtidig kunne barna få større rom til å komme med egne tanker og meninger i samtaler med andre barn og voksne. Dette kan vi drøfte opp mot Gjems (2016) sine synspunkt om å jobbe med bøker i mindre grupper. Her kan barna få delta aktivt i dialog og samspill med andre, komme til orde, lære om turtaking og andre viktige dialogiske ferdigheter. Slik kan barna gjennom felleskap i mindre høytlesingsgrupper også få utviklet den diskursive kompetansen, som blir nevnt i kapittel 2.1.1 om språket i bruk. Kari opplevde videre at å jobbe i mindre grupper skapte gode og trygge relasjoner mellom barn og voksne, slik at barna lettere tok ordet, deltok i samtaler og uttrykte sine tanker og meninger. “Det er viktig at tryggheten ligger i bunn, for uten den tryggheten er det ikke så lett å være med å leke og lære” (Kari). Trygge relasjoner så hun altså på som en viktig del av barns tilegnelse av språk. “Gode relasjoner mellom barn og voksne er forutsetningen for at barnehagens språkarbeid skal bli vellykket” (Høigård, 2019, s. 168).

Videre påpekte Kari at de på hennes avdeling også jobber med Snakkepakken. Her jobber de med et nytt eventyr hver måned, og har kreative aktiviteter knyttet til dette. Hun opplevde at denne arbeidsmetoden hjalp barna å få større forståelse for bøkene og fortellingene, gjennom blant annet rollespill eller tegne- og maleaktiviteter. Som vi nevner i kapittel 2.5.2 om barnehagens fysiske miljø, kan det være gunstig at rommet som blir brukt til lesing også byr opp til andre estetiske aktiviteter. På denne måten kan barna skape egne tolkninger og forstå opplevelsen av leseaktiviteten gjennom estetiske prosesser.

Mona satte også av tid til kvalitetssikring av bøker. Dette var noe av det første hun gjorde da hun fikk jobb som pedagogisk leder. Hun mente at litteraturen som ble presentert for barna skulle passe til deres alder, men mente også at bøkene skulle gi barna en opplevelse, noe de kunne tenke videre på eller spille ut, som gir tilhørighet og leseglede. “Man er jo en veileder inn i dette leseuniverset, og må da plukke ut bøker som gir barna noe”. Barnas interesser er også viktig i utvelgelsen av bøker. Som Solstad (2018, s. 98) sier er kvalitetssikring en viktig del av rollen som pedagog, slik at bøkene vi tilgjengeliggjør for barna er gode bøker, både i form av visuelle uttrykk og innhold.

4.3 Språklig samspill med barn

Et sentralt funn i forhold til hvordan personalet i barnehagen bruker høytlesing for å stimulere barns språk er *dialogisk lesing*. Som presentert tidligere er dialogisk lesing en form for litteraturarbeid der barna får være aktivt deltakende i form av dialog rundt bokens innhold. Informantene legger stor vekt på å gi tid til ettertanke og stille åpne spørsmål i lesing med barn, noe som kan knyttes til Høigårds (2019) språkaktivitet *god samtale*, der hun hevder at barn tilegner seg ord og begrep i gode samtaler, som videre kan hjelpe dem i å forstå seg selv og sin tilværelse. Sammen med å peke og forklare, og sette ord på ulike fenomen sier alle informantene at dette bidrar til å utvikle barnas begrepsforståelse og begrepsinnhold. Ettersom dette er en aktivitet der barna får være aktivt deltakende vil det ifølge Gjems (2016), som nevnt i kapittel 2.5.1, virke positivt på barnas læring av ord og grammatikk.

I dialogisk lesing er samtale og fellesskap essensielt. Mona påstår at å lese bøker i fellesskap er sosialt og kan bidra til videre læring. Hun nevner at barn for eksempel lærer hvordan et spørsmål høres ut, og får erfaring med både ulikt tonefall, humor, ironi og andre språklige uttrykk. I hennes arbeid med dialogisk lesing har hun stort fokus på å stille åpne spørsmål, og ikke være redd for å ikke få svar. Videre konkretiserer hun at spørsmål ikke er for vanskelig for de yngste barna, men at det er viktig å gi dem tid til å tenke og respondere. Jo oftere barna får spørsmål, jo lettere blir det for dem å formulere et svar. Selvom de kanskje ikke vet hva et spørsmål er i begynnelsen, vil de etter hvert utvikle forståelse for hva det er, og hvordan man bruker språket til å svare på det. “Du får kanskje ikke svar første gangen, men de blir vant med disse åpne spørsmålene”. Nettopp dette er med på å bidra i barns *pragmatiske utvikling* (se delkapittel 2.1.1), ettersom det er gjennom samtale og samspill de oppnår *språkbrukskompetanse*.

For å gi barna gode språklige erfaringer tenker Mona det er særlig viktig å la barna gjensfortelle og lage egne tolkninger av bøker og fortellinger. Ved å leke med bøkene eller fortellingens innhold tenker hun dette vil bidra til utvikling av barnas ordforråd, utfordre deres tankegang og dermed vise at det er rom for egne tolkninger. Hun påpeker at det er viktig å opplyse om at boken ikke er en fasit, slik at barna kan komme med egne ideer. “De skal ikke få noen fasit hos meg, men de skal få grunnlag og rom for å tenke selv”. Dette kan vi knytte til det vi tidligere har nevnt om å skape et *fortolkningsfellesskap* (Høigård, 2019, s. 170) med rom for å studere, tolke og skape egne forestillinger av bøkens innhold. De tre informantene legger også til rette for et fortolkningsfellesskap i arbeid med eventyr, dramatisering, sang og rim. Dette kan vi knytte til kapittel 2.5, side 21, hvor vi påpeker hvordan lek, sang og kroppslige uttrykksformer gir rom for at det enkelte barn kan lage egne tolkninger gjennom en subjektiv dimensjon av utfoldelse. Dette vil bidra i barns subjektiveringsprosesser, hvor målet er at det enkelte barnet blir selvstendig i sin tenkemåte, og blir en aktiv deltaker i eget liv.

En fellesnevner blant de tre informantene i arbeid med å stimulere barns språk, både i høytlesing og hverdagssituasjoner er å bruke språket aktivt. Å introdusere barn for ord, begrep, setninger og spørsmål, gjør at barna får oppleve den voksne som en god kontekstuell støtte. Dette betyr som nevnt tidligere, ifølge Solstad (2018, s. 23), at den voksne hele tiden sier hva som gjøres i her og nå situasjoner, og gir både ord og begrep en kontekst. Samtlige informanter mener da at det er særlig viktig å være språklig bevisst og presis. I dette legger de å være bevisst på hvordan en selv bruker språket, å snakke tydelig og riktig, å forklare ord og begrep, samt å være oppdatert på dagens språk. Særlig Mona jobbet aktivt med sistnevnte, og jobbet bevisst for å bruke riktige begrep om blant annet ulike arbeidstitler, som “brannkonstabel, ikke brannmann”. Dette tok hun også med seg inn i høytlesing, der hun gjerne brukte eldre bøker, men fornyet språket og de ulike rollene. Personalet hevder at dette er en viktig rolle de som voksne har, fordi det vil sette fart på begreps- og setningsutviklingen til barna, der de kan tilegne seg nye deler av språket. Mona mener også at det er særlig viktig å ikke forenkle språket, men å gi barna innblikk i riktige ord og begrep de vil få bruk for i sitt språk. “Det er ikke en voff, det er en hund” sier Mona. Å være en kontekstuell støtte kan vi knytte til barns pragmatiske utvikling (se delkapittel 2.1.1). Å “bade barna i ord” vil bidra til videreutvikling av ordforråd og læring av ordlyder, som igjen vil føre til at barna ønsker å lære flere ord. Dette kan knyttes til *Matteus-effekten*, hvor det er fokus på at “de som kan mye, vil lære mer” (Gjems, 2018, s. 36). Barn trenger språket for å uttrykke seg, gjøre seg

forstått, og forstå andre. Med et større ordforråd er dette lettere, og blir da en viktig motivasjonsfaktor for å tilegne seg nye ord og begrep.

4.4 Det fysiske miljøet

Når det kommer til det fysiske miljøet i barnehagen, kan vi se et felles moment blant de tre informantene i hvordan de utformer barnehagens rom. De vil at rommet skal by opp til både lesing og bruk av bøker. Alle tre har fokus på å ha bokhyller tilgjengelig i barnas høyde, der bøkene blir rullert jevnlig og er relevant etter barnas alder. Dette understøtter også Solstad (2018, s. 168) i sin poengtering om at bøker som er tilgjengelige, som jevnlig blir byttet ut og som er presentert på en god måte vil bidra til et godt fysisk miljø. De tre informantene hevder videre at å ha bøker tilgjengelige, slik at barna kan ta initiativ til egen lesing, vil være med å stimulere barnas leselyst. Mona nevner likevel at det da er viktig at barna har opparbeidet en respekt for bøkene, kanskje ved å plassere de fineste bøkene på en høyere hylle som barna må spørre om å bruke, eller lese sammen med en voksen. “Jeg gjør dette slik at de får forståelsen av at alt er tilgjengelig, men at alt ikke er tilgjengelig for å rive og leke med, slik at de opparbeider en respekt for bøkene”. Dette kan vi knytte til det Solstad (2018, s. 169) kaller “god boksikk”, som handler om at barnehagen setter regler for hvordan en skal behandle bøker.

Siri mener også det er viktig for det fysiske miljøet i barnehagen, at barns medvirkning er tatt i bruk, ved å innrede rommet med karakterer fra bøker som interesserer barna. Dette kan som Giæver (2014, s. 138) nevner være med på å forsterke barnas eierforhold til barnehagen, men også øke forståelsen for innholdet i barnehagens hverdag. Barns medvirkning er noe Mona også er svært opptatt av, særlig i form av utvelgelsen av bøker. Hun poengterer likevel at barns medvirkning bør skje innen gitte rammer, slik at barna ikke blir overveldet med valg og muligheter.

Et viktig punkt for alle de tre informantene for å stimulere barns språk gjennom høytlesing, er å bruke konkrete. Både ved å ha de tilgjengelige i barnehagens fysiske rom, og bruke de aktivt i lesestunder sammen med barn. Dette er noe Siri og Mona ofte bruker med de yngste barna, ettersom dette kan være til særlig stor støtte for dem. Det er likevel ikke bare de yngste som drar nytte av å bli presentert for konkrete i fortelling og høytlesing, det kan også være til god støtte for de eldste. Dette er noe Kari også poengterer; “Om du leser bøker med

konkreter, gjør det jo at ting og begrep lettere fester seg på minnet, og de utvikler et godt språk fordi de har mange begreper lagret”. Som Høigård (2019, s. 171) nevner kan det å bruke konkreter i en lesesituasjon også by opp til god allsidig lek, da de oppnår et felles leketema gjennom teksten. Kari sier at hun selv har opplevd at barn tar med seg bruken av konkreter fra en lesesituasjon til å spille det ut i en lekesituasjon. Konkretene kan også bidra til å skape samvær omkring tekst.

4.5 Underholdning eller læring?

Gjennom vår undersøkelse av tema ønsket vi å se nærmere på hvordan personalet i barnehagen stilte seg til høytlesing, enten gjennom et læringsperspektiv eller som underholdning. Samtlige av informantene ga uttrykk for at de forsto høytlesing både som underholdning og som læring. Mona sier at “Den egentlige grunnen til å jobbe med høytlesing er sammensatt, der du både skaper et univers med fantasi og kreativitet, men også introduserer en verden av bokstaver og tekst”. Da vi i vår oppgave har fokus på språkstimulering ble fokuset likevel raskt flyttet til et læringsaspekt. Kari påpekte at lesing først og fremst skulle være en lystbetont og gøy aktivitet, som skulle fungere som samtalestarter og underholdning, for så å være et læringsaspekt. Sett i lys av språkutvikling kan dette knyttes mot Høigårds aktivitet *allsidig lek*, fra kapittel 2.4. Kari ser først på lesing som noe gøy barna kan oppleve sammen, ikke som et verktøy for læring. Samtidig er hun bevisst på lekens påvirkning på barns tidlige litterasitet, og på hvordan de kognitive prosessene om å kunne forestille seg noe utvikles nettopp gjennom lesing.

Videre påpekte alle tre informantene at lesing kunne brukes som en introduksjon til et fantasiunivers, hvor barna kan leke og leve seg inn i fortellingene. Et leseunivers med rom for fantasi, store spørsmål og tanker. Som pedagoger i barnehagen var både Mona og Kari opptatt av å la barna utvikle kreative ferdigheter i forbindelse med høytlesing. På denne måten knyttet de høytlesing både til læring og underholdning/lek. I lys av Broström et al. (2013) sin beskrivelse av bruk av kreative virkemidler, tenker vi at slik kreativ utfoldelse gjør det mer spennende for barna å delta i leseaktivitet, samtidig som det også kan hjelpe barna å forstå fortellingen og opplevelsen bedre.

At det nevnte leseuniverset byr på *gode samtaler og samvær omkring tekst*, samtidig som barna får utvikle *kreative ferdigheter* og sin *tidlige litterasitet*, kan være med på å bidra til at

barna utvikler *leselyst*, et av de tre målene Solstad (2018) har satt for arbeid med høytlesing. I intervjuet med Siri kom vi inn på nettopp dette, og hun påpekte at sin barnegruppe hadde en tydelig interesse for, og en klar leseglede innad på avdelingen. Her påpekte Siri at uten *leselyst* ville det være vanskelig å tilrettelegge for læringsaspektet ved lesing; dersom barna ikke var interessert i bøker ville de heller ikke få den introduksjonen til tidlig litterasitet som de får når de er oppriktig opptatt av å lese. “Ungene våre elsker jo å lese, og da er det enkelt å jobbe med språkstimulering når interessen allerede er der”. Videre kan vi se barns *leselyst* i lys av Solstads (2018) påstand om at *barnas språklige utvikling* (se kapittel 2.1) handler om barns aktive deltakelse i spontane og planlagte læringsprosesser og aktiviteter. Videre påpekte samtlige informanter at høytlesing kunne brukes som introduksjon i læren om bokstaver. Ved å introdusere barna for bokstaver og skriftspråk i ung alder, kan dette bidra i utviklingen av barns tidlige litterasitet og språkutvikling. Siri og Mona påpekte at de på småbarnsavdeling, gjennom bøker og bokstaver på veggene, ga barna en forsmak på det de kommer til å møte senere, nemlig et univers av ord og bokstaver.

5.0 Konklusjon & avslutning

I vår bacheloroppgave har vi arbeidet med tema høytlesing som språkstimulering, og har gjennom bruk av faglitteratur og kvalitativt intervju med personalet i en barnehage, undersøkt problemstillingen; “*Hvilke holdninger og arbeidsmetoder har personalet i en barnehage til arbeid med høytlesing for å stimulere barns språk?*”. Vi har knyttet personalets refleksjoner til relevant teori for å få innblikk i hvordan tema blir arbeidet med i praksis, og har ved hjelp av faglitteratur konkretisert hvorfor dette arbeidet er så viktig.

Gjennom drøftingen av våre funn har vi kommet fram til at personalet i den valgte barnehagen jobber med høytlesing som språkstimulerende arbeid, både gjennom planlagte og spontane aktiviteter i hverdagen. På den ene siden ser personalet i barnehagen på høytlesing som en aktivitet som bidrar til barns språkutvikling og utvikling av kognitive og sosiale ferdigheter. Her kan barna bli kjent med ulike aspekter ved muntlig og skriftlig språk. Dette kan vi drøfte som et læringsperspektiv på høytlesing. På den andre siden ser de på høytlesing som underholdning og lek, en aktivitet som gir barna gode estetiske erfaringer, sosialt samspill og rom for fantasi. Personalet viste med dette bevissthet om både hvordan høytlesing kan fungere i et læringsperspektiv, men også som underholdning for barna. Dette poengterer de ved å si at grunnen for å bruke høytlesing er sammensatt av ulike aspekt, noe vi også kan

sette i sammenheng med hvilke holdninger informantene har til å bruke høytlesing til å stimulere barns språk.

Vi har konkludert med at den mest brukte arbeidsmetoden blant informantene, i arbeid med høytlesing for å stimulere barns språk, er dialogisk lesing. Denne arbeidsmetoden kan gi grunnlag for gode samtaler, pedagogen som kontekstuell støtte, og utviklingen av barns sosiale og personlige ferdigheter. Vi tenker med dette at dialogisk lesing dekker både et læringsperspektiv og et underholdningsperspektiv.

Som nevnt innledningsvis blir barnehagen i dag sett på som en utdanningsinstitusjon hvor læring har fått større plass og fokus. Gjennom intervju med personalet i barnehagen har vi fått innsikt i deres forståelse av barnehagen som utdanningskultur. Slik vi har tolket det er lek og underholdning en viktig del av dette “utdanningsløpet”, der fokuset ikke er på å undervise barna, men å gi barna gode opplevelser og erfaringer de tar læring av. Dette gjelder særlig ved bruk av høytlesing for å gi barna et godt språklig grunnlag.

6.0 Litteraturliste

- Askland, L. & Sataøen, S. O. (2019). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (4. utg.). Gyldendal.
- Bergsland, M. D. & Jæger H. (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Biesta, J. J., G. (2011). *God utdanning i målingens tidsalder: etik, politikk, demokrati*. Klim.
- Broström, S., Jensen de Lopéz, K. & Løntoft, J. (2013). *Dialogisk lesing i teori og praksis*. Pedagogisk Forum.
- Giæver, K. (2014). *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet: på barns vilkår*. Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2018). *Dette vet vi om barnehagen: Språkstimulerende læringsmiljøer*. Gyldendal Akademisk.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- NOU 2010: 8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst - Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2010-8/id616123/?ch=3>
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38?q=personopplysningsloven>

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Universitetsforlaget.

Rienecker, L., Jørgensen, P. S. & Skov, S. (2013). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. (2. utg.). Fagbokforlaget.

Selås, M. & Gujord, A.-K. H. (2017). *Språkmøte i barnehagen*. Fagbokforlaget.

Solstad, T. (2018). *Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehage* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Syversen, T. G. (2020). *Litteraturarbeid i barnehagen*. Fagbokforlaget.

7.0 Vedlegg

I gjeldende kapittel legger vi i delkapittel 7.1 ved intervjuguiden vi brukte i innsamling av vår empiri, og i delkapittel 7.2 kommer samtykkeskjema vi delte ut til informantene våre i forbindelse med etiske retningslinjer for intervju.

7.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlagt følger spørsmålene vi brukte som grunnlag for intervjuene vi gjennomførte. Spørsmålene tok utgangspunkt i hvordan språkarbeid og høytlesing forekom på de ulike avdelingene, og om hvilke kunnskaper personalet hadde om tema.

Intervjuguide:

1. Hvor lenge har du jobbet i barnehage? Har du alltid hatt den stillingen du har nå?
Hvilken utdanning har du? Hvor er du utdannet?
2. Hvordan jobber dere med høytlesing på din avdeling?
 - a. Hvorfor gjør dere det på denne måten? (Aldersbestemt? Tidsbegrenset? Barnehagens visjon/rammer? Noe annet?)
 - b. Andre alternative måter å arbeide på?
 - c. Jobber dere med særlig satsing på språkstimulering? Hvordan?
Prosjektarbeid?
 - d. Hvordan legger dere vekt på samtaler rundt bøker? (Dialogisk lesing, forlenging av boksidene)
3. Hva tenker du er et godt språkmiljø i barnehagen?
 - a. Ser du på deg selv som en språklig rollemodell? I så fall hvorfor?
 - b. Hvordan blir språkarbeidet på avdelingen organisert?
4. Hva tenker du om arbeid med høytlesing?
 - a. Hva mener du er den viktigste grunnen til å lese bøker med barn?
 - b. Hvordan forstår du sammenhengen mellom høytlesing og språkstimulering? Hvordan fungerer høytlesning stimulerende på barns språk?

- c. Fokus på leseopplevelse eller språkstimulering? Hvorfor er begge deler viktig? Hvordan ivareta begge perspektivene? Kan perspektivene virke mot hverandre?
 - d. Hva er viktigst i ditt arbeid? Leselyst eller leseopplæring?
 - e. Hvilke holdninger har du til litteraturarbeid?
5. Hvor har du hentet din kunnskap om tema?
- a. Fra utdanning? Kurs? Språkløype eller lignende oppsett? Læring gjennom medarbeidere/samarbeid? Noe du husker spesielt godt?
-

7.2 Vedlegg 2: Samtykkeskjema

For å gi informantene våre informasjon om hva slags prosjekt vi jobber med, hvilket formål vi har med intervjuene, og for å forklare hvordan vi bruker og oppbevarer opplysningene, sendte vi i forkant av intervjuene ut vedlagt skjema til samtlige informanter.

Dokument med samtykkeskjema:

Vil du delta i forskningsprosjektet *«Høytlesing som metode for språkstimulering»?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke personalets tilnærming til bruk av høytlesing i arbeid med barns språkstimulering. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I vår bacheloroppgaven skal vi svare på spørsmålet *«Hvordan kan personalet i barnehagen bruke høytlesing som metode for å stimulere barns språkutvikling?»*. Vi vil derfor gjennomføre ulike intervju, for å se hvordan dere informanter jobber med høytlesing, og hvilken kunnskap dere sitter på.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet/ Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett/ Institutt for Språk, litteratur, matematikk og tolking er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å få et bredere innblikk i hvilken kunnskap personalet i barnehagen har, ønsker vi å intervju ansatte med ulik stillingsbeskrivelse. Vi ønsker derfor å intervju både en pedagogisk leder, en assistent, en barnehagelærer og en fagarbeider.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du får tilsendt en intervjuguide på forhånd, med et utvalg spørsmål knyttet til tema høytlesning. Videre vil vi gjennomføre et fysisk/digitalt intervju, der vi vil stille spørsmål fra intervjuguiden, og eventuelle oppfølgingsspørsmål. Vi vil dokumentere intervjuene ved hjelp av lydopptak, som i etterkant vil bli transkribert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ved behandlingsansvarlig institusjon er det vi studenter og veileder Kristoffer Jul-Larsen, som vil ha tilgang til dine opplysninger.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med fiktive navn som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Dine opplysninger vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er omtrent i midten av juli. Ved prosjektslutt/godkjenning vil personopplysninger og lydopptak slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet/ Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett/ Institutt for Språk, litteratur, matematikk og tolking har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet/ Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett/ Institutt for Språk, litteratur, matematikk og tolking, ved Kristoffer Jul-Larsen, Kristoffer.Jul-Larsen@hvl.no, 555 87 680.
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, Trine.Anikken.Larsen@hvl.no, 555 87 682

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Høytlesning som metode for språkstimulering, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)