

**Kandidatnummer 173 og kandidatnummer 175**

---

# **Lesefrø;**

**fra prosjekt til hverdag**

**Bacheloroppgave 2017**

**Bachelor i Bachelor i bibliotek- og informasjonsvitenskap**

**Høgskolen i Oslo og Akershus, Institutt for arkiv-, bibliotek- og informasjonsfag**

## Innhold

Forord.....	5
Sammendrag.....	5
Innledning.....	6
Avgrensning og problemstilling.....	7
Oppgavens struktur.....	7
Hva er Lesefrø?.....	8
Kort tilbakeblikk.....	8
Lesefrø i Deichman i dag.....	9
Organisering.....	9
Praktisk gjennomføring av Lesefrø i barnehagene.....	10
Teoretisk grunnlag.....	11
Hvorfor gjennomføre Lesefrø?.....	11
Teori på språkutvikling.....	11
Vygotzky og det sosiokulturelle læringssyn/perspektiv.....	11
Betydningen av tidlig språkutvikling for senere leseforståelse.....	12
Betydningen av ordforråd og språkets lydbilde.....	14
Lesing i barnehagen.....	16
Hvordan gjennomføre Lesefrø?.....	16
Endringsarbeid i barnehagen.....	17
Initiering.....	18
Implementering.....	18
De ansatte.....	20
Organisasjonskultur.....	20
Organisasjonslæring.....	21
Systemtenkning.....	22
Taus kunnskap og eksplisitt kunnskap.....	22
Oppsummering.....	23
Metode.....	23
Individuelt kvalitativt intervju.....	24
Utvalgsstrategi og valg av informanter.....	25
Valg av Barnehager.....	25
Valg av individer.....	25
Undersøkelsens setting og intervjuenes gjennomføring.....	26
Oppgavens pålitelighet, troverdighet og overførbarhet.....	27

Pålitelighet og troverdighet .....	27
Overførbarhet .....	28
Etiske prinsipper .....	29
Anonymitet, påvirkning, selvbestemmelse og autonomi .....	29
Analyse av funn .....	29
Om barnehagene .....	29
Lav terskel i LeseFrø .....	30
Ansatte .....	31
Introduksjon til de ansatte .....	31
Kompetansenivå .....	31
Kompetanseheving og læring i organisasjonen .....	32
LeseFrø-forum .....	32
Den formelle og uformelle kunnskapsoverføringen .....	32
Det sosiokulturelle læringssynet .....	33
Barna .....	35
Hjem og barnehage .....	35
LeseFrø i praksis .....	37
Praksis før LeseFrø .....	37
Praksis i LeseFrø-perioden .....	37
Tanker om en videreføring av LeseFrø .....	38
Drøfting .....	39
LeseFrø som lavterskel prosjekt og verktøy .....	40
Ansatte .....	42
Hjem og barnehage .....	44
Barna .....	45
Videreføring .....	46
Oppsummering .....	47
Konklusjon .....	48
Vedlegg nr 1 LeseFrø-kontrakt .....	54
Vedlegg nr 2 Semistrukturert intervjuguide: .....	58

## Forord

Den ene forfatteren av denne oppgaven har siden 2015 vært tilknyttet Deichman via vikarpoolen, og den andre har jobbet som vikar på et annet folkebibliotek i regionen.

Via førstnevntes jobb i Deichman kom hun i kontakt med prosjektleder i Lesefrø.

Prosjektleder nevnte at det hadde vært interessant om det kunne skrives en bacheloroppgave om Lesefrø siden prosjektet er relativt nytt, og av den grunn ikke er gjort noe forskning på her i Oslo. Vi kjente ikke til Lesefrø i detalj, og vi fant raskt ut at det var mange mulige vinklinger til vår oppgave. Vi valgte etterhvert å se på hvordan Lesefrø kunne etableres i barnehagen slik at erfaringene kunne bli med videre etter endt prosjektperiode.

Vi har på ingen måte funnet alle svarene, men vi mener oppgaven kan gi en pekepinn på hvordan barnehagene ta noen grep for å få et godt og langvarig utbytte av Lesefrø. Oppgaven kan også gi Deichman noen innspill på hvor det kan være hensiktsmessig å sette inn ekstra ressurser.

Vi retter en stor takk til alle som lot seg intervju, samt vår veileder Tonje Vold.

## Sammendrag

Vi har undersøkt hvordan enkelte barnehager som er en del av Lesefrø-prosjektet i regi av Deichmanske bibliotek, har arbeidet med implementeringen av denne metoden. Vi ville se på hvordan barnehagene har valgt å tolke prinsippene som er utarbeidet med tanke på økt leseglede og språkutvikling i barnehagen. Vi har sett på hvordan det er lagt til rette for de ansattes læring og kompetanseutvikling, og hvordan dette påvirker utfallet av målet for prosjektet. I tillegg har vi sett på hvordan de praktiske tiltakene i Lesefrø-prosjektet har inspirert til videre utvikling av språkarbeidet i barnehagen etter at prosjektet er fullført. Vi ville se på om de ansatte implementerte Lesefrø som et verktøy i arbeidet med språk og lesing i barnehagen, med hovedvekt på Vygotskys teori om det sosiokulturelle læringssyn. Vi påviser at barnehagene med flest positive erfaringer rundt språkprosjekter som Lesefrø, er de samme barnehagene som mottar størst grad av oppfølging og kompetanseheving. Vi påviser også at barnehagene med lite oppfølging fra ledelse og bydel mangler de samme positive erfaringene. Gjennom disse funnene viser vi at en satsning på de ansattes kompetanse i siste ende er en satsning på barnas muligheter for språkutvikling.

## Innledning

I denne oppgaven har vi valgt å skrive om Lesefrø, Deichmanske bibliotek sitt prosjekt i samarbeid med enkelte av Oslos barnehager. Prosjektet skal legge til rette for leseglede og språkstimulering med særlig vekt på flerkulturelle barnehager.

Et viktig aspekt ved Lesefrø er at det som prosjekt er tidsavgrenset. Skal effekten av prosjektet ha fullverdig nytte, blir det viktig å se på hvordan barnehagene kan videreføre de positive erfaringene på egen hånd, uten tilskudd av ressurser utenfra. En viktig del av vårt prosjekt har dermed vært å undersøke i våre utvalgte barnehager om, og i tilfelle hvordan, de er villige til å videreføre disse erfaringene de sitter igjen med fra Lesefrø-prosjektet.

Idet denne oppgaven skrives, har det blitt sendt ut ny Rammeplan for barnehager som trår i kraft i august 2017. I den er det lagt vekt på et mer systematisk arbeid med språk enn tidligere. Dette har blant mye annet sammenheng med en økning i andelen minoritetspråklige barn som går i barnehage, fra 58 til 79% de siste ti årene. (Regjeringen, 2017, 02.05). Lesefrø er særlig utviklet med tanke på flerspråklige barn i barnehage, og er på nåværende tidspunkt hovedsakelig i bruk i barnehager med en stor andel flerspråklige barn. I denne oppgaven har vi besøkt seks Lesefrø-barnehager i bydel Gamle Oslo. Vi har observert hvordan Lesefrø blir inkludert i barnehagehverdagen, og snakket med de ansvarlige for dette arbeidet, Lesefrø-ambassadørene. Vi ville se på hvordan Lesefrø hadde blitt mottatt og implementert i barnehagen, og hvordan dette kunne bli noe mer enn bare enda et avsluttende prosjekt. Dermed ble ett av våre hovedmål å finne ut av hvordan dette arbeidet med språkutvikling og leseglede kunne bli til noe varig.

Vi har i arbeidet med denne oppgaven funnet mye forskning som er gjort på barns lese- og språkforståelse. Til grunn for et prosjekt som Lesefrø, ligger det flere rapporter som går på utvikling av språkforståelse og tiltak som bør settes inn for å styrke denne. Et tverrfaglig samarbeid mellom bibliotekene og barnehagene er verdifullt for begge parter, både i et samfunnsmessig perspektiv og innad i fagmiljøene. Det tilrettelegges for tiltak med tanke på flere aspekter; barnas faglige muligheter i en fremtid preget av et stadig større krav til kompetanse og kunnskap, viktigheten av å starte tidligere med å fremme språkforståelse enn før antatt, og barnehagens plass i dette arbeidet. Samtidig er det viktig for biblioteket å etablere seg som verdifullt i barns bevissthet. Forskning viser at barn som har foreldre som

bruker biblioteket sannsynligvis vil bruke biblioteket selv. (Lagerstrøm og Revold, 2015).

Barna som ikke har blitt kjent med biblioteket gjennom foreldrene sine har en mulighet til dette gjennom barnehagen, hvis samarbeidet bibliotek/barnehage holdes ved like.

Folkebibliotekloven presiserer at biblioteket skal gjøre sine tjenester og sitt innhold kjent, og sørge for kvalitet, allsidighet og aktualitet i sine tilbud til barn og voksne.

(Folkebibliotekloven, 1985). Det er derfor slik vi ser det en del av bibliotekets mandat å nå ut til alle deler av befolkningen, også de som ikke selv har mulighet til å oppsøke det.

Vår teoretiske innfallsvinkel i denne oppgaven har vært todelt. Vi har på den ene siden sett på forskning som går på barns læring, språkutvikling og arbeidet med dette i barnehage og skole. På den andre siden har vi sett nærmere på organisasjonskultur, organisasjoners læring og på endringsarbeid i barnehagen. Vi mener disse to teoretiske vinklingene avhenger av hverandre hvis man skal få til en varig endring av språk- og lesekultur i barnehagen. Den første teoretiske vinklingen representerer *hvorfor* det er behov for denne endringen, og den andre teoretiske vinklingen representerer *hvordan* denne endringen skal gjennomføres.

### Avgrensning og problemstilling

Vi mener leseprosjekter som Lesefrø er verdifulle for både barnehagene og bibliotekene. I arbeidet med denne oppgaven har vi sett at det generelt er positivitet knyttet til slike prosjekter. Vi har også oppdaget muligheter knyttet til forbedringer av gjennomføringen både fra bibliotekets og fra barnehagens side. Vi ser det likevel som svært viktig at slike tiltak som går på språkutvikling og leselyst i barnehagen ikke avsluttes, men blir en del av et varig arbeid/kultur. Problemstillingen vi vil forsøke å besvare i denne oppgaven er derfor:

#### **Hvordan kan Lesefrø bli et etablert verktøy i barnehagens praksis?**

Forskningsmaterialet består av kvalitative intervjuer med Lesefrø-ambassadører ved seks barnehager. Dette er en liten oppgave, og til tross for flere interessante vinklinger oppgaven kunne ha fått, har vi måttet avgrense omfanget.

### Oppgavens struktur

Oppgaven er strukturert på følgende måte: Først presenterer vi Lesefrø-prosjektets bakgrunn og metode, så vil vi presentere vårt teoretiske grunnlag, deretter vil vi beskrive hva slags forskningsmetode vi har brukt. Videre vil vi presentere forskningsfunnene våre og drøfte disse opp mot teorien, og til slutt vil vi komme med en oppsummering og en konklusjon.

## Hva er Lesefrø?

Et viktig aspekt i barnehagene er fokuset på læring gjennom lek. Blir det for mye pedagogstyrt læring i barnehagen kan det gå ut over den frie leken og læringen som skjer gjennom den. I Skandinavia og Norge har vi en “(...)long-held tradition of social pedagogy, this child-centred perspective espouses a child’s inherent right to play and be free from formal instruction.” (Sandvik, van Daal & Ader, 2014, s.31) I Lesefrø-prosjektet tas dette på alvor gjennom den lave terskelen for gjennomføring, der læring og språklig bevissthet blant annet skjer gjennom lek med bøker.

## Kort tilbakeblikk

Lesefrø bygger videre på BOKTRAS, et utviklingsprosjekt der ABM utvikling og Lesesenteret i Stavanger samarbeidet i tidsperioden 2005 til 2008. Det teoretiske grunnlaget for BOKTRAS er bygget på TRAS. TRAS, eller Tidlig Stimulering Av Språkutvikling, er basert på et ønske fra barnehagesektoren om verktøy til å observere/jobbe med språkutvikling i barnehagen. (Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning Universitetet i Stavanger, 2011, s. 5). Hovedmålet med BOKTRAS var å etablere en levedyktig kultur for lesing i barnehagen (Indergaard & Moseid, 2008, s. 6). Dette ble gjort ved å opprette barnehagebibliotek i barnehagene som deltok. I tillegg ville prosjektet;

- Styrke barnehagane sitt arbeid med aktiv språkstimulering gjennom leseaktiviteter
- auka dei vaksne sine refleksjonar rundt samanhengar mellom språkstimulering og leseaktivitetar
- arbeida for å etablere lesevanar hos ungar og foreldre i barnehagane (Hoel, 2008, s.8.).

BOKTRAS var så vellykket at nytt prosjekt med navn Lesefrø ble påbegynt. Lesefrø skulle stimulere minoritetsspråklige barn sin norskspråklige utvikling gjennom leseaktiviteter (Hoel, 2008, s 9.) med samme metode som brukt i BOKTRAS . Prosjektet pågikk over to år, fra 2008 til 2010. Lesesenteret samarbeidet med DFB (Det flerspråklige bibliotek), Deichman i Oslo og biblioteket i Kristiansand om språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen. Bibliotekene samarbeidet med utvalgte barnehager i sitt område, mens DFB samarbeidet med bibliotekene (Hoel, Oxborough, & Wagner, 2011, s. 6.).



Et hovedmål ved TRAS var at det skulle implementeres i det pedagogiske arbeidet i barnehagen som noe varig. Språkutvikling gjennom leseaktiviteter og leseglede er også noe som har fått stigende politisk verdi siden publiseringen av TRAS i 2003. Siden den gang kommet til betydelig forskning på verdien tidlig innsats på språkutvikling har for senere læring og leseferdigheter.

### Lesefrø i Deichman i dag

Lesefrø i Deichman i dag er en modifisert og tilpasset versjon av den metoden som ble utviklet i første omgang. Det grunnleggende metoden med barnehagebibliotek, språkstimulering og leseaktiviteter står fremdeles sentralt. Formålet er 'å drive språkstimulering og litteraturformidling, bidra til leseglede og medvirke til gode språkmiljøer i barnehagen og i barns hjemmemiljø (Aas, 2015). Første versjon Lesefrø var opprinnelige rettet mot minoritetsspråklige, men Deichman har gått bort fra dette og barnehagebiblioteket er nå for alle barna uavhengig språklig bakgrunn. Prosjektet har imidlertid 'et ekstra fokus på minoritetsspråklige barn, og språkopplæring og bedre norskkunnskaper er en del av det endelige målet' (Aas, 2015). Pr. dags dato, våren 2017, er 34 barnehager med på Lesefrø i 4 bydeler; Alna, Gamle Oslo, Stovner og Søndre Nordstrand. Dette omfatter 1800 barn. Totalt sammenlagt med tidligere barnehager er det nå 3800 barn i over 60 barnehager som har hatt Lesefrø. På sikt er målet å få med alle barnehager i Oslo, og at barnehager som tidligere har deltatt skal kunne delta igjen. Samarbeid med bydelene blir stadig utviklet og høsten 2017 står ytterligere ti til femten barnehager klare for å få Lesefrø- sertifisering (Gudim- Torp, M. Prosjektleder, Deichman. I epost, 18.04.17)

### Organisering

Lesefrø er utviklet som "en tverrfaglig, forpliktende metode som forutsetter forankring på ledelsesnivå" (Aas, 2015). Prosjektleder for Lesefrø og leder i barnehagen underskriver kontrakter om kriteriene som skal gjennomføres i løpet av året. Når disse er oppfylt etter endt prosjekt blir barnehagen sertifisert som Lesefrø-barnehage. Etter kontraktsinngåelse kommer koordinator til barnehagene der hen forteller om hva Lesefrø er og hvordan det skal/kan virke i praksis. De barnehageansatte velger seg Lesefrø-ambassadører blant de ansatte som skal være bindeleddet mellom Lesefrø i praksis i barnehagen og prosjektleder hos Deichman. Ambassadørens oppgaver er å sende månedlige rapporter til prosjektleder, de skal være en pådriver for prosjektet i barnehagen, og skal være i kontakt med foreldrene. De kan kalles

navet eller midtpunktet i prosjektet siden det er dem som har kontakt med flest av de involverte partene til enhver tid. Lesefrø skal gjenspeiles i årsplan og andre plandokumenter. Det skal i tillegg være et fast punkt på foreldremøter, i foreldresamtaler og i personalets fag- og avdelingsmøter. Alt dette er en del av den formelle kontrakten mellom Deichman og barnehage (se vedlegg nr 1).

### Praktisk gjennomføring av Lesefrø i barnehagene

Barnehagene kan pr i dag være med en gang hver, over en periode av ett år, med oppstart i august eller januar. Barnehagen får tilsendt bokpakker to ganger i løpet av perioden, og antall bøker vil avhenge av antall barn i barnehagen. Pakkene inneholder minst to bøker pr barn, både skjønn- og faglitteratur. Pakkene tilpasses også med tanke på barnas morsmål, og de kan utvides eller supplementeres hvis barnehagene har ønske om andre bøker eller hvis de mener noe mangler. Bokpakken deles opp og fordeles på de forskjellige avdelingene av de ansatte. Som en del av den forpliktende kontrakten må barnehagen ha daglige leseaktiviteter; være seg boklesing i samlingsstund med alle barna, eller en til en; inne som ute. Bøkene skal til enhver tid være tilgjengelig for barna, og de skal enkelt kunne lånes med hjem. Barnehagen skal lage bokfester når bokpakkene kommer, men de står fritt til å velge hvordan de gjennomføres. Disse bokpakkene skal hentes av biblioteket når det er tid for å bytte den ut med en ny, halvveis i prosjektperioden. Bøkene er altså til låns, men det er lagt inn en forventning om at bøkene skal brukes i lek, og at det dermed kan medføre svinn i bokpakken.

Det skal også arrangeres skolestartfest for de av barna som går over på grunnskolen (Aas, 2015). Barnehagene blir oppfordret til å besøke sin lokale filial en gang i mnd. De ansatte får tilbud om å delta på Lesefrø- forum, der de får tips om bøker og veiledning om forskjellige måter å formidle dem. På forumet kan det også utveksles erfaringer med andre barnehager. Gjennom oppstartsmøtene biblioteket holder for barnehagene blir det informert om at det vil holdes omtrent tre Lesefrø-forum i året. (Prosjektleder for Lesefrø Mari Gudim Torp, 09.11.2016).

Vi har nå gitt en kort oversikt over Lesefrø- prosjektets bakgrunn, hva det er i dag og rammene barnehagene må forholde seg til.

## Teoretisk grunnlag

### Hvorfor gjennomføre Lesefrø?

I denne første delen av det teoretiske grunnlaget vil vi se på det sosiokulturelle læringssynet som ligger til grunn for leseprosjektene Lesefrø, BOKTRAS og TRAS. Videre vil vi se på forskning som går på viktigheten av tidlig innsats på språkutvikling og arbeidet med språk i barnehagen.

### Teori på språkutvikling

I denne første teoridelen har vi hovedsakelig brukt denne teorien:

Til grunn for språkprosjektene BOKTRAS og Lesefrø ligger det sosiokulturelle læringssynet og teoretikeren og psykologen Lev Vygotsky. For å få frem denne sammenhengen har vi i hovedsak brukt boken *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv* av Roger Säljö, professor i pedagogisk psykologi ved universitetet i Gøteborg.

På oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet leverte Vibeke Grøver Aukrust høsten 2005 en rapport om språkstimulering og livslang læring. Departementet ønsket et oppdatert grunnlag for å se nærmere på sammenhengen mellom tidlig språklig innsats og videre læring. Dette arbeidet har derfor blant annet vært grunnlaget for flere stortingsmeldinger om læring og kvalitet i skolen. Aukrusts rapport fra 2005 er også brukt i andre forskningsrapporter vi har sett på i denne oppgaven.

Professor ved UIO Bente E. Hagtvatn har sammen med flere andre skrevet en fagfelleurdert artikkel om betydningen av ordforråd i førskolealder for senere leseferdigheter. Dette er en metaanalyse publisert i tidsskriftet *Spesialpedagogikk* i 2011.

I 2014 kom det en synteserapport med HIOA som avsender, om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen fra 2006 til 2014, av Margareth Sandvik, Nina Gram Garmann og Elena Tkachenko. Denne bygger på arbeidene til både Aukrust og Hagtvatn, i tillegg til flere andre relaterte skandinaviske forskningsarbeider.

### Vygotsky og det sosiokulturelle læringssyn/perspektiv.

Til grunn for språkprosjektene BOKTRAS og Lesefrø ligger det sosiokulturelle læringssynet og teoretikeren og psykologen Lev Vygotsky. Vygotsky er grunnleggeren av den sosiokulturelle teorien som forutsetter et samspill mellom de kognitive prosessene i hvert enkelt individ og individets interaksjon med omgivelsene. "Kognitive ferdigheter er derfor i følge Vygotsky ikke bare en følge av naturlig utvikling og modning(...), men må også ses som

et sosiokulturelt byggverk som utvikler seg fra barnets interaksjon med omgivelsene."(Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning Universitetet i Stavanger (2011), s. 10). Læring i samspill med andre kan dermed utvikle den enkeltes kognitive ressurser. For barn i barnehagen vil det bety at man påvirkes av de andres kunnskap, både i samtale og ved observasjon. De ansattes kommunikasjon og daglig samspill med barna er også svært viktig med tanke på barnegruppens læringsutvikling. Bevissthet og kunnskap rundt verdien av den daglige kommunikasjonen er en viktig egenskap hos de ansatte i barnehager med et sosiokulturelt læringssyn. Säljö sier: "Det er gjennom kommunikasjon at sosiokulturelle ressurser blir skapt, men det er også gjennom kommunikasjon de blir ført videre. Dette er en grunntanke i et sosiokulturelt perspektiv." (Säljö, 2001, s. 22). Säljö understreker også at termen redskap eller verktøy har en spesiell betydning i den sosiokulturelle sammenhengen. Dette redskapene eller verktøyet kan ses som noe kommunikativt, fysisk eller intellektuelt (s. 23). I sammenheng med Lesefrø i barnehagen kan vi se alle disse formene for redskap eller verktøy i bruk. Det intellektuelle verktøyet er barnas egne kognitive ressurser. Det fysiske verktøyet kan vi i vår sammenheng se på som bøker og litteratur generelt, og det kommunikative skjer mellom barna og de ansatte, barna seg imellom, og de ansatte seg imellom. Lesefrø-prosjektet i seg selv kan også regnes som et verktøy for barnehagen i arbeidet med å skape leseglede og språkutvikling.

Viktig i utviklingen av TRAS, BOKTRAS og Lesefrø, har dermed vært, med utgangspunkt i det sosiokulturelle læringssynet, å legge vekt på det daglige samspillet mellom barn og de ansatte i barnehagen.

#### Betydningen av tidlig språkutvikling for senere leseforståelse

I sin rapport sier Aukrust at: "Barn som blir språklig utfordret både i hjem og barnehage har åpenbart en mer optimal situasjon enn de barna som ikke blir språklig utfordret noe sted." (Aukrust, s. 35-36). Fordelen av å gå i barnehage er åpenbar med tanke på språklig utvikling hos barna, og den språklige oppfølgingen blir særlig viktig for barn med begrensede språklige ressurser i hjemmet. Uttrykket *Matteuseffekten* går igjen i forskningen som går på barns språkutvikling. I dette ligger det at barn som allerede har et godt språklig utgangspunkt har lettere for å fortsette den gode utviklingen og tar lettere til seg ny kunnskap. Begrepet ble innført av sosiologen Robert K. Merton i 1968, og navnet er inspirert av Matteusevangeliet: "For den som har, skal få, og det i overflod. Men den som ikke har, skal bli fratatt selv det han har." (Wikipedia, 2016).

Vi vet at norske elevers leseferdigheter er svake i forhold til land det er naturlig å sammenligne seg med. Hagtvedt et.al skriver: "Ifølge PISA-undersøkelsen fra 2006 fungerte eksempelvis i overkant av 20 % av norske 15-åringer på laveste leseforståelsesnivå (nivå 1 eller svakere) – mot 5 % i for eksempel Finland" (Hagtvedt et al, 2011, s. 34-35). I tråd med all forskningen som er gjort på feltet de siste årene, har det allikevel skjedd et språkløft nasjonalt. Et eksempel på dette er *Språkløyper - Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving 2016-2019*. Dette er en politisk initiert strategi som drives av Lesesenteret og i hovedsak retter seg mot barnehage og skole. (Språkløyper, 2016). Ifølge Solberg-regjeringen er det en ambisjon å gjøre den norske kunnskapsskolen til en prioritet. Ressurser skal settes inn for å styrke de yngste elevenes lese- og regneferdigheter, og kommuner som sliter med testresultater skal bli fanget opp. (Kunnskapsdepartementet, 2017, 10.05). Den tidlige innsatsen gjelder særlig styrking av opplæringen av elevene på 1.-4. trinn, går ut på kvalitetssikring av lærere og på å fange opp de elevene som sliter med en gang. Nyere studier viser imidlertid at en enda tidligere innsats er fruktbar med tanke på å unngå lesevansker. Hvis det settes inn tiltak allerede før leseopplæringen begynner er det enda større muligheter for å unngå etterslep. (Hagtvedt et.al, 2011, s. 35) Forebyggingen bør starte allerede i barnehagen. Ifølge Hagtvedt et.al er forebygging av lesevansker utdanningssystemets viktigste oppgave og "(...)et spesialpedagogisk nøkkelfelt." (s. 35).

Det er gjort en rekke longitudinelle studier (Undersøkelser som følger de samme barna gjennom flere år, f.eks. 4, 6 og 9 år - Hagtvet, 1996 og 1997) som viser at det er en tydelig sammenheng mellom tidlig fokus på språkstimulering og økt leseforståelse i senere skoleløp. Tidlig innsats har en klar betydning for livslang læring, og målrettet språkstimulering for førskolebarna i barnehagen fører beviselig til økt leseforståelse senere i utdanningsløpet. (Hagtvet, 2011, s. 37). Barn som evner å få tak på informasjon i (informative) tekster som blir lest for dem, utviser i større grad leseforståelse senere. Aukrust viser til undersøkelser som har sett på sammenhenger mellom fem-åringers forståelse av informasjonsbærende tekster som ble lest for dem, og deres leseferdigheter ved 8 års alder. Forskerne mener at barna i disse tilfellene lærte noe om å "(...)rette oppmerksomheten mot informasjon som kan være kritisk for leseforståelse." (Aukrust, 2005, s. 29) En annen studie kunne vise til at barna som ble eksponert for fagbøker i barnehagen, viste at disse barna begynte å inkludere typiske trekk fra dette fagbok-språket når de leke-leste bøker. Aukrust fant i denne amerikanske undersøkelsen også at "(...)Barn kan også lære noe om 'vitenskapelige' genre ved å inviteres til å delta i kognitivt utvidende samtaler ('extended discourse') som små. I en studie av samtaler mellom

barn i 5 og 9 års alder og deres mødre, fant en at grad av 'science talk' i mødrenes tale til barna predikerte barnas leseforståelse i 11-års alder." (Aukrust, s. 16-17). Dette viser at bruk av andre termer og et annet språk enn det dagligdagse, fester seg hos barna som igjen bruker dette språket aktivt i sin lek.

Det viser seg i den internasjonale forskningen Aukrust har sett på, at sammenhengen mellom vokabular i førskolealder og tekstforståelse i høyere klassetrinn faktisk blir tydeligere i økende klassetrinn. Dette kjenner vi igjen i norske forhold, der vi kan se at svake norskferdigheter hos barn ved skolestart etablerer seg, og gjør at norskferdighetene holder seg på tilstrekkelig nivå gjennom skoleløpet. (Danbolt, 2016). Sammenhengen mellom vokabular i førskolealder og tekstforståelse blir tydeligere jo eldre barnet blir. Dette har å gjøre med flere faktorer, både sosiale, pedagogiske og kognitive aspekter hos hvert enkelt barn. Forholdet mellom hjem og barnehage er viktig når det gjelder å utvikle barnas lese- og språkferdigheter. De barna som har god språklig og tekstlig oppfølging både hjemmefra og fra barnehagen, har klart de største fordelene når man ser på senere tekstforståelse. Graden av stabilitet i språk- og leseutviklingen gjennom skoleårene har også stor innvirkning. Betydningen av motivasjon for barns arbeid med tekst er også viktig for tekstforståelse. (Aukrust s. 35-36).

### Betydningen av ordforråd og språkets lydbilde

Hagtvet et al skriver at lese- og skrivevansker er en direkte følge av blant annet begrenset ordforråd. (Hagtvet et al, 2011, s. 37). Forebyggende tiltak for å begrense etterslep i skoleløpet bør dermed starte så tidlig som mulig. Det har lenge vært kjent at en styrking av barns språkforståelse er viktig med tanke på leseutviklingen. Det som derimot er nytt, er hvor tidlig denne innsatsen må settes inn. Nyere forskning viser at det må intensiv stimulering av ordforrådet til for å kompensere for svakt utgangspunkt hos barn, enten det skyldes miljø eller det er biologiske årsaker til det. Matteuseffekten gjør seg gjeldende og viser seg gjennom at: "(...)den som har et stort ordforråd lærer seg nye ord fortere og lettere enn den som har et lite ordforråd." (Hagtvet et.al, 2011, s. 46).

Med tidlig innsats kreves også kunnskap om de språklige utfordringenes grunnlag og utvikling. For å kunne sette inn riktige tiltak er det dermed viktig at de ansatte i barnehagen satses på og styrkes faglig. Som vi så i studiene som viste sammenhengen mellom tidlig

språkforståelse og senere leseutvikling, er det tidlige vokabularet og ordforrådet viktig. Stimulering av ordforrådet er dermed et viktig tiltak i barnehagen.

For barn i førskolealder spiller den fonologiske bevisstheten, altså en bevissthet rundt språkets lyder, en stor rolle i språkutviklingen. Senere leseferdigheter vil være påvirket av både ordforråd og fonologi i førskolealderen. Hagtvet et. al sier:

Blant annet har hypotesen om at fonologisk kunnskap utvikler seg i takt med et voksende ordforråd, virket vitaliserende på teoridanningen (Metsala & Walley, 1998). Metsala og Walley (1998) postulerer at barn de første leveårene oppfatter ord holistisk (som helhetlige enheter). Men et ordforråd i utvikling påvirkes av, og påvirker selv, språkets lydstruktur. Gradvis trer de semantiske enhetenes fonologiske strukturer fram for barnet, som dermed blir seg stadig mer bevisst ordenes fonologiske segmenter. En slik utviklingsbeskrivelse tilsier at kunnskap om ords semantiske innhold og fonologiske form mest sannsynlig samvirker i ordlesingen (Perfetti, 2007), og det følger logisk at kvaliteten på ordavkodingen påvirkes av kvaliteten på både ordforrådet og den fonologiske bevisstheten. (Hagtvet et.al, 2011, s. 38)

Opplevelsen av språkets lydbilde og tekstforståelse går dermed i takt når barnet utvikler sin språkforståelse. Grunnlaget for bokstavforståelse og ordavkoding (forklare?) legges så tidlig som i tre-fireårsalderen. (Hagtvet, s. 39). Dette viser nødvendigheten av arbeidet med språkutvikling i barnehagen, både gjennom høytlesing, samtale og sang. Studier viser at bruk av litteratur i barnehagen fører til positive effekter på barnas språkutvikling, selv om dette er et manglende fokus i hjemmet. Det er derfor særlig viktig at personalet i barnehagen er bevisste på denne kombinasjonen når de bruker litteratur og språk i hverdagen.

Hagtvet et al understreker betydningen av tidlig innsats på styrking av ordforrådet hos barn, både i barnehagen og i skolen:

Selv om dette fra én synsvinkel er gammelt nytt, er det et viktig moment i dagens utdanningssituasjon der opplæring og testing av mer formelle sider ved lesingen mange steder synes å ha fått en posisjon som fortrenger stimuleringen av ordforrådet alt fra de første skoleårene.(...)Et aktivt fokus på stimulering av ordforrådet vil være særlig viktig for barn som kommer fra «språkfattige» miljøer og hvor barnehage og skole skal kompensere for svak begrepsstimulering i hjemmemiljøet gjennom forebyggende innsatser. (Hagtvet et.al, 2011, s. 47-48)

## Lesing i barnehagen

Vi har sett at arbeid med litteratur i barnehagen er viktig for språkutviklingen hos barna.

Likevel viser skandinavisk forskning at det generelt leses lite i barnehagene:

Barnehagelærere vil gjerne lese, men tid og manglende planlegging forhindrer det, pluss at samarbeid med bibliotek ikke alltid fungerer som noe annet enn å låne og levere tilbake bøker. Bildebøker er generelt oversett i det pedagogiske arbeidet, og de bøkene som brukes, er ofte foreldet og nytugivelser mangler (Thorell 2006). Didaktiske arbeide med litteratur bør brukes i språkarbeidet i barnehagen, både i form av meddiktning, viderefortellinger, dramatisering, gjenfortelling, fortolkning i lek, dialog, digitale teknikker og bruk av rommet (Petersen 2007). Undersøkelser av litterære samtaler viser at barna trenger å forstå noe mer enn bare ordene og setningene for å forstå teksten, og i slike samtaler får barna trukket inn egne erfaringer, følelser og assosiasjoner (Solstad 2011). Det å fortelle for barn, med eller uten bøker, virker også språkstimulerende. (s. 8).

Det er altså et viktig poeng at man har et utvidet syn på litteratur og arbeidet med den. Språkutvikling skjer i samtaler, sang og annen samhandling. Verdien av leseprosjekter i barnehagen kan underbygges ved å se på den skandinaviske forskningen som viser at boklesing og bibliotekbesøk ikke settes inn i en pedagogisk ramme. Det anbefales et økt fokus på litteraturpedagogikk blant barnehagelærere, og mer bruk av bildebøker i barnehagen. “Undersøkelsen viser at bøker i barnehagen er satt til side i barnehagelærernes faglige bevissthet. Bildebøkene er oversett i det pedagogiske arbeidet, og de bøkene som brukes, er ofte foreldet.” (Sandvik, 2011, s. 41).

Basert på den skandinaviske forskningen på språkarbeid i barnehager, anbefales det at barnehagen samarbeider med biblioteket. (Sandvik, 2011, s. 44). Dette samarbeidet kan skje i form av besøk i biblioteket, eller ved at bibliotekarere veileder barnehageansatte i formidling og bruk av litteratur. Denne typen samarbeid var en del av den gjeldende Rammeplan for barnehager, men er imidlertid tatt ut av den nye planen som foreligger i august 2017.

## Hvordan gjennomføre Lesefrø?

I første del har vi sett på *hvorfor* tidlig læring er viktig. For å kunne bruke den omfattende forskningen og kunnskapen om viktigheten av barns tidlige læring vil vi i dette kapitlet se på *hvordan* den kunnskapen vil kunne overføres via et prosjekt som Lesefrø. Vi har valgt å fokusere på tre elementer som sammen kan påvirke et potensielt utfall/resultat av Lesefrø. Vi



vil presenterer vi en tretrinnsmodell som beskriver hvordan en implementering av et prosjekt bør gjøres for å kunne skape en ny og vedvarende kultur for gode språkmiljøer i barnehagen. Derneft presenterer vi teori på organisasjonskultur for å si noe om hva LeseFrø skal etableres i. Avslutningsvis har vi fokusert på hvordan organisasjoner lærer og hvordan kunnskapen som tilføres/erfars via LeseFrø kan overføres til alle de ansatte. Vi har valgt å vinkle vår tilnærming mot de ansatte som er den gruppen som gjennomfører prosjektet i praksis og er tetteft på dem som skal ha mest utbytte av prosjektet; barna.

I læreboken “Ledelse av endringsarbeid i barnehagen” blir det hevdet at “Barnehager har lang tradisjon for å sette i gang tiltak uten å ha noen, eller i alle fall liten, kunnskap om effekten av tiltaket” (Ertesvåg & Roland, 2015, s.44). Mange av disse tiltakene eller innovasjonsprosjektene når ikke videreføringsfasen slik at de blir en naturlig del av de ansattes praksis . Effekten vil mest sannsynlig ebbe ut i lite eller ingenting, hvis man underveis ikke har hatt nok fokus på hvordan og hvorfor en ønsker å omsette den (s. 42). Effekten av LeseFrø kan bl. a. være kunnskapen som tilføres og benyttes, og eventuelle nye holdninger til bøker og tidlig innsats med språkstimulering som blir tatt opp i barnehagens organisasjonskultur og organisasjonsstruktur.

Effekt kan være vanskelig å måle, spesielt effekten et småskala/lavterskel prosjektet som LeseFrø, men tidligere erfaringer fra lignende prosjekter som “Bok i barnehagen” viser at barnehagebibliotek er en ressurs og har en effekt på de ansatte holdninger til tidlig språklig innsats til barna (Sandvik, et. al., 2014, s. 39).

### [Endringsarbeid i barnehagen](#)

Det finnes mange forskjellige teorier på hvordan endring i organisasjoner kan eller bør implementeres. En relativt inngående er Kotters åttetrinnsmodell. Flere forskermiljøer bruker denne i en forenklet tretrinnsmodell, riktignok på litt forskjellige måter (Fullan 2007, Greenberg m.fl. 2005, Fixsen m-fl 2005 etter Ertesvåg & Roland, 2015, s 26). De forskjellige fasene i endringsprosessen kan være til dels overlappende, men de beskrives i hovedsak som tre hovedfaser. Siden LeseFrø er et relativt lite prosjekt som ikke er så omfattende og inngripende har vi valgt å bruke denne tretrinnsmodellen når vi ser på endringsarbeid i barnehagen. I boken "Ledelse av endringsarbeid i barnehagen" blir metoden for endringsprosessen beskrevet med følgende tre ulike hovedfaser/trinn; initiering-, implementering- og videreføringsfasen (Ertesvåg & Roland, 2015, s. 26).

## Initiering

Initiering omhandler prosessen før det blir besluttet å sette inn nye tiltak i barnehagen. Incentivet til endringer kan komme fra de ansatte som ser et behov, da kalt bottom- up, eller de kan komme ovenfra, top-down, i form av eksempelvis ny rammeplan eller ved at ledelsen beslutter å endre retning på barnehagens satsningsområder (Ertesvåg og Roland, 2015, s. 28). Denne første fasen er ofte avgjørende for den videre utviklingen av prosessen; implementeringen og videreføring av Lesefrø som et verktøy i barnehagehverdagen. Hvis det initierende arbeidet “er tilfeldig og usystematisk, vil ofte implementeringsarbeidet bli preget av uklarhet og manglende grad av gjennomføring” (s. 28). Før barnehagen setter i gang med prosjektet, blir det essensielt å finne ut om dette er noe barnehagen virkelig trenger. Det er viktig å avklare om det er behov for endring, om barnehagen er forberedte på endring, om barnehagen har forutsetninger for å gjennomføre det den starter på, om det finnes incentiver for de ansatte å gjennomføre, og om tidligere erfaringer med intervensjoner; har de vært gode eller dårlige? Og i så fall; hvordan vil det påvirke alle som er tilknyttet barnehagen (Greenberg m.fl., 2005, sitert etter Roland, 2012, s 32). Hvis barnehagen kommer frem til at den er klar for prosjektet, kan man gå videre til implementeringsfasen. Hvis de ansatte ikke ser behovet, bør det avsettes tid til å arbeide med å øke deres bevissthet på området før man fortsetter. Dette kan gjøres ved drøftinger for å finne en felles forståelse, og definerer/sette mål på hva man ønsker å oppnå. Forskningen viser at når man vet hva målet er, vil samarbeidet bli bedre og de ansatte får mer tillit til hverandre og det resulterer i at man får mer ut av prosjektet (Panagiotis M., Sørensen, J., Nielbo, K.L., Andersen, M. og Lienard, P, 2013, s.3).

## Implementering

Implementeringen handler om å starte opp, og gjennomføre intervensjonen. Fasen tar til når arbeidet mot barna starter (Ertesvåg & Roland, s. 33). Denne fasen er ofte mer krevende enn initieringen da flere mennesker blir involvert; endringene som skal gjennomføres ‘avhenger [også] av omfattende sosiale prosesser i et personale’ (s. 33). Det er essensielt at personalet opplever endringen som nyttig, relevant og dekker det behovet barnehagen har, hvis ikke kan man oppleve ‘ulike former for motstand og likegyldighet’ (s. 34), som igjen vil føre til at prosjektet blir vanskelig å gjennomføre. I implementeringsfasen vil kompetansebygging hos de ansatte være en vesentlig del av arbeidet, og det vil påvirke det daglige arbeidet med barna

(s. 33). Kompetansebyggingen kan gjøres via er trening eller øving. Hvordan dette blir gjort avhenger av hva som skal implementeres. Treningen, som kan være kurs eller workshops, er viktig både for prosjektleder og de som skal implementere noe nytt i praksis.

Treningen/kursene må gjenspeile de sentrale innholdet i prosjektet (s. 37). En annen faktor i denne fasen er at ledelse og prosjektledelse være tydelige på hva som ønskes å oppnå ved intervensjonen; hva som er kjernekomponentene; prinsipper for prosjektet, teorier om hvorfor det er hensiktsmessig og handlinger som skal gjennomføres i endringen (s. 35). Lojaliteten til endringsprosessen og utviklingen av en felles forståelse og en felles kultur er vesentlig for gjennomføringen. Samtidig er ‘involvering og utvikling av et eierforhold [til prosjektet] er en forutsetning for å få til endringsprosesser i en organisasjon’ (s. 36). Dette kan skapes ved involvering og ved å trekke de ansatte inn i prosjektet slik at de ansatte opplever en tilknytning og får ansvar, og det utvikles visjoner for barnehagen i fellesskap.

### Videreføring

Videreføringen, eller den “vanskelige videreføringen” (Ertesvåg og Roland, 2015, s. 39) , er den fasen der den formelle perioden er over, i Lesefrø da etter ett år. Ertesvåg & Roland argumenterer for at “arbeidet med videreføring starter allerede ved første drøfting av om man skal starte endringsarbeidet”. Hvordan barnehagen jobber i denne første fasen vil ha avgjørende betydning på om barnehagene kan videreføre arbeidet/prosjektet (s. 39).

Endringsprosesser tar ofte mer tid enn man har til rådighet, og et prosjekt i størrelsesorden av Lesefrø vil kanskje ikke “sitte i veggene før etter 3 til 5 år” (s. 39). Det vil dermed være avgjørende hvor rustet barnehagene er til å fortsette, og videreføre de erfaringene og kunnskapen på egenhånd, slik at den potensielt nye kulturen for språkstimulering vedvarer. Hvis barnehagene setter i gang nye prosjekter og endringer i denne fasen vil det også vanskeliggjøres et vellykket resultat (s.40).

Noen forutsetninger for å lykkes med videreføring arbeidet er

- systematisk arbeid helt fra initieringsfasen; planmessig arbeid for å skape ‘gode arenaer for refleksjon og utviklingsprosesser
- vedlikehold av kompetanse som er utviklet i intervensjonen; dette kan være vanskelig grunnet utskiftinger i personalet. Nye ansatte må læres opp ellers er det sannsynlig at den tilegnede kunnskapen sakte men sikker dør ut.

- fornyelse av arbeidet; et tiltak eller vil sjeldent ha samme effekt eller kan også ha ‘gått ut på dato’. Fornyelse handler om å ‘tenke kreativt, med utgangspunkt i de allerede innarbeidede elementene som er innført gjennom implementeringen’. (s. 40-41).

Hvis disse punktene blir fulgt opp og gjennomført er sjansen for et vellykket resultat tilstede. Betydningen av et personale som er delaktig, ser verdien og videreutvikler seg selv og barnehagens kultur er et vesentlig element for suksess.

## De ansatte

I stortingsmeldingen 19, “Tid for lek og læring” slås det fast at ‘Personalet og deres kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen’ (s. 69). Stortingsmeldingen fastslår også at ‘kunnskap om barns utvikling og læring er nødvendig for å kunne drive en pedagogisk virksomhet som gir alle barn gode utviklingsmuligheter, [og da] er det nødvendig at barnehageeier legger til rette for kontinuerlig kompetanseutvikling for hele personalet’ (s. 72). Personalets kompetanse er med det et av de viktigste utviklingsområdene i barnehagen. Det er blitt stadig mer fokus på dette, og både Oslo kommune (Oslo kommune, 2017, 24.04) og Udir (Utdanningsdirektoratet, 2017, 01.05) har tilskuddsordninger til etterutdanning. Lesefrø er også opptatt av de ansatte og i kontrakten forplikter Kulturetaten gjennom Deichman å ‘bidra til kompetanseheving av barnehagepersonalet ved de utvalgte barnehagene’ (se vedlegg nr. 1). Den ønskede kompetansehevingen av de ansatte som Lesefrø kan bidra til kan føre til en endring i barnehagens organisasjonskultur for lesing og språkstimulering

## Organisasjonskultur

Lesefrø har til hensikt å “medvirke til gode språkmiljøer i barnehagen og i hjemmet” (Aas, 2015). Lesefrø blir et nytt verktøy som skal integreres i det daglige arbeidet i barnehagen. Metoden vil endre arbeidshverdagen til alle de ansatte; de vil få nye arbeidsoppgaver og nye måter å jobbe på. Det er en prosess som vil pågå under hele prosjektperioden med Lesefrø og det vil påvirke alle deltakerne av prosjektet og den eksisterende organisasjonskulturen.

Barnehagen, som organisasjon, har utviklet systemer der mennesker samhandler for å nå mål og løse oppgaver. De har en formell organisasjonsstruktur, med arbeidsfordeling og spesialisering der mål, strategier og retningslinjer, som årsplaner og den kontrakt inngåtte

Lesefrø-kontrakten, legger begrensninger på de ansattes handlingsfrihet i det daglige (Jacobsen og Thorsvik, 2016, s. 22). I organisasjoner, vil det også være en organisasjonskultur. Denne defineres som 'opplevelser, tanker og meninger som er felles for flere personer i en bestemt sosial setting' (s. 130). Dette er en uformell kultur der mennesker samhandler, og deres meninger og holdninger påvirker arbeidsplassen. Dette vil igjen påvirke hvordan organisasjoner egentlig fungerer (s. 126).

Organisasjonskulturen kan ha stor effekt på de ansatte, og på deres atferd i arbeidshverdagen. Det pekes på fem punkter som påvirker adferden til den ansatte; tilhørighet og fellesskap, motivasjon, tillit, samarbeid og koordinering, og siste punkt - styring (s. 127). Når disse elementene er positivt til stede hos virksomheten kan det være mange gode effekter for bedriften; sterkere samhold, stabil arbeidsstokk, mer motiverte arbeidstakere og lettere samarbeid (s. 129). En slik kultur er ikke en statisk, den må dermed vedlikeholdes og jobbes med kontinuerlig. MIT professor Shein sier at 'kulturen opprettholdes bare så lenge den oppfattes som riktig' (s. 131). Hvis Lesefrø skal bli integrert i barnehagens kultur og bli en naturlig del av arbeidshverdagen, må den oppfattes som riktig. Måten Lesefrø bli introdusert og blir jobbet med i det daglige er viktig for de ansattes holdning til et slikt prosjekt. Hvordan barnehagen lærer og tilegner seg kunnskap i prosjektperioden, og tar i bruk denne vil påvirke både kulturen i barnehagen og de ansatte som skal utføre handlingene .

### Organisasjonslæring

Alle organisasjoner i dag må til stadighet tilpasse seg til sine omgivelser, samtidig som omgivelsene blir stadig mer komplekse (Jacobsen og Thorsvik, s. 352). For å møte utfordringer burde barnehagen planlegge en omlegging av egen praksis der det pålagt eller der det er hensiktsmessig. En forutsetning for planlagt endring, som en ny rammeplan eller et prosjekt som Lesefrø, er at organisasjoner er i stand til å lære (s. 353).

Jacobsen og Thorsvik definerer læring som en prosess der "mennesker og organisasjoner tilegner seg ny kunnskap, og endrer sin adferd sin atferd på grunnlag av denne kunnskapen" (s. 353). For å oppnå læring i organisasjoner er det noen forutsetninger som må være tilstede. Først må det enkelte individ være i stand til å lære, så må det være en utveksling og kunnskapsoverføring blant de ansatte, og til sist må den kollektive kunnskapen omsettes til kollektiv adferd (s. 354). Dette må oppmuntres til og jobbes med så kunnskapen blir tatt i bruk av alle i barnehagen (s. 379).

## Systemtenkning

For å kunne skape en lærende organisasjon har forsker og direktør ved MIT, Peter Senge utviklet en teoretisk modell for hvordan man kan utvikle sin kollektiv læring og dermed forbedre kvaliteten på arbeidet (Ertsvåg & Roland, s 68, Jacobsen og Thorsvik s. 368). “Senge mener at forutsetningen ligger i at det på ledelsesnivå utvikles en bevisst læringsstrategi for hele organisasjonen, som er forankret i systemtenkning” (gjengitt etter Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 368). Systemtenkning er ikke bare at alle i hele organisasjonen skal lære, men at den enkeltes læring skal deles på en slik måte at all læringen ivaretar og fremmer de overordnede interessene i organisasjonen. Systemtenkning bør derfor være vesentlig aspekt i organisasjonskulturen, og i organisasjonsstrukturen (s. 369).

Modellen er delt opp i fem disipliner som har vært sitt utviklingsområde som står sammen og danner et hele; en systemtenkning (Roland, 2012, s 35). Alle deler er vesentlige når det gjelder å skape organisasjoner som virkelig kan lære, og stadig kan forbedre sin evne til å realisere sine mål . Så hvis Lesefrø skal nå potensiale blant de ansatte burde systemtenkningen implementeres og bli en del av barnehagens lesekultur. De fem disiplinene i Senges modell som burde bli en del av en den felles tenkningen i organisasjonskulturen er; personlig mestring, en felles visjon, mentale modeller, gruppelæring og sist; systemtenkning (Roland, 2012, s. 35).

## Taus kunnskap og eksplisitt kunnskap

Når de ansatte jobber vil hver eneste en lære og opparbeide seg kunnskap, dette kan skje uten at de selv er klar over det; det er erfaringer utviklet over tid om ting man bare vet fungerer (Jacobsen og Thorsvik, 2016, s. 362). Denne kunnskapen er det ofte vanskelig å sette ord på fordi den ansatte ofte ikke reflekterer eller tenker over at den er der. I andre enden av skalaen har vi eksplisitte kunnskap, dette er den kunnskapen de ansatte er bevisste på og snakker om, og som ofte kan bli nedskrevet i styringsdokumenter. For den lærende organisasjonen, barnehagene, er det viktig å kunne avdekke denne kunnskapen og omsette den til eksplisitt kunnskap slik at den kan deles til de andre i organisasjonen (s. 363). Audun Farbrot viser til førsteamanuensis Cathrine Filstad ved Handelshøyskolen BI som hevder at den tause kunnskapen, som skjer i det dagligdagse, er den viktigste kunnskapen for en organisasjon og at den samme kunnskapen ikke kan oppnås ved å sende den ansatte på kurs (Farbrot, 2007).

Denne kunnskapen er viktig dermed må det være fokus på å få frem alle de ansattes, særlig viktig kan dette bli i en barnehage der det er mange ansatte med varierende utdanningsnivå og forskjellige bakgrunn.

## Oppsummering

I disse to delene har vi sett på *hvorfor* og *hvordan*. I den første delen, *hvorfor*, har vi sett på forskning som påviser viktigheten av tidlig læring hos barn og noen politiske rammer for barnehagesektoren. I *hvordan* har vi sett på hvordan LeseFrø kan gjennomføres for å oppnå et best mulig utfall av LeseFrø: skape gode språkmiljøer. Med dette utvalg av teori og empiri skal vil vi senere bruke i analysen av funn, og i drøftingen for å svare på vår problemstilling

## Metode

I dette kapittelet skal vi beskrive den samfunnsvitenskapelige metoden vi har benyttet i vårt arbeid med å besvare problemstillingen vår vedrørende LeseFrø. Vi vil også beskrive hvordan vi har jobbet for å innhente dataene, og hvordan vi har bearbeidet disse. Videre i kapittelet vil vi se på hvordan vi forberedte og gjennomførte våre kvalitative intervjuer, og hvilke utvalg vi gjorde av barnehager og individer. Vi drøfter også metodens pålitelighet, validitet og overførbarhet, før vi avslutter med de etiske rammene

Med vår undersøkelse ønsket vi å se på om LeseFrø ble etablert som organisasjonskultur i barnehagen, og om så var tilfellet; hvordan det ble implementert. Vi hadde som hovedmål å høre hva barnehagene tenkte om videreføringen av LeseFrø-prinsippene, med grunnlag i de erfaringene de hadde opparbeidet seg så langt i prosjektet. Med svarene vi innhentet håpet vi å kunne svare på problemstillingen: Hvordan kan LeseFrø bli et etablert verktøy i barnehagens praksis.

Undersøkelsen ble gjort ved å undersøke hvordan seks kommunale barnehager i Bydel Gamle Oslo jobbet med LeseFrø. Prosjektet er relativt nytt, og har per nå bare tilknyttet seg barnehager i utvalgte bydeler.

## Individuelt kvalitativt intervju

Vi valgte å gjøre individuelle, kvalitative, semistrukturerte intervjuer med våre respondenter. Vi valgte denne metoden fordi den er fleksibel, noe som gjorde det mulig for oss å få fylldige og detaljerte beskrivelser av Lesefrø. (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2015, s. 135). Metoden gir oss et innblikk i informantenes lese-hverdag i barnehagen, og gjennom disse hverdagsfortellingene kan vi tolke betydningen av Lesefrø (S. 136).

Intervjuene gjør det mulig å få frem mangefasetterte sosiale fenomener, dermed er det lettere å finne informasjon man i utgangspunktet ikke hadde forventet.

Vi valgte å lage en semistrukturert intervjuguide der vi hadde en rekkefølge på de temaene vi ønsket respondentenes syn på. Vi hadde forberedt oppfølgingsspørsmål 'slik at intervjupersonen utfordres [ble utfordret] til å gi en best mulig dekkende beskrivelse' (Dalland, 2012, s. 156) der vi mente det var riktig eller interessant med oppfølgingsspørsmål. Intervjuene basert på intervjuguiden ga oss en god balanse mellom det å følge et strukturert intervju og et helt åpent intervju (Johannesen et. al., 2015, s. 139).

I forkant av intervjuene hadde vi også forberedt oss på hvordan spørsmålene skulle formuleres, og ord som med hell kunne brukes. Vi prøvde også å være bevisste på om spørsmålene var ledende, om vi påvirket intervjuobjektene/referentene, eller om spørsmålene faktisk ville gi svar på det vi ønsker å vite noe om. Dette gjorde vi for å være godt forberedt på intervjusituasjonen, og for at det kunne gi utslag i en bedre og mer meningsfull diskusjon med informantene (s. 143).

Et mer praktisk argument for å bruke denne metoden og fremgangsmåten var hvem våre respondenter var, og hvordan de jobbet. Som barnehageansatte sitter de ikke mye foran en datamaskin i løpet av dagen eller kan i liten grad bestemme forløpet i sin egen arbeidshverdag. Hvis vi hadde sendt spørreskjemaer på mail eller levert dem i barnehagen, anså vi det som lite trolig at vi ville få nok respondenter da de ansatte måtte ha brukt pausen eller fritiden sin til dette. Vi kom i tillegg frem til at den perioden vi gjorde våre intervjuer (februar/mars) var "lavsesong" for de ansatte i barnehagen, før våren satt inn med mange fridager/rød dager. Dermed var dette et godt tidspunkt for begge parter.



Tidsrammen vi hadde for å gjennomføre intervjuene var kort. Vi var avhengige av å innhente data fra et visst antall respondenter innen en viss frist. Dermed var individuelle intervjuer til fastsatte tidspunkt den sikreste måten å innhente denne informasjonen på.

## Utvalgsstrategi og valg av informanter

En viktig del av all samfunnsforskning er å finne ut og velge hvem som skal være med i en undersøkelse, slik at de dataene vi samler inn vil være nyttige. Formålet med metoden er å komme nærmest mulig inn på vårt forskningsprosjekt. Valget av informanter er tatt med et ønske om å forstå hvordan de ansatte oppfatter virkeligheten og sin hverdag, slik at vi igjen kan tolke deres informasjon (Johannesen et al. 2015, s. 103).

## Valg av Barnehager

I arbeidet med oppgaven har vi som nevnt hatt kontakt med prosjektleder, og gjennom denne kontakten fikk vi tilgang til kontaktinfo til de barnehagene i Gamle Oslo som er tilknyttet Lesefrø. I så måte har vi ikke valgt selv, men vi så det som hensiktsmessig å bruke disse barnehagene fordi de lå innenfor den samme bydelen, og forholder seg til mye av de samme omgivelsene. Vi kunne finne ut om de oppfattet omgivelsene på samme måte. Bydelen er befolket med en stor andel minoritetsspråklige, og barnehagene anser seg som flerkulturelle. Lesefrø har fokus på de minoritetsspråklige barna, og barnehagene passet derfor godt innenfor de rammene. Vi tok kontakte med alle 10 barnehagene på listen, og vi fikk mulighet til å gjøre intervjuer ved 6 av barnehagene.

## Valg av individer

Grunnet oppgavens beskjedne omfang foretok vi en strategisk utvelgelse av våre respondenter (Dalland, 2012, s. 117). I barnehagene kunne vi ha valgt å intervju forskjellige grupper; barna, foreldrene, ledelsen og de ansatte. De ansatte kan videre deles inn i flere grupper; tilkallingsvikarer, assistenter, barne- og ungdomsarbeidere, pedagogiske ledere og gruppen med ambassadører for Lesefrø. Da hensikten med kvalitative undersøkelser er å få mest mulig kunnskap og fylldige beskrivelser om fenomenet (Johannesen et al., 2015, s. 113), falt valget på ambassadørene. Hvis vi skulle intervjuet et tverrsnitt av de som 'tilhører' barnehagen måtte vi intervju langt flere for å se om det dannet seg et mønster i de forskjellige gruppene. Tiden til å gjøre det hadde vi dessverre ikke. Ambassadørene på sin side har god kjennskap til Lesefrø gjennom sin "tittel", samtidig som de jobber "på gulvet"

og samarbeider med samtlige av de andre gruppene. De er tette på prosjektet, de er tette på barna og tette på foreldrene. De er på mange måter et "nav" i Lesefrø-prosjektet. Samtlige av individene var kvinner, men i forskjellig alder og med forskjellig antall år i barnehagesektoren. De hadde forskjellig utdanningsnivå (pedagogisk leder, barne- og ungdomsarbeidere og assistenter), og de jobbet fordelt på småbarns- og storbarnsavdelingen. Individene/informantene har med det en variert bakgrunn og et variert kompetansenivå. Vi anså dermed Lesefrø-ambassadørene som den mest hensiktsmessige gruppen å intervju.

### Undersøkelsens setting og intervjuenes gjennomføring

Alle intervjuene ble gjort i barnehagene der ambassadøren tilhørte. Det blir nevnt i Johannessen et al, at "dersom intervjuet foregår på informantens arbeidsplass, er det fare for at det avbrytes av mennesker eller telefoner, eller at noen overhører det" (Johannessen et al. 2015, s. 142). Vår erfaring var imidlertid motsatt; respondentene hadde ordnet med kontor eller pauserom der vi kunne snakke sammen uten å bli forstyrret. Samtlige informanter viste en stolthet over måten de gjennomførte Lesefrø på i sin barnehage, og vi fikk inntrykk av at de var trygge på sin metode/tolkning av prinsippene. Vi oppfattet i tillegg at de følte det som en tillitserklæring at vi ville snakke med dem.

Vi var begge med på intervjuene, men vi inntok to forskjellige roller. En av oss intervjuet, og den andre lyttet, observerte og noterte. Den som noterte kom med innspill eller oppfølgingsspørsmål underveis der det falt seg naturlig. Vi fant at dette var en nyttig rollefordeling i intervjusituasjonen. Selv om vi var to som vi stilte spørsmål og kontrollerte situasjonen, opplevde vi ikke at vi "overmannet" informanten (s. 135).

I forkant av intervjuene ga vi beskjed om at vi ønsket oss 30 min av informantenes tid. Vi fant senere ut av at vi kunne hatt nytte av mere tid, men det ville vært vanskelig å gjennomføre på grunn av informantenes arbeidssituasjon.

For å kunne dokumentere intervjuene tok vi opp samtalene med en app på telefonen for stemmeopptak. Ved ett av intervjuene ønsket ikke respondenten lydopptak og dermed ble "notatskriveren" en ren sekretær under intervjuet. Opptakene av de resterende intervjuene ble transkribert kort tid etter intervjuet, noen ordrett og noen der bare deler av intervjuet var relevant og mulig å forstå. Vi diskuterte også intervjuene rett etter gjennomføringen for å se

om vi hadde forskjellig oppfatning av hva som hadde blitt sagt, og for å se om det var noe “usagt” og interessant som vi kunne bruke til neste intervju.

## Oppgavens pålitelighet, troverdighet og overførbarhet

### Pålitelighet og troverdighet

“All forskning har som mål å kunne trekke slutninger utover de umiddelbare opplysningene som samles inn” (Johannessen et al. 2015, s. 231). Ved bruk av kvalitative undersøkelser er ikke høye krav til undersøkelsens reliabilitet videre hensiktsmessige. Datamaterialet vi samler inn skal tolkes, og det blir derfor vanskelig for andre å etterprøve disse dataene. Materialet er i tillegg kontekstavhengig og verdiladet, noe som gjør at andre ikke kan fortolke det. (s. 229). Vi har allikevel forsøkt å gi oppgaven en høy grad av pålitelighet ved måten vi har samlet inn dataene på, og ved å gi en kort beskrivelse av vår bakgrunn.

I denne sammenhengen har vi opptrådt som forskere i kraft av vår rolle som studenter, med Lesefrø som forskningsobjekt. Vi har gjennom prosjektet vært bevisste vårt ansvar som objektive fagpersoner, samtidig som vi har hatt en medmenneskelig tilnærming til informantene (Dalland, 2012, s. 119). Vi har vært bevisste på hvilke data vi har brukt, hvordan vi har samlet dem inn og hvordan vi har bearbeidet dem. Allikevel vil vår bakgrunn og erfaring kunne påvirke tolkningen vår av informasjonen vi har samlet inn (Johannessen et al, s. 229).

Når det gjelder gruppen vi samlet inn data fra, er det flere områder som kan tenkes å påvirke utfallet av dataene vi hentet inn. Først og fremst stilte vi oss spørsmålet om den utvalgte gruppen er representativ for ansatte i barnehagesektoren. Det viste seg at denne gruppen representerte en god bredde og variasjon blant de ansatte i Oslobarnehagene (Utdanningsdirektoratet, 2017, 25.04). På den andre siden hadde de selv valgt å være Lesefrø-ambassadører. Dette kan tyde på at de er glade i bøker og har forståelse for viktigheten av språkutvikling i barnehagen. Det er dermed sannsynlig at Lesefrø-ambassadørene er mer positivt innstilt og motivert for prosjektet enn andre ansatte ville vært. Undersøkelsene kunne ha styrket sin troverdighet ved å intervju en annen gruppe ved barnehagen med andre oppfatninger av prosjektet enn ambassadørene. Lesefrø-ambassadørene ga uttrykk for at de var privilegerte som hadde fått denne rollen/oppgaven. Med tanke på informantenes troverdighet vil det være en fare for at disse vil “pynte” på virkeligheten. Dette var vi bevisst

på, og ved å besøke informantene i deres barnehager kunne vi observere konkrete tiltak som hadde blitt gjort og hva som eventuelt manglet i forbindelse med Lesefrøkontrakten.

To av våre fire informanter jobbet på småbarnsavdeling, mens de resterende tilhørte storbarnsavdelingen. Dette førte til en merkbar forskjell i materialet vi samlet inn. Informantene på storbarnsavdelingene ga uttrykk for en mer positiv innstilling til prosjektet, og en sterkere vilje til å gjennomføre tiltakene i Lesefrø-kontrakten. Det er imidlertid vanskelig å fastslå i hvilken grad dette påvirket utfallet av undersøkelsen, med et så lite utvalg av informanter som vi har hatt i dette prosjektet.

Antall informanter vi benyttet var seks av potensielt ti. Vi kan ikke vite hvorfor de fire siste ikke ville stille. Det kan være at de ikke hadde tid, men på den andre siden kan det være at de ikke har så gode erfaringer og ikke har lyst til å dele dette. Det kan dermed være en svakhet ved intervjuene at vi potensielt bare snakket med de mest positive til prosjektet. Samtidig som vi potensielt kunne hatt flere informanter, kunne vi også hatt mer data hvis intervjuene var lengre. Dette lot seg derimot ikke gjøre på grunn av informantenes travle arbeidshverdag.

Et annet aspekt som gjør det vanskelig å tolke funnene for bastant, er at barnehagene vi undersøkte fortsatt er aktive i Lesefrø-prosjektet. Dette gjør det umulig å vite sikkert hvordan barnehagene vil bruke erfaringen og kunnskapen de har opparbeidet seg, etter at prosjektet er avsluttet. Vi var derimot interessert i å høre deres tanker om hvordan de mente de var i stand til videreføre prinsippene, både konkret og idealistisk. På denne måten kunne vi sammenligne informantenes tanker rundt dette med aktuell teori.

### Overførbarhet

Overførbarheten, eller den eksterne validiteten, er å se om oppgaven kan overføres til en større skala (Johannessen et. al, 2015, s 231). Som vi tidligere har nevnt er oppgaven beskjeden i sitt omfang når det gjelder både antall informanter og geografisk område. Barnehagene i Norge er på den andre siden underlagt den samme rammeplanen, og må forholde seg til de samme myndighetene, selv om det kan være lokale variasjoner. Vi mener at våre funn kan ha overføringsverdi i form av å være grunnlag for å se på erfaringer knyttet til små prosjekter som Lesefrø.

## Etiske prinsipper

Forskning, ei heller vårt lille prosjekt er hevet over etiske standarder. “Etikk dreier seg om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktige eller gale” (Johannesen et al. 2015, s. 89.). Dette gjelder spesielt samfunnsforskning som denne oppgaven er, fordi denne så direkte berører enkeltmennesker og forhold mellom mennesker (s. 91). Av den grunn har vi måtte ta noen hensyn.

## Anonymitet, påvirkning, selvbestemmelse og autonomi

Vi informerte våre informanter om hva vi skulle intervju dem om, og hva vi skulle med informasjonen, slik at de selv kunne bestemme om de ønsket å delta. De sto også fritt til å trekke seg hvis de ønsket dette. Informantene fikk selv valget om hvor intervjuene skulle gjøres. Vi spurte våre respondenter om de ville lese gjennom transkriberingen av intervjuene slik at de kunne se over det som hadde blitt sagt og da å komme med innvendinger om noe var oppfattet galt. Ingen respondenter ønsket dette. Vi informerte informantene om alt innhentet materiale ville bli destruert etter transkribering og at deres anonymitet ville bli ivaretatt.

## Analyse av funn

Våre informanter har vært:

Respondenten ved barnehage 1 (Bgh1) omtales som Doris (pedagogisk leder med videreutdanning på storbarnsavdeling).

Respondenten ved Bgh2 omtales som Sigrid (barnehageassistent på storbarnsavdeling).

Respondenten ved Bgh3 omtales som Selma (barnehageassistent på storbarnsavdeling).

Respondenten ved Bgh4 omtales som Toni (barnehageassistent på småbarnsavdeling).

Respondenten ved Bgh5 omtales som Alice (barnehageassistent på storbarnsavdeling).

Respondenten ved Bgh6 omtales som Svetlana (barnehageassistent i småbarnsavdeling).

Vi har anonymisert våre respondenter ved å gi med navn etter kvinnelige nobelprisvinnere.

Navnene de har fått tildelt har ingen referanser til morsmål eller tilkjenner noen identifikasjonsmarkører av våre respondenter.

## Om barnehagene

Barnehagene er av forskjellig størrelse og med et varierende antall barn. To av barnehagene hadde vært med i Pingvin-prosjektet, et språkprosjekt i regi av UIO, og de fleste brukte

SPROFF til skolestarterne (“Språkprogram for førskolebarn”) og DUÅ (“De utrolige årene”, et program for å hjelpe barn med atferds- og sosiale vansker og deres familier). Alle barnehagene er flerkulturelle, både barnegruppen og de ansatte gjenspeiler dette. I alle barnehagene er ansattgruppa sammensatt i forhold til utdanningsnivå og antall år i sektoren.

### Lav terskel i Lesefrø

Det definitivt mest markante funnet vi gjorde var at alle Lesefrø-ambassadørene var meget fornøyde med prosjektet. Ved det direkte spørsmålet; “er det noe du eller dere er/har vært misfornøyde med?” var det et unisont “Nei”. Doris fortalte oss “vi har ingenting negativt å si, absolutt hele personalet i denne barnehagen mener at dette opplegget er veldig vellykket. Det er mer leseglede og alle avdelinger leser mer. Også foreldrene... de låner!”. Alle respondentene trekker frem den lave terskelen i Lesefrø som positivt, og et incentiv for å innlemme prosjektelementene i hverdagen. Lite krav om rapportering, opplæring og generelt brudd i hverdagen, var elementer som gjorde prosjektet til noe positivt. Den lave terskelen i prosjektet synes for oss å være grunnen til at Lesefrø oppleves som et enkelt prosjekt eller verktøy å implementere i både organisasjonsstrukturen og organisasjonskulturen uavhengig av barnehagens størrelse, kompetansenivå blant de ansatte eller tidligere erfaringer med prosjekter. Vi fikk også inntrykk av at Lesefrø var samlende for barnehagen.

Det som skapte mest begeistring var bokpakkene i seg selv og hvordan de fikk lov til å bruke og herje med bøkene. Det var en fin og lærerik opplevelse for alle sammen, de opplevde også at bøkene ikke ble ødelagte i motsetning til hva de hadde trodd. Utsending av bokpakker gjør at hverdagen lettere går opp, og alle respondentene fremhever dette som særlig positivt ved Lesefrø-prosjektet. De slipper (!) jevnlig besøk til biblioteket, og lavere utgifter til bøker og eventuelle reparasjoner eller tap av bøker. Svetlana fortalte oss at “Jeg skulle ønske vi kunne fortsette å få sånne bokpakker, det hadde vært helt suverent. Det er noe med det å få nye ideer også...”. Vi ser dette som at det er gjort et grundig og variert utvalg av bøker til de forskjellige barnehagene.

En annen ting som ble trukket frem av samtlige informanter, og som ikke ga noe rom for tolkning eller videre analyse var kommunikasjonen med prosjektleder og samarbeidet med Deichman. Alle hadde positive erfaringer med dette samarbeidet og med prosjektlederens håndtering av henvendelser.

Denne enigheten på disse områdene blant Lesefrø-ambassadørene var meget bastant, men videre utover i intervjuene fant vi etterhvert noen forskjeller mellom barnehagene som ble interessante å tolke og analysere opp mot den teorien vi har valg ut.

## Ansatte

### Introduksjon til de ansatte

Vi har vært opptatt av de ansattes rolle og hvordan de har jobbet med endringer som oppstår i møte med et nytt prosjekt. I vår teori kommer det i henhold til Ertesvåg og Roland tydelig frem at den tidlige fasen kan være helt avgjørende for resten av prosjektet, eller den endringen som skjer i barnehagen. Vi var dermed interessert i å få vite hvordan de ansatte hadde blitt introdusert for Lesefrø. I samtlige barnehager var det ledelsen som tok initiativ. De ansatte i alle seks barnehagene fikk først vite om prosjektet gjennom enten møter i barnehagen, eller på seminar. Av dette antar vi at det ikke var gjort et grundig forarbeid i den viktige initieringsfasen opp de ansatte. Våre funn viser at leder har hatt en top-down tilnærming med de utfordringer som kan oppstå av det ( Ertesvåg & Roland, 20115, s. 28).

Når vi snakker med informantene midtveis i prosjektet, får vi vite at de ansatte i fire av de seks barnehagene har vært positive fra oppstart. I de to siste barnehagene derimot var det enkelte ansatte som ikke var særlig positivt innstilt til prosjektet. På videre spørsmål fra oss, mener Toni og Alice i disse aktuelle barnehagene at det kan være relatert til manglende forhold til bøker og lesing, eller språkproblemer. Vi mener her å se at initieringsfasen kan ha vært mangelfull ved at det ikke er tatt høyde for den sammensatte personalgruppa og at det ikke er kommunisert tydelig nok hva Lesefrø er. Alice sier "det er forskjell mellom personalet, det er forskjell på folk generelt". Hun tydeliggjør hvor sammensatt ansattgruppen er og med det viktigheten til å nå ut til alle slik at prosjektet ifølge tretrinnsmodellen kan bli vellykket. Vi mener også å se at de barnehagene som tidligere hadde vært med i lignende prosjekter var mer positivt innstilt.

### Kompetansenivå

Som nevnt er det stor variasjon mellom de ansatte i henhold til kompetansenivå. Dette var vi klar over på forhånd og vi ønsket derfor å se på hvordan, eller om, barnehagene aktivt ønsket eller forsøkte å heve kompetansen blant de ansatte, og etablere en kultur for læring i organisasjonen hvis det ikke fantes der fra før.

## Kompetanseheving og læring i organisasjonen

Som vi har vist til i teoridelen er det et ganske betraktelig ønske politisk om å heve kompetansen for de ansatte, og LeseFrø har det som en del av kontrakten. Vi fant at at det var fokus på dette, noen barnehager betraktelig mer enn andre. På den ene siden hadde vi Svetlana som høsten 2016 hadde vært på sitt først seminar etter 28 år i sektoren. Mens i Bhg2 og Bhg5, som har deltatt i andre prosjekter (Pingvin/SPROFF) hadde et helt annet fokus på kompetanseheving - “hvis en ser at en ansatt trenger noe, blir de meldt på kurs for å utvikle kunnskap” sitat Alice. Vi mener det er en klar sammenheng mellom de barnehagene som tidligere har vært med i prosjekter og som nå får mest utbytte av LeseFrø. De har utarbeidet en god kultur og har en viss form for systemtenking for å ta tak i utfordringer underveis.

## LeseFrø-forum

På spørsmål om hvordan LeseFrø-forum har fungert for de som har deltatt, sier fem av seks informanter at de har vært fornøyd med opplegget og har blitt inspirert til å bruke ny kunnskap og nye tips i barnehagen . Den siste informanten har ikke hatt mulighet til å delta fordi det har foregått på samme tidspunkt som et annet prosjekt som barnehagen er en del av. Informantene kan fortelle om generelt mer leseglede i barnehagene blant de ansatte etter å ha blitt veiledet og inspirert gjennom LeseFrø. Toni og Alice forteller om deltagelse på seminar i regi av LeseFrø; det opplevdes som veldig inspirerende og lærerikt. Alle respondentene ønsker seg mer av kurs eller veiledningstiltak som går på leseglede, språk og formidling. Selma ønsker seg “oppfriskningstreff”, der inspirasjonen fra LeseFrø holdes ved like. Slik vi ser det har kunnskapsløftingen via LeseFrø har en god effekt, og den treffer på målgruppen. Som tretrinnsmodellen påpeker er det viktig med kompetanseheving i implementeringsfasen slik at erfaringene og den nye kulturen etterhvert “setter seg i veggene”.

## Den formelle og uformelle kunnskapsoverføringen

LeseFrø-forum er den formelle kompetansehevingen av de ansatte, men vi var interessert i å vite om de ansatte på eget initiativ tilegnet seg ny kunnskap og hvordan de eventuelt gjorde det i sin barnehage. Det viste seg at tre av seks barnehager snakket med hverandre gjennom dagen om de erfaringene de gjorde seg. De byttet tips om gode bøker og erfaringene de gjorde med barna i forhold til formidlingen . Dette gjorde de i pauser eller i samtaler gjennom dagen.



Vi oppfattet at dette hadde blitt til en slags kultur i barnehagen, men at de selv ikke var bevisst på at det var kunnskapsoverføring de utøvde. I så måte ser vi på det slik at de utvekslet den “tause kunnskapen” de satt inne med, som ifølge Filstad den viktigste kunnskapen for en organisasjon. I to av barnehagene var det lite samtale omkring LeseFrø, og om hvordan de forskjellige ansatte utførte tiltakene. Dette setter vi i sammenheng med at disse barnehagene ikke var så opptatt av den muligheten til kompetanseheving LeseFrø-prosjektet kunne gi. I den siste barnehagen, Bhg5, så vi et annet mønster. De snakket ikke så mye om LeseFrø-prosjektet i hverdagen, men de var aktive på møter og hadde alltid samtaler rundt hvordan de kunne gjøre hverandre og barnehagen bedre. Dette setter vi i sammenheng med at de allerede hadde etablert en god kultur på dette området. Vi synes å se en etablert systemtenkning i denne barnehagen med et fokus på kunnskapsoverføring dem imellom. De andre barnehagene hadde også LeseFrø-prosjektet som tema oppe på møter, men ikke i samme grad som Bhg5.

#### Det sosiokulturelle læringssynet

Flere respondenter forteller om episoder der flerspråklige ansatte har formidlet bøker på eget morsmål til barn uten forståelse for språket, som allikevel har sittet oppslukt og hørt på. I disse eksemplene kan vi finne betydningen av det sosiokulturelle læringssynet; Betydningen av språket viser seg å være sekundært, mens samtalen og samspillet i seg selv er det verdifulle. Dette er også en måte for de ansatte å ta eierskap over LeseFrø-prosjektet på, de tar i bruk formidlingskunnskap på sin måte.

Doris i Bhg1 forteller om dramatisering og teaterlek i forbindelse med lesing av bøkene. De ansatte har ifølge Doris stort utbytte av å formidle bøkene på denne måten og er opptatte av at formidlingen er viktig for økt leseglede. Toni i Bhg5 forteller om lesing som er blitt godt integrert i hverdagen etter LeseFrø.

Det er mer bevissthet rundt bruk av bøker i forbindelse med temaer som opptar barna sosialt eller personlig. Et konkret eksempel er bruk av boka “Albert og Milla” av Gunilla Bergström, der Albert blir ertet av de andre guttene fordi han leker med en jente. En gutt i Bhg5 opplevde det samme som Albert, og boka ble brukt for å løse opp i denne konflikten. Dette mener vi peker på at det sosiokulturelle læringssynet opptrer i praksis. I denne barnehagen har det de siste fire årene vært et økt fokus på språkarbeid gjennom flere språklige og sosiale prosjekter, og Toni forteller at hun opplever et stigende engasjement blant de ansatte. Det kan tyde på at de ansatte tar eierskap, opplever at prosjektet er nyttig og får motivasjon til å fortsette. Leder

tar initiativ til "fine tanker og masse fine ting", som overføres til pedagogisk leder i hver avdeling som igjen veileder sitt personale.

Toni forteller om et generelt faglig engasjement i barnehagen som inspirerer hele personalgruppa, og at det har vært mer bevissthet rundt videreutdanning av personalet de siste to årene. Hun kan også fortelle at hun opplever en satsning fra både ledelse og bydel: "Jeg har mye erfaring, (...)jeg har jobbet som ped leder i to år på disp(...)jeg har fått god veiledning fra styret og fra bydelen også. Tre ganger i måneden får jeg kurs." Selma i Bhg3 forteller også om en stigende motivasjon hos de ansatte gjennom Lesefrø-perioden. De ansatte motiveres både av pedagogisk leder og av prosjektansvarlig fra Deichmann, og har en bevissthet rundt formidling av bøkene som noe viktig. Bhg6 derimot, gir Svetlana uttrykk for et labert engasjement for Lesefrø blant enkelte av sine kolleger: "Det blir vel litt... jeg føler vel at jeg går og rydder opp i disse bøkene hele tiden(...)Jeg har tatt det opp på utallige møter men interessen er nok større hos meg enn de andre har jeg inntrykk av." Hun gir også uttrykk for at det er lite oppfølging med tanke på kursing og annen kompetanseheving: "(...)også var vi på seminar [med Lesefrø] mitt første seminar siden jeg begynte å jobbe her for å si det sånn(...)det var veldig gøy."

I barnehagene går lesestunder på rundgang og føres opp i eget skjema. I Bhg6 forteller Svetlana om et varierende engasjement blant de ansatte. Gjennomføringen av tidligere språkprosjekter har blitt avbrutt på grunn av mye fravær i perioder. Lesefrø gjennomføres, men fører til noe frustrasjon blant noen av de ansatte. Den frie bruken av bøkene og utradisjonell plassering av dem oppleves av noen som rot og kaos: "Det var et par av de ansatte som syntes dette var veldig kaotisk og... Jeg skjønner ikke helt hva som var så kaotisk men... Folk er forskjellige liksom." Dette sitatet kan vi tolke som at noen av de ansatte manglet motivasjon og eierskap til prosjektet.

Sigrid forteller om en leseglede blant de ansatte i barnehagen, men gir uttrykk for en manglende bevissthet rundt verdien av språkstimulering som en følge av dette. Hun fremhever en fordel ved å ha lesestunder i sammenheng med spiseperiodene for "(...)da sitter barna i ro." Selma forteller om en veldig variasjon blant de ansatte med hensyn til fortrolighet med bøker og lesing. Hun mente dette kunne bero på blant annet språklig usikkerhet. VI mener at disse eksemplene på forskjellig kultur for lesing blant de ansatte i barnehagene, understreker

viktigheten av at ledelsen gjør grundige undersøkelser i forkant av prosjektet, for å bli bevisst kompetansen som finnes.

## Barna

Språkutviklingen og ordforrådet hos barna har ifølge alle respondentene fått økt fokus i forbindelse med Lesefrø. Inntrykket hos de ansatte er at fokus på bøker og mye lesing gjør at barnas ordforråd styrkes. I Bhg6 forteller Svetlana for eksempel at småbarna får hjelp til å sette navn på prikkene på sokkene sine ved hjelp av en bok om marihøna, og hun mener 'det må jo styrke ordforrådet, jeg kan ikke skjønne noe annet'. Hun opplyser også at barna virkelig har tatt det (bøker) til seg'. Alice forteller at blant førskolebarna i Bhg5, som er en flerkulturell gruppe, har arbeidet med bøker og lesing ført til en merkbar styrking av språket, 'du ser at det utvikler ordforrådet'. Alice hører stadig nye ord i bruk. Disse barna tar ofte initiativ til å lese, både overfor de ansatte og foreldrene. Doris forteller at i Bhg1 har gleden rundt formidlingen av bøker gjennom dramatisering smittet av på barna. De tar ofte initiativ til teaterlek rundt bøkene, der også de mer tilbakeholdne barna er ivrige på å delta. Doris sier at gjennom dramatiseringen får barna som ikke er språksterke mulighet til å uttrykke seg på andre måter enn gjennom språket. Selma ser i sin barnehage at barna leser mer for hverandre enn før og at barna kjeder seg mindre og de samhandler/samarbeider mer enn før.

De funnene vi mener å ha gjort her er at Lesefrø fungerer godt for den gruppen den er ment for; barna. Det støtter også opp under teorien om sosial læringsteori som sier at læring i samspill med andre kan utvikle den enkeltes kognitive ressurser. Det ble også veldig klart hvor viktige de ansatte er i barnas læring, og når de opplevde at barna hadde så godt utbytte av Lesefrø at motiverte det dem til å fortsette.

## Hjem og barnehage

Vi ville gjerne vite hvordan foreldrene har mottatt og deltatt i Lesefrø. Alle respondentene forteller om tiltak blant de ansatte for å inspirere foreldrene til å benytte seg av hjemlån av bøkene, og gjøre kjent tilbudet om bøker på morsmål. De ansatte i alle barnehagene er bevisste nødvendigheten av å lese hjemme, og da gjerne på morsmål hvis det er det som snakkes i hjemmet. Vi tolker dette som at Lesefrø har blitt 'tatt inn i kulturen i barnehagen. De ansatte har fått motivasjon, kunnskap og er trygge i Lesefrø og det resulterer i at de faktisk "pusher" bøker på foreldrene. Svetlana mener hun "nærmest har kastet bøker etter dem (foreldrene)".

Alle respondentene forteller om stor variasjon i foreldregruppene, der noen er ivrige lånere mens andre er mer avventende. Den avventende gruppa består ifølge respondentene av både foreldre som ikke selv er språksterke og der det ikke leses mye i hjemmet, og av språksterke foreldre der det leses mye i hjemmet. Svetlana stiller også spørsmål ved hvor lenge et språk kan kalles morsmål: “Når blir man norsk i dag? Når man er født i Norge og allikevel ikke har blitt norsk så...”. Hun opplever at mange foreldre i målgruppen for morsmålsbøkene ikke ser behovet for å låne disse bøkene, fordi de selv ikke behersker språket. Vi stiller spørsmålsteget ved om dette kan være et tegn på svakheter i initieringsfasen, at barnehagen ikke har undersøkt godt nok hva som er behovene i barnegruppen ift språk. Dette kan være en grunn til lavt utlån av morsmålsbøkene i noen barnehager.

Vi kan også se at foreldre som nøler med å låne bøker med hjem på grunn av språklige utfordringer, kan være med på å holde Matteuseffekten ved like. Hvis det er slik at det ikke leses noe særlig i hjemmet *på grunn av* begrenset språk, vil dette ha en negativ innvirkning på barnas språkutvikling.

Lesefrø-ambassadørene er ganske samstemte i forhold til utfordringer knyttet til den store variasjonen av foreldregrupper og endringer i denne. Svetlana forteller oss at det kan være å få inn de nye foreldrene; “forrige halvår var de veldig positive, men så har det kommet et par nye foreldre, og jeg gav dem informasjonen, men det er klart: da hadde de ikke vært med på foreldremøte med Mari, jeg fortalte det til dem og de var veldig positive, men de nye foreldrene har faktisk ikke lånt en bok”. Vi tolker dette som hvor viktig initieringen og deling av kunnskap er, ikke bare for de ansatte med for foreldrene. Det som også slo oss var i hvilken grad Lesefrø ble fulgt opp på foreldremøter og samtaler slik at nye i foreldregruppen ble trukket godt nok inn i prosjektet.

Ordningen med hjemlån av bøker har blitt en viktig del av integreringen av Lesefrø, og alle respondentene forteller om svak “pushing” av bøker på foreldrene.

Doris i Bhg1 forteller at de ansatte enkelte ganger overtale foreldrene som ikke vil låne med bøker ved å fortelle at det er barnet som har plukket ut en bestemt bok, fordi barnet er spesielt interessert i temaet i boka. Da er det ofte vanskelig for foreldrene å avslå. Leselister som henger tilgjengelig i gangen med oversikt over Lesefrø-bøker og utlevering/innlevering, gjør det lettere for foreldrene å holde oversikten. Her blir de også ofte minnet på denne muligheten. Selma forteller at deres Lesefrø-hylle i Bhg3 har inspirert mange foreldre til å

organisere låning av bøker på egen hånd. Hun forteller at foreldrene på denne måten har fått et slags eierskap til prosjektet. Vi ser at denne “pushingen” av bøker er gjeldene for alle barnehagene vi var i, og vi så at de har utviklet egne strategier for å sin foreldregruppe til å låne. De tilpasser den kunnskapen de har om gruppen og jobbet mot den. Vi ser dette som et tegn på at de ansatte har tatt eierskap og gjerne vil videreføre dette til foreldrene.

Et positivt trekk som Sigrid forteller om er at det har “skapt et bedre forhold mellom foreldrene, og det er en ny måte for dem å få kontakt på”. Selma forteller om en episode der et barn gjerne ville låne en italiensk bok han/hun syntes så spennende ut. Forelderen påpekte at de jo ikke kunne italiensk. Dette ble overhørt av en italiensk far, som tilbød seg å hjelpe til med å forklare hva boka handlet om, for eksempel over telefon. Dette mener vi er et godt eksempel på at foreldrene også tar eierskap til prosjektet.

## Lesefrø i praksis

### Praksis før Lesefrø

På spørsmål om lesekulturen i barnehagen før oppstart av Lesefrø, fortalte fire av respondentene om jevnlig besøk til bibliotek og om daglige lesestunder. Det varierte imidlertid hvordan dette var organisert. Doris forteller om ansatte som var glade i de ukentlige besøkene til biblioteket og lesestunder med dramatisering av bøker. Sigrid i Bhg2 forteller derimot om en godt innarbeidet lesekultur med høytlesing men ingen faste bibliotekdager, da det ble for vanskelig å passe på lån og frister i travle perioder. Flere pekte på ulempen med hensyn til at lån på biblioteket innebar en risiko for at bøkene kunne bli borte eller ødelagt, og dermed føre til ekstra utgifter. Ordningen med personlig lånekort for pedagogisk leder, gjør det også vanskelig for flere av barnehagene hvis ikke den pedagogiske lederen på avdelingen kan være med til biblioteket. Vi ser dette som en variasjon i barnehagenes lesekultur, i tillegg til en viktig grunn for bibliotekene til å komme barnehagene i møte med praktisk tilretteleggelse.

### Praksis i Lesefrø-perioden

Alle følger punktene i Lesefrø-kontrakten. Alle respondentene kan fortelle om en økt bruk av bøker i barnehagen. Bøkene integreres i hverdagen, tas med på stallebordet, ut på tur eller ut for å leke. De fleste ansatte er bevisst på formidling av bøkene og en litt røffere bruk av bøkene i for eksempel lek, enn tidligere. Sigrid i Bhg2 forteller om et fast rituale der det leses under matpakke-måltidet. Dette holder barna i ro og skaper en hyggelig atmosfære. Toni i

Bgh4 forteller at de tar med faktabøker på tur, og på den måten er ekstra bevisst på naturen rundt seg, som lyder og dyrespor. I småbarnsavdelingen brukes særlig faktabøker til å sette ord på fenomener, farger og former. Toni kan også fortelle om en hjelp i bruken av bøker som noe samlande på dager med lav bemanning . Det er lettere for en voksen å samle flere barn i en lesestund enn spredt i lek. Slik vi ser dette ha de ansatte tatt verktøyet Lesefrø til seg og utfører det sosiale læringssynet i praksis.

Samtlige respondenter er positive til og har innføringen av bokhyller i “barnehøyde”. Lett tilgjengelighet for barna fører til økt bruk av bøkene, både som oppfordring til å lese og til bruk i lek. Vi mener å se at alle barnehagene har tilpasset Lesefrø og laget sin “versjon” til sin barnehage og kultur. Det virker som om at Lesefrø har på mange måter blitt en del av løsningen på en hektisk hverdag.

### Tanker om en videreføring av Lesefrø

Da vi gjorde våre undersøkelser i februar/mars 2017 hadde bare en av barnehagene gjort seg opp noen tanker om videreføring av Lesefrø som et verktøy i barnehagen. Bgh5 hadde snakket uformelt om veien videre etter prosjektperioden. De skulle sette av tid i mai til et møte der de ansatte skulle skrive ned egne tanker om prosjektet for å se hva de kunne gjøre viderer. Vi ser på dette som et mulig utfall at det har vært lite fokus på at Lesefrø kan stimulerer til gode språkmiljøer selv etter endt prosjektperiode. Det er riktignok muligens noe tidlig for barnehagene å begynne å tenke på dette, men i følge den 3 trinns implementeringsmodellen hadde det vært fordelaktig at denne prosessen hadde startet før.

Videre spurte vi om prosjektet var noe barnehagene kunne tenke seg å videreføre på egenhånd. Det å skulle videreføre Lesefrø i sin helhet er det ingen av barnehagene som kommer til å gjøre, men alle vil plukke med seg elementer som var lett gjennomførbart i deres barnehage.

Alle barnehagene hadde positive opplevelser med å ha bøkene lett tilgjengelig for barna og ville fortsette med dette. Bgh1 og Bgh2 ville dog ikke fortsette med bøker på gulvet. Bgh1 grunnet dette med synlig rot for utenforstående (åpent sikt ut på gaten)og Bgh2 var bekymret for at bøkene skulle bli ødelagte og som kommunale barnehage hadde de ikke økonomi til å kjøpe inn mye bøker. Der sto i kontrast til bgh4 som sannsynligvis vil fortsette med dette da bøkene behandles finere enn før. Bgh3 hadde blitt veldig bevisste på hvordan og hvor mye

bøker som var tilgjengelig til enhver tid. De kunne tenke seg å rullere bøker av sin egen samling på Lesefrø-plassen for å gi dem mer synlighet og fokus.

Alle barnehagene var veldig fornøyde med bokpakkene og hadde ønsket å videreføre ordningen med barnehagebibliotek. Når det ikke lar seg gjøre hørte vi om de kom til å bruke sitt nærbibliotek mer. Bgh1 hadde tenkt å legge sine ukentlige turer ut til biblioteket mens Bgh3 hadde innsett de trengte nye rutiner for bibliotekbesøk, de hadde ikke brukt det mye før Lesefrø. Svetlana visste ikke om de ville orke å besøke biblioteket så mye da barnegruppen deres heller interessert seg for interiøret og ville leke høylytt til sjenanse for andre. Bgh4 vet ikke om de kommer til å bruke biblioteket mer, de er redd for å ødelegge bøkene de låner og må betale erstatning. På den andre siden ser de at barna behandler bøkene bedre, så de åpner for å låne mer. Bgh5 hadde allerede en god rutine og ville fortsette med det.

Hjemlån var noe alle så på som noe positivt, både for barna og for foreldrene på flere vis. Men det å skulle fortsette med egne bøker var det bare Bgh3, som hadde nok egne bøker, som vurderte. Bgh6 ville vurdere det da vi intervjuet dem, men mente økonomien ville sette en stopper for det da økonomien ikke strakk til å kjøpe nye bøker. Bgh2 uttalte bare at det ville bli vanskelig. Selv om barnehagene eventuelt ikke kom til å låne ut egne bøker gav 3 av 6 uttrykk for de ville fortsette å “mase” på forelderen om å lese mer og om å bruke biblioteket sammen med barna.

Vi mener at de av elementene barnehagene velger å videreføre er det som best passer til den kulturen og de rammene som finnes i den enkelte barnehage. Vi ser at Lesefrø har åpnet øynene til mange av de ansatte i forhold til hvordan de bruker bøker. Dette tyder på at Lesefrø har endret på den kulturen og eventuelle holdninger som var tidligere. Mye står og faller (dessverre) på økonomi for alle barnehagene og dette er nok den sterke grunner til at ikke alle av Lesefrø-prinsippene kan videreføres, som hjemlån.

## Drøfting

I dette kapittelet vil vi sette funnene vi har gjort opp mot teorien vi har brukt, for så å drøfte denne sammenstillingen.

Gjennom drøftingen vil vi ha et særlig fokus på lese- og språkkultur i de forskjellige barnehagene, samt på næringsstrukturen og -kulturen i organisasjonen. Vi vil også se på de

ansattes rolle som tilretteleggere av språkutvikling i barnehagen, og deres grunnlag for å inneha denne rollen. Dette er etter vår mening viktige punkter i arbeidet med både gjennomføringen og videreføringen av Lesefrø.

### Lesefrø som lavterskel prosjekt og verktøy

Den lave terskelen gjør et prosjekt som Lesefrø tilsynelatende lett å implementere i barnehagen. Gjennom undersøkelsene våre fikk vi inntrykk av at dette hovedsakelig var grunnen til at prosjektet generelt ble positivt mottatt. Ferdig sammensatte bokpakker levert i barnehagen, komponert med tanke på den aktuelle barnegruppen, var det alle informantene først trakk frem som grunn til at de så på Lesefrø som et vellykket prosjekt. Å få en slik bokpakke levert letter arbeidet til de ansatte på flere måter. Flere av informantene våre trekker nemlig frem jevnlig biblioteksbesøk som noe positivt, men på samme tid ressurskrevende. Organisering av reisen til biblioteket, utfordringer ved oppholdet der, opprettholdelse av leveringsfrister og faren for utgifter i forbindelse med tapte eller ødelagte bøker, legges til grunn som krevende i en travel hverdag. Sandvik et al anbefaler i Synteserapporten, basert på forskning av skandinaviske barnehager, et samarbeid mellom bibliotek og barnehage. Her trekkes det fram en studie av Thorell som viser at barnehagelærere gjerne vil bruke bøker og litteratur i det pedagogiske arbeidet, men at de hindres av tid og manglende planlegging. (Sandvik, M., Garmann, N.M, og Tkachenko, E., (2014), s. 26). Ved å få levert bokpakker opprettholdes samarbeidet mellom bibliotek og barnehage, uten at det vanskeliggjør barnehagehverdagen. På denne måten kan de ansatte bruke verdifull tid på formidling av, og samtale rundt, litteraturen i barnehagen. På den annen side kan man si at ved å kutte ut biblioteksbesøk, vil barnehagen gå glipp av den nære kontakten med biblioteket. Barna vil gå glipp av formidlingen bibliotekarene står for og eventuelle tiltak som for eksempel arrangementer og utstillinger. Slik vi ser det ville barnehagene vært tjent med et bokdepot, altså en fortsettelse av bokpakkeleveringer fra biblioteket. På denne måten ville barnehagene slippe negative aspekter ved å låne og levere bøker, opprettholde frister og være engstelige for utgifter til ødelagte eller tapte bøker. Barnehagene kunne fortsette å besøke biblioteket for andre grunner enn å låne og levere bøker, og på denne måten få med seg bibliotekets andre tilbud. Vi har oppfattet at mye av byrden på samarbeidet bibliotek og barnehager mellom, hviler på barnehagene i det daglige. Man kunne vært tjent med et mer aktivt, utadrettet bibliotek for å komme barnehagene i møte. Dette kan være oppsøkende virksomhet, og som nevnt, levering av bøker med lav terskel for bruk. Vi mener at dette inngår i folkebibliotekenes samfunnsmandat. Folkebibliotekloven sier at bibliotekene skal drive aktiv



formidling mot alle barn og voksne i landet. (Folkebibliotekloven, 1985). Slik vi har nevnt tidligere bør dette også gjelde barn som av ytre årsaker ikke har mulighet til å oppsøke biblioteket. Man kan se på Lesefrø som en utstrakt hånd til et slikt samarbeid fra biblioteket til barnehagene. Kanskje dette er måten å opprettholde dette samarbeidet på i fremtiden.

Når det skal etableres et nytt tiltak i en organisasjon, viser vår teori at initieringen og den tidligste fasen av dette arbeidet er særlig viktig. Ifølge Ertesvåg og Roland er en vellykket implementering og videreføring av et prosjekt avhengig av en vellykket initieringsfase. I dette ligger at måten et nytt prosjekt blir introdusert i en organisasjon på, er viktig for at prosjektet skal ha levedyktighet og bli en del av organisasjonskulturen. (Ertesvåg og Roland, 2015, s. 28). Våre informanter forteller at Lesefrø-prosjektet ble bestemt av leder i barnehagen, og ble presentert for de ansatte på planleggingsdager og pedledermøter. Denne måten å introdusere et nytt prosjekt på kan ha negative sider i arbeidet med å få med seg de ansatte. Leder kan riktignok ha stilt seg spørsmålet om dette prosjektet er riktig for barnehagen, men hvis ikke de ansatte er tatt med i avgjørelsen blir det vanskeligere å få dem med i de neste fasene av prosjektet. På denne måten opplever de ansatte en top-down endring uten mulighet til medbestemmelse. (Ertesvåg og Roland, 2015, s. 28).

Er dette en grunn til at enkelte ansatte ikke føler eierskap til prosjektet? Her mangler vi funn, og kan bare spekulere i om dette er grunnen til at våre informanter sitter med inntrykk av et manglende engasjement hos enkelte av sine kollegaer. I fire av de seks barnehagene vi besøkte var de ansatte, ifølge våre informanter, generelt positive til Lesefrø. I de to siste barnehagene derimot fantes det ansatte som kunne styre sin begeistring. Hvis problemet med å få prosjektet implementert ligger i de ansattes motvilje, vil dette kunne sette en stopper for hele prosjektet. Både implementeringen og videreføringen er avhengig av at de ansatte følger en felles visjon og jobber mot et felles mål. På den andre siden kan det faktum at hele fire av seks barnehager var så positive til prosjektet, tyde på at disse har hatt en god organisasjonskultur. Dette kommer vi tilbake til senere i drøftingen.

Vi ser at grunnlaget for etableringen av et prosjekt som Lesefrø er forskjellig i de seks barnehagene vi har besøkt. Vi spurte våre informanter om hvordan de kunne se for seg en videreføring av Lesefrø-prinsippene etter at prosjektet var avsluttet. I tillegg ville vi vite hvordan prosjektet ble gjennomført i den aktuelle barnehagen. Gjennom svarene vi fikk mener vi å kunne se et mønster, der barnehager med satsning på kompetanseheving hos de ansatte

var mer positive til Lesefrø og språkarbeid generelt. En felles motivasjon rundt prosjektet, slik vi så i disse barnehagene, kan tyde på et felleskap i organisasjonen. I barnehagene der vi har opplevd språkmiljøet og lesekulturen som særlig godt implementert, har vi også oppfattet at det har vært en engasjert ledelse med interesse i, og tiltak for, å forplante en faglig bevissthet nedover i personalgruppa. Vi ser også at politiske incentiver har spilt en viktig rolle med tanke på tilføring av ressurser og oppfølging utenfra. Alice i Bhg5 som forteller om god oppfølging av både ledelse og bydel, viser at denne type satsning på de ansatte gjør at det forplanter seg en kultur for læring i barnehagen. I den andre enden av skalaen har vi Svetlana i Bhg6 som opplever en manglende satsning, til tross for sitt engasjement for språk og litteratur. Som vi har sett i teorien på endringsledelse, er kompetansebygging av de ansatte vesentlig for implementeringen. Hvis de ansatte ikke føler seg verdsatt vil de sannsynligvis ikke føle like stor grad av eierskap til prosjektet.

### Ansatte

Lesefrø er grunnlagt på en tanke om lav terskel for implementering av prinsippene. Dette vil si at barnehagene skal kunne legge til rette for økt leseglede og språkstimulering uten å være avhengig av ekstra ressurser utenifra. Enkle tiltak som å gjøre bøkene tilgjengelige for barna, hjemlån av bøker og lesing i alle slags situasjoner, er noe alle barnehager i utgangspunktet kan få til. Det vi derimot ser som utgjør store forskjeller i barnehagenes praksis, er kunnskap om betydningen alle disse enkle tiltakene har for målet med prosjektet, altså økt leseglede og språkstimulering. Den manglende bevisstheten rundt dette er slik vi har erfart, sammensatt. Ansatte som føler seg verdsatt og blir satset på gjennom kompetanseheving, utviser en større grad av eierskap til prosjektet. Slik vi opplever det, har de en større forståelse av hvilken betydning de enkle tiltakene har for barnas utbytte av prosjektet. I barnehagene der vi opplevde de ansatte som mest tilfredse, var det en større grad av systemtenkning rundt prosjektet som et verktøy for barnas leseglede og språkutvikling. Som vi har sett i Sandvik et al. sin Synteserapport over forskning i skandinaviske barnehager, er det et generelt problem at arbeidet med litteratur i barnehagen ikke settes inn i en pedagogisk ramme. De barnehageansatte vil gjerne formidle bøkene mer bevisst, men tid og manglende planlegging forhindrer dem i dette. (Sandvik et al., 2014, s. 41). Vi kjenner igjen dette siste punktet fra barnehagene vi besøkte, der de som hadde planlagt Lesefrø-tiltakene systematisk var de som var mest fornøyd med gjennomføringen.

I forskningen gjort i skandinaviske barnehager kommer det frem at barnas språkutvikling tjener på ansatte med en vilje til å bruke enhver anledning til språklig samhandling. Gjennom samtale og bruk av litteratur blir barna språklig rustet. Det anbefales at: “Barnehagepersonalet bør få kompetanseheving i arbeid med språk, flerspråklighet og språkmiljø.” (Sandvik et al., (2014), s. 26) Våre informanter i Bhg1 og Bhg5 viser en entusiasme rundt formidling og bruk av litteratur i hverdagen. Dette er de samme respondentene som har opplevd å bli tilbudt videreutdanning og bli satset på av ledelsen. Det har i disse barnehagene forplantet seg en lesekultur som ifølge respondentene både ledere og vikarer er en del av. Dette gir seg også utslag i den uformelle organisasjonskulturen. Når arbeidet med språk og litteratur er så innarbeidet som i disse barnehagene, har det blitt en del av kulturen i organisasjonen. Dette gjør det lettere å gjennomføre et prosjekt som Lesefrø, implementere det og videreføre det.

I Lesefrø-kontrakten står det at kompetanseheving av de ansatte skal være en del av prosjektet. Slik vi har forstått det består den formelle kompetansehevingen av et introduksjonsmøte og av tre Lesefrø-forum i løpet av prosjektperioden. (Prosjektleder Mari Gudim Torp, 09.11.2016). I tillegg kommer den uformelle delen av kompetansehevingen, som består av eventuell veiledning fra prosjektleder og kompetanseoverføring innad i barnehagen blant de ansatte. Vi spør oss likevel om dette kan klassifiseres som tilfredsstillende for de ansatte i deres arbeid med språktiltak for barna. Lesefrø-forum oppleves slik vi har forstått det, som et verdifullt og inspirerende avbrekk i hverdagen for de få som har mulighet til å være med, men med begrenset faglig verdi. Det er et forum med muligheter for å få råd til formidling av bøker i hverdagen, og der deltakerne kan stille spørsmål eller komme med tilbakemeldinger. Slik vi ser det kunne Lesefrø vært tjent med å gjøre det faglige grunnlaget for prosjektet mer tilgjengelig for de ansatte. Flere samlinger med presentasjon av ny litteratur, tips og råd til formidling og bruk av bøker i samtale med barna kan være verdifullt for barnehagen. En større bevissthet hos de ansatte om at tiltakene de skal utføre i hverdagen er verdifulle for barnas språklige utvikling, ville både barna og de ansatte vært tjent med.

Vi ser fra forskning på endringsarbeid i barnehager at initieringsfasen er særlig viktig når nye tiltak skal settes inn. Før arbeidet med å implementere en endring, må ledelsen bruke nok tid på initieringen av prosjektet og få med seg alle de ansatte på tiltakene som skal settes inn. Da er det et viktig prinsipp at de ansatte forstår *hvorfor* prosjektet settes i gang, og hvorfor de bestemte tiltakene gjøres. (Ertesvåg og Roland, 2015, s. 28). Lav terskel for å ta i bruk

LeseFrø-prosjektet som et verktøy i barnehagen, er ikke nødvendigvis det samme som lav terskel i form av bevissthet og kunnskap om verdien av det.

### Hjem og barnehage

Samarbeidet mellom hjem og barnehage er en viktig del av LeseFrø. Aukrust poengterer at barnehagen og hjemmet kan utfylle hverandre i arbeidet med språkutviklingen.

Matteuseffekten gjør seg ofte gjeldende i denne forbindelse: Barna som stiller med et begrenset språklig utgangspunkt sliter ofte med å tilegne seg ny språklig kunnskap. (Aukrust, 2005, s. 35-36). Barnehagen har til en viss grad mulighet til å påvirke dette. De har også mulighet til å påvirke foreldrene i språkstimuleringsarbeidet, ved å tilby hjemlån av bøker barna har vist en interesse for i barnehagen. Gjennom LeseFrø-prosjektet har alle barnehagene utviklet lånelister der foreldrene skriver seg på ved låning og levering av bøker. De ansatte i barnehagene blir oppfordret til å formidle hjemlånsmuligheten aktivt til foreldrene, og alle informantene våre sa at de vennlig "pushet" bøker på foreldrene. På dette punktet i undersøkelsen var alle informantene enige om hva som fungerte. De ansatte tipset foreldre om bøker barna likte, og hvis barna selv eller foreldrene glemte å ta med seg boken, la gjerne de ansatte boken klar på plassen til barnet. Dette kan tyde på at punktet i veiledningen til LeseFrø om hjemlån og verdien i å fortsette lesing hjemme, særlig har nådd frem hos de ansatte.

Et annet aspekt ved hjemlån i LeseFrø, er tilbudet om bøker på morsmål for de flerspråklige barna. Dette tilbudet er basert på det behovet barnehagen har meldt ifra til LeseFrø om, som igjen baserer seg på hvilken språksammensetning som finnes i barnegruppa. Ledelsen i barnehagen ber om bøker på språk som er tilpasset barna. I flere av barnehagene meldte informantene om lite hjemlån av morsmålsbøker. Foreldrene ga ofte uttrykk for at de ikke ønsket å forpurre barnas læring av norsk språk. LeseFrø baserer seg på forskning som viser at språkstimulering og leseglede er avhengig av lesing og bruk av litteratur i seg selv, uavhengig av språk. Våre informanter kunne fortelle at flere foreldre ikke viste interesse for å låne bøker med hjem, og i enkelte tilfeller mente de at dette kunne skyldes begrensede språkkunnskaper og liten interesse for litteratur og bøker. Det er særlig disse foreldrene LeseFrø ønsker å nå ved å tilby bøker på morsmål. Som vi pekte på i Analyse-kapittelet stiller en av informantene seg undrende til om behovet for bøker på morsmål er til stede i like stor grad som ledelsen i hennes barnehage synes å tro. Hun antyder at man ved å tilby bøker på morsmål til flerspråklige barn som kanskje har foreldre som selv er født i Norge, opprettholder et kunstig skille mellom norsk og ikke-norsk. Kan det tenkes at man gjennom LeseFrø-prosjektet tilbyr bøker på morsmål til barn som i virkeligheten hadde hatt større nytte av bøker på norsk? På

den annen side kan man peke på at i flere av disse tilfellene, som også vår informant er inne på, er det besteforeldre som gjerne vil lese for barnebarna på sitt eget morsmål. Det burde de kanskje få muligheten til, sett i lys av at all lesing og bruk av bøker virker positivt inn på språkstimulering og leseglede.

I den andre enden av skalaen finnes foreldrene som ikke låner bøker med hjem fordi de allerede har fulle bokhyller i hjemmet. Informantene våre forteller at dette er foreldre som gir uttrykk for at de allerede leser mye og bruker biblioteket til å låne bøker. De ansatte forsøker allikevel å inspirere disse foreldrene til hjemlån. De ser at dette gir en ekstra verdi for barna som kanskje selv har valgt ut en favorittbok de gjerne vil låne med seg, og som finner glede og spenning i å benytte seg av tilbudet.

## Barna

Barna er i barnehagen avhengig av de ansatte og deres kunnskap og tilrettelegging av bøker og tid til lesing. Slik vi har pekt på i teorien vi har brukt, gir en tidlig innsats på språkstimulering resultater i form av styrket lesekompetanse i senere utdanningsløp. Et særlig fokus på ordforråd og fonologi, eller språkets lydsystem, trekkes frem av Hagtvet et al.:

Hvis utviklingen av den fonologiske bevisstheten, slik Metsala og Walley (1998) påpeker, er avhengig av at barna har et ordforråd på en viss størrelse, bør dette gi ytterligere inspirasjon til å vektlegge ordforrådet i tidlig barnehagealder og i skolens begynneropplæring. Samtidig viser de siste års forskning at godt begynt er langt fra fullendt. Skal en styrke ordforrådet til barn med forsinket utvikling gjennom intensiverte/spesial- pedagogiske tiltak i barnehage og skole, må tiltakene settes i gang tidligst mulig og dessuten være systematiske, omfattende og langvarige. (National Reading Panel, 2000; Ramey & Ramey, 2006). (Hagtvet et.al, 2011, s. 46)

Lesefrø er ikke et spesial-pedagogisk initiativ men et prosjekt med et bredt nedslagsfelt, basert på å kunne tilbys alle barn i deltagerbarnehagene. Lesefrø-prosjektet baserer seg på å sette inn tiltak med lav terskel, der man må kunne si at en bieffekt er å fange opp barn med språklige utfordringer, og forebygge utenforskap basert på dette. Som Doris fortalte har de i Bhg1 hatt god erfaring med dramatisering av bøkene, og en form for teaterlek. Dette har ført til en form for fellesskap der de språklig svakere barna får en arena der de kan bruke flere måter å uttrykke seg på enn den språklige, men allikevel gjennom litteraturen.

Som vi har sett i analysen av funnene vi har gjort, kan informantene våre si med en viss sikkerhet, med den daglige observasjonen som grunnlag, at barna så langt i prosjektet har hatt språklig utbytte av Lesefrø-tiltakene. De ansatte i barnehagen kan fortelle om samtaler med barna rundt temaene som går igjen i bøkene. For de yngste barna gjelder dette å finne, og å kunne bruke begreper for å beskrive for eksempel former og farger. For de eldre barna kan det være aktuelt å bruke litteratur for å beskrive og problematisere følelser knyttet til hverdagslige situasjoner og eventuelle konflikter. Forskning fra Sandvik et al. trekker frem verdien av en bred forståelse av litteraturformidling, som noe utover høytlesning. Verdien ligger også i samtalen rundt litteraturen og barnas tolkning av den: “Undersøkelser av litterære samtaler viser at barna trenger å forstå noe mer enn bare ordene og setningene for å forstå teksten, og i slike samtaler får barna trukket inn egne erfaringer, følelser og assosiasjoner (Solstad 2011).” (Sandvik et al., 2014, s. 43). I det sosiokulturelle læringsynet er nettopp dette samspillet grunnleggende for læring. Hvert enkelt barns kognitive utgangspunkt utvikles ifølge denne teorien, i samspill med de andre barna og med de voksne i barnehagen. Derfor er samtalen rundt litteraturen vesentlig i forhold til høytlesning, fordi det i samtalen er rom for at barna uttrykker sin egen erfaringsverden. Det er blant annet i dette samspillet språkutviklingen skjer. (Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning Universitetet i Stavanger (2011), s. 10).

Prinsippet om lek fremfor læring er grunnleggende i de norske barnehagene. Det er allikevel en forventning og et krav til dagens barnehager at læring skal finne sted uten å gå på bekostning av leken. Dette ser vi allerede i tittelen på en av stortingsmeldingene vi har valgt å bruke i denne oppgaven: *Tid for lek og læring - Bedre innhold i barnehagen*. (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016). Lesefrø havner slik vi ser det litt i skjæringspunktet mellom lek og læring. Læringsaspektet er i høyeste grad til stede, men pakket inn i en forståelse av at læringen skjer gjennom lek og aktiviteter rundt og med bøkene.

### Videreføring

“Alle” er positive til Lesefrø-prosjektet men ingen vil videreføre det i sin helhet. Dette kan vi se flere grunner til gjennom samtalene vi har hatt med våre informanter. Alle informantene trekker frem tilsendte bokpakker fra biblioteket som et positivt og lettende tiltak ved prosjektet. Barnehagene har begrensede budsjetter og ikke mulighet til å holde en oppdatert boksamling kun ved bruk av egne ressurser. Det er også det begrensede budsjettet som trekkes frem av særlig to av de seks informantene som en grunn til at de opplever bibliotekbesøk og

boklån som krevende. I tillegg er informantene generelt skeptiske til å fortsette med hjemlån av egne bøker etter at prosjektet er avsluttet og Lesefrø-bøkene skal leveres tilbake til biblioteket. De vil ikke risikere å tape bøker og ikke ha mulighet til å anskaffe nye. På den annen side har de gjennom Lesefrø-prosjektet erfart at bøkene holder seg overraskende godt gjennom lek, røff bruk og hjemlån. Det har vært lite svinn, og mange har oppdaget at barnas mulighet til å ha en viss grad av råderett over bøkene har vakt en ansvarsfølelse. De legger bøkene oftere på plass og behandler dem bedre enn tidligere.

Ifølge Ertresvåg og Roland tar det tre til fem år før en kultur er etablert i barnehagen. For at dette skal skje kreves det aktive og bevisste ansatte som får oppfølging til å opprettholde sin kompetanse. Det er viktig for barnehagen at den ikke stopper opp med å være en lærende organisasjon.

## Oppsummering

Vi mente innledningsvis at de språklige tiltakene barnehagene skal sette inn som deltagere i Lesefrø-prosjektet, er særlig verdifulle hvis de gjøres til varige tiltak. Vi har valgt å se på Lesefrø som et verktøy til bruk i barnehagenes språkarbeid, og har gått ut ifra problemstillingen:

### **Hvordan kan Lesefrø bli et etablert verktøy i barnehagens praksis?**

Til grunnlag for dette legger vi teorien om det sosiokulturelle læringssynet og betydningen av læring i samspill med andre. Denne læringen gjelder slik vi ser det både de ansatte og barna i barnehagen. For de ansatte sin del blir både behovet for, og retten til, kompetanseheving en viktig faktor for å gjennomføre et vellykket prosjekt. Barna er avhengige av engasjerte voksne med en bevissthet rundt hva hvert enkelt barn trenger av språklig oppfølging, og kunnskap om hvordan dette kan utføres på en faglig god måte. For de ansatte sin del har vi sett at en satsning på de ansatte i form av tillit og kompetanseheving gir seg utslag i et faglig engasjement og i yrkesstolthet.

Vi har også sett at samarbeidet mellom hjem og barnehage er viktig for å kunne gjennomføre en fruktbar språkutvikling hos barna. For at man skal unngå den negative Matteuseffekten, der de som allerede har et begrenset utgangspunkt for språkutvikling skal oppleve begrensede muligheter for utvikling også utenfor hjemmet, er man nødt til å få med foreldrene.

Tilrettelegging av bøker til hjemlån er noe alle barnehagene vi har undersøkt er positive til.

Dette er allikevel et av punktene våre informanter ser som krevende å videreføre etter at Lesefrø-prosjektet er avsluttet.

Vi har sett på teori om endringsledelse i barnehagen, og hvordan dette arbeidet bør gjennomføres i henhold til en tretrinnsmodell. De tre fasene initiering, implementering og videreføring er alle viktige for en vellykket gjennomføring av et prosjekt. Vi har gjennom våre funn oppdaget at det særlig i initieringsfasen kunne vært lagt ned grundigere arbeid fra barnehagens ledelse i enkelte av barnehagene. Etter vår mening ville dette i mange tilfeller ha ført til en mer vellykket implementering av prosjektet, og gitt større sjanser for en vellykket videreføring.

I likhet med andre organisasjoner finnes det i barnehagene en formell organisasjonsstruktur og en uformell organisasjonskultur. I arbeidet med Lesefrø-undersøkelsen har vi sett hvordan begge disse aspektene i barnehagen påvirker både de ansatte og barnas hverdag. Den uformelle organisasjonskultur har vi sett antydninger til i vårt møte med informantene, og gir seg utslag i den “tause kunnskapen” som videreføres de ansatte imellom. I den formelle organisasjonsstruktur er det lagt opp til at organisasjonens mål skal nås ved hjelp av bestemte punkter. Hvis vi ser på økt språkforståelse og leseglede som et mål hos Lesefrø-barnehagene, i kraft av at barnehagene faktisk har deltatt i prosjektet, vil både de ansatte og barna være viktige punkter på veien for å nå målet.

Barna er avhengig av de ansatte i barnehagen for at bøker og lesing skal være en del av deres hverdag. Tilgang på bøker, lesing og samtale i barnehagen øker muligheten for å nå målet om økt språkforståelse og leseglede for barna, noe som i siste ende er det alle er enige om er det endelige målet.

## Konklusjon

Grunnlaget for prosjektene Lesefrø, BOKTRAS og TRAS, har vært et ønske om å starte tidligere med språkstimulering, enn når barnet har begynt på skolen og allerede er i gang med leseopplæringen. Dette er viktig med tanke på at prinsippene fra Lesefrø skal bli implementert i barnehagenes hverdag. I dette arbeidet får barnehagene og bibliotekene drahjelp fra *Rammeplan for barnehager*, som understreker viktigheten av arbeidet med litteratur og språkaktiviteter i barnehagen. Et viktig poeng for Lesefrø som prosjekt er den lave terskelen for deltakelse. Det stilles ingen krav til ekstra ressurser i form av tid eller kompetanse. Som vi



påpeker i oppgaven, mener vi allikevel at denne lave terskelen ikke nødvendigvis bør gå igjen i de involverte sin innstilling til prosjektet. Hvis prosjektets hovedmål om læring gjennom lek og leseglede tas på alvor, har det en større forutsetning for å lykkes og bli til noe varig.

## Litteraturliste

Aas, Sigrun (Torp, M.G.) (2015). Lese glede i gode språkmiljøer; en forenklet veiledningen i Lese frømetoden. Deichmanske bibliotek, [Oslo]

Aukrust, V.G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring. En kunnskapsoversikt.* Rapport utarbeidet for utdannings- og forskningsdepartementet. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust\\_sprakstimulering.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf)

Dalland, O. (2012) *Metode og oppgaveskriving.* (5. utgave) Oslo: Gyldendal

Danbolt, A. M. (2016). *Å satse stort på språket. Om kompetanseheving i Oslo-barnehagen.* Paper presentert på Innlandets utdanningskonferanse, Hamar.

Ertesvåg, S.K., & Roland, P. (2015). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen.* (3. utg.) [Oslo] : Gyldendal Akademisk

Farbrot, A. (2007). Læring skjer på jobben - ikke på kurs. Hentet den 06.05.17 fra <https://www.magma.no/laering-skjer-paa-jobben-ikke-paa-kurs>

Folkebibliotekloven. (1985). *Lov om folkebibliotek.* Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1985-12-20-108>

Hagtvet, B.E., Lyster, S.H., Melby-Lervåg, M., Næss, K.B., Hjetland, H.N., Engevik, L.I., Karlsen, J., Klem, M. og Kruse, J. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter - En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk.* 01(11), 36-51. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-spesialpedagogikk/2011/spesialpedagogikk-1-2011.pdf>

Hoel, T., Oxborough, G.H. Ofstad & Wagner, Å.K. (2011). *Lese frø, språkstimulering i barnehagen.* [Oslo]: Cappelen Damm Akademisk.

Hoel, T. [2008]. Innleiing. I Hoel, T., Bråthen L.B. & Kaasa, M. (Red.) *Les for meg pliiis! - om barn, litteratur og språk*. (s. 8-9). Oslo: ABM-utvikling.

Indregard, L.H. & Moseid, T. [2008]. Les for meg pliiis!. I Hoel, T., Bråthen L.B. & Kaasa, M. (Red.) *Les for meg pliiis! - om barn, litteratur og språk*. (s. 6-7). Oslo: ABM-utvikling.

Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J. (2016). *Hvordan organisasjoner fungerer*. (4. utg.) [Bergen]: Fagbokforlaget

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2015). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg.) [Oslo]: Abstrakt forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2017, 10.05). Meld.st. 21 (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

Lagerstrøm, B.O og Revold, M.K. (2015). *Undersøkelse om bibliotekbruk 2015*. (Rapporter 2015/32). Hentet fra [https://www.ssb.no/en/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/235448?\\_ts=14efd8429f0](https://www.ssb.no/en/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/_attachment/235448?_ts=14efd8429f0)

Meld. St. 19 (2015-2016). (2016). *Tid for lek og læring - Bedre innhold i barnehagen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/sec9>

Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning Universitetet i Stavanger. (2011). *TRAS. Observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Oslo Kommune. (2017, 24.04) *Utvikling og kompetanse*. Hentet fra <https://www.oslo.kommune.no/barnehage/for-ansatte-i-barnehagene/utvikling-og-kompetanse/>

Panagiotis M., Sørensen, J., Nielbo, K.L., Andersen, M. og Lienard, P. 2013. Collective-Goal Ascription Increases Cooperation in Humans. *POLS ONE* 8(5), 1-7. Hentet fra <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0064776>

Rammeplan for barnehagen. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-04-24-487>

Rammeplan for barnehagen. (2006). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-03-01-266?q=rammeplan%20for%20barnehagen>

Regjeringen. (2017). *Ny rammeplan for fremtidens barnehager*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ny-rammeplan-for-fremtidens-barnehager/id2550263/>

Roland, P. (2012). *Vi vet hva vi vil: implementering, organisasjonslæring og teamutvikling*. Vest-Agder: Fylkesmannen i Vest-Agder og Foreningen Være Sammen

Sandvik, J. M., ; Van Daal, V. H. P., og Adèr, H. J. 2014. Emergent Literacy: Preschool Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of Early Childhood Literacy* 14(1), 28-52.  
doi:10.1177/1468798413478026

Sandvik, M., Garmann, N.M, og Tkachenko, E. *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014*. (2014). Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/synteserapport-om-sprak-og-sprakmiljo.pdf>

Språkløyper. (2017, 13.05). *Språkløyper*. Hentet fra <http://sprakloyper.uis.no/article.php?articleID=106441&categoryID=19467>

Utdanningsdirektoratet. (2017, 25.04). *Barnehagefakta*. Hentet fra <http://barnehagefakta.no/kommune/0301/oslo>

Utdanningsdirektoratet. (2017, 01.05) *Tilretteleggingsmidler for barnehageeiere*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/pedagoger-barnehage/tilretteleggingsmidler-for-barnehageeiere/>

Wikipedia. (2017, 10.05). *Matteuseffekten*. Hentet fra  
<https://no.wikipedia.org/wiki/Matteuseffekten>

# Avtale

mellom

Oslo kommune v/ Bydel Grorud

og

Oslo kommune v/ Kulturetaten (KUL)

om

## LESEFRØ

## 1. Bakgrunn og formål

Målet med LESEFRØ-konseptet er å bidra til leseglede og medvirke til gode språkmiljøer i barnehagene og i barnas hjemmemiljø ved hjelp av litteratur og litteraturformidling.

Konseptet vektlegger foreldreinvolvering, kompetanseutvikling og tverrfaglig samarbeid.

Målgruppene for LESEFRØ er barnehagepersonale, samt barn og foreldre i barnehager.

Denne avtale etablerer et samarbeid mellom Kulturetaten ved Deichmanske bibliotek (KUL) og Bydel Grorud om innføring av konseptet LESEFRØ ved et utvalg av bydelens barnehager, som skal bli sertifisert som LESEFRØ-barnehager.

En barnehage blir sertifisert som LESEFRØ-barnehage, når alle kravene slik de er definert i *Vilkår for sertifisering som LESEFRØ barnehage*, er oppfylt, jf. Denne avtalens vedlegg 1.

Barnehagene velges ut av barnehageseksjonen i Bydel Grorud i samråd koordinator i KUL.

## 2. Avtaleperiode

Avtalen gjelder fra 01.05.2017 til og med 01.08.2019.

Eventuelle tillegg til eller endringer i avtalen i avtaleperioden, skal avtales skriftlig mellom partene.

## 3. Kontakter for partene

Følgende kontaktpersoner har ansvar for oppfølging av avtalen mellom partene:

KULTURETATEN	BYDEL GRORUD
Mari Gudim Torp	XX
Koordinator for LESEFRØ	Seksjonsleder
Arne Garborgs pl 4, 0179 Oslo	XX OSLO
Tlf. 99509470	Tlf. XX

Ved skifte av kontaktperson skal den andre parten underrettes skriftlig.

## 4. Gjennomføring

KUL skal i avtaleperioden:

- bygge opp, vedlikeholde og oppgradere en LESEFRØ-mediesamling som skal benyttes ved de utvalgte barnehager i bydelen. Mediesamlingen er Deichmanske biblioteks eiendom.  
Mediesamlingen skal oppfylle kravene til LESEFRØ-mediesamling inntatt i avtalens vedlegg 1 pkt. 1.
- bidra til kompetanseheving av barnehagepersonalet ved de utvalgte barnehagene i bydelen, i henhold til kravene til kompetanseheving ved LESEFRØ-barnehager inntatt i avtalens vedlegg 1 pkt. 2.
- bidra i formidling til ansatte og foreldre i henhold til kravene til formidling ved LESEFRØ-barnehager inntatt i avtalens vedlegg 1 pkt. 2.
- arrangere LESEFRØ-forum minimum to ganger i året.

Bydel Grorud skal i avtaleperioden:

- gi de utvalgte barnehagene anledning til å gjennomføre kravene til LESEFRØ-barnehager i henhold til Denne avtale vedlegg 1 pkt. 3.
- gi barnehagene tilstrekkelig faglig støtte og oppfølging, slik at vilkårene for sertifisering kan oppfylles.

## **5.      Sertifisering**

Kulturetaten og Bydel Grorud skal sammen sertifisere de utvalgte barnehagene i avtaleperioden, på bakgrunn av at *Vilkår for sertifisering som LESEFRØ barnehage* er oppfylt for hver barnehage, jf. Denne avtalens vedlegg 1.

Sertifiseringen gjennomføres av koordinator i KUL i samråd med barnehageseksjonen i Bydel Grorud.

## **6.      Finansiering**

KUL ansetter en person i hel prosjektstilling og stiller vedkommende til disposisjon for prosjektet i avtaleperioden.

KUL gjennomfører innkjøp av medier i henhold til Denne avtalens pkt. 4.

Finansiering ut over dette forutsetter budsjettmessig dekning i KUL.

## **7.      Samarbeid**

Kulturetaten og Bydel Grorud forplikter seg til å etablere en lokal arbeidsgruppe bestående av personer som sikrer nødvendig forankring og gjennomføring av prosjektet i bydelen.

## **8.      Opphør og mislighold**

Avtalen kan sies opp av hver av partene med 3 måneders varsel. Ved vesentlig mislighold fra en av partene, kan kontrakten heves med umiddelbar virkning.

## **9.      Godkjenning**

Oslo,

Oslo,

Knut Skansen  
konstituert biblioteksjef

XX  
avdelingssjef barnehager

Deichmanske bibliotek, Kulturetaten

Bydel Grorud



## Vilkår for sertifisering som LESEFRØ barnehager

Følgende vilkår skal være oppfylt for at en barnehage skal kunne sertifiseres som LESEFRØ barnehage.

### 1. Krav til LESEFRØ-mediesamlingen

- 1.1 Oppbygging, vedlikehold og oppgradering av mediesamlingen for LESEFRØ skal foretas av kvalifisert bibliotekfaglig personale ved biblioteket. Dette gjøres på grunnlag av kartlagte behov i barnehagene foretatt av barnehagepersonalet.
- 1.2 LESEFRØ-mediesamlingen skal plasseres på biblioteket og administreres av bibliotekets personale. Mediesamlingen som midlertidig plasseres ut i den enkelte barnehage skal utgå fra denne samlingen.
- 1.3 Mediesamlingen som plasseres ut midlertidig skal bestå av minimum 2 enheter (eksemplarer) pr. barn.
- 1.4 Litteratur på de minoritetsspråk som til enhver tid er representert i barnehagene skal være en del av den utplasserte mediesamlingen.
- 1.5 Utplassert mediesamling skal tilgjengeliggjøres for utlån til barn og foreldre i barnehagene.

### 2. Krav til kompetanseheving og formidling

- 2.1 Biblioteket skal bidra til kompetanseheving av barnehagepersonalets bruk av litteratur i språkstimuleringsarbeidet og gi faglig støtte og oppfølging i den daglige bruken av litteraturen.
- 2.2 Utplassert mediesamling skal formidles til ansatte og foreldre av kvalifisert bibliotekfaglig personale på personal- og foreldremøter.

### 3. Krav til barnehagene

- 3.1 Den utplasserte mediesamlingen er synlig og lett tilgjengelige i alle baser/avdelinger.
- 3.2 Hver barnehage har LESEFRØ-ambassadører.
- 3.3 Arbeidet med LESEFRØ er nedfelt i barnehagens årsplan og øvrige plandokumenter.
- 3.4 Det er etablert gode rutiner for hjemlån.
- 3.5 LESEFRØ er fast punkt på foreldresamtaler, på foreldremøter samt på personalets avdelings- og fagmøter.
- 3.6 Det er avsatt tid for personalet til forberedelse av leseaktiviteter.
- 3.7 Alle barn er involvert i daglige leseaktiviteter enkeltvis eller i grupper.
- 3.8 Det arrangeres minst to heldags bokfester i løpet av prosjektperioden.
- 3.9 Barnehagen deltar fast på LESEFRØ-forum med minimum to personer.
- 3.10 Barnehagen besøker Deichmanske bibliotek jevnlig.
- 3.11 Det sendes rapporter på bruk av mediesamlingen til biblioteket hver måned i prosjektperioden.

## Vedlegg nr 2 Semistrukturert intervjuguide:

### PERSONALIA

Kjønn:

Stilling:

Avdeling:

Fagutdanning/Utdanning:

Språklig bakgrunn og antall språk du behersker:

Hvor lenge har du jobbet her/i sektoren?

Antall nasjonaliteter/språklige minoriteter i bgh:

Antall barn:

### INITIERING

Hva var motivasjonen for å melde bgh på LeseFrø? Hvem tok initiativet?

Vet du noe om det? Kan du utdype \_\_\_?

Hvordan arbeidet/var kulturen i bgh med lesing og språk før oppstart av LeseFrø? Fantest det tiltak?

Kan du utdype \_\_\_?

### IMPLEMENTERING

Hvordan (om) har bruken av bøker forandret seg i løpet av LeseFrø-perioden, så langt?

Kan du utdype \_\_\_?

Kan du beskrive hvordan du opplever LeseFrø i barnehagehverdagen?

Kan du utdype \_\_\_?

Hvordan fungerer/oppfatter du den rent organisatoriske delen/informasjonsflyten av LeseFrø? Altså mellom de ansatte, leder og prosjektleder?

Hvordan fungerer oppfølgingen fra biblioteket? (For mye/for lite? Fungerer rapporterings-biten?)

Kan du utdype \_\_\_?

Hvordan fungerer LeseFrø Forum for deg og de andre ambasadørene i din bgh??

Kan du utdype?

Kan du vise til konkrete resultater/eksempler der LeseFrø- opplegget har hatt effekt på språk/syn på bøker/ lesing?

Kan du utdype\_\_\_?

## **VIDEREFØRING**

På hvilken måte er det fokus blant ledelse og de ansatte i bgh på at LeseFrø skal føre til en varig effekt i bgh?

Kan du utdype\_\_\_?

Hvilke deler av LeseFrø ser du som lettest å fortsette med i bgh hos dere etter at prosjektet er ferdig?

Kan du utdype\_\_\_?

Hvilke deler av LeseFrø ser du som vanskeligst/lite ønskelig å fortsette med i bgh etter at prosjektet er ferdig?

Kan du utdype\_\_\_?

Hva ser du som særlig vellykket ved LeseFrø i bgh i dag?

Kan du utdype\_\_\_?

Hva ser du som lite vellykket ved LeseFrø i dag?

Kan du utdype\_\_\_?

Hvilket tiltak kan settes inn for å gjøre det lettere å fortsette?

Kan du utdype\_\_\_?

Hvilket tiltak kan settes inn for å gjøre det lettere å fortsette?

Kan du utdype\_\_\_?

## **Ansatte**

Hvordan oppfatter du kunnskapen om tidlig innsats på språk og lesning blant dine kollegaer?

Er det en faglig interesse for dette?

Utteksles det erfaringer som går på språk og lesing blant de ansatte i bhg? Med andre bhg?

Kan du utdype \_\_\_?

Hvordan holdes motivasjonen oppe? (leder i bhg, prosjektleder, andre ansatte, bøker, foreldre, barna osv)

Kan du utdype \_\_\_?

Har motivasjonen hos de ansatte vært stigende eller synkende i løpet av prosjekt-perioden?

På hvilken måte?

Kan du utdype \_\_\_?

På hvilken måte virker deltagelse i LeseFrø motiverende på de ansatte?

Kan du utdype \_\_\_?

På barna?

Kan du utdype \_\_\_?

På foreldrene?

Kan du utdype \_\_\_?

Har de ansatte fått et eierskap/naturlig del av/til LeseFrø?

Hvorfor/hvorfor ikke?

Har du noen tanker om hva man skal bruke bøker til, - lek eller til læring/ eller begge deler?

Kan du utdype \_\_\_?