

Elise Kiær Salmi

Bruk og opplevelse av litteratur i Lesefrø-barnehagen

En evaluering av prosjektets gjennomføring og resultater

Sammendrag

Denne oppgaven tar utgangspunkt i leseprosjektet Lesefrø. Lesefrøs overordnede mål er å skape en bærekraftig lesekultur i de deltakende barnehagene, der arbeid med lesing skal være systematisert og integrert i hverdagen. Oppgaven undersøker hvordan barnehagene har tatt i bruk prosjektet og hvilke resultater som oppnås ved deltakelse. Det er et spesielt fokus på de barnehageansattes litteraturformidling, og barnas interesse for å lese. Empirien er innhentet gjennom å intervju seks barnehageansatte fra to Lesefrø-barnehager. Det har også blitt gjennomført observasjoner av barnehagenes fysiske miljø og av lesetunder med enkeltbarn og med barn i små grupper. Funnene viser at avdelingene har gått inn i prosjektet med varierende grad av engasjement og tatt det i bruk på forskjellige måter. Dermed har de opplevd resultater i ulik grad. Barnehagene har i liten grad systematisert arbeidet med lesing, som hovedsakelig er basert på spontanitet og tilfeldighet. De barnehageansatte har imidlertid opplevd en ny giv til arbeidet med lesing og hos noen brukes bøker og lesing mer enn før. Informantene viser at de har et nyansert syn på lesing med barn. De tenker og praktiserer med både det pedagogiske og det estetiske perspektivet på lesing, noe som fører til varierte leseaktiviteter. En av barnehagene bruker bøker og lesing i nye kontekster som resultat av Lesefrø. For flere informanter har kompetansen på barnelitteratur økt, og noen informanter leser på nye måter. Barna tar i bruk bøkene mer enn før, for å lese og leke, alene og med andre.

Abstract

This thesis centers on the reading project «Lesefrø». The main goal of «Lesefrø» is to create lasting reading cultures in the participating kindergartens, in which reading is systematized and an integrated part of everyday life. The thesis investigates how the kindergartens have implemented the project, and which results that are obtained by participating. Results regarding the kindergartens staffs' literary mediation and the children's reading interest is in focus. Six staff members from two participating kindergartens have been interviewed. In addition, there has been completed observations of the kindergartens' physical environments and of staff members reading with children. Findings include that the units of the kindergartens have implemented the project differently, and therefore experienced results in different degree. The kindergartens have systemized their work with reading to a limited degree; reading is to a substantial extent based on spontaneity and coincidence. On the other hand, most of the informants have experienced an increased interest in reading, and some read and use books more often. The informants have a nuanced view on reading with children. They think and practice with both a pedagogical and aesthetic perspective, which leads to a variety of reading activities used. One of the kindergartens use books and reading in new contexts after participation in «Lesefrø». Several informants have obtained more knowledge about children's literature, and some informants read differently than before. The children use books more than before, to read and to play, alone and with others.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært utfordrende og lærerikt, og ikke minst utrolig spennende. Jeg håper at dette bidraget vil være nyttig for dere som driver med Lesefrø eller andre leseprosjekter, og for alle som leser med barn i barnehager, bibliotek eller hjemme.

Jeg vil først og fremst takke de to barnehagene som åpnet sine dører for meg. Takk til informantene som tok seg tid til å dele sine tanker, og takk til både de store og de små som deltok i lesestunder. Initiativet til denne oppgaven kom fra prosjektleder i Lesefrø, Mari Gudim Torp. Takk for muligheten, nyttige innspill og oppfølging. En stor takk går til min veileder ved HiOA, Åse Kristine Tveit. Du har bidratt med uvurderlig veiledning og støtte gjennom hele prosessen.

Takk til medstudent Ingrid, for faglig innspill og for lange, lattermilde kaffepauser. Takk til Gry som har motivert meg til å skrive hele veien. Til mine foreldre, takk for tidlig innsats og for lesegleden.

Innhold

1.	Introduksjon	1
1.1.	Formål med og begrensninger av oppgaven	2
1.2.	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	4
1.3.	Oppgavens innhold og struktur.....	4
2.	Bakgrunn	6
2.1.	Om Lesefrø	6
2.2.	Tidlig innsats i barnehagen.....	7
2.3.	Bibliotekets rolle.....	9
2.4.	Lesing som et tosidig begrep.....	9
3.	Foreliggende forskning på feltet	11
3.1.	Lignende prosjekter.....	11
3.2.	Lesing i barnehagen.....	15
3.3.	Lesing og språkstimulering	16
3.4.	Lesing og resepsjon	17
3.5.	Stimulere leselyst	18
4.	Teoretisk bakteppe.....	20
4.1.	Sentrale begreper	20
4.1.1.	Bildeboka	20
4.1.2.	Barnehagebarns lesing	21
4.1.3.	Litteraturformidling	21
4.1.4.	Dialogisk høytlesning og litterære samtaler.....	22
4.2.	Teoretiske perspektiver.....	23
4.2.1.	Sosiokulturell læringsteori.....	23
4.2.2.	Barns estetiske opplevelse	23
4.2.3.	Lek som pedagogisk og estetisk ressurs	24
4.2.4.	Resepsjonsteori	25
4.2.5.	Litteraturformidling.....	26
5.	Metode	28
5.1.	Begrunnelse for valg av metode.....	28
5.2.	Evaluerings	29
5.3.	Utvalg av barnehager og informanter	30
5.4.	Kvalitative intervjuer	32

5.4.1.	Intervjuguidene	33
5.4.2.	Gjennomføring av intervjuene	33
5.4.3.	Analyse av intervjuene	34
5.5.	Observasjon som metode.....	35
5.5.1.	Gjennomføring av observasjon	36
5.6.	Etiske hensyn.....	37
6.	Intervjuer: Funn og analyse.....	38
6.1.	Type leseaktiviteter	38
6.1.1.	Planlagte og spontane leseaktiviteter	39
6.1.2.	Lesing i språkarbeidet.....	42
6.1.3.	Lesing i ulike kontekster	43
6.1.4.	Lesing og estetisk opplevelse	44
6.2.	Holdninger til og syn på lesing.....	46
6.2.1.	Et mangfold av grunner til å lese.....	46
6.2.2.	Ulike holdninger til bøker	48
6.3.	Endret lese- og litteraturkompetanse	50
6.3.1.	Endret lesing.....	50
6.3.2.	Å inkludere alle barna.....	52
6.3.3.	Barnelitteratur og bokvalg.....	53
6.4.	Barnas endrede leseinteresse og bruk av bøker	55
6.4.1.	Mer lesing blant barna	56
6.4.2.	Boksamlingens effekt	57
6.4.3.	Tilgjengelighet og lek.....	59
7.	Observasjoner: Funn og analyse	61
7.1.	Lesemiljø i avdelingene	61
7.1.1.	Barnehage A	62
7.1.2.	Barnehage B	63
7.1.3.	Oppsummering.....	65
7.2.	Lesestunder i barnehagene	66
7.2.1.	Lesestund 1 i barnehage A	66
7.2.2.	Lesestund 2 i barnehage A	70
7.2.3.	Lesestund 1 i barnehage B.....	74
7.2.4.	Lesestund 2 i barnehage B.....	77
8.	Oppsummering og diskusjon.....	81
8.1.	Lesing og lek: perspektiver og praksis	82
8.1.1.	Lesingens to sider	82

8.1.2.	Barnehagenes ulike praksiser med lek	83
8.2.	Barnehagepersonalets kompetanseutvikling	84
8.2.1.	Grad av kompetanseheving	84
8.2.2.	Mulige hindringer for måloppnåelse	85
8.3.	En bærekraftig lesekultur?	87
9.	Konklusjon og forslag til videre forskning	90
9.1.	Konklusjon	90
9.2.	Forslag til videre forskning	92
	Litteraturliste	94
	Vedlegg 1: Intervjuguide Barnehage A	98
	Vedlegg 2: Intervjuguide Barnehage B	100
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til barnehagene	102
	Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte	104
	Vedlegg 5: Godkjenning fra Personvernombudet	106

1. Introduksjon

Lesing for og med barn er ofte forbundet med gode opplevelser for både barn og voksne. Å sitte sammen og bla i en bok, se barnet engasjere seg, bli oppslukt og nysgjerrig på bilder og handling, er givende og koselig. Bøker og lesing er også anerkjent som en god inngang for å lære og utvikle språk. I barnehager er lesing en vanlig aktivitet for de aller fleste, likevel kan også barnehagehverdagen være preget av manglende prioritering av og system for lesing. Det kan være utfordrende å finne tid til, og inkludere alle i, gode leseaktiviteter som gir positive erfaringer for barna i en travel barnehagehverdag.

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i leseprosjektet LeseFrø, som har som overordnet mål å skape en bærekraftig lesekultur i de deltagende barnehagene. En lesekultur handler om å ha bøker tilgjengelig og å legge til rette for lesing. Alle barn skal oppmuntres og inkluderes i leseaktiviteter i barnehagen, og det skal skapes nysgjerrighet og interesse for dette. Lesing og språk skal være synlig og integrert i barnehagens hverdag (Hoel, 2015, 26.10.).

For å oppnå denne lesekulturen ønsker LeseFrø å øke kompetansen på, og bevisstheten rundt, litteraturformidling hos barnehagepersonalet og barnas foresatte. LeseFrø-forumene der ansatte i barnehage og bibliotek møtes for erfaringsutveksling er viktig i prosjektet. Sentralt står også boksamlingene som barnehagene får utdelt. Disse fungerer som aktive barnehagebibliotek der bøkene er til hjemlån.

LeseFrø startet som et utviklingsprosjekt i perioden 2008-2010, og ble igangsatt av ABM-utvikling, Lesesenteret og Universitetet i Stavanger. Barnehager i Oslo og Kristiansand med høy andel flerspråklige barn, med deres tilhørende folkebibliotek, var deltagende i prosjektet. I Oslo ønsket de å fortsette med dette. Alle barnehager i bydel Søndre Nordstrand er i dag sertifiserte LeseFrø-barnehager¹, og også flere barnehager i bydelene Alna, Stovner og Gamle Oslo. Per i dag er det 54 LeseFrø-barnehager som totalt huser 3306 barn. Stadig flere barnehager får tilbud om å delta i prosjektet.

Tidligere sjef ved Deichmanske bibliotek, Kristin Danielsen, ytret i sluttrapporten av utviklingsprosjektet at: «Vårt favorittprosjekt LESEFRØ som tilbys flere av byens barnehager har fått ringvirkninger i språk- og kulturkompetanse vi bare kunne drømme om»

¹ I bydel Søndre Nordstrand går prosjektet under navnet NyeLeseFrø

(Nasjonalbiblioteket, 2014, 04.09.). Dette utsagnet fikk meg til å undre på hva disse ringvirkningene var. Hva ligger til grunn for å si at prosjektet har disse resultatene?

Det meldes fra skolene som overtar Lesefrø-barna at de merker en positiv effekt på barns holdninger til og oppførsel i møte med bøker og læring. En skolebibliotekar forteller at førsteklassingene har et annet fokus når de besøker biblioteket i starten av skoleåret: «De er vant til bøker, finner bøker og leser. Tidligere var førsteklassingene mer opptatt av lek og andre ting når de kom inn i skolebiblioteket for første gang» (Aas, 2014, s. 30). De involverte barnehagene melder blant annet om høyt utlån av bøker, at det er stor interesse for bøker og leseaktiviteter, og at barna tar mer initiativ til å bli lest for og lese selv.

Erfaringer fra det innledende prosjektet Lesefrø som foregikk fra 2008 til 2010 i barnehager i Oslo og Kristiansand er samlet i boka *LESEFRØ: Språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen* (Hoel, Wagner & Oxborough, 2011). Boka består av hverdagsfortellinger fra barnehagene, og tar for seg praktiske emner som berører temaområdet lesing i barnehagen. Denne boka, rapporter fra prosjektet og diverse utsagn fra de som blir berørt, kan bare holde fram anekdotiske bevis på virkningen. Det at det manglet en vitenskapelig undersøkelse av dette populære tilbudet var motivasjonen bak å gjøre nettopp dette. Gjennom å intervju barnehageansatte og observere i barnehagene vil jeg undersøke hvordan Lesefrø blir gjennomført i praksis og hvilke resultater prosjektdeltakelse gir.

1.1. Formål med og begrensninger av oppgaven

Lesefrø dekker et bredt felt og har mange delmål. Det involverer mange mennesker og flere aspekter, som barnehageansattes praksis, foreldreinvolvering, biblioteksamarbeid og barns interesser og utvikling. Av hensyn til oppgavens omfang var det derfor nødvendig å avgrense. Siden jeg mener det er barna og de ansatte i barnehagene som er de mest sentrale i Lesefrø, vil jeg rette oppmerksomheten mot dem.

Jeg tar blant annet utgangspunkt i Lesefrøs målsetting om å veilede barnehageansatte i litteraturformidling og bidra til kompetansebygging. Jeg vil undersøke deres litteraturformidling, og hvorvidt Lesefrø bidrar til økt bevissthet, endret praksis og kompetanseheving på dette området. Jeg vil se på hvordan det arbeides med litteratur i barnehagene, og ikke så mye på hvilke bøker som leses.

I tillegg til å undersøke de barnehageansattes arbeid med lesing og deres kompetanseutvikling, vil jeg undersøke Lesefrøs påvirkning på barna. Barna er prosjektets viktigste målgruppe, da alt som gjøres og endringene som tas i bruk skal gagne dem. Lesefrø skal støtte opp om barns språkutvikling, og skape leseglede og gode lesevaner. I denne oppgaven vil jeg undersøke hvorvidt Lesefrø har endret barnas leseinteresse og deres bruk av bøker.

I starten av arbeidet med masteroppgaven hadde jeg en tanke om å undersøke hvorvidt Lesefrø hadde en målbar effekt på barnas språk. Dette viste seg å være vanskelig å undersøke i denne omgang, og det er blant annet på grunn av de kvalitative metodene jeg har brukt. For å undersøke Lesefrøs virkning på barnas språktilegnelse ville det vært mer fruktbart å teste barnas språklige ferdigheter og bruke en kontrollgruppe, noe som ikke lot seg gjøre av hensyn til oppgavens rammer. I tillegg til dette har en av barnehagene i utvalget vært deltakende i Lesefrø i for kort tid til å se noen resultater på dette området. Språkutvikling er dessuten en kompleks prosess og et stort satsningsområde i barnehagene, der mange ulike metoder brukes. Det er vanskelig å skille ut Lesefrøs effekt fra barnehagenes andre former for språkarbeid.

Man kan likevel anta at Lesefrø gir noen språklige effekter for barna, selv om jeg ikke har anledning til å undersøke dette direkte. Lesefrøs *potensielle* innvirkning på barnas språk vil jeg komme mer inn på når jeg går gjennom foreliggende forskning på feltet. Det som er mulig å undersøke i denne oppgaven er hvorvidt de barnehageansatte tar i bruk lesingens språkstimulerende potensiale.

Opgaven har derfor to ulike fokus, på barna og de ansatte, men hovedvekten i oppgaven vil likevel ligge på de sistnevnte. Årsaken til dette er blant annet at endret praksis er mer overkommelig å undersøke enn effekten dette gir på barna. Deler av målsettingene knyttet til barna er også i liten grad målbart, som for eksempel øking av leselyst. Den viktigste kortsiktige måloppnåelsen kan videre tenkes å være akkurat det å endre praksisen i barnehagene. Dette må barnehagepersonalet gjøre gjennom å sette av tid til lesing og systematisere arbeidet. Å heve deres kompetanse på barnelitteratur og lesing med barn vil være essensielt for å kunne påvirke barnas leselyst og ferdigheter knyttet til språk, lesing og bøker.

1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i dette former det seg følgende overordnede problemstilling:

- I hvilken grad har Lesefrø bidratt til å etablere en bærekraftig lesekultur i barnehagene og hvilke resultater gir deltakelse i prosjektet for barna og de ansatte?

For å kunne nærme meg svaret på denne problemstillingen, har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

- Er det samsvar mellom den praksis Lesefrø oppfordrer til og det som gjennomføres i barnehagene, og hva sier dette om de barnehageansattes holdninger til og syn på lesing med barn?
- Hvordan formidler de barnehageansatte barnelitteratur, og i hvilken grad har Lesefrø påvirket deres kompetanse på dette?
- Hvilken opplevd innvirkning har deltakelse i Lesefrø på barnas leseinteresse og bruk av bøker, og hva er det med prosjektet som eventuelt skaper endring på dette?

1.3. Oppgavens innhold og struktur

I kapittel 2 vil jeg gi en utfyllende beskrivelse av Lesefrøs målsettinger og organisering. Deretter vil jeg forankre Lesefrø og oppgaven min i Stortingsmeldinger og andre offentlige dokumenter. Disse baserer seg på tidlig innsats og lesing i barnehagen, samt bibliotekets rolle i dette.

Kapittel 3 presenterer foreliggende forskning på fagområdene barn, språk og lesing. Jeg vil først presentere evalueringer av tiltak og prosjekter som har likhetstrekk med Lesefrø. Deretter vil jeg ta for meg forskning om lesing i barnehager generelt, høytlesning med barn, barns leseopplevelse og stimulering av lese lyst. Jeg mener en fylldig gjennomgang er nødvendig, da området jeg skal undersøke er lite forsket på og må forankres nøye i faglig bakgrunn før jeg går videre inn i dette.

Kapittel 4 presenterer oppgavens teoretiske rammeverk, hvor jeg først viser til sentrale begreper, og deretter til teoretiske perspektiver som ligger til grunn for analysedelen. Kapittel 5 presenterer metodene brukt og hvordan datainnsamlingen ble gjennomført. Siden dette er en kvalitativ studie, med intervjuer og observasjoner, er det nødvendig å begrunne alle valgene

jeg har tatt tilstrekkelig. Hvordan jeg har gått fram for å kategorisere og analysere innhentet data vil også bli presentert her.

I kapittel 6 presenterer jeg funn fra intervjuene av barnehageansatte, samt analyserer dette ved å støtte meg på teoretiske perspektiver og foreliggende forskning. Kapittel 7 er en analyse av observasjonene i barnehagene. Først presenterer jeg barnehagenes og avdelingenes lesemiljø, og diskuterer hvorvidt de følger Lesefrøs oppfordringer om blant annet tilgjengelighet av bøker. Deretter vil jeg beskrive og analysere observasjonene gjort av lesetund i barnehagene. Dette fungerer som et korrektiv til intervjuene, og bidrar også med mer informasjon om hvordan Lesefrø blir utført i praksis.

Kapittel 8 har jeg kalt *Oppsummering og diskusjon*. Her vil jeg oppsummere og diskutere ulike perspektiver på og praksisen med lesing og lek i de to barnehagene. Videre vil jeg diskutere graden av kompetanseutvikling hos barnehagepersonalet. Mulige hindringer for måloppnåelse og forslag til endringer i Lesefrø-prosjektet vil bli drøftet i sammenheng med dette. Til slutt vil jeg diskutere hvorvidt Lesefrø har skapt en bærekraftig lesekultur i de to barnehagene i utvalget. Konklusjonen oppsummerer og tydeliggjør Lesefrøs resultater, og finnes i kapittel 9. Her vil jeg også presentere forslag til videre forskning angående Lesefrø, samt lesing og litteraturformidling i barnehager mer generelt.

2. Bakgrunn

2.1. Om Lesefrø

Det overordnede målet til Lesefrø er å skape gode språkmiljøer og en lesekultur i barnehagene. Dette skal føre til leseglede blant barna, og bidra i deres språkutvikling. For å nå dette gjelder ulike delmål for Lesefrø-prosjektet som kan oppsummeres slik:

- Inkludere alle barna og alle ansatte i barnehagen i arbeid med lesing
- Gi tilgang til god litteratur for ansatte, barn og foreldre
- Bevisstgjøre foreldre og barnehagepersonalet om sammenhengen mellom leseaktiviteter, språkstimulering og språkutvikling
- Veilede barnehagepersonalet i litteraturformidling og bidra til kompetansebygging
- Introdusere barn, foreldre og barnehagepersonalet for bibliotekets tilbud

Leseaktiviteter, som er det sentrale i Lesefrø, er forstått som koblingen mellom litteratur, lesing og samtale. Ordet aktivitet understreker viktigheten av deltakelse og medvirkning fra barna, og en leseaktivitet skiller seg derfor fra en tradisjonell høytlesningsstund der den voksne leser opp en tekst og barna lytter. Poenget er at boka skal brukes som utgangspunkt for samtale og til lek. Prosjektet understreker at alle barn i barnehagen skal delta i daglige leseaktiviteter.

Lesefrø foregår aktivt i barnehagene i ett år. I løpet av dette året, kalt prosjektperioden, blir to bokpakker utdelt som brukes som barnehagebibliotek. Bøkene skal være synlige og lett tilgjengelige for barn og voksne. Det skal også tilrettelegges for hjemlån, og foreldre skal informeres om og oppmuntres til dette. Når bokpakkene kommer til barnehagene skal det bli arrangert en *bokfest* som alle i barnehagen skal delta på. Det er opp til barnehagene hvordan de vil arrangere dette, men det bør gjøres et poeng i åpning av pakkene for å skape overraskelse og entusiasme rundt bøkene.

Etter dette første året får ikke lenger barnehagene utdelt bøker og må levere inn bokpakkene. De får et sertifikat på at de er Lesefrø-barnehager, og tanken er at de skal jobbe videre med arbeidet på egen hånd. Gjennom dette første året skal de skal de ha fått kompetanse, verktøy og metoder som de kan ta med seg videre. Arbeid med Lesefrøs metoder skal derfor ikke stoppe selv om prosjektperioden er over.

Et viktig aspekt ved Lesefrø er at det involverer alle barna og alle ansatte, og fungerer som et samlende tilbud der alle skal være med. Barna skal ikke kunne velge bort lesing, det er en obligatorisk aktivitet i barnehagen. Dette er sentralt i det å systematisere arbeidet med litteratur, og uten dette elementet kan ikke en sterk lesekultur oppnås. Samtidig må det være en bevissthet rundt at man kan og bør lese på forskjellige måter til forskjellige barn.

Lesefrø har et spesielt fokus på å nå flerspråklige barn for å kunne gi de bedre forutsetninger for å lære norsk språk, og å bli kjent med norsk barnelitteratur. Samtidig har prosjektet bøker fra ulike kulturer og språk i samlingene sine, og støtter dermed opp om barnas ulike morsmål og kulturer.

Det er per i dag én ansatt som jobber dedikert med Lesefrø i Oslo-barnehagene og hun er bibliotekar ansatt ved Deichmanske bibliotek. Hun fungerer som prosjektleder og følger opp barnehagene. Hun inngår avtaler, bygger opp boksamlingene, sender dem ut, koordinerer, kurser barnehageansatte og forteller på foreldremøter. Bibliotekarer ved filialer tilknyttet Lesefrø-barnehager bidrar også i prosjektet ved å holde forumer for de barnehageansatte. Her deler de ansatte erfaringer, det jobbes med kompetanseutvikling og å holde på interessen og engasjementet. Alle Lesefrø-barnehager, både i prosjektperioden og etter, skal få tilbud om å delta i forum med sitt tilknyttede bibliotek.

Lesefrø forankres i bydelen gjennom en samarbeidsavtale mellom barnehageadministrasjonen og Deichmanske bibliotek. Dette sikrer at oppfølging skjer på riktig måte. Andre organisatoriske forhold som må være forankret for å gjennomføre prosjektet, er at en barnehageansatt fra hver avdeling skal være Lesefrø-ambassadør. Han eller hun har et spesielt ansvar for gjennomføring av prosjektet. Lesefrø-arbeidet skal også gjenspeiles i årsplan og andre plandokumenter og inngå som et fast punkt på foreldremøter, foreldresamtaler og i personalets avdelings- og fagmøter.

2.2. Tidlig innsats i barnehagen

Lesefrø ønsker å påvirke barna positivt der de er nå, samt å legge et grunnlag for livet deres videre. Prosjektet baserer seg på å satse tidlig på barns språkutvikling gjennom å bruke bøker. Tanken er at dette vil gi utslag for senere lesing og læring. En annen tanke bak prosjektet er å gjøre barna vant med og glade i lesing og litteratur, slik at de vil ta med seg denne interessen videre i livet. Underliggende begge disse perspektivene er begrepet *tidlig innsats* sentralt.

Tidlig innsats går igjen i utdanningspolitiske dokumenter som i Stortingsmeldinger og i offentlige utredninger. I Stortingsmelding nr. 30 kalt *Kultur for læring* uttrykkes det: «God stimulering i tidlig alder er viktig for læring senere i livet» (Meld. St. nr. 30 (2003-2004), 2004, s. 11). Denne tanken ble ytterligere vektlagt noen år senere i Stortingsmelding nr. 16 med tittelen: *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (Meld. St. nr. 16 (2006-2007), 2007). I denne er det inkludert, i både tittel og innhold, et sosialt og inkluderende perspektiv som handler om å utjevne forskjeller i ferdigheter.

Videre i Stortingsmelding nr. 16 står det: «Grunnlaget for læring legges tidlig, og oppmerksomheten må derfor rettes mot tiden før skolealder [...] Læringsmulighetene bygger blant annet på de ferdigheter og erfaringer individet har tilegnet seg tidligere i livet» (Meld. St. nr. 16 (2006-2007), 2007, s. 10-11). I skolen skal ferdighetene barna har med seg videreutvikles, men det blir gjort i en større grad dersom et godt grunnlag allerede er lagt. Barnehagen har derfor en viktig rolle å spille.

Barnehageloven slår fast at barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet (Barnehageloven, 2005). Barnehagens rammeplan gir de ansvar for å gi barn tidlig lese- og skrifterfaring, og arbeidet deres skal sees i sammenheng med skolens virksomhet. Barnehagen har i tillegg til læring et fokus på kultur og lek, og dette sees i sammenheng med læring. Det skal altså foreligge et helhetlig syn på barna (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Rammeplanen slår også fast at alle barn skal få et rikt og variert språkmiljø i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Skjønnlitteratur har et stort potensial ved å gi et både *rikt* og *variert* språk, og kan derfor være en viktig ressurs i det pedagogiske og språkstimulerende arbeidet. Gjennom dette språket møter barn noe annet enn hverdagspråket. Dette kan være mer komplekst og fungere som et modellspråk som barna kan strekke seg etter. Videre i Rammeplanen står det at: «Tidlig og god språkstimulering er en viktig del av barnehagens innhold [...] Å samtale om opplevelser, tanker og følelser er nødvendig for utvikling av et rikt språk» (s. 21). Boka kan stå sentralt som utgangspunkt for slike samtaler.

Barnehagene som deltar i Lesefrø-prosjektet har alle en høy andel flerspråklige barn. Rammeplanen understreker at «[...] et godt utviklet morsmål er en grunnleggende forutsetning for den videre språklige utviklingen, også når det gjelder skriftspråk og leseforståelse [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 19). Samtidig som barnehagen skal støtte opp om barnas morsmål, skal de også fremme barnas norskkompetanse. Barnehagen skal

hjelpe dem å få erfaringer som bygger deres begrepsforståelse og ordforråd på norsk (Utdanningsdirektoratet, 2015).

2.3. Bibliotekets rolle

Lesefrø er et samarbeid mellom folkebibliotek og barnehage. I folkebiblioteket foreligger det en demokratisk tankegang om at alle skal få tilgang til kulturuttrykk, og at alle skal få muligheten til å lese et bredt spekter av litteratur. Folkebiblioteket er underlagt Kulturdepartementet og er dermed en kulturinstitusjon, lovpålagt å fremme kulturell virksomhet. På samme tid skal folkebiblioteket fremme opplysning og utdanning (Folkebibliotekloven, 1985). Dette viser at folkebiblioteket også spiller en rolle i utdanning og læring for både barn og voksne. Denne tosidige rollen gjør folkebiblioteket egnet som samarbeidspartner både for barnehagenes pedagogiske og kulturelle virksomhet.

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) sine retningslinjer viser til at folkebiblioteket har mange ulike oppgaver å fylle i sine tjenester til barn, og skal blant annet bidra til lese- og skriveutvikling (IFLA, 2005). Denne målsettingen er også tydelig i Deichmanske biblioteks strategi for 2014-2018 der de uttrykker at de skal være «[...] en arena for språkutvikling, som bidrar til mestring og forståelse av tekst og uttrykk [...]» (Deichmanske bibliotek, 2014).

Små barn er avhengige av at foreldre eller andre voksenpersoner tar de med på biblioteket. Det er ikke gitt at alle barn får dra på biblioteket og låne og lese bøker, eller at foreldre tar initiativ til lesing i hjemmet. Et samarbeid mellom barnehage og folkebibliotek kan være fruktbart i den forstand. Lesefrø lager barnehagebibliotek der barna får låne med seg hjem, og bøker blir dermed lett tilgjengelig for barna og deres foresatte. Prosjektet er på denne måten forankret i folkebibliotekets demokratiske tankegang om lik tilgang til medieuttrykk, kunnskap og kultur. Dette kan være med på å utjevne forskjeller.

2.4. Lesing som et tosidig begrep

Lesing blir i Kunnskapsløftet definert som en av fem grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2016). I den gjeldende læreplanen for norsk i grunnskolen står det at: «Lese- og skrivekompetanse er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og

forståelse i alle fag på alle trinn» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). I tillegg er lesekompetanse essensielt for resten av livet og en forutsetning for å fungere i samfunnet vårt. Tekst og bøker er en naturlig del av hverdagen for de aller fleste, og å kunne lese godt er viktig gjennom hele livet.

Barnehagen skal introdusere og gjøre barna kjent med tekst og lesing før de skal lære å lese på egenhånd i skolen. I følge Trine Solstad (2008) kan lesing i barnehagen begrunnes gjennom tre overlappende perspektiv. Først handler det om leseopplæring, som skal gjøre barna lese- og skrivekompetente. Det andre perspektivet handler om leseoppdragelse, som knytter seg til det å gi barna tilgang til litteratur- og kulturbærende tekster. Det siste perspektivet omhandler leseopplevelse og leselyst, og Solstad (2008) hevder at dette er en forutsetning for å nå de to første aspektene (s. 21-22).

Det kan ligge en spenning mellom disse perspektivene på lesing, fordi lesing kan også forstås utenfor læringsperspektivet. Historisk sett har kulturformidling til barn, som inkluderer barnelitteratur og lesing med barn, blitt begrunnet gjennom et læringsperspektiv (Juncker, 2006; Tveit, 2015). Man kan hevde at leseglede og den gode leseopplevelsen ikke bare er en forutsetning for leseoppdragelse og leseopplæring, men en verdi i seg selv. Å gjøre barn glade i bøker og lesing er et viktig satsingspunkt for både bibliotek, barnehager og skoler.

Gjennom lesing av litteratur får barnet gode kulturelle opplevelser, og oppnår engasjement og identifikasjon. FNs barnekonvensjon slår fast i artikkel 31 at barn har «[...] rett til hvile og fritid og til å delta i lek og fritidsaktiviteter som passer for barnets alder og til fritt å delta i kulturliv og kunstnerisk virksomhet» (Barnekonvensjonen, 1989). Barnelitteratur er en kunstart som barna bør få mulighet til å oppleve, ikke bare for at de skal bli lesekompetente, men for kunstopplevelsens skyld. Lesing er en estetisk opplevelse som kan få barna til å undre seg, og det skaper indre bilder som stimulerer fantasien. Denne forståelsen av lesing fjerner seg fra det pedagogiske og oppdragende perspektivet.

Jeg velger med dette å definere lesing som et tosidig begrep. På den ene siden er lesing en verdi i seg selv som en kulturell eller estetisk opplevelse, på den andre siden er det et pedagogisk eller oppdragende verktøy. Lesebegrepet fører derfor til en viss spenning. Dette berører også Lesefrø-prosjektet og vil derfor være et gjennomgangstema i denne oppgaven. Tveit (2015) viser til at det har vært en dreining i folkebibliotekene fra en pedagogisk til en estetisk forståelse av barnelitteratur og barns lesing (s. 47). Hvor Lesefrø-barnehagene stiller seg i dette er noe som skal undersøkes i denne oppgaven.

3. Foreliggende forskning på feltet

Jeg vil starte dette kapitlet med å gjennomgå evalueringer av litteraturformidlings- og lesestimulerende prosjekter og tiltak som har likhetstrekk med LeseFrø. Disse har jeg hentet fra både barnehage- og skolesektoren. Slike prosjekter kan ha størst fokus på språk og læringsdelen, eller på leseglede og opplevelse. Noen retter oppmerksomheten mot begge deler, slik som LeseFrø gjør.

Jeg vil følge opp dette med å presentere forskning som omhandler lesing i barnehagen generelt, og deretter høytlesning til barn som fenomen. Først vil jeg gjøre dette gjennom et pedagogisk perspektiv, med vekt på den språkstimulerende effekten. Deretter tar jeg for meg forskning som omhandler barns resepsjon med et estetisk perspektiv, og til slutt forskning om å stimulere leselyst. Mye av forskningen som omhandler barna tar også for seg formidlerens rolle. Dette er fordi hvordan litteratur formidles og hvordan det oppleves, påvirker hverandre og er nært forbundet.

3.1. Lignende prosjekter

Det finnes mange prosjekter knyttet til lesing i Norge, både lokalt og nasjonalt. En tendens jeg fant etter å ha søkt på forskjellige plattformer, er at mange aldri blir undersøkt for å måle virkningen, men resulterer heller i erfaringer eller mindre rapporter og evalueringer. Størst vekt vil i denne gjennomgangen bli gitt de som har resultert i større evalueringer og forskningsartikler.

Som følge av norske elevers svake resultater i lesing på PISA-undersøkelsen i 2000, ble tiltaksplanen *Gi rom for lesing!* (GRFL) til. Utdanningsdirektoratet stod for prosjektet og formålet var blant annet å styrke leseglede og leseferdighet hos barn og unge, å øke bruken av skolebibliotek og å heve læreres litteraturformidlingskompetanse. Tiltaksplanen gjaldt for alle involverte i barnehager og skoler.

Prosjektet ble grundig evaluert i en sluttrapport kalt «Det er nå det begynner!» (Buland, Dahl, Finbak & Havn, 2008). Når det kommer til lærerne og skolelederne viser forfatterne til en økt bevissthet rundt viktigheten av lesing, og en økt oppmerksomhet rundt arbeid med lesing. Etter prosjektstart brukte flere skoler skolebiblioteket aktivt i arbeid med leseopplæring og lesestimulering enn de gjorde før (s. vi). Dette viser til at slike prosjekt gjennom tiltak,

forankring og systematisering kan gi umiddelbare resultater i form av økt oppmerksomhet og fokus.

Den første delrapporten av GRFL er kalt «Et ord sier mer enn tusen bilder» (Buland, Dahl & Finbak, 2005). Forfatterne skriver: «En utfordring i forhold til offentlige tiltak og tiltaksplaner av denne typen, er at man mange ganger opplever at aktører på ulikt nivå har ulik forståelse av tiltakets eller planes målsettinger» (s. 15). Hvis ikke alle deler samme forståelse, kan det forklare hvorfor et prosjekt eller tiltak av denne typen ikke fungerer optimalt. I forbindelse med dette er det interessant å undersøke hvordan de ansatte i Lesefrø-barnehagene opplever målsettingene og hvorvidt de deler hverandres og prosjektets mål.

Lesefrø bygger på prosjektet BOKTRAS, som inngikk i tiltaksplanen *Gi rom for lesing!* (Lesesenteret, 2014, 02.04.). I følge prosjektlederen i Lesefrø kan forskjellen mellom disse sies å være at Lesefrø har et større fokus på leseglede, mens BOKTRAS trekker flere linjer til det pedagogiske aspektet ved å bruke kartleggingsverktøyet TRAS. Hvorvidt de barnehageansatte faktisk har dette fokuset på leseglede er noe som vil bli undersøkt.

En masteroppgave tar utgangspunkt BOKTRAS og forfatteren stiller spørsmål om det er mulig å se spor av endringer som indikerer at BOKTRAS er med på å styrke lesekulturen i barnehagene. Dette undersøker hun gjennom å analysere hverdagsfortellinger fra barnehageansatte (Mæle, 2008). Hun konkluderer med at det er en økende bevissthet rundt både nytteverdien og egenverdien til litteraturen ved at de bruker den i større grad. Hun hevder også at de ansatte får utviklet kompetansen sin gjennom deltakelse i prosjektet (s. 83-84).

Funnene fra masteroppgaven om BOKTRAS er interessante for min oppgave, da det kan tenkes at Lesefrø også har disse resultatene på grunn av likhetene mellom prosjektene. Oppgaven om BOKTRAS undersøker imidlertid ikke barnehagene etter at prosjektet er over, og kan derfor ikke si noe om langtidsvirkninger. Dette vil jeg gjøre i min oppgave gjennom å undersøke en Lesefrø-barnehage tre og et halvt år etter oppstart.

Inn i teksten var et treårig informasjons- og litteraturformidlingsprosjekt igangsatt av Norsk barnebokinstitutt i 1999. Målet var å presentere nyere barne- og ungdomslitteratur for lærere og å utvikle undervisning som fremmer leselyst og litterær kompetanse på mellomtrinnet. I en evaluering av tilbudet undersøker Aamodt (2002) blant annet i hvilken grad formidleren

mener at prosjektet har stimulert leselyst hos barn og unge og hvordan prosjektet har styrket formidlerens kunnskap.

Aamodt (2002) finner at lærere jevnt over mener at elevene deres har fått en økt litteraturinteresse. Årsaken til dette kan være at det er nye metoder som blir brukt. Prosjektet baserer seg i stor grad på elevers medvirkning, og at deres kunnskap og litterære opplevelser veier like tungt som lærerens. Dette kan gi elevene mestringsfølelse og gode opplevelser, noe som vil gi dem et positivt forhold til litteratur (s. 34).

Når det kommer til lærerne og deres kunnskapsutvikling, viser evalueringen at det er svært stor spredning på hvordan de har tatt i bruk prosjektet og gjennomført metodene (Aamodt, 2002, s. 40-41). Flere av dem har imidlertid opplevd en holdningsendring rundt barne- og ungdomslitteraturen, og fått en økt bevissthet om at egen litteraturkunnskap er viktig for formidlingen (s. 44).

Aamodt (2002) stiller et spørsmål som hun mener berører både *Inn i teksten* og formidling til barn generelt: «Hva skal ligge til grunn for formidling, og hvilket kultursyn og hvilke ideologier er formidlingen basert på?» (s. 9). Dette spørsmålet kan brukes når jeg undersøker formidlingen til de barnehageansatte i Lesefrø, og det vil si noe om hvilket syn de ansatte har på formidling til barn og barns lesing. Et slikt perspektiv vil videre si noe om hvordan Lesefrø blir utført, og legge føringer for hvilke resultater prosjektdeltakelse gir.

Ved å rette blikket internasjonalt fant jeg noen flere relevante leseprosjekter. Svensson (2011) evaluerte det toårige prosjektet *Att läsa och berätta – gör förskolan rolig och lärorik*, et samarbeidsprosjekt mellom barnehager og bibliotek i fem kommuner i Sverige fra 2008-2010. Prosjektet har mange likhetstrekk med Lesefrø, og skulle øke bevisstheten rundt lesing og barnelitteratur i barnehagene og utvikle et samarbeid mellom de to institusjonene.

Evalueringen av *Att läsa*-prosjektet undersøker blant annet i hvilken grad barnehagelærere har endret hvordan de tenker og jobber med språk og litteratur, og hvordan barna erfarer og opplever lesestund. Svensson (2011) finner at de ansatte opplever at de har oppnådd økt kunnskap om ulike sjangre, bilder og språk i barnelitteraturen. De ansatte mener at de i større grad planlegger leseaktiviteter i barnehagene, mens de tidligere hovedsakelig leste når barna ba om det (s. 82).

Project EASE (Early access to success in education) som ble utført USA, baserer seg i likhet med Lesefrø på å satse tidlig på språkstimulering gjennom bruk av bøker fordi dette har en

virkning på barns senere lesing og læring. Prosjektet, som gikk over ett år, hadde som hovedmål å gi foreldre forståelse av barns tidlige skriftspråklæring, og gi de metoder for å stimulere dette. Forfatterne av evalueringen hevder at til tross for at barnehagen kan spille en stor rolle i barns språkutvikling, er det enda viktigere at hjemmemiljøet er språklig rikt (Jordan, Snow & Porche, 2000, s. 524).

Forfatterne konkluderer med at barna i prosjektet hadde bedre resultater på vokabular, narrativ forståelse og rekkefølge på fortellinger enn de barna som ikke var med. Dette sier noe om hvilke språklige faktorer som kan bli påvirket av å delta i et slikt prosjekt. Resultatene var størst hos de på laveste nivå, de hadde altså størst utbytte av deltakelse (Jordan et al., 2000). Dette funnet er interessant i forbindelse med Lesefrø, som retter oppmerksomheten mot de som kanskje trenger det mest; flerspråklige uten tilstrekkelig norskkompetanse. Det er derfor en mulighet for at deltakelse i Lesefrø gir større resultater hos dem enn hos de enspråklige.

Forfatterne peker på at en mangel ved studien deres var at de ikke brukte observasjon som metode, og dette gjorde at de ikke kunne kontrollere at de metodene foreldrene skulle bruke, faktisk ble brukt (Jordan et al., 2000). Dette er noe jeg har tatt i betraktning i min oppgave, og jeg vil observere lesestund i barnehagene som et korrektiv til intervjuer av barnehageansatte.

Det pågående programmet *Raising A Reader* (RAR) i USA gir bøker de definerer som av høy kvalitet til barnehager og barnas hjem. Programmet inkluderer også støtte og kompetanseutvikling til barnas foresatte (Chao, Mattocks, Birden & Manarino-Leggett, 2015, s. 427-428). Hovedmålet er å oppmuntre foreldre til å bruke bøker med barna i større grad. RAR har blant annet resultert i en forskningsartikkel som tar for seg programmets effekt på barns vokabular og foreldres leseaktiviteter i hjemmet (Chao et al., 2015).

Resultatene viste at mengden leseaktiviteter økte i hjemmene, og at foreldre stilte barna flere spørsmål under lesingen. Det var også mange som rapporterte at de hadde flere bøker i hjemmet etter prosjektdeltakelse, og at de brukte bibliotekjenester i større grad. Barna ble interesserte og viste leseglede mer enn de gjorde før. Forfatterne fant også at barna oppnådde større utvikling av vokabularet sammenlignet med de barna som ikke deltok (Chao et al., 2015, s. 433).

3.2. Lesing i barnehagen

Å lese bøker kan være et sentralt middel for å oppfylle de språklige og kulturelle kravene til barnehageinstitusjonen, jf. s. 8. Skandinavisk forskning viser imidlertid at det ikke alltid er rutiner for lesing i barnehagene (Sandvik, Garmann & Tkachenko, 2014; Svensson, 2011). Sandvik et al. (2014) skriver i en synteserapport at barnehageansatte ønsker å lese, men at planleggingen av dette ikke er optimal og at de mangler tid til å gjennomføre dette (s. 40). Forskning viser også at lesing ofte blir gjennomført rundt hviletid og ventetid for barna, og det i størst grad er barna som tar initiativ til lesing (Simonsson, 2004; Svensson, 2009, 2011). Hoel et al. (2011) mener at språkbaserte aktiviteter, som for eksempel leseaktiviteter, ofte velges bort av de barna som trenger språkstimulering mest. Hvorvidt Lesefrø har bidratt til en forbedring på disse punktene vil bli undersøkt i denne oppgaven.

Sandvik et al. (2014) skriver at samarbeidet mellom bibliotek og barnehage ikke alltid fungerer som noe annet enn å låne og levere bøker (s. 8). Likevel viser evalueringen av det nevnte *Att läsa*-prosjektet at slike leseprosjekter kan styrke samarbeidet mellom disse institusjonene (Svensson, 2011). I Lesefrø-prosjektet fungerer ikke biblioteket kun som en utlånstasjon, men er en reell samarbeidspartner ved å tilby møter og forum som skal være kompetansehevende for barnehageansatte.

Petersen (2007) hevder at bildebøker generelt er oversett i barnehagens pedagogiske arbeid, og at bøkene som er tilstede og som brukes med barna ofte er foreldet. Her kan Lesefrø også spille en viktig rolle ved å tilby et stort og variert spekter av barnelitteratur, der det er en hovedvekt av nye utgivelser. Disse kan tenkes å fungere godt i både pedagogisk og kulturelt arbeid, og å være inspirerende for de barnehageansatte og barna.

Svensson (2011) viser til to studentoppgaver som finner at barnehagelærere har stor bevissthet rundt bruk av litteratur i barnehagen, og setter det høyt som verdi. De finner blant annet at barnehagelærere forteller hvor betydningsfull skjønnlitteratur er for barna. Likevel viser observasjoner at bruk av det skjer sjeldent (s. 6). Den positive holdningen barnehageansatte har til skjønnlitteratur og lesing, samsvarer altså ikke med bruken av den, og kontrasten mellom holdning og handling kan være stor.

At lesing ikke nødvendigvis er prioritert som aktivitet i barnehager til tross for at de ansatte i utgangspunktet mener dette selv, er også noe også Björklund (2010) finner:

Föreställningen om att bokläsning är en vanlig och ofta förekommande aktivitet i förskolan var utbredd i svaren bland lärarna. Efter mer fördjupat samtal med dem visade det sig dock att organiserad bokläsning möjligen skedde en gång om dagen och då ofta i anslutning till vilostunden och ibland när ett enskilt barn önskade det. Men läsning planeras sällan in som en egen aktivitet (s. 69).

I tillegg til dette fant Björklund (2010) at høytlesning først ble en vanlig aktivitet når barna var over to år. Før dette var lesingen gjennomført dersom barna kom med en bok og dermed selv tok initiativ. Forfatteren sier i forbindelse med dette: «Varför det var på det sättet finns inga svar på eftersom frågorna aldrig har ställts» (s. 69). Dette området er altså lite undersøkt.

3.3. Lesing og språkstimulering

I Lesefrø oppmuntres alle typer leseaktiviteter, men det kan sies at høytlesning vektlegges som en spesielt viktig leseaktivitet i barnehager generelt. Blant annet Scarborough og Dobrich (1994) har forsket på sammenhengen mellom høytlesning og språkutvikling. Resultatene viste imidlertid at mengde høytlesning ikke har en direkte effekt på at barn lærer å lese i skolealder. Sammenhengen finnes, men er ikke spesielt sterk.

Likevel er høytlesning i høyest grad språkstimulerende, og kan legge grunnlaget for barnas videre skriftspråkutvikling. I Mette Nygaard Jensens avhandling *At læse med børn* (Jensen, 2011) undersøker hun sammenhengen mellom høytlesning og språkutvikling. Hun mener at det handler mindre om *hvor mye* det leses, og mer om *hvordan* det leses. Hun undersøker hvilken betydning det å delta aktivt i lesestund har for barnas språkutvikling (s. 7).

Jensen (2011) mener at barn lærer når de er aktive deltakere, ikke når de er passive mottakere. Barn lærer altså språk gjennom å bruke det. Dette underbygger hun gjennom å henvise til Sénéchal (1997) som i sin studie fant at barna som ble lest for kunne benevne flere ord dersom de underveis svarte på spørsmål (gjengitt i Jensen, 2011, s. 11). Dette er en form for dialogisk høytlesning, og Jensen (2011) har en bred forståelse av begrepet og definerer det enkelt som at man snakker med barna om det man leser (s. 7). Hun konkluderer med at de som deltar i dialogisk høytlesning har bedre språkutvikling og utvikling av ordforråd enn barn som ikke gjør det. Det er altså en sammenheng mellom høytlesning og språktilegnelse.

Hoel et. al (2011) mener at leseaktivitetene som skal tas i bruk i Lesefrø-barnehagene kan ta sted både før lesing, under lesing, og etterpå. For å lese på en språkstimulerende måte er det blant annet viktig å hente fram barnas førforståelse (s. 81). Høigård (2013) mener at førforståelsen er forestillinger og forventninger vi har til det som skal leses. Dette er sentralt i

språkutviklingen, for det er de knaggene som barna skal henge det de lærer på. Det å hente fram barnas førforståelse kan være å ta opp referansepunkter som temaer eller ord de kan fra før. Dette gjør at de lettere lærer begreper og husker dem, da de setter dem inn i et system de allerede har (s. 326).

3.4. Lesing og resepsjon

I Trine Solstad (2015) sin avhandling *Snakk om bildebøker!* undersøker hun samtalen mellom barn og voksne og barn seg imellom under høytlesning av bildebøker i barnehagen. Hun bruker et resepsjonestetisk perspektiv, som vil si at hun fokuserer på hvordan barna skaper mening fra bildebøkene. Hun finner tre hovedkategorier for ulike typer meningsskaping: Barna forhandler om mening, dikter videre på fortellingen, og leker med meningen (s. 121). Å forhandle om mening betyr at de snakker med hverandre eller med den voksne leseren om hva boka handler om eller hva bildene uttrykker. Hun hevder at leken som oppstår i barnas samtaler om bøkene, er annerledes enn annen type lek: «Noe av det som kjennetegner den, er at den fungerer som en del av kommunikasjonen barna imellom. Samtidig tar den opp i seg elementer særlig fra bildebøkens bilder» (s. 123).

Solstad (2015) viser videre til at barna skifter mellom ulike typer lese måter. Hun bruker resepsjonsteoretikeren Louise Rosenblatt sine begreper om den estetiske og den efferente lese måte. Kort sagt handler det om at barna skifter fra å leve seg inn i fortellingene på en fantasifull, empatisk måte, til å fokusere på å forstå hva teksten eller bildene sier på en mer rasjonell måte (Solstad, 2015, s. 164-165). Rosenblatt og disse begrepene vil jeg komme mer inn på i teorikapitlet på s. 26.

Det er i forbindelse med dette av interesse å undersøke både hvordan Lesefrø-barna skaper mening og opplever litteraturen, og hvordan de ansatte i barnehagene fremmer barnas meningsskaping. Jeg vil se på om de ansatte formidler litteraturen på en måte som tilrettelegger og oppmuntrer til lek, samtale og deltakelse blant barna. Dette er noe av det Lesefrø oppfordrer til.

Ingeborg Mjør (2009) undersøker i sin avhandling lesestunder mellom 1-2 åringer og deres foreldre. Hun undersøker hvilken mening barna gir til teksten som leses, og hevder at meningsdannelse er noe man erfarer, og skjer i en dynamisk prosess mellom tekst, høytleser og barn (s. 7). Mjør stiller blant annet dette forskningsspørsmålet som jeg mener er relevant

for min oppgave: «Kva samanhenagar kan ein sjå mellom høgtlesarane sine ulike lesepraksisar og dei responsane dei får hos barna?» (s. 12).

Formidleren, eller høytleseren, legger føringer for hvordan barna opplever litteraturen, og Mjør (2009) finner at det er to ulike lesepraksiser som er brukt av informantene sine. Den ikonotekstorienterte lesemåten kjennetegnes ved at lesingen er i stor grad støttet opp mot den skriftlige teksten, og det åpnes ikke opp for nevneverdig dialog (s. 214-215). En slik måte fremmer en lyttende rolle hos barnet, og lar barnet og boka møtes direkte uten for mye innblanding av formidleren (s. 219). På den andre siden finnes den mottakerorienterte lesemåten. Her blir barnet en aktiv deltaker i lesestunden, og dialog er oppmuntret. Dette kan sees i sammenheng med dialogisk høytlesning. En slik lesemåte fører til at barnet viser mer synlige responser enn det som er tilfelle med den ikonotekstorienterte lesemåten (s. 220).

3.5. Stimulere leselyst

Hva som gir leselyst er ikke enkelt å besvare, og det finnes ikke mye forskning på dette tilknyttet barn i barnehagealder. I Elisabeth Björklund sin doktorgradsavhandling (gjengitt i Björklund, 2010) følger hun en barnehagegruppe på 17 barn over 20 måneder. Hun mener at de fleste barn viser tidlig interesse for bøker, og at tilgangen til bøker er viktig for å stimulere deres interesse. Dette er fordi enkel tilgang til bøker muliggjør at barna får utforske dem grundig og gjentatte ganger. Hun trekker også fram viktigheten av å ha et variert utvalg bøker i barnehagen, som passer til barnas ulike nivå (s. 62).

Leselyst er nært forbundet med og påvirker lesekompetanse (Solstad, 2008; Wigfried & Tonks, 2004). I den første rapporten av *Gi rom for lesing!* viser forfatterne til data fra PISA når de diskuterer leselyst: «En analyse av PISA-dataene viser at indeksene og variablene på leselyst og indeksene og variablene for leseferdigheter i stor grad korrelerer. Korrelasjonen mellom disse to forholdene er blant de sterkeste i hele datasettet» (Buland et al., 2005, s. 29).

Noen forskere har funnet at selvbestemmelse av bøker er viktig for barns leselyst (Gambrell & Malloy, 2008). Også leseforskeren Stephen Krashen understreker denne faktoren, og introduserte begrepet *Free voluntary reading*. I boka hans *The power of reading* (Krashen, 2004) skriver han at lesing skal være lystbetont, og dersom man ikke liker en bok, skal man legge den fra seg og lese en annen. Han hevder at for å lære å lese godt, må man lese fordi man har lyst til det. Leselyst er altså essensielt for å utvikle lesekompetanse, og han bruker

dermed begrepet og metoden i en pedagogisk kontekst. Dette underbygger at disse to faktorene, leselest og lesekompetanse, er sterkt forbundet.

Gjennom deltakelse i Lesefrø skal bøker som bibliotekarer vurderer som gode være lett tilgjengelige i barnehagene. Barna får dermed velge fra mange gode bøker, og dersom de får velge selv hva som skal leses vil det altså kunne stimulere videre interesse (Gambrell & Malloy, 2008; Krashen, 2004). Hvorvidt barnehagene følger oppfordringen om å ha et variert utvalg bøker tilgjengelige for barna, og lar de selv velge blant dem, vil bli undersøkt i forbindelse med dette.

Björklund (2010) trekker også fram at dersom de voksne bekrefter barnas lesehandlinger vil det fungere positivt både på barnas læring, og på deres interesse og engasjement:

Vuxna som är uppmärksamma och känsliga för barnens reaktioner kan bidra med att ge dem meningsfulla och lärorika lässtunder. Det förutsätter att läraren har totalt fokus i ögonblicket för att kunna fånga och behålla intresset hos barnen (s. 70).

Den nevnte avhandlingen til Ingeborg Mjør (2009) viste også at mottakerorientert leseemåte, der man anerkjenner, oppmuntrer og følger opp det barnet sier, stimulerer leseinteressen deres. Hun viser til William Teale (1984) som fremhever verdien av å stille hvorfor - spørsmål til barnet under høytlesning. Han mener også at affektive, eller følelsesladde, kommentarer til handlinga fører til engasjement og interesse.

Også det å hente fram barnas førforståelse, jf. s. 16-17, kan fungere positivt for barnas interesse for å lese. Birkeland og Mjør (2012) mener at i førforståelsen ligger den viktigste motivasjonen for å lese, og bedrer resepsjonen, eller opplevelsen, av litteraturen. Man kan hente fram førforståelsen ved for eksempel å ta i bruk bokas paratekster og skape samtaler ut fra dem. Paratekster kan forstås som alt som er utenom selve fortellingen, og inkluderer blant annet tittel, forside, tittelblad og baksidetekst. De mener at paratekstenes største formål er å gi forhåndsinformasjon for å gjøre leseren interessert i boka. (s. 71-72).

4. Teoretisk bakteppe

Som tidligere nevnt kan lesing i barnehagen forstås som, og støtte opp om, to ulike, men relaterte perspektiver. På en side kan lesing for og med barn grunnlegges gjennom en pedagogisk og instrumentell tankegang, som handler om at barnet skal lære og utvikle seg. Dette synet på lesing i barnehagen som et middel for læring er reelt, men kan også kritiseres. Dette er fordi det også ligger en verdi i opplevelsen av litteratur som den er. Barn er noe mer enn framtidige lesere, de er også lesere der de er nå. Lesing av litteratur er en opplevelse og en erkjennelse, som blant annet stimulerer fantasien.

Gjennom målsettingene sine, å bidra til læring og språkutvikling, og å skape leseglede både her og nå og senere, plasserer Lesefrø seg rett inn i denne motsetningen. På grunn av dette kreves det ulike teoretiske perspektiver når jeg skal undersøke prosjektet i praksis og dets resultater. Videre trengs det også å gjennomgå teorier som berører litteraturformidleren mer direkte. Jeg vil videre i dette kapitlet presentere teorier som omhandler læring av språk, lesing som estetisk opplevelse, lek fra ulike perspektiver, resepsjon av litteratur og litteraturformidling. Før jeg presenterer aktuelle teorier og teoretikere vil jeg gjøre en gjennomgang av begreper som er sentrale i denne oppgaven.

4.1. Sentrale begreper

4.1.1. Bildeboka

Som jeg tidligere har understreket har jeg i denne oppgaven oppmerksomheten rettet mot hvordan det leses og hvordan lesingen oppleves av barna, og ikke så mye mot hvilke bøker som leses. Likevel mener jeg en definisjon av bildeboka er nødvendig. Sentralt i barnehagene står dette mediet. Bildebøker kan defineres som en sammensatt tekst, da det består av modalitetene bilde og tekst (Solstad, 2008, s. 19). Et definerende trekk er også at det er en seriell sammenheng mellom bildeopplagene, de utgjør altså en tematisk og dramaturgisk helhet (Birkeland & Mjør, 2012, s. 73). Helheten av bilder og tekst kalles *ikonotekst*, og kan forstås som bildebokas egentlige tekst. Dette er et begrep som ble lansert av Kristin Hallberg (1982). I Rammeplanen for barnehagen står det at barn skal få et positivt forhold til både bilde og tekst, og at de skal kunne snakke om disse uttrykkene, utvinne kunnskap og få estetiske opplevelser (Utdanningsdirektoratet, 2015).

4.1.2. Barnehagebarns lesing

Lese- og skriveopplæringen starter formelt i skolen, der barna skal «knekke lesekode». Lesing kan enkelt forklares som en todelt kompetanse: avkoding og forståelse (Roe, 2011, s. 22). Førstnevnte er teknisk og knyttet til å forstå bokstaver. Hvis barnet ikke lærer seg ordavkoding vil han eller hun aldri lære seg å lese godt. Bråten (2007) definerer leseforståelse som «[...] å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (s. 3). Leseforståelse handler altså om å kunne gi mening til en skrevet tekst.

Barnehagebarn leser ikke nødvendigvis selv i henhold til denne definisjonen om avkoding og forståelse. De har likevel et forhold til, og en viss kompetanse på, skriftspråket. Barns tidlige kunnskaper om skriftspråket kommer gjennom å oppdage at voksne rundt dem bruker skrift, og prøver dermed selv å lese og skrive (Kulbrandstad, 2003, s. 49). De «leser» før de i det hele tatt kan avkode bokstaver. Hagtvet (1988) bruker betegnelsen *lekelesing*, som kan forstås som en gjenskaping av teksten og ikke lesing i konvensjonell forstand. Andre begreper som blir brukt om denne tidlige lesingen er prefontetisk lesing, førlesing og pseudolesing (Kulbrandstad, 2003, s. 58).

Det førstadiet som barna befinner seg i før de knekker lesekode kalles *emergent literacy*. Literacy kan oversettes med skriftkyndighet, mens emergent kan oversettes med framvoksende (Kulbrandstad, 2003, s. 54). Dette er et samlebegrep for barnehagebarns tidlige lesing og skriving, som inkluderer lekelesing og det jeg kaller for *bokkompetanse*. Sistnevnte innebærer blant annet kunnskapen om at man blar fra høyre til venstre, og at man leser den samme veien. Alt dette kan kalles det tidlige stadiet av leseutviklingen, og er en forutsetning for senere lesing.

4.1.3. Litteraturformidling

Å formidle kan defineres som «å være mellommann for» eller «overføre» (Bokmålsordboka, 2017). Det handler om å være den som skaper kontakt, eller tilrettelegger for, at to ting møtes. Innenfor denne oppgavens kontekst er formidling det å skape kontakt mellom bok og barn. Når det handler om formidling til barn, handler det ofte om den voksenstyrte formidlingen, men dette kan også foregå mellom barna selv uavhengig av voksne (Selmer-Olsen, 1989; Tveit, 2015). Jeg vil i denne oppgaven analysere den voksenstyrte formidlingen, selv om jeg anerkjenner at den barnestyrte også er tilstede.

Oterholm og Tveit (2010) definerer litteraturformidling som å «[...] distribuere litteratur, være et mellomledd mellom litteratur og lesere og aktivt å skape situasjoner, arenaer og fora der litteraturen blir synlig» (s. 7). I barnehagen er den voksne formidlerens kanskje viktigste rolle å være høytleser. En mer passiv rolle er å være tilrettelegger, og ha bøker tilgjengelige og synlige for barna. Jeg har valgt å bruke begrepet litteraturformidling i større grad enn høytlesning, nettopp fordi den barnehageansatte ofte gjør mer enn høytlesningsstunden. Jeg vil gjennom dette begrepet dekke bredere og ta for meg flere aspekter rundt litteraturformidlingen.

4.1.4. Dialogisk høytlesning og litterære samtaler

I barnehagealder, før den første leseopplæringen, er høytlesning en vanlig type leseaktivitet. Dette kan ta mange ulike former, men Lesefrø vektlegger som sagt barnets aktive deltakelse i lesestunden. Dette knytter seg til metoden *dialogisk høytlesning*, som de fleste forskere enes om er språkstimulerende (Jensen, 2011; Whitehurst & Lonigan, 1998). Jeg tar utgangspunkt i Jensen (2011) og definerer dialogisk høytlesning enkelt som det å gjøre barna aktivt deltagende i lesingen. Poenget er å få barn til å være medfortellere, og å oppmuntre dem til å snakke mer enn det de gjør av seg selv. Barn trenger hjelp i lesingen, gjennom at de voksne veileder og stiller spørsmål gjennom lesestunden.

Dialogisk høytlesning fordrer *litterære samtaler* mellom voksne og barn, og barn seg i mellom. Alle litterære samtaler handler om å få barnet til å gå i dialog med teksten, og den voksne går aktivt inn som formidler og skaper samtaler mellom dem. Barn går også selv inn og skaper dialoger seg imellom (Solstad, 2011). Den litterære samtalen skiller seg fra vanlig samtale gjennom å ta utgangspunkt i tekst og fortellinger. Samtale under lesing har språklige gevinster som allerede nevnt, men også kulturelle gevinster: «Gjennom samtalen om litteratur utvikler barn også sin kulturelle kompetanse, sin kunnskap om hva det vil si å lese og hva litteratur er» (Solstad, 2008, s. 39).

Litterære samtaler bidrar til *litterær kompetanse*, som handler om å kunne leve seg inn i og undre seg over fortellinger, og å gå forbi utelukkende faktakunnskap. Det er dermed noe annet enn å kunne hente budskap fra en tekst, men er et mer estetisk forankret begrep (Solstad, 2016, s. 22).

4.2. Teoretiske perspektiver

4.2.1. Sosiokulturell læringsteori

Kort sagt kan man si at teoretikere opererer med tre overordnede faktorer for hvordan barn lærer språk. Disse er det biologiske, det kognitive og miljøet. De fleste enes om at språkutviklingen skjer i et samspill med disse, men uenigheten ligger i hva som skal tillegges mest vekt (Tetzchner, 1993). I Lesefrø-barnehagene skal barna være i et miljø preget av språk og lesing, gjennom å delta i daglige leseaktiviteter og å ha enkel tilgang på bøker. På grunn av dette vil jeg slå fast at Lesefrø i stor grad støtter seg på tanken at barn lærer språk gjennom å ta del i et språklig miljø, noe også forfatterne av den nevnte Lesefrø-boka fremhever (Hoel et al., 2011, s. 6).

Psykologen Lev Vygotsky er sentral innenfor den sosiokulturelle læringsteorien. Allerede i 1930-årene hevdet han at det er i barnehagen man bør begynne med læring av skriftspråk, og veien for å lære dette er gjennom lek. Han la vekt på at å lære seg å lese og skrive burde gjøres meningsfulle for barna (Hagtvet, 1988, s. 95). Vygotskijs teori vektlegger at utvikling og læring skjer først og fremst i et sosialt samspill med andre og er sosialt betinget (Vygotskij, 2001, s. 14). Aktiv deltakelse og medvirkning er derfor sentrale punkter.

I følge Vygotskij har barn et eksisterende utviklingsnivå og et potensielt utviklingsnivå. I midten av disse to nivåene finnes den nærmeste, eller proksimale, utviklingszone, som er det barna skal strekke seg mot. De voksne må derfor ta hensyn til hvor barna er nå og hvor de skal. Vygotskij (1978) skriver: «[...] what a child can do with assistance today she will be able to do by herself tomorrow» (s. 87). Dette betyr at det som er i den proksimale sonen i dag, vil utvikle seg til å bli det eksisterende nivået i morgen, dersom barnet får veiledning av andre. Barn lærer av de som er rundt dem, mer spesifikt lærer de av dem som kan mer. Barna strekker seg mot det neste nivået når de er i samspill med språkmodeller som har høyere kompetanse (Vygotskij, 1978).

4.2.2. Barns estetiske opplevelse

Barnekulturen ble lenge ikke vurdert som kunst på lik linje som kultur for voksne, og var heller forankret i et pedagogisk nytteperspektiv (Juncker, 2005, 2006; Tveit, 2015). Beth Juncker (2006) skriver: «Kunst, in case litteratur i litterær, æstetisk, betydning, var ikke for børn» (s. 47). Den rådende tanken har vært at barn ikke kan forholde seg til estetiske uttrykk og opplevelser før de har nådd en viss alder og utviklet logiske evner (s. 45).

Forklaringen på denne holdningen og forståelsen av barns estetiske opplevelse ligger så langt tilbake som i opplysningstiden, der rasjonalitet, intellekt og kunnskap var de høyeste verdier. Dermed var at den rådende tankegangen at estetiske opplevelser oppnås gjennom kunnskap. Med denne forståelsen til grunn, utvikles og læres estetisk erkjennelse gjennom hele livet. Barn, som enda ikke har oppnådd disse kravene om kunnskap, kan dermed ikke oppnå en estetisk erkjennelse. Dette hevder Juncker (2006) legger grunnlaget for den barnekulturelle formidlingstradisjon (s. 128-129). Videre mener hun at det foreligger enda spor av holdninger om at barn ikke kan forstå og få utbytte av barnelitteratur som kunst.

Juncker (2006) hevder imidlertid at «[...] opplevelse af æstetisk formede udtryk ikke umiddelbart [behøver] at dreje sig om rationel forståelse hverken for børn eller for voksne» (s. 45). Hun hevder det er på tide å introdusere et nytt estetikkbegrep, som omfavner barna. Dette nye estetikkbegrepet bør legge følelser og sanser på samme nivå som det kognitive.

Ved å vektlegge det sanselige i en estetisk opplevelse knytter Juncker (2006) seg til filosofen Alexander Baumgartens estetikkbegrep. Han blir av mange sett på som grunnleggeren av den moderne forståelsen av begrepet estetikk, og gjorde at estetisk filosofi ble grunnlagt som en egen vitenskap. Ordet estetikk kommer opprinnelig fra gresk, der det betyr «[...] den kunnskap som kommer gjennom sansene» (Tjønneland, 2016). Baumgarten definerer estetikk som «[...] vitenskapen om den sanselige erkjennelse» (Baumgarten, 2008, s. 11). En estetisk erkjennelse er dermed noe som oppnås gjennom å sanse. Med denne forståelsen til grunn kan barn være i stand til å vurdere estetiske kvaliteter ved litteratur, og til å oppleve den estetisk. Kunst må ikke læres, men den kan sanses, føles og oppleves.

4.2.3. Lek som pedagogisk og estetisk ressurs

Lek med bøker og lesing er noe Lesefrø anser som viktig. Lek i pedagogisk sammenheng blir ofte sett på som et redskap eller en forutsetning for læring og utvikling. Ole Fredrik Lillemyr (2011) bygger bro mellom lek og læring ved å vektlegge at i begge står barnets individuelle opplevelse sentralt. Denne opplevelsen er estetisk forankret, da den gir grunnlag for en meningsfylt erfaring hos barna. Opplevelse og engasjement, som er en del av leken, må dermed inn i læringen (s. 14). I likhet med Vygotskij vektlegger altså Lillemyr (2011) at lek gir meningsfulle opplevelser og påvirker læringen positivt. Som tidligere nevnt fastsetter

Rammeplanen for barnehagen også et helhetlig syn på barn, der kultur, lek og læring skal være i samspill (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Barnekultur, som inkluderer lek, kan også bli sett på som et utelukkende estetisk felt (Juncker, 2006, s. 156). Med dette som utgangspunkt fjerner leken seg fra å være et middel til noe annet, som for eksempel et middel til læring eller utvikling. Steinsholt (1999) tar utgangspunkt i ulike filosofer som Friedrich Schiller og Johan Huizinga når han beskriver leken som ikke-funksjonell og at den ikke nødvendigvis har noe formål, men har mening i seg selv. Hvis leken har et formål så er det et indre formål, og gir oss erkjennelse og opplevelse. Lek blir dermed satt sammen med eksistensielle verdier, og blir sett på som en estetisk ressurs (s. 51).

Steinsholt (1999) vektlegger forskjellen mellom lek og læring, og mener at leken er noe vi er i, en del av vårt subjekt, mens læring er noe som skjer i oss, og er prosesser i vårt subjekt (gjengitt i Lillemyr, 2011, s. 111). Steinsholt (1999) gir i boka si en kritikk av forholdet mellom lek og læring, og mener at dersom man knytter det for mye sammen vil leken bli redusert. Spenningen mellom lek som estetisk opplevelse og lek som middel for læring, speiler spenningen mellom lesing som både en pedagogisk og en estetisk ressurs.

4.2.4. Resepsjonsteori

Resepsjonsteori er en leserorientert litteraturteori som legger fokuset på det som skjer i møtet mellom tekst og leser. Louise Rosenblatt er en sentral resepsjonsteoretiker som kan brukes i undersøkelse av både barns litterære opplevelse og meningsskapning, og formidlerens rolle i dette.

Innenfor resepsjonsteorien er leseren en aktiv medskaper av teksten gjennom sin fortolkning. Leseren skaper tekstens egentlige mening, og skaper sin egen forståelse. Rosenblatt (2005) hevder at det foregår en transaksjon mellom bok og lesere, der de påvirker hverandre til det blir skapt en mening ut fra teksten (s. 7). Hun vektlegger at alle har sine individuelle responser, og hver forståelse av en tekst vil være ulik fordi leseren stiller med sin egen forhistorie.

Rosenblatt (2005) setter resepsjonsteorien inn i en pedagogisk sammenheng. Læreren eller den barnehageansatte sin oppgave er å legge til rette for barnas utforskning av teksten, og lede de gjennom lesingen. Barna skal få delta med sine individuelle responser. I en

formidlingssituasjon forutsetter dermed resepsjonsteorien dialog. Formidleren må vite hva den andre forstår og reagerer på. Den voksne må la det være rom for, og være oppmerksom på, personlige responser til det som leses (s. 63-64).

Begrepene den estetiske og efferente lese måte ble diskutert da jeg presenterte Trine Solstad (2015) sin avhandling, jf. s. 17. Rosenblatt (2005) hevder at man skifter mellom disse lese måtene på et *kontinuum*, man beveger seg altså på ulike steder i en linje der disse to lese måtene er ytterpunktene (s. 10). Hun setter den estetiske lese måten høyt som verdi i pedagogisk sammenheng, og mener at den ikke må utelates til fordel for den efferente (s. 102). Dersom lesere opplever tekster estetisk, vil det fungere positivt i deres leseopplevelse og meningsskaping.

4.2.5. Litteraturformidling

I denne oppgaven som berører lesing for og med barn, forstår jeg litteraturformidling som selve lesehandlingen, samt tilgjengeliggjøring og valg av bøker den voksne tar fram eller lar barna ta fram, jf. s. 21-22. For å undersøke litteraturformidlingen i barnehagene henter jeg, i tillegg til perspektivene nevnt, inspirasjon fra en analysemodell av kulturformidling utviklet av Ridderstrøm, Skjerdingstad og Vold (2015).

Ridderstrøm et al. (2015) hevder man kan analysere litteraturformidling gjennom å stille spørsmålene: Hva formidles? Hvordan gjøres det? Med hvilken hensikt? (s. 22). Tilknyttet disse tre spørsmålene er det tre overlappende faktorer i formidlingen. *Tilgjengeliggjøring* og *synliggjøring* handler om *hva* som formidles, hvilke bøker som blir valgt ut for barna, eller hvilke bøker barna blir presentert for som de kan velge blant selv (s. 22). I konteksten til Lesefrø og de deltakende barnehagene er denne biten viktig, og det handler om at barna skal være omgitt av bøker som er både tilgjengelige og synlige for dem. De skal kunne ta tak i bøker og utforske dem på egenhånd.

Tilpasning og relevans handler om *hvordan* formidlingen utføres, samt hvorvidt det er relevant for situasjonen og mottakerne. De ansatte må velge ut riktige bøker og gjøre leseaktivitetene relevante, interessante og meningsfulle for barna. Formidleren må også bidra til at barna forstår innholdet. Spesielt tilknyttet litteraturformidling til barnehagebarn, der mange har et lavere utviklet norskspråk, er dette viktig. Dette kan innebære å erstatte vanskelige ord med andre, samt å bruke retoriske virkemidler som ansiktsuttrykk,

gestikulering og intonasjon (Ridderstrøm et al., 2015, s. 27). Man må med andre ord gjøre boka begripelig for barna.

Kvalitetsvurdering og verdigrunnlag knytter seg til formidlingens *hvorfor*. Det handler om begrunnelser og verdier som er underliggende handlingen, og knytter seg til smak og perspektiv hos formidleren (Ridderstrøm et al., 2015, s. 22-23). Både valg av bøker og hvorfor det leses på den måten det gjør, kan inkluderes under dette perspektivet. Dette er relevant for oppgaven min, og knytter seg til et av forskningsspørsmålene som omhandler underliggende holdninger hos de barnehageansatte.

Tveit (2015) kobler også inn begrepet relevans til kvalitetsvurderingen. Hun hevder at verken tilgjengelighet, tilpasning eller kvalitet har noe å si for barnet «[...] dersom kunsten mangler relevans [...] at den ikke kommuniserer noe hun finner viktig, utfordrende eller fantasieggende» (s. 51). Den voksne må anerkjenne dette, og jobbe for å se det enkelte barn for å kunne engasjere det i lesingen.

Gudiksen (2005) har en tredelt forståelse av formidling, og bruker begrepene *transmisjon*, *utveksling og tolkning*, og *forandring*. Spesielt den siste delen, forandring, ser jeg på som relevant i forbindelse med denne oppgaven. Man går inn i en formidlingshandling med en intensjon, og har tanker om hva som skal gjøres og hvordan. Likevel må det være rom for improvisasjon, da reaksjoner er uforutsigbare. For å kunne reagere og spille videre på mottakerne kreves det at man er oppmerksomme på dem (s. 37).

Ridderstrøm, Skjerdingsstad og Vold (2015) fremhever at man aldri «[...] fullt ut kan forutsi virkningen av eller gjennomslaget for en formidlingspraksis» (s. 20). Dette er fordi menneskers reaksjoner er vanskelig å analysere. Hvordan man opplever litteraturen varierer fra person til person, og det avhenger blant annet av tidligere erfaringer (Rosenblatt, 2005). Det er likevel ikke umulig å analysere virkningen, men man må foreta reflekterte vurderinger (Ridderstrøm et al., 2015, s. 21).

5. Metode

Jeg har valgt en kvalitativ metode for å undersøke Lesefrø. Det har vært nødvendig med en solid forståelse av tilbudets organisering, praksis og formål før jeg startet arbeidet med selve datainnsamlingen. Derfor har observasjon i oppstartsmøte for en Lesefrø-barnehage, observasjon i Lesefrø-forum, samt flere samtaler med prosjektleder gitt et grunnmateriale. Hovedmaterialet er intervjuer av barnehageansatte og observasjoner i barnehagene.

5.1. Begrunnelse for valg av metode

Det er vanskelig å måle effekt og resultater av noe, fordi man må vite hvordan det var før endringen skjedde. Den metoden som kanskje ville gitt mest presis data ville vært å undersøke en eller flere Lesefrø-barnehager over tid. Jeg kunne ha fulgt de ansatte og barna før og etter oppstart av Lesefrø, og brukt en kontrollgruppe for å sammenligne resultater. Dette var ikke mulig å gjennomføre av hensyn til oppgavens rammer, spesielt med tanke på tid til rådighet. Derfor har jeg evaluert prosjektet gjennom å undersøke hvordan barnehagepersonalet bedømmer de eventuelle endringene og hvilke opplevde resultater som finnes.

Intervjuer av barnehageansatte er metoden som er mest vektlagt, mens uformelle observasjoner i barnehagene og observasjoner av høytlesningsstund vil fungere supplerende til dette. Dette er en type metodetrianglering, som vil si at jeg henter inn empirisk data gjennom flere metoder. Dette er en kvalitetssikring, og observasjonene vil gi et korrektiv til intervjuene. Å bruke flere metoder muliggjør også å undersøke problemstillingen fra flere perspektiver. Dette kan gi en forståelse som er mer utfyllende enn det som oppnås ved å bruke en enkelt metode (Grønmo, 2016, s. 65).

En annen måte, eller en supplerende måte, å undersøke Lesefrøs påvirkning på barna spesielt, kunne vært å intervju barna direkte. Dette har jeg utelatt av ulike grunner. Det er mange etiske hensyn som må tas ved intervju av barn, og det kreves også høy kompetanse for å kunne skape gode intervjuer. Dessuten kan en ikke forvente at barn kan kommunisere om, og vise bevissthet og refleksjoner rundt, deres egen leseopplevelse og leseinteresse.

En kvalitativ inngang kan starte undersøkningen av noe, og legge et grunnlag for videre forskning. Metoden har blitt brukt i evalueringer av lignende prosjekter nevnt i litteraturgjennomgangen, som *Inn i teksten* (Aamodt, 2002), *Att läsa för att berätta* (Svensson, 2011), og som den første evalueringen av *Gi rom for lesing!* (Buland et al., 2005).

Gjennom å intervju de barnehageansatte og observere i barnehagene har jeg fått møte de berørte av prosjektet. Dette gav meg en nærhet til LeseFrø og barnehagene som jeg ikke kunne fått gjennom andre metoder. Kvalitativ metode egner seg også når man skal studere et fenomen som ikke har vært undersøkt før, og dette tilfellet gjelder for LeseFrø. Boka med erfaringer fra barnehageansatte og diverse rapporter, jf. s. 2, viser ikke til vitenskapelig begrunnede resultater. Med lite foreliggende kunnskap om prosjektets resultater, kreves det derfor at jeg har en åpen tilnærming, hvor jeg anerkjenner at noe annet enn det jeg på forhånd har tenkt ut kan være relevant og viktig. Denne åpenheten legger kvalitativ metode til rette for.

5.2. Evaluering

Ved å evaluere virkningen av en offentlig tjeneste, som for eksempel en bibliotekjeneste som LeseFrø, søker man å vise til hvilken gevinst det gir for enkeltindivider eller for samfunnet. Videre handler det om å legitimere hvorfor man skal bruke ressurser på det. Det finnes mange større og mindre prosjekter og tilbud knyttet til lesing og litteraturformidling. Hvis de ikke blir evaluert på en måte som viser til resultater, kan man ikke si sikkert om det er verdt å bruke ressurser på dette.

Det skilles grovt sett mellom to former for evaluering. Målevaluering kalles også for resultatevaluering, og undersøker om mål er oppnådd. Prosessevaluering følger et prosjekt fra start til slutt og vurderer prosessen (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016, s. 77). Jeg foretar en type resultatevaluering i denne oppgaven fordi jeg ser på de ulike tiltakene som er gjort og på hvilke resultater dette har ført til i barnehagene.

Det er noe problematikk rundt resultatvurdering som det er viktig å påpeke. Selv om det blir vist til at barn og voksne har blitt påvirket av arbeid med LeseFrø, er det vanskelig å konkludere med at prosjektet er den direkte årsaken. Det er ikke mulig å studere LeseFrø isolert fordi andre faktorer spiller inn, og det befinner seg altså i en kontekst av andre påvirkninger. Man kan likevel sannsynliggjøre virkningen.

I en gjennomgang av ulike rapporter fra lesestimulerende prosjekter finner Amira Sandin (2011) at ytringer som «lärare är nöjda» eller «barnen verkar mer intresserade av läsning» forekommer. Dette gir ikke tyngde til evalueringen fordi de ikke underbygges ved å si noe om

hva som har fungert eller ikke (s. 120). Dette kan kalles anekdotiske bevis, og jeg må komme forbi disse for å kunne vise til reelle resultater.

Det å undersøke litterær opplevelse og interesse for å lese kan virke lite håndfast, og dette kan skape vanskeligheter. Likevel vil jeg hevde at det er mulig å undersøke dette. Følelser og opplevelser kan vise seg i handlinger som kan observeres, og ytringer fra intervjuer kan tolkes. Likevel vil enkelte andre områder være mer konkrete å undersøke, som for eksempel om det er en økt bruk av leseaktiviteter i barnehagene.

5.3. Utvalg av barnehager og informanter

Kriteriet som ligger til grunn for valgte informanter er først og fremst at de er tilknyttet tilbudet gjennom å jobbe i Lesefrø-barnehager. De har altså en nær tilknytning til det som skal undersøkes, og dette er en form for strategisk utvalg (Tjora, 2012, s. 145). Jeg valgte å rekruttere informanter fra to ulike barnehager. Jeg ønsket et helhetlig bilde av de to barnehagene som ble valgt, og gå i dybden av disse for å få de tydeligste kvalitative svar ut ifra problemstillingen.

Utvalgskriteriene som ligger til grunn for de valgte barnehagene er først og fremst at de er barnehager med ulik fartstid i prosjektet. Den ene barnehagen startet med Lesefrø i 2013 og avsluttet prosjektperioden våren 2014. Siden de har prosjektperioden på avstand, kan det tenkes at de har fått en kontinuitet i arbeidet med lesing og kan vise til noen langtidsresultater. Å undersøke denne barnehagen vil kunne si noe om Lesefrø er bærekraftig, altså om arbeid med Lesefrøs oppfordringer fortsetter etter prosjektperioden.

Barnehagen har i utgangspunktet 72 barn i 5 avdelinger, men huser midlertidig enda en avdeling som opprinnelig tilhører en annen barnehage. Fra denne barnehagen har jeg tre informanter fra to ulike avdelinger. En av disse avdelingene og som resultat av det, en av informantene, er fra avdelingen som er midlertidig tilstede. Dette vil jeg si ikke påvirker undersøkelsen på noe vis, da avdelingen det gjelder også har vært deltakende i Lesefrø siden 2013, tilhører samme bydel og har samme barnehageleder.

Den andre barnehagen i utvalget startet opp med Lesefrø høsten 2016 og er i prosjektperioden. De har derfor hovedsakelig erfaring med lesing i barnehagen uten Lesefrø. De kan si noe om hvordan det var før og hvordan det har blitt etter. De kan ikke vise til

langtidsresultater, men kan likevel oppleve noen resultater. Denne barnehagen har 58 barn på 4 avdelinger. Fra denne barnehagen har jeg tre informanter fra to ulike avdelinger.

Det var i utgangspunktet ønskelig å finne barnehager som var mer like med tanke på antall barn og ansatte. Selv om begge kan defineres som store barnehager, er det en differanse tilstede. Å få til et eksakt sammenligningsgrunnlag på dette viste seg å være vanskelig å få til. Jeg vurderte at det var viktigere at barnehagene tilhørte og ble driftet av samme bydel. Barnehagene valgt ligner derfor når det kommer til sosioøkonomiske forhold, spesielt med tanke på den høye andelen barn som er minoritets- og flerspråklige. Andelen minoritetsbarn i denne bydelen ligger på 77 %, mens gjennomsnittet i Oslos kommunale barnehager er 35 %. Bydelen har et høyt innbyggertall, og beboernes inntekt og utdanningsnivå er lavere enn gjennomsnittet i Oslo.

Hvor mange informanter som er passende for en undersøkelse basert på kvalitative intervjuer, er vanskelig å svare på. Malterud (2011) sier det er vanlig med 10-25 informanter. Johannesen et al. (2016) legger vekt på at det er viktigere å finne et relevant utvalg, enn et stort utvalg. De nevner også at utvalgsstørrelsen avhenger av kvaliteten på intervjuene (s. 114). Jeg endte opp med 6 informanter, tre fra hver barnehage. Grunnen til dette var først og fremst at det ikke var flere ansatte fra disse barnehagene som ønsket å snakke med meg. Flere informanter kunne ha ført til tydeligere tendenser i materialet mitt. Likevel mener jeg at intervjuer med 6 informanter har gitt tilstrekkelig med data, da de blir støttet opp med observasjoner og data fra grunnmaterialet, jf. s. 28.

Rekruttering av informantene gjorde jeg etter råd fra prosjektleder i Lesefrø. Hun hadde oversikt over de ulike barnehagene som er med i Lesefrø, og kunne derfor si hvilke som oppfylte mine utvalgsriterier. Jeg kontaktet lederne ved de to valgte barnehagene og gav dem informasjon om prosjektet mitt. Jeg ønsket å snakke med minst en pedagogisk leder fra hver barnehage, mens de andre informantene kunne ha ulik utdanningsbakgrunn. Begge barnehagelederne tok videre kontakt med de ansatte, og gav meg kontaktinformasjon på dem som ville være med.

Barnehagen som startet med Lesefrø i 2013 har jeg i presentasjonen kalt barnehage A, mens den jeg har kalt barnehage B er i sitt første prosjektår. Intervjuinformantene har fiktive navn, og navnene som begynner på A tilhører barnehage A, mens navn på B tilhører barnehage B. *Ane* er barne- og ungdomsarbeider i aldersgruppe 26-32. *Astrid* er barnehagelærer og pedagogisk leder, og er mellom 58-64 år. *Ayah* er barne- og ungdomsarbeider i aldersgruppe

44-50. *Astrid* og *Ayah* jobber i samme avdeling. *Beate* er støtteassistent og mellom 20-26 år. *Bjørn* er barnehagelærer og pedagogisk leder, og er mellom 26-32 år. Disse to jobber i samme avdeling. *Berit* er ufaglært barnehagemedarbeider i aldersgruppe 44-50. Alle informantene er tilknyttet såkalte storbarnsavdelinger, der det i hovedsak er barn fra 3-6 år.

5.4. Kvalitative intervjuer

Tjora (2012) mener at kvalitative intervjuer egner seg blant annet til studier av organisasjonsendringer og til noen typer evalueringer (s. 105). Da oppgaven min undersøker endringer hos barnehagepersonalet og barna, og barnehagehverdagen overordnet, mener jeg at intervjuer fungerer som en god inngang til evaluering av Lesefrø. Intervjuer egner seg spesielt godt når man ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer. Ved å ta form som en dialog, vil informanten være med på å bestemme hva som skal snakkes om. På denne måten kan man si at erfaringene og oppfatningene deres bedre kommer frem (Johannessen et al., 2016, s. 145).

Likevel er det slik at intervjuer er av subjektiv art, jeg kommer ikke unna at jeg kun kan: «[...] fokusere på forhold som er knyttet til informantens subjektivitet, eller informanten som subjekt» (Tjora, 2012, s. 105). De enkelte informantene kan bare fortelle ut fra sine egne erfaringer og fra sin forståelseshorisont. Kvalitative intervjuer muliggjør dermed ikke å få et objektivt svar, eller å generalisere eller å trekke bastante slutninger. Dette gjør at undersøkelsen til tider vil være mer beskrivende og synliggjørende enn besvarende. Jeg mener at kvalitative intervjuer kan sannsynliggjøre eventuelle resultater av Lesefrø, selv om generalisering er umulig.

Da de barnehageansattes praksis er et fokus i denne oppgaven, er det naturlig å gå direkte til dem for å undersøke dette. Videre er de også kvalifisert til å snakke om den andre delen av problemstillingen som er knyttet til barna. De kan vurdere hvorvidt Lesefrø har innvirkning på barna fordi de er tilstede i deres hverdag, observerer hvordan de leser og bruker bøker, samt er tilstede i leseaktiviteter som lesestund og samtaler om bøker. De har høy kompetanse og bevissthet på de områdene som skal undersøkes.

En risiko med intervjuer er knyttet til forholdet mellom intervjueren og informantene. Min posisjon som representant fra bibliotekfeltet kan føre til at barnehageansatte farger svarene sine ved å svare det de tror er «riktig». De kan oppleve dårlig samvittighet fordi de tenker at

de burde gjøre noe annerledes eller gjøre noe mer. Det vil alltid være et problem at informanter kan svare mer positivt enn det realiteten er, for å framstå i et godt lys for intervjueren.

5.4.1. Intervjuguidene

Jeg valgte å ta i bruk det som kan kalles semistrukturerte intervjuer. Denne intervjuformen tar utgangspunkt i en intervjuguide med ferdigstilte spørsmål, men åpner også opp for fleksibilitet (Johannessen et al., 2016). Jeg ønsket å være åpen for at noe annet enn det jeg på forhånd hadde tenkt ut kunne være relevant for oppgaven. Jeg forberedte åpne og ikke-ledende spørsmål.

Det er to intervjuguides som ligger til grunn, ett for barnehage A og ett for barnehage B (Se vedlegg 1 og 2). Intervjuguidene er relativt like, og det gjorde det enklere å sammenligne svarene til de to gruppene. Likevel måtte noen forskjeller være tilstede av hensyn til hvor lenge barnehagene hadde vært deltakende i Lesefrø. Spørsmålene er i begge intervjuguidene kategorisert inn i tre bolker. Denne kategoriseringen gjorde det lettere å sikre at de samme temaene ble dekket i alle intervjuene. Etter noen innledende spørsmål omhandler de følgende: (1) Om Lesefrø, (2) Om lesing for og med barn, og (3) Virkning på barna.

5.4.2. Gjennomføring av intervjuene

I forkant av intervjuene sendte jeg informantene et informasjonsskriv og samtykkeskjema som de skulle underskrive. Jeg gav dem også noen hovedlinjer om hva jeg ville ta opp i intervjuene for å forberede de til samtalen. Muligheten til å på forhånd tenke på tematikken kan føre til at informantene reflekterer mer over spørsmålene. Det viste seg derimot at ikke alle hadde kikket på disse punktene, så hvorvidt dette har påvirket intervjuene er usikkert.

Ideelt sett bør alle intervjuer testes med et prøveintervju først (Dalen, 2011). Dette er noe jeg ikke fikk mulighet å gjøre. Prøveintervjuet måtte ha blitt utført med en ansatt i en Lesefrø-barnehage, siden spørsmålene omhandler prosjektet spesifikt. Da jeg allerede hadde brukt mye tid på å rekruttere mine informanter, hadde tiden løpt fra meg i forhold til å få tak i en som ville stille til prøveintervju.

Alle informantene utførte intervjuene i arbeidstiden og jeg kom derfor til de ulike barnehagene for å snakke med dem der. Dette var også en god løsning da det å være på

hjemmebane kunne gi informantene en følelse av trygghet. Under alle intervjuene satt vi uforstyrret i et rom i barnehagen. Intervjuene tok alt fra 30 til 50 minutter, men de fleste lå nærmere den førstnevnte tiden. Intervjuene ble tatt opp med lyd.

Noen av informantene utdypet mer av seg selv og gikk utover intervju spørsmålene, mens andre var mer forsiktige og svarte på spørsmålene jeg hadde uten å vike fra disse. En av informantene skilte seg ut ved å ha korte, og noen ganger manglende, svar. Hun hadde heller ikke lengre refleksjoner om de ulike temaene. Hun sa selv at hun ikke var komfortabel med intervjusituasjonen, noe som kan forklare dette. Dette gjør at intervjuet er delvis begrenset, men jeg har likevel valgt å inkludere det.

5.4.3. Analyse av intervjuene

Ved analyse av kvalitative data veksler man mellom å analysere deler og analysere helheten, man beveger seg altså i den hermeneutiske sirkel. Det viktig å tenke på helheten og den konteksten utsagnet ble hentet ut fra, for å kunne få et helhetlig forståelse av materialet (Thagaard, 2013, s. 181). En temasentrert tilnærming til analysen vil si at man leter etter ulike tema i materialet, og henter ut utsagn fra de ulike informantene tilknyttet disse. Man kan også velge en personsentrert tilnærming, der man retter oppmerksomheten mot personer eller grupper (s. 157). Jeg har foretatt en kombinasjon av disse to tilnærmingene, da jeg i tillegg til å fokusere på tema, skiller ut og sammenligner personer, avdelinger og de to barnehagene.

Lydopptak fra intervjuene ble transkribert rett etter utførelsen. Jeg var ute etter meningsinnholdet av de transkriberte tekstene, og har ikke inkludert hvordan informantene snakker. Jeg startet med å lese gjennom alle intervjuene flere ganger, og noterte tanker i marginen og understrekte spesielt interessante utsagn. Etter å ha lest gjennom materialet noen ganger, knyttet jeg kodeord, eller begreper, til relevante utsagn. Neste steg var å klassifisere i kategorier, som utgjør oppgavens tema. Dette er en vanlig metode for kvalitativ analyse (Thagaard, 2013, s. 158).

Kategoriseringen begynte i realiteten allerede da jeg utformet både forskningsspørsmålene og intervjuguidene, noe som gjorde at jeg allerede da var i gang med analyseprosessen. Jeg brukte førkunnskapen min og bevissthet rundt hva jeg ønsket å undersøke for å videre kategorisere. Likevel var åpenhet et stikkord for min analyse og tolkning av materialet, da jeg helt fra begynnelsen av prosjektet har vært innstilt på å være åpen for ting jeg ikke på forhånd har tenkt ut.

Kategoriene endret seg underveis i prosessen og den endelige analyseprosessen resulterte i fire hovedkategorier: *Type leseaktiviteter*, *Holdninger til og syn på lesing*, *Endret lese- og litteraturkompetanse*, og *Barnas endrede leseinteresse og bruk av bøker*. De tre første kategoriene er tilknyttet barnehagens praksis og de barnehageansatte, mens den siste går mer spesifikt på barna.

Alle kategoriene speiler forskningsspørsmålene. Til spørsmål nummer en, «Er det samsvar mellom den praksis Lesefrø oppfordrer til og det som gjennomføres i barnehagene, og hva sier dette om de barnehageansattes holdninger til og syn på lesing?», har jeg tilknyttet to kategorier. *Type leseaktiviteter* handler om hvordan det leses i barnehagene, og i hvilken grad lesing er en planlagt og prioritert aktivitet. Dette vil si noe om hvordan Lesefrø gjennomføres i praksis, og i hvilken grad det samsvarer med retningslinjene til Lesefrø. Den andre kategorien tilknyttet dette forskningsspørsmålet heter *Holdninger til og syn på lesing*, og tar utgangspunkt i både hvordan Lesefrø gjennomføres i barnehagene og det som er underliggende informantenes utsagn.

Endret lese- og litteraturkompetanse går inn på de barnehageansattes kompetanseheving på temaområdet. Dette knytter seg til forskningsspørsmål nummer to: «Hvordan formidler de barnehageansatte barnelitteratur, og i hvilken grad har Lesefrø påvirket deres kompetanse på dette?». Den siste kategorien, som omhandler barna, har jeg kalt *Barnas endrede leseinteresse og bruk av bøker*. Dette knytter seg til det tredje forskningsspørsmålet som er: «Hvilken opplevd innvirkning har deltakelse i Lesefrø på barnas leseinteresse og bruk av bøker, og hva er det med prosjektet som eventuelt skaper endring på dette?».

5.5. Observasjon som metode

Svakheten med å foreta kvalitative intervjuer av de barnehageansatte er at jeg får deres oppfatninger, og ikke har noe mulighet til å kontrollere dette. Derfor har jeg som nevnt også foretatt observasjoner i barnehagene og brukt dette som supplerende metode. Å observere gir utfyllende informasjon og vil her blant annet fungere som et korrektiv til hovedkilden, da det svarer på om det samsvar mellom det som sies og det som gjøres.

Jeg har gjennomført uformelle observasjoner i de ulike avdelingene i barnehagen for å undersøke om de har utformet gode miljøer for lesing. Jeg har blant annet sett på hvordan de har plassert boksamlingen og om de har tydelige lesestoler. I tillegg til dette har jeg foretatt

observasjoner av lesestunder i barnehagene. Gjennom dette har jeg fått et innblikk i den faktiske praksisen med bøker og lesing. Jeg har sett på hvordan de ansatte leser med barna og hvordan de reagerer på barnas innspill. Jeg har også undersøkt om de barnehageansatte bruker metoder oppfordret av Lesefrø, som samtale, medvirkning og lek.

Observasjon av høytlesningsstund muliggjorde også at jeg fikk innblikk i hva barna uttrykker uten at jeg trengte å intervju dem. Ved å observere fikk jeg høre hva de prater om under lesestunden, og dette kan si noe om deres resepsjon og opplevelse av litteraturen. Jeg kunne se hva barna fant interessant og hva de kommenterte fra bøkene. Jeg fikk innblikk i deres holdning, om de var passive eller ukonsentrerte, eller viste entusiasme og engasjement. Dette sier noe om deres interesse for å lese, eller med andre ord, deres leseglede og leselyst.

Å observere i lesestund mente jeg var viktig for undersøkelsen fordi det er i formidlingssituasjonen at ideene fra Lesefrø blir realisert. Hvorvidt dette sier noe om endringer skapt av Lesefrø er imidlertid usannsynlig. Det er en stor sjanse for at de ansatte hadde praktisert, og at barna hadde reagert, på den samme måten uten å ha deltatt i Lesefrø. Likevel sier det noe generelt om lesing i barnehager, som er den praksis som Lesefrø inngår i.

5.5.1. Gjennomføring av observasjon

Jeg brukte videoopptak i observasjon av lesestund som ifølge Tjora (2012) gir «[...] en helt unik mulighet til å forske på detaljer i sosial interaksjon» (s. 76). Med video fikk jeg et korrekt og komplett bilde på situasjonen siden jeg kunne se observasjonen flere ganger. Å ikke bruke video kunne derimot ha forenklet observasjonen, både praktisk sett og ved at flere barn kunne ha deltatt.

Jeg gjennomførte fire runder med observasjon av lesestund; to runder i to ulike avdelinger tilknyttet hver sin barnehage. To av mine intervjuinformanter, Ane og Bjørn, samtykket i å delta i observasjonsdelen av studiet også. Jeg gav dem et samtykkeskjema som de gav til foreldrene til barna i deres avdelinger. Fra avdelingen i barnehage A var det fire barn som fikk samtykke til å delta fra foreldre, og i avdelingen i barnehage B var det to. I praksis var ikke alle disse barna med begge gangene. I barnehage A deltok to barn i den første runden, og fire barn i den andre. I barnehage B deltok ett barn i den første runden, og det andre barnet deltok den andre gangen. Dette er altså et begrenset utvalg, men jeg mener likevel det gir et representativt blikk på praksisen i barnehagene.

Jeg la ingen føringer for hvordan lesestunden skulle bli gjennomført, men oppfordret den barnehageansatte til å lese som han eller hun vanligvis gjorde. Dette var fordi jeg ønsket et mest mulig sannferdig bilde av hvordan det blir lest i Lesefrø-barnehagene. Jeg valgte å ta rollen som deltakende observatør ved at jeg er tilstede og synlig i omgivelsene (Ringdal, 2007, s. 104).

5.6. Etiske hensyn

Etiske spørsmål gjelder i alle faser av en intervjuundersøkelse. Etter intervjuene handler etiske hensyn i størst grad om å verne om informantenes anonymitet, og dette knytter seg til hvordan man lagrer og presenterer data (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). Det er ikke mulig å identifisere informantene verken i dataene eller i presentasjonen, da jeg brukte fiktive navn for hver informant og for barnehagene. Jeg har også anonymisert bydelen barnehagene er tilknyttet.

Før intervjuene fikk informantene informasjon om at jeg ville sikre dataene og anonymisere navnene deres. De fikk utdelt et samtykkeskjema og gav skriftlig samtykke om deltakelse (Se vedlegg 3). De ble informert om at de kunne avslutte intervjuet når som helst, og at de ikke trengte å svare på spørsmål dersom de ikke ønsket det. De kunne også be om å trekke seg fra undersøkelsen etter at intervjuene var foretatt, eller be om at deler ble tatt bort. Ingen av informantene gjorde noe av dette.

Ved forskning som involverer observasjon av barn er det flere etiske hensyn å ta. Deltakelse må være frivillig for barna. De må videre informeres om at de blir filmet, og få alderstilpasset informasjon om hvorfor jeg er tilstede. Siden barna er under 15 må deres foresatte også gi samtykke til deltakelse og få vite hvilke typer opplysninger som innhentes (Personvernombudet for forskning, Udatert). Det er kun de barna som fikk skriftlig samtykke fra foresatte til å delta som er med i studien.

Informasjonsskrivet og samtykkeskjema til barnas foresatte (se vedlegg 4) gav en forsikring om at alle ville bli anonymisert og at ingen navn ville bli brukt verken i datalagring eller i den ferdige presentasjonen. Jeg informerte om at videoopptaket ville være trygt forvart. I tillegg forsikret jeg dem om at jeg ikke vil bruke navn eller på noen måte beskrive enkeltpersoner på en måte som gjør at de kan bli gjenkjent i framstillingen. Oppgaven er meldt inn til og godkjent av Personvernombudet for forskning (Se vedlegg 5).

6. Intervjuer: Funn og analyse

I metodekapitlet presenterte jeg informantene som har bidratt med hovedmaterialet for oppgavens empiri, jf. s. 31-32. For å oppsummere kort har jeg seks informanter fra to ulike barnehager. Den ene barnehagen, kalt A, har informanter med A som første bokstav i navnet. Denne barnehagen startet med Lesefrø i 2013. På tilsvarende måte er informantene med B som første bokstav i navnet sitt tilknyttet barnehage B. Denne barnehagen startet med Lesefrø høsten 2016 og er i sitt prosjektår.

I forrige kapittel viste jeg også hvordan jeg har kategorisert funn fra intervjuene, jf. s. 35. For å oppsummere er det fire hovedkategorier som har blitt formet ut fra intervjuene: *Type leseaktiviteter*, *Holdninger til og syn på lesing*, *Endret lese- og litteraturkompetanse*, og *Barnas endrede leseinteresse og bruk av bøker*. Disse knytter seg til de tre forskningsspørsmålene, jf. s. 4. I dette kapitlet vil jeg både presentere og analysere funn fra intervjuene.

6.1. Type leseaktiviteter

Hvordan brukes litteratur i barnehagene? Er det samsvar mellom det Lesefrø oppfordrer til og det som gjennomføres i praksis? Dette vil undersøkes i denne kategorien, og jeg tar altså for meg den første delen av forskningsspørsmålet: «Er det samsvar mellom den praksis Lesefrø oppfordrer til og det som gjennomføres i barnehagene, og hva sier dette om de barnehageansattes holdninger til og syn på lesing med barn?». Del to av dette spørsmålet vil bli undersøkt i neste kategori.

Lesefrø legger ikke sterke føringer for hvilke leseaktiviteter som skal brukes, men lar barnehagene finne sine egne metoder som passer for dem. Prosjektlederen sier at hun ønsker å røske opp i den tradisjonelle høytlesningen i barnehagene, og vise at lesing kan gjøres på mange måter. I dette utsagnet ligger det en forståelse av at leseaktiviteter er noe som dekker bredt, og at det kan gjennomføres i et mangfold av kontekster. Lesefrø ønsker også å systematisere arbeid med litteratur, fordi dette vil bidra til å skape en lesekultur. Jeg vil undersøke hvilke leseaktiviteter som blir tatt i bruk i barnehagene, da dette viser hvordan Lesefrø-prosjektet blir utført i praksis. Dette knytter seg til Ridderstrøm et. al. (2015) sitt hvordan-spørsmål som kan bli brukt i en formidlingsanalyse.

6.1.1. Planlagte og spontane leseaktiviteter

For å kunne nå det overordnede målet til Lesefrø, å etablere en kultur for lesing, kreves det en målrettet og systematisk innsats fra de barnehageansatte. I en av Lesefrøs målsettinger heter det at alle barn skal delta i leseaktiviteter hver dag. For å få til dette bør lesing være planlagt som aktivitet i tillegg til at det er tilrettelagt for spontane lesestunder. Faren med å basere arbeid med lesing utelukkende på tilfeldighet og spontanitet er at noen ikke deltar i dette og dermed ikke kan få de gode virkningene av lesing (Hoel et al., 2011).

Et eksempel på en fast leserutine er å dra på biblioteket. Lesefrø ønsker å gjøre de barnehageansatte og barna kjent med bibliotekets tjenester, og et av delmålene til prosjektet er at bibliotekbesøk skal være en hyppig og fast aktivitet, gjerne en gang i måneden.

Informantene følger denne målsettingen i større og mindre grad. De fleste drar på biblioteket like mye som før, mens noen drar oftere. Fra barnehage A drar avdelingene i utvalget på biblioteket like mye som før Lesefrø. I den ene avdelingen er bibliotekbesøkene relativt hyppige, mens i den andre er det en mer sjelden aktivitet.

To informanter fra barnehage B sier at de har blitt mer oppmerksomme på biblioteket, og at de drar dit oftere med barna enn før Lesefrø. Prosjektene *Gi rom for lesing!* (Buland et al., 2008) og *Raising a Reader* (Chao et al., 2015) resulterte også i at de deltakende institusjonene brukte biblioteket mer enn før prosjektstart. Dette viser til at slike samarbeidsprosjekter der biblioteket er deltakende kan føre til en økt bevissthet på biblioteket som en ressurs.

Når det gjelder lesingen i barnehagene er den i ulik grad planlagt og spontan fra avdeling til avdeling. Det ser imidlertid ut til at tradisjonelle lesestunder er i større grad planlagt i barnehage A enn i B. I en av avdelingene har de lesing i samlingsstund for alle barna to til tre ganger i uka. I den andre avdelingen har de lesing i samling hver dag, som alle barn bortsett fra ett med spesielle behov deltar i:

Tida er en kamp hver dag. Men at vi, fordi samling er så viktig på vår avdeling, det får vi alltid til, det er obligatorisk på vår avdeling. Da har vi samling og det er jo det med å lese, ungene er så glade i det. En gang om dagen det får man til hvis man brenner for det (Ayah).

Utsagnet til Ayah viser at lesing i samling skjer både fordi de ansatte er interesserte og «brenner» for det, og fordi barna ønsker det selv. Ayah forteller videre at dersom lesing i samling en sjelden gang faller bort av praktiske årsaker, kommer barna bort i løpet av dagen og spør om de ikke skal lese snart. Dette viser at barna har blitt vant til denne aktiviteten fordi det har blitt en integrert del av barnehagedagen. Ayah tar imidlertid også opp at det ikke er alle barna som kommer og spør etter lesing. Dette viser at det ligger en verdi i det å planlegge

lesing. Fordi ikke alle barn ønsker å lese etter eget initiativ, vil en slik planlagt aktivitet der alle skal være med fungere inkluderende.

I barnehage B har de lesing i samling sjeldent eller aldri. Det er ikke et krav fra Lesefrø at lesing skal foregå i felles samlingsstund. Man skal heller ikke ta for gitt at en slik aktivitet passer for alle avdelinger, for eksempel har noen et stort antall barn med spesielle behov som ikke kan følge en slik lesestund. Likevel er det et eksempel på en systematisert og daglig leseaktivitet som muliggjør å inkludere alle barna.

Det er ingen aktive eller organiserte lesegrupper i noen av avdelingene. Bjørn, som er pedagogisk leder, forteller at de heller ikke har noe strukturert, fast lesetid. Han viser imidlertid at han har et ønske om å holde lesestunder i mindre grupper for de barna det passer for: «[Jeg prøver] å si hvert fall ganske ofte, at i sånne frilekssituasjoner så må man gjerne ta med seg en gruppe et annet sted, og ha en samling [der de leser] med de som det skulle passe for. Det prøver vi på» (Bjørn).

At Bjørn sier «det prøver vi på» viser at avdelingen jobber med dette, men at det ikke nødvendigvis skjer regelmessig eller i veldig stor grad. Astrid, som er pedagogisk leder i den andre barnehagen, forteller at de i perioder har holdt lesegrupper med tre-fire barn, der gruppen blir satt sammen etter alder eller nivå. Dette er imidlertid ikke en fast rutine, men avhenger av hva de ansatte har tid og mulighet til.

I Berits avdeling har de en fast lesetid hver dag etter at barna har vært ute. Da går barna og henter seg en bok og sitter ved bordet med dem på egenhånd. Dette er imidlertid ikke en lesestund der de ansatte deltar aktivt i nevneverdig grad, og denne rutinen var allerede etablert før innføring av Lesefrø. En slik aktivitet er positiv da den gir rom for barnas egen utforskning av bøker på egne premisser, noe som fungerer positivt på deres interesse og litterære opplevelse (Björklund, 2010). Dersom barna leser for hverandre, skaper samtaler og aktivitet rundt bøkene kan det i tillegg defineres som en leseaktivitet, og dermed fungere språkstimulerende (Hoel et al., 2011).

Astrid og Ayah forteller at de ofte bruker bøker som inngang til å lære om et tema i sin avdeling. Her brukes bøkene som et pedagogisk middel i tråd med barnehagens oppgaver. Bjørn forteller at mengden planlagte leseaktiviteter for å lære om et tema er liten, men at det er noe det jobbes mot. Han viser at han har et ønske om å endre dette: «Jeg prøver fortsatt å jobbe oss inn mot det å bruke mer bøker i også det som er planlagt av voksne, å kunne velge ut bøker til temaer vi jobber med og sånne ting [...]». Dette viser at Lesefrø kan ha bidratt til

en økt bevissthet rundt dette potensialet, og at avdelingen muligens vil innføre dette i større grad etter hvert.

Det ser ikke ut til at å lese for å lære om et tema blir gjort i større grad i noen av avdelingene etter Lesefrø, men at dette allerede er en del av deres praksis, og at de gjør dette i ulik grad. Berit forteller i forbindelse med dette at det ble lettere å gjennomføre slike leseaktiviteter etter at de fikk bøker fra Lesefrø. Dette er fordi utvalget av bøker er mer varierte enn før, og de passer til de ulike temaene som er aktuelle å lære om.

Alle informantene mener at det er lesing hver dag, og alle mener at det leses flere ganger i løpet av dagen. Det ser ut til at lesing i de fleste avdelingene hovedsakelig skjer sporadisk med enkeltbarn og barn i mindre grupper, alt etter som hva som passer for de ansatte og hva barnas ønsker er. Beate sier at de «[...] fleste er vel litt sånn uplanlagte, at vi bare nei, nå kan vi gå og lese en bok. Eller at noen av barna kommer og spør om vi vil være med å lese». At lesing i størst grad er en spontan aktivitet samsvarer med annen forskning på lesing i barnehagen (Svensson, 2009).

Det er tilrettelagt for og oppmuntret til spontane lesestunder i begge barnehagene, og informantene forteller at de ansatte er lydhøre når barna kommer med en bok og spør om å lese. De fleste informantene forteller at det oftest er barna som tar initiativ til lesing, noe som samsvarer med Simonsson (2004) sin studie om bruken av bildebøker i barnehagen. Det kan ligge en stor verdi i denne barneinitierte lesingen, fordi det skaper rom for barns medvirkning og selvbestemmelse som igjen kan simulere deres interesse for bøker og lesing (Krashen, 2004).

Det kan imidlertid hevdes at det bør være en balanse mellom slike tilfeldige og organiserte møter med litteraturen, da tilfeldighet kan føre til at ikke alle barn deltar (Hoel et al., 2011). Det kan se ut til at det er en hovedvekt av den førstnevnte typen møte. Avdelingene i utvalget oppfyller dermed i liten grad Lesefrøs målsetting om å planlegge og systematisere arbeid med lesing. Det ser ut til at det er planlagt i litt større grad i barnehage A der lesing i samlingsstund er en vanlig aktivitet, men denne aktiviteten var en del av barnehagens allerede praksis før Lesefrø. De ansatte viser at de har et ønske om å planlegge mer, men tidspress og mangel på personale i avdelingene gjør det vanskelig.

6.1.2. Lesing i språkarbeidet

Selv om Lesefrø ikke er en språkopplæringsmetode, baserer prosjektet seg på at lesing i barnehagen fungerer språkstimulerende på barna. Tre av informantene forteller at lesing har fått en større plass i deres språkarbeid etter deltakelse i Lesefrø. Ane forteller dette:

Vi jobber jo med språkstimulering på forskjellige måter. Men før [...] snakket vi mer om å jobbe med det i grupper og gjennom lek at vi har samtale med barna. Men nå etter Lesefrø så bruker vi jo bøker enda litt mer i det arbeidet med språkstimulering. Det gjør vi [...] Så vi voksne går også bevisst og finner fram en bok, og får med noen barn som vil være med å lese (Ane).

Utsagnet viser at Ane, og resten av avdelingen, ikke kun baserer seg på barnas initiativ, men aktivt tar med barn for å lese. Videre er litteraturens funksjon som språkstimulerende i fokus. Hvis det i praksis betyr at de benytter seg av dialogisk høytlesning, vil dette kunne gi resultater for barnas språk, spesielt i forhold til ordforrådet (Chao et al., 2015; Jensen, 2011; Jordan et al., 2000).

To av informantene fra barnehage B forteller også at de jobber mer med bøker og lesing i språkarbeidet etter oppstart av Lesefrø. Bjørn forteller dette:

Jeg tror de [ansatte] har blitt gitt en annen måte å jobbe med språk på nå, som jeg tror er mer givende for både voksne og barn [...] før så hadde vi bildekort hvor vi løfta opp et kort [...] og det var på en måte språkstimuleringen som var i hovedsak da. Så jeg tror de [ansatte] har fått et annet fokus på det. At de heller bruker bøker. Og, ja, også er det, det har blitt et mer fokus på hva kan jeg bidra med, hva kan jeg gjøre for at det skal være et språkstimulerende miljø her på avdelingen (Bjørn).

Denne avdelingen har en stor andel barn med spesielle behov, og etter innføring av Lesefrø bruker avdelingen bildebøker i stedet for bildekort som utgangspunkt for samtaler med disse barna. Dette er en type dialogisk høytlesning og vil fungere språkstimulerende, da barna blir oppmuntret til å ta i bruk språket sitt. Videre bidrar lesing av bildebøker til at barna lærer sammenhengen mellom ord og bilde (Birkeland & Mjør, 2012, s. 69). Barna blir både kjent med boka som medium og fortellinger, noe som er med på å utvikle deres bokkompetanse.

Bjørn sier at de ansatte opplever språkarbeidet gjennom bøker som mer givende enn det det var da de brukte bildekortene, noe som tyder på en interesse for lesing som aktivitet blant dem. I tillegg til dette viser Bjørn at han lener seg mot det sosiokulturelle læringssynet. Dette viser seg ved at han vektlegger at alle i personalet er språklige modeller for barna. Barna lærer i samspill med dem, noe som knytter seg til Vygotskijs begrep den nærmeste utviklingszone, jf. s. 23. Det ser ut til å være en økt oppmerksomhet på denne rollen i Bjørns avdeling, og at de ansatte er bevisste på at alle har et ansvar for å bidra. Dette er et viktig aspekt i Lesefrø, og i boka om prosjektet sier Hoel et al. (2011) at: «Barna henter mønster fra rollemodellenes

språklige omgangsform, og de blir inspirert til leseaktiviteter når de ser at rollemodellene er opptatt av bøker og lesing [...]» (s. 16).

Alle informantene mener at de bruker bøker i språkarbeidet, men at de gjorde dette også før Lesefrø-deltakelse. Endringen her ligger i at noen gjør det mer enn før. Lesefrø har derfor ført til en økt mengde av barnehagenes allerede eksisterende praksis. Dette kan bety at det er en økt bevissthet blant personalet rundt bøkens språkstimulerende potensiale. Lesefrø har dermed oppfylt målsettingen sin om å bevisstgjøre dem om sammenhengen mellom leseaktiviteter, språkstimulering og språkutvikling.

Det ser ut til at informantene først og fremst bruker dialog under lesing når de jobber med språkstimulering. Alle mener at de alltid, eller ofte, stiller spørsmål og skaper samtale under lesestund, spesielt hvis de leser med enkeltbarn eller i små grupper. Samtale og aktiv deltakelse er sentrale elementer i Lesefrø-prosjektet. Dette har en positiv virkning både på barnas språkutvikling (Jensen, 2011; Whitehurst & Lonigan, 1998) og på deres leseinteresse (Mjør, 2009; Teale, 1984).

Andre midler som kan fungere godt i språkarbeidet med bøker er dramatisering og gjenfortelling (Petersen, 2007), noe også Lesefrø oppfordrer til. En avdeling i barnehage A utmerker seg ved å bruke konkrete² og dramatisering i stor grad under leseaktiviteter. De tar dermed i bruk lesingens lekepotensiale for å skape gode litterære opplevelser for barna. Dette er i tråd med Lillemyr (2011) sin forståelse av sammenhengen mellom lek og læring, og at gode opplevelser er sentralt for at barn lærer. Avdelingen gjorde imidlertid slike grep før prosjektdeltakelse. Resten av informantene tar ikke opp at de bruker slike metoder under lesing, men dette utelukker ikke muligheten for at det blir brukt likevel. Dette er fordi hver informant kun kan snakke ut i fra sine egne opplevelser og erfaringer, og det er en mulighet for at de andre ansatte har andre praksiser.

6.1.3. Lesing i ulike kontekster

Det er tydelig ut fra informantenes utsagn at lesing foregår på flere ulike steder, i sammenheng med ulike aktiviteter og i ulike kontekster. På denne måten oppfyller de Lesefrøs retningslinjer vedrørende dette. Flere forteller at bøker og lesing brukes i for eksempel frilekssituasjoner, under spisetid, eller under uteaktiviteter. Å lese i disse

² Fysiske gjenstander som kan brukes til å visualisere ord

kontekstene har de ansatte i barnehage B begynt med i større grad som resultat av Lesefrø-deltakelse. Barnehage A gjør også dette, men informantene sier ikke noe om hvorvidt dette skjedde som et resultat av Lesefrø. Å lese på andre steder enn de tradisjonelle har praktiske fordeler for de som jobber i barnehagene. Det blir lettere å oppfylle Lesefrøs krav om å ha daglige leseaktiviteter med alle barna når man tenker bredt på hvor lesing kan foregå, og for eksempel kan inkludere det i spisetiden.

Ayah sier at hun leser med barna oftest når hun: [...] ser at de har brukt kroppen sin veldig bra, og nå er det på tide å lande [...]». Hun sier videre i forbindelse med dette at hun synes det er «[...] viktig at barna lander før de skal spise mat [...]», og at lesing er en fin aktivitet for å gjøre dette. Dette kan tolkes som at lesing er en venteaktivitet. Lesing som fyll i vente på en annen aktivitet er noe Svensson (2011) mener sender negative signaler om at det som skjer etterpå er viktigere. Jeg mener imidlertid at Ayahs utsagn viser at hun har en hensikt med lesingen; hun ønsker å skape en stemning preget av ro. Lesing fungerer dermed ikke primært som en venteaktivitet, men som et avslappende og beroligende verktøy.

Svensson (2009) fant at lesing i barnehagen ofte skjer når barn skal hvile og roe seg ned, og Svensson (2011) mener at hvis man primært leser for å roe barnet ned kan det ha en negativ effekt på leseinteressen. Jeg opplever ikke ut fra informantenes utsagn at lesingen primært foregår som en avslappende aktivitet, men at dette er en av mange kontekster lesing foregår i.

Under en slik hvilestund som Ayah beskrev er barna rolige og fokuserte på aktiviteten. Dette muliggjør lengre lesestunder der man kan ta seg tid til gode, meningsfulle samtaler med dem (Svensson, 2011). Fra et estetisk perspektiv vil disse samtalene fungere positivt med tanke på leseinteressen og den litterære opplevelsen, og vil bidra til litterær kompetanse (Björklund, 2010; Mjør, 2009; Solstad, 2016). Fra et pedagogisk perspektiv vil også disse samtalene fungere godt med tanke på språkstimulering og annen læring (Jensen, 2011). Dette vil dermed alltid være effekter av lesestunden, uavhengig av hvilken kontekst det leses i.

6.1.4. Lesing og estetisk opplevelse

I en av avdelingene i barnehage A leses det som tidligere nevnt hver dag i samlingsstund med alle barna i avdelingen. Astrid som jobber i denne avdelingen sier at det ikke er dialog i nevneverdig grad under denne type lesestund:

I samling så snakker vi veldig lite i plenum, for det som går igjen, er at de aller fleste vil snakke, men ikke høre. Men i grupper så kan vi prøve: Hva likte du best der, hva synes du om det, hvordan opplevde du? Litt sånne småting (Astrid).

Utsagnet viser at det er vanskelig å drive med dialogisk høytlesning i store grupper med barn, noe også Jensen (2011) fant. For store grupper med barn i ulik aldersgruppe er det vanskelig å interagere målrettet med det enkelte barn og tilpasse til barnets nivå. Hvert enkelt barn får også mindre taletid (Jensen, 2011; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Når ikke barna deltar i samtale er ikke denne lesestunden i samling hva Lesefrø ville beskrevet som en leseaktivitet, men en opplesning. Hoel et. al (2011) hevder at: «Opplesning har ikke den samme språklige verdien som leseaktiviteter, nettopp fordi barn lærer språk best gjennom å bruke språk, ikke ved å observere andre som bruker språket» (s. 13).

Likevel er en slik type lesestund, til tross for at den ikke nødvendigvis har en direkte språkstimulerende funksjon, svært viktig for barna og kan bringe med seg positive virkninger. Å praktisere med det estetiske underordnet det pedagogiske kan gi et reduktivt syn på litteraturen. Hvis alt skal være språklæring, blir barnelitteraturen utelukkende pedagogisk forankret, og som tidligere nevnt har barn rett til oppleve kunst som den er (Barnekonvensjonen, 1989).

I Astrid og Ayahs avdeling brukes det mye lek, som bruk av konkreter og dramatisering, under lesestund. Dette er med på å skape meningsfulle erfaringer for barna, og lek er en viktig kilde til motivasjon som også påvirker læring (Lillemyr, 2011; Vygotskij, 2001). I denne avdelingen klapper også barna etter høytlesningsstund noen ganger. Klappingen viser at barna erfarer lesestunden som en oppvisning, noe som indikerer at lesing er en estetisk forankret opplevelse for barna. Det fysiske i barns møter med kunst er noe også Juncker (2005) tar opp, og hun tegner dette bildet som speiler det flere av mine informanter fortalte angående barnas reaksjoner under lesing: «De [barna] ler, de græder, de griner, de gyser, de undres, de afskrækkes, de brokker og brækker sig. Tager det til sig som sjovt, spændende, udfordrende eller afviser heftig som kedelig. Får de mulighed for at møde det, lever det og de!» (s. 22). Dette underbygger det sanselige i en estetisk opplevelse (Baumgarten, 2008).

Flere informanter forteller at barna ofte blir svært entusiastiske, stiller spørsmål, lever seg inn i og reagerer fysisk i lesestunden, dersom formidlerne legger opp til dette. Informantene vektlegger likevel at det ikke er alle som reagerer slik. Det varierer fra lesestund til lesestund, og det avhenger spesielt av hvilken bok som leses og hvordan det leses. Barnas estetiske

opplevelse, og hva de ansatte gjør for å fremme dette, vil bli videre diskutert i observasjonsanalysen av lesestundene fra s. 66.

6.2. Holdninger til og syn på lesing

I den forrige kategorien undersøkte jeg hvordan det leses i praksis, her vil jeg si noe om hvilke holdninger til og syn på lesing med barn som er underliggende både dette og informantenes utsagn. Dette knytter seg til den andre delen av forskningsspørsmålet: «Er det samsvar mellom den praksis Lesefrø oppfordrer til og det som gjennomføres i barnehagene, og hva sier dette om de barnehageansattes holdninger til og syn på lesing med barn?». Slike perspektiver vil si noe om hvilke verdier og holdninger som ligger bak prosjektet i praksis. Dette vil legge føringer både for hvordan Lesefrø gjennomføres og for hvilke resultater det gir.

Jeg vil først ta for meg spenningen mellom læringsperspektivet og det kulturelle og estetiske perspektivet, noe som er et sentralt tema i barnekultur og formidling til barn. Det har også vært et gjennomgående tema i denne oppgaven. Deretter vil jeg ta for meg hvorvidt de ansatte har tatt til seg Lesefrøs oppfordring om å la barna bruke bøkene på sine egne premisser, og for eksempel lar de leke med dem.

6.2.1. Et mangfold av grunner til å lese

Ved å gjennomgå alle informantenes utsagn som omhandler syn på lesing, fant jeg at de begrunner å lese i barnehagen på seks mer eller mindre overlappende måter: for å stimulere leselyst, skape gode leseopplevelser, skape sosialt samvær mellom barn og voksne og barn i mellom, å utvikle språk, som inngang til å lære om et tema, og for å roe barnet ned. Dette viser at det Ridderstrøm et al. (2015) kaller kulturformidlingens *hvorfor* har mange svar i disse barnehagene.

Den beroligende begrunnelsen ble bare nevnt av en informant, jf. Ayahs utsagn på s. 44, og den skiller seg også fra de andre. Den viser til at lesing har en praktisk funksjon i barnehagen. Andre funksjoner som er tydelige ut fra de nevnte begrunnelsene, er den pedagogiske og den kulturelle eller estetiske. Spenningen mellom disse to har jeg tidligere vært inne på, jf. s. 10, her vil jeg gå videre inn i dette.

Flere nevner at lesing med barna er koselig, hyggelig, og at de gjør det fordi barna setter pris på det. De ansatte ønsker å skape glede og gode opplevelser blant barna. De spontane svarene til hvorfor det er viktig å lese med barn er ofte knyttet til dette. Ayah sier at «[...] hovedtingen er at det skaper glede», og Bjørn sier: «Jeg prøver mest av alt å gjøre de interesserte i bøker [...] Og å skape gode opplevelser rundt det, det tenker jeg er vår største jobb». Det kan se ut til at informantene på et personlig plan er mest opptatte av det estetiske aspektet av lesing.

Ane viser også at hun har et estetisk syn på lesing, men hun vektlegger samtidig at lesing i barnehagen er viktig for barna senere i livet: «Jeg vil si leseglede er viktigst [...] fordi det tar du med deg senere i ungdommen og som voksen, og det er jo veldig positivt å være glad i å lese bøker og utforske og lære mange nye ting». Det at barna «lærer mange nye ting» gjennom lesing, og at de kan ta med seg lesegleden videre i livet, viser til et pedagogisk perspektiv på lesingen. Det er flere som nevner at det å vekke leselyst i barnehagen er viktig for barnas senere læring og utvikling, og dermed begrunner de lesingen med at det er utviklende for barna. Informantene har hyppige utsagn om slike nytteverdier av lesing, og med bakgrunn i dette mener jeg at informantene i stor grad også grunngir lesingen fra et pedagogisk perspektiv.

Alle informantene begrunner deres arbeid med lesing med at det er språkstimulerende, og de forteller at de praktiserer med denne funksjonen i bakhodet. Beate sier dette: «For min del da, i forhold til hvordan jeg jobber, så er det jo mer i forhold til å utvikle språk». Bjørn sier dette: «Språk, først og fremst, når man jobber i en bydel som dette her, så er det ekstremt viktig synes jeg». Det ser dermed ut til at informantene trekker fram lesingens språkstimulerende verdi når de knytter arbeid med lesing til sitt yrke eller sin profesjon.

Den språklige begrunnelsen kan være tilstede fordi de ansatte tilhører en institusjon som har som oppgave å drive med språkstimulering. Denne oppgaven er spesielt tydelig og viktig for disse barnehagene som har en høy andel flerspråklige barn. Ridderstrøm et al. (2015) skiller mellom henholdsvis den individuelle og den institusjonelle kulturelle identiteten. Ut i fra informantens utsagn ser det ut til at læring, spesielt læring av språk, er de ansattes institusjonelle kulturelle identitet, mens gode opplevelser og glede knytter seg mer til deres personlige identitet.

At informantene vektlegger viktigheten av å skape glede og gode leseopplevelser for barna, viser at de oppfatter at lesing er estetisk forankret. Dette tyder på at Lesefrø i praksis har et

stort fokus på leseglede, noe også prosjektleder vektlegger er tanken bak. Ved spørsmål til prosjektlederen om hva som veier tyngst i Lesefrø av leselyst og språkstimulering svarte hun imidlertid dette:

Umiddelbart ville jeg svare stimulering av leselyst! Men dette støtter hele tiden opp under barnehagens språkarbeid, og kan hjelpe språkstimuleringen ellers. Og vi vet jo at ordforrådet øker når man leser bøker [...] Så når jeg tenker meg om så veier språkstimulering faktisk tyngst. Men leselyst er noe man tar med seg resten av livet og som ikke skal undervurderes. Jeg klarer ikke velge en, begge (Prosjektleder).

Dette utsagnet viser til et pedagogisk og utviklende perspektiv på lesing. Det blir sett på som viktig å skape leselyst fordi barnet tar den med seg videre i livet, og fordi den påvirker språkstimuleringen. I leselystbegrepet ligger det altså et læringsperspektiv. Det ser ut til å være vanskelig å skille de ulike perspektivene på lesing i barnehagen fra hverandre, da de er sterkt knyttet sammen og påvirker hverandre. Jeg vil gå videre inn på forholdet mellom lesingens estetiske og pedagogiske funksjoner i barnehagen i diskusjonskapitlet på s. 82-83.

6.2.2. Ulike holdninger til bøker

I Lesefrø oppmuntres det til at de barnehageansatte og barna skal være friere med bøkene og leke med dem. Tanken bak dette er at det skal stimulere barnas interesse for bøker og bidra til læring. Barnehagebarna skal få bruke bøkene på sine egne premisser. Som tidligere nevnt har flere av de ansatte blitt friere med bøkene som viser seg ved at de bruker dem i andre kontekster og på flere steder enn før, jf. s. 43-44.

Lek med bøker skjer i større grad etter innførsel av Lesefrø i barnehage B, og Beate sier at de har blitt [...] «veldig frie på hva vi kan gjøre med bøkene, la barna leke med de og sånn». Innholdet i Beates utsagn går igjen hos de andre informantene fra denne barnehagen. Bjørn forteller at han har veiledet resten av personalet i det å la barna bruke bøker på sine egne premisser:

[...] vi har jo barn med andre behov, og som kan fort sitte og synes det beste å gjøre er å rive i en bok for eksempel. Og at man da klarer å holde igjen på at den boka skal ikke nødvendigvis opp på øverste hylle for det. Men at da må man møte det på en måte, hvor barna kan lære noe (Bjørn).

Her finnes en endret praksis med bøker, og det kan vise til en holdningsendring hos de ansatte, hvor bøker blir sett på som en forbruksvare framfor noe som skal spares og vernes om. Dette tyder på at Lesefrø-prosjektet har vært vellykket i målsettingen om å røske i holdninger om at bøker er noe hellig.

Praksisen om å la barna leke med bøkene er imidlertid annerledes i barnehage A enn i B. To informanter fra denne barnehagen ser ut til å ha en holdning til bøker som fjerner seg fra at bøker kan lekes med og at barn kan bruke dem fritt. Ane forteller at barna skal «[...] egentlig ikke leke med dem da. Vi skal lese hvis vi tar fram bøker, eller se på bilder i bøkene hvis de vil gjøre det selv alene». Ayah sier dette:

For di bøker er noe hellig for oss, så de er veldig flinke til å håndtere bøker. Noen ganger sitter de på gulvet og de glemmer seg litt, men så sier vi «sånn gjør vi ikke med bøker», så ryddes de bort med en gang, det er ikke noe diskusjon, de kan slå seg vrang med leker, for de kan de leke med, men bøker det er noe viktig liksom (Ayah).

At bøker er «noe hellig» som må vernes om, er i konflikt med Lesefrøs retningslinjer. Dette viser at den praksisen som gjennomføres i barnehagene ikke nødvendigvis er det samme som den Lesefrø oppfordrer til, og det kan tenkes at de ansatte aldri tok til seg denne målsettingen. Det kan også tenkes at det er glemt av de ansatte da de har prosjektperioden på avstand, og ikke har målsettingene og oppfordringene like klart foran seg lenger. Det kan derfor hende at deres personlige holdninger har kommet tilbake når de ikke lenger er i prosjektperioden. Med bakgrunn i dette kan det stilles spørsmål ved om lek og fri tilgang av bøker er underkommunisert fra Lesefrøs side.

For den siste informanten fra denne barnehagen, Astrid, ser det ut til å handle mer om ressurser enn om holdninger til bruk av bøker. Hun har selv kjøpt inn bøker som de har i avdelingen, men disse er utilgjengelige for barna. Astrid anerkjenner at det beste hadde vært om alle bøkene var tilgjengelige for barna slik at de kan bruke dem som de vil, fordi hun ser at dette skaper interesse: «Jeg vil jo, og jeg ser jo, at det ideelle hadde vært at de bøkene jeg har, de hadde vært tilgjengelig for ungene [...]». Avdelingen har imidlertid ikke ressurser til å erstatte bøkene dersom de forsvinner eller blir ødelagt.

Det er likevel en andel bøker som er tilgjengelige for barna i avdelingen. Astrid forteller at disse bøkene ikke hadde vært førstevalget hennes dersom hun hadde frie tøyler til innkjøp. De bøkene som er tilgjengelige i Astrids og Ayahs avdeling er med andre ord bøker de vurderer som av lavere kvalitet, og de tenker at det ikke er så farlig dersom de blir ødelagte eller forsvinner. Begge forteller at da de var i prosjektperioden, var boksamlingene fra Lesefrø en stor ressurs. Dette var fordi de hadde bøker som de vurderte som gode tilgjengelige. Informantene sier imidlertid ikke noe om hvorvidt lek var tillatt i prosjektperioden.

Bjørn forteller at han *håper* at de kan fortsette med å ha bøker tilgjengelige etter dette året med Lesefrø-bøkene. Han mener imidlertid at dette kan være vanskelig fordi han tror det fortsatt foreligger en holdning i personalet om at man skal «[...] spare på [bøkene] så lenge

man klarer». Utsagnene til Ayah, Astrid og Bjørn viser at å la barna bruke bøker fritt ikke nødvendigvis kan videreføres etter det første prosjektåret, og det handler om både ressurser og holdninger.

6.3. Endret lese- og litteraturkompetanse

I kategorien *Type leseaktiviteter* så jeg på de ulike avdelingenes og barnehagenes praksis, blant annet hvordan lesing er organisert og planlagt, og i hvilke situasjoner det leses i. I denne kategorien skal jeg nærme meg forskningsspørsmålet: «Hvordan formidler de barnehageansatte barnelitteratur, og i hvilken grad har Lesefrø påvirket deres kompetanse på dette?». Her vil jeg dermed gå mer inn i de enkelte informantenes litteraturformidlingspraksiser og kompetanse, og hvorvidt de har opplevd en endring som følge av Lesefrø-deltakelse.

Endret lesekompetanse handler om hvorvidt de ansatte har endret hvilke metoder de bruker i lesingen. Dette kan være om de har funnet nye måter å tilpasse lesingen til barnehagehverdagen, og om de bruker samtale i større grad. Herunder ligger også hvilke metoder som brukes for å inkludere alle barna, og om de leser mer enn før. Endret litteraturkompetanse handler på den andre siden om hvorvidt de ansatte har fått nye tanker om og et nytt syn på barnelitteratur. God kunnskap om dette er en forutsetning for å kunne heve kompetansen på litteraturformidlingen, noe som er et av de viktigste aspektene ved Lesefrø.

6.3.1. Endret lesing

For å skape en lesekultur kreves det at lesing er en dagligdags aktivitet, og Lesefrø ønsker å øke mengden lesing i barnehagene. Ane mener at de begynte å lese mer etter deltakelse, både under og etter prosjektperioden:

For vi har jo alltid masse bøker i barnehagene og leser litt, men når vi satte i gang med Lesefrø så begynte vi enda mer [...] Jeg tror at vi er bedre på å lese. Også sånn på personalet da, på oss voksne, jeg tar fram bøker oftere og leser med barna, og jeg tror andre gjør det og, at vi leser mye mer enn vi gjorde før (Ane).

Ane forteller at hun opplever at de har mer tid til lesing fordi de prioriterer denne aktiviteten. Dette viser til at det har vært en økt bevissthet og et økt fokus på lesing i avdelingen.

I den andre avdelingen i barnehage A opplever ikke informantene at Lesefrø har bidratt til mer lesing initiert av voksne. De mener imidlertid at det leses mye på avdelingen, men at dette ble gjort også før Lesefrø. I de to avdelingene fra barnehage A er det altså en forskjell i opplevd effekt av Lesefrø. Hvorfor denne forskjellen er tilstede er vanskelig å svare på uten å ha undersøkt avdelingene før prosjektet startet. Astrid, som er pedagogisk leder i avdelingen uten opplevd effekt på dette, forteller at hun har jobbet med å etablere en lesekultur over lang tid i avdelingen. Det kan tenkes at de to avdelingene hadde forskjellige utgangspunkt, der den ene hadde i større grad en etablert og systematisert lesekultur før Lesefrø startet. Det kan hende at Lesefrø har gitt en større effekt i Anes avdeling fordi det var større rom for endring.

I barnehage B mener to av tre informanter at lesing har kommet mer i fokus etter innførsel av Lesefrø. Beate forteller at Lesefrø er nyttig: [...] både for oss voksne som jobber der og at man ikke bare blir susende rundt, men tenker å ja, vi kan gå og lese en bok for det er jo, man glemmer det litt i hverdagen». Som resultat av Lesefrø prøver de ansatte å lese mer enn før. Her har prosjektet fungert som en påminnelse og gjort de ansatte oppmerksomme og aktive i arbeid med litteratur.

For to informanter har Lesefrø endret hvilke metoder de bruker i lesingen. Beate sier dette:

Man tenker jo litt sånn annerledes på det, man blir litt mer, man sitter ikke bare og leser teksten som man ville gjort før. For man begynte å tenke over [at] man kan jo lese bildene og. For det var jo der vi fikk tips om at, jaja, det er ikke bare å lese teksten, man tenkte ikke over det før egentlig (Beate).

Ayah er flerspråklig, og både vanskeligheter med norskspråket og det å være lite vant med høytlesning, gjorde at hun tidligere ikke følte seg komfortabel med å gjøre det. Hun forteller at hun var spent og litt nervøs før Lesefrø startet, og forventet at det skulle bidra til å utvikle henne på dette området. Etter prosjektdeltakelse ble hun mer bevisst på at man ikke måtte lese «linje for linje», men bruke fantasien og fortelle. Dette førte til at hun ble mer trygg på å gjennomføre leseaktiviteter i barnehagen.

Det eneste som er endret med tanke på metoder de ansatte bruker i lesing med barna, er altså at noen i større grad har begynt å bruke bildene i boka og fortelle ut fra dem. Lesefrø har derfor til en viss grad åpnet opp for nye måter å lese på. Erfaringer fra de ansatte tilsier at det å se på og snakke om bildene i boka er mest gjennomførbart når tiden er knapp. Denne typen leseaktivitet passer dessuten godt for de barna med dårligere utviklet norskspråk eller de med spesielle behov. Flere informanter forteller at barna synes det er gøy å kikke og prate om bildene i boka, og at de viser tydelig glede under en slik leseaktivitet.

6.3.2. Å inkludere alle barna

Som tidligere nevnt er en av Lesefrøs målsettinger at alle barn skal involveres i daglige leseaktiviteter. For å oppfylle Lesefrøs krav om dette kreves det en innsats blant de barnehageansatte. At de voksne tar initiativ til lesing muliggjør å inkludere alle barn, også de som stritter litt imot eller de som helst velger andre aktiviteter. Forskning viser at barn som trenger språkstimulering mest, ofte velger bort språklige aktiviteter (Hoel et al., 2011). Å jobbe for å inkludere alle i dette er viktig for å oppfylle kravene stilt til barnehageinstitusjonen, som tidlig innsats og det å utjevne forskjeller.

Som tidligere nevnt er leseaktiviteter i liten grad planlagte i barnehagene, og de ansatte baserer seg i stor grad på spontanitet. Likevel er det ikke kun lesing med de barna som spør etter det selv som gjennomføres; de ansatte tar også initiativ til lesing. Ane forteller at de har det i bakhodet at de bør lese med alle barna, selv om de ikke nødvendigvis planlegger dette på forhånd. For henne er dette viktig, og hun grunngir det hovedsakelig med de språklige gevinstene lesing gir.

Ayah forteller at de har jobbet lenge med å inkludere alle barna i samling når de leser:

[...] ett barn var helt imot når han starta hos oss denne høsten, til tider måtte vi ta han ut for han ødela for hele gruppen og det blir ikke helt riktig. Men sakte men sikkert klarte vi å lande med han også [...] vi har prøvd forskjellige måter for å få ungene inn i samling [...] Det har vært egentlig tre forskjellige unger, den ene var helt, skulle ikke delta i samling, men vi gir oss ikke (Ayah).

At Ayah sier «vi gir oss ikke» viser at de ansatte i avdelingen synes det er viktig og har høy bevissthet rundt viktigheten av å inkludere alle i leseaktiviteter.

Noen av informantene forteller at når de selv tar initiativ og forsøker å få barn til å være med på leseaktiviteter, sier de noen ganger nei og noen ganger ja. Det er ofte de «tøffe» guttene og barna med dårlig norskkompetanse som velger andre aktiviteter enn å lese. At gutter er mindre interesserte i lesing enn jenter underbygges av nyere forskning om lesing i barnehagen (Rongved, 2017, 14.04.).

Noen barn liker aktiviteter med mer bevegelse og aktivitet enn det lesing bidrar med, og dette kan forklare hvorfor lesing velges bort. Det kan også forklares med at de som ikke er flinke til noe har ikke lyst til å gjøre det. Kanskje har barna som ikke ønsker å lese forventninger om at de ikke kommer til å mestre det. Dette knytter seg til det som i leseforskningen kalles Matteuseffekten. Dette betyr at de som er gode på noe, vil velge å gjøre dette mye og bli enda

bedre. Effekten har også en motsatt effekt ved at de som er dårligere på noe ikke ønsker å gjøre dette, og de havner dermed i en dårlig sirkel (Stanovich, 1986).

Utfordringer rundt å motivere og inkludere alle barn i en type aktivitet og samtidig ikke drive med tvang, gjelder i barnehager generelt og for Lesefrø som tar del i denne praksis. Flere informanter kvier seg for å svare på spørsmål om hvordan å inkludere de barna som ikke nødvendigvis vil lese, og innrømmer at det er vanskelig å gjøre dette. De fleste tenker først og fremst på å velge gode bøker for å motivere barna til å delta. Mange virker genuint opptatte av å finne og bruke bøker som er spennende. Ane viser at hun har reflektert rundt dette:

Du kan jo ikke tvinge barna, hvis de absolutt synes det er dørgende kjedelig, men man kan prøve flere ganger og ta forskjellige bøker som du kanskje tenker at barna kan ha interesse av, også kanskje det plutselig vil sette seg ned og lese litt da, selv om det ikke har villet det i det hele tatt før (Ane).

Berit forteller: «Jeg tenker sånn at det kanskje kommer etter hvert [...] Vi gjør vel ikke noe spesielt med det enda, vi driver og observerer litt». Utsagnet viser at avdelingen ikke gjør noe spesielt med dette enda, men har en mer avventende tilnærming til denne problematikken.

Lesing med alle barna hver dag blir ikke nødvendigvis oppfylt i alle avdelingene i utvalget. Årsaken til hvorfor det ikke gjennomføres knytter seg først og fremst til den begrensede tiden, mangel på ansatte og manglende planlegging. De ansatte opplever det også som vanskelig å motivere de barna som ikke ønsker å lese. Det er imidlertid noen av informantene som forteller at de har et ønske om å lære mer om motivasjonsstrategier og formidling til flerspråklige barn, og at dette ønsket ble styrket som resultat av Lesefrø.

6.3.3. Barnelitteratur og bokvalg

Alle informantene forteller at de har blitt introdusert for et nytt og bredt spekter av barnelitteratur gjennom deltakelse i Lesefrø. De ansatte har opplevd det som en berikelse å få nye, gode bøker som er tilpasset barn i barnehagealder. Alle opplever også at de har blitt tipset om ulike typer bøker og oppnådd en utvidet kunnskap om bøker, selv om graden av dette varierer fra person til person. Mens noen forteller at de hadde god kunnskap om barnelitteratur fra før av, har andre opplevd en større kompetanseutvikling på dette:

Jeg har ikke vært borti så mange av de barnebøkene, så mange av de vi fikk har jeg aldri vært borti [...] Det er jo mange fine bøker, mange som, det er nok litt annerledes bøker nå enn det det var tidligere når vi var yngre selv, da var dem ikke, ja man har fått nytt perspektiv, og det er litt nytt og. Handlingen er litt annerledes da. Det blir litt mer spennende og litt mer moro å lese de (Beate).

Barnehager er ofte preget av mangelfulle boksamlinger og noen ganger eldre og utdaterte bøker (Petersen, 2007). Flere av informantene har utsagn som sier at bøkene fra Lesefrø er morsomme, spennende og visuelt vakre, og at mange bøker er annerledes enn det de hadde tilgjengelig fra før. Slike utsagn viser til barnelitteraturen som noe annet enn den tradisjonelle, oppdragende typen, og i barnelitteraturen kan man grovt si at det har vært en dreining fra pedagogikk til estetikk (Birkeland & Mjør, 2012; Juncker, 2006).

I barnehagene i utvalget er det i stor grad barna som bestemmer hva som skal leses når det leses i små grupper eller med enkeltbarn. Dette viser at de ansatte følger barnas interesser og legger opp til valgfrihet. Barns selvbestemmelse av bøker er en viktig faktor for å stimulere interessen for å lese (Gambrell & Malloy, 2008; Krashen, 2004). I større grupper med barn er det imidlertid ikke alltid mulig å la dem velge bøker, og derfor må den voksne ta dette bokvalget. For å muliggjøre en god leseopplevelse må derfor den voksne inneha god barnelitterær kompetanse.

Informantenes utsagn viser at de tenker på det estetiske perspektivet av barnelitteraturen som viktig. Det er ikke bare bøker som har et godt språk eller som skal lære barna noe spesielt som blir valgt, men også bøker som er morsomme og spennende. Humor ser ut til å være en spesielt viktig faktor når de ansatte velger bøker for lesing. Lillemyr (2011) vektlegger bruken av humor for å skape gode og meningsfulle erfaringer hos barna. Dette skal fungere positivt i både lek og læring. Ved å ta i bruk humor viser de ansatte at de er på barnas side, og at de tenker på hva barna synes er spennende og gøy. Dette underbygger at det foreligger et estetisk syn på lesing i barnehagene, der de fokuserer på de gode opplevelsene.

Flere informanter forteller at de bruker et mer variert utvalg bøker enn før. For noen er det mulig at dette handler mer om hva man har ressurser og tilgang til, og ikke nødvendigvis økt kompetanse og interesse. Likevel er det noen av informantene som forteller at de har blitt bedre til å velge bøker for barna etter Lesefrø:

Jeg tror at vi blir flinkere til å finne bedre bøker for barna [...] Vi gikk før da til biblioteket og lånte bøker, så kanskje du ikke ser så veldig grundig gjennom dem da [...] Nå ser vi mer gjennom bøkene, om de er nye, fine bøker som har morsomme historier. Det må være noe gøy og fengende om de skal være med (Ane).

At Ane legger vekt på at det skal være «gøy og fengende» viser at hun tenker på det estetiske potensialet til barnelitteraturen. Når hun velger bøker for å lese for grupper eller for alle barna, er disse faktorene spesielt viktig. Også Beate velger annerledes enn før:

Jeg merker en stor forskjell på hvordan jeg tenker rundt bøkene og hvilke, hvis jeg skal lese med de og de barna, hvilke bøker ville jeg valgt da. Ville jeg valgt de enkle bøkene og lese bildene, eller ville vi

valgt en bok som vi kan litt av, sånn eventyrbok på en måte da. Man velger litt annerledes når man ikke bare tar en bok og bare jaja ... Når man interesserer seg litt mer selv for det og (Beate).

Beate viser at hun tenker på hvert enkelt barns nivå og forståelseshorisont, og tar hensyn til dette i bokvalget. At hun sier «når man interesserer seg litt selv for det og» viser at hun selv har opplevd en økt interesse for barnelitteratur. Både Ane og Beate har opplevd en økt litteraturkompetanse som viser seg ved at de har blitt bedre på å kunne velge riktige bøker til målgruppen ut fra en bredde.

For Bjørn har deltakelse i Lesefrø også ført til en høyere bevissthet på bokvalg til målgruppen. Han har blitt mer oppmerksom på å velge bøker etter barnas interesser, og ikke sine egne:

Jeg har nok blitt mer bevisst på å teste ut ting hos barn før jeg avviser det, for jeg har tidligere valgt mer ut fra mine egne forutsetninger da [...] jeg ser at noen ganger ting som jeg tenker ikke hadde fenga meg da jeg var fem år, fenger en femåring veldig godt her. Så det tror jeg man må ta med seg, og ikke bare tenke hva synes jeg er fint, eller hva synes jeg er bra (Bjørn).

Dette utsagnet knytter seg til det å se bort fra egne preferanser, og handler om en profesjonalisering. I Rosenblatts resepsjonsteori vektlegger hun at barn må ha noe i sin bakgrunn som gjør at de kan kjenne igjen og relatere seg til det som er i litteraturen (Rosenblatt, 2005). Dette betyr at litteraturen som leses og tilbys barna ikke må være den som de voksne først og fremst mener er best. Hoel et al. (2011) vektlegger at bøkene må være på barnets parti, og det er viktig å lese det som barna synes er interessant, fordi interesse er en viktig kilde til motivasjon og konsentrasjon (s. 27). Dette er noe alle disse informantene vektlegger i bokvalget.

6.4. Barnas endrede leseinteresse og bruk av bøker

Den siste kategorien som er utformet fra intervjuene knytter seg til forskningsspørsmålet: «Hvilken opplevd innvirkning har deltakelse i Lesefrø på barnas leseinteresse og bruk av bøker, og hva er det med prosjektet som eventuelt skaper endring på dette?». Det kan virke problematisk å undersøke barnas interesse for å lese og den eventuelle virkningen av Lesefrø på dette området. Hvordan skal man vite om den har endret seg? Dette mener jeg at intervjuinformantene kan fortelle om. Leseinteresse vil være synlig gjennom barnas handlinger rundt både lesing som aktivitet og bøker som medium. De vil velge å lese og bruke bøkene, både med voksne, på egen hånd, og med andre barn.

Man kan anta at LeseFrø har gitt noen språklige effekter, selv om jeg ikke hadde anledning til å undersøke dette direkte, jf. s. 3. Dette underbygges ved at noen av de ansatte leser mer enn før (jf. s. 50-51), mer med tanke på språkstimulering (jf. s. 42), og at noen har blitt bedre på å velge riktige bøker til de ulike barna (jf. s. 54-55). I tillegg til dette viste lignende leseprosjekter diskutert i litteraturgjennomgangen at de gav en positiv effekt på barnas språk, spesielt på ordforrådet (Chao et al., 2015; Jordan et al., 2000).

6.4.1. Mer lesing blant barna

Mye lesing er svært verdifullt på flere områder enn det språklige. Det fungerer blant annet litterært oppdragende, skaper fellesreferanser, og gode stunder og opplevelser (Solstad, 2008). Som nevnt har mengden lesing initiert av voksne økt i noen avdelinger etter innførsel av LeseFrø. I følge flere informanter spør barna også i større grad om å bli lest for, og de leser mer på egenhånd. Dette kan tyde på en økt interesse blant barna. Denne interessen ser imidlertid ut til å være svært ulik fra barn til barn. En barnehage består av en sammensatt gruppe med enkeltindivider der alle er ulike. Noen leser mye, noen leser når de blir motivert til det, og noen vil nesten ikke lese i det hele tatt. Dette kan knytte seg både til interesser, men også til graden av norskkompetanse og den nevnte Matteuseffekten.

Med fokus på generelle tendenser mener imidlertid informantene fra barnehage B at barna leser mer nå enn før. Bjørn sier at de ansatte ofte tar opp at de synes at barna har en annen interesse nå enn før: «Før tror jeg de opplevde at det å få med barn på lesing kunne være en kamp, mens nå er det en del av leken». I barnehage A husker noen av informantene at barna var svært opptatte av lesing under prosjektperioden, spesielt med å gjøre dette på egenhånd eller med andre barn. Ayah sier dette: «Jeg husker når jeg tenker tilbake, at det var veldig med den [bok]kassa, å sitte i sofaen og lese med hverandre». At barna leser mer under prosjektperioden av LeseFrø er det resultatet som er tydeligst i datamaterialet, da alle informantene tar opp dette.

Å lese mer kan også gjelde for noen av dem som ikke leste så mye før LeseFrø. Bjørn forteller dette: «Vi prøver å dokumentere litt at vi leser, inne på den her avdelingen hvert fall, [vi ser at] barn som tidligere ikke har vært så interessert i å lese, kan ha blitt det nå». Det ligger imidlertid en viss nøling og tilbakeholdenhet i dette utsagnet. Ord som «prøver», «inne på den her avdelingen hvert fall», og «kan» viser både til at dette kanskje ikke skjer i de andre avdelingene i barnehagen, men også til at det ikke nødvendigvis alltid blir gjennomført i

denne avdelingen. Også Berit viser en viss usikkerhet rundt dette. Hun tar opp at barna er mer interesserte, men dette er basert på hennes følelse: «De er veldig opptatt av bøker nå, de er det altså. Jeg føler det».

Det foreligger en usikkerhet i utsagnene deres fordi det er et vanskelig spørsmål de svarer på. Det er vanskelig å svare noe konkret på om barna har opplevd en økt interesse for å lese, og svarene deres må tolkes med forbehold. Likevel foreligger det en antakelse om at barna får en økt interesse for å lese gjennom å delta i Lesefrø-prosjektet.

6.4.2. Boksamlingens effekt

En av årsakene til at barna vil lese mer i barnehagene nå enn det de gjorde før Lesefrø, kan grunngis med selve boksamlingen:

Det er jo mere lese glede blant barna da, at barna leser mer. Og vi merker det, det har de jo definitivt gjort. Det har vært mere spennende med de nye bøkene [...] Man skulle jo gjerne hatt mere bøker i barnehagene, hvert fall når man ser hvor bra det har vært og fått Lesefrø-bøkene fra biblioteket. For det gir mye mer leselyst, og mer glede hos barna også (Beate).

Som tidligere nevnt er barnehager preget av gamle og få bøker, som ikke nødvendigvis er varierte i sjanger eller innehar god kvalitet (Petersen, 2007). At det er mange nye, fine bøker som er tilgjengelige kan være med på å stimulere interessen til barna. Barn synes som regel at nye ting er gøy og spennende, uansett om det er bøker eller leker. Et spørsmål er hvorvidt denne interessen varer, og om det blir mindre spennende med bøker når Lesefrøs boksamling forsvinner. Ayah forteller imidlertid at barna er like aktive med å ta fram bøkene nå som under prosjektperioden, «[...] selv om de er slitte og sånn», flere ganger hver dag. I følge informantene fra barnehage A har altså ikke interessen for lesing og bøker dalt selv om de ikke får boksamlinger fra Lesefrø.

Grunnen til dette kan være mange, men det knytter seg ikke nødvendigvis til barna, da ikke alle barna var tilstede i denne barnehagen i prosjektperioden 2013-2014. Grunnen til deres leseinteresse kan heller være at barnehagen fortsetter å ha et godt utvalg bøker tilgjengelig. Dette viste Björklund (2010) var viktig for å stimulere barnas interesse. Den ene avdelingen i barnehage A er spesielt aktive med å gå på biblioteket og låne bøker for å alltid ha en god boksamling tilgjengelig i barnehagen. Den andre avdelingen er i en særskilt posisjon, da det er en ansatt som kjøper inn bøker til avdelingen for sine egne penger. Denne metoden for å opprettholde boksamlingen er imidlertid ikke vanlig, og er ikke noe som barnehager nødvendigvis bør basere seg på. Når innkjøp og tilgjengelighet av bøker baseres på en persons

initiativ, en såkalt ildsjel, er det en fare for at man ikke skaper en lesekultur som er bærekraftig.

Som tidligere diskutert har noen av de ansatte oppnådd ny kunnskap om bøker, og noen har blitt mer bevisste på finne rett bok til rett barn etter Lesefrø. Bjørn forteller at han tenker mye på hvordan de kan opprettholde en god boksamling etter prosjektåret, fordi han ser hvor bra det har vært å få bøker fra Lesefrø. Han håper at bøker blir et satsningsområde i barnehagen og at man kan begynne å prioritere innkjøp av dette på lik linje med leker. Det ser ut til at det er en generell økt bevissthet i barnehagene rundt det å ha en god boksamling tilgjengelig for å friste barna og holde interessen deres oppe.

Det har vært en dreining fra oppdragende og pedagogisk barnelitteratur til en mer estetisk form som er på barnets parti (Birkeland & Mjør, 2012; Juncker, 2006). Bjørn mener at bøkene fra Lesefrø er godt utvalgt, og mener at de «[...] griper barna på en annen måte». Lesefrø stiller med ny barnelitteratur som i stor grad føyer seg inn i den nye estetiske linjen. Når litteraturen tilgjengelig i barnehagene er på parti med barnas interesser og ikke fungerer oppdragende, kan lesing og bruk av bøker oppleves som en lek og en estetisk opplevelse. Dette kan bidra til å stimulere barnas interesse.

Det at barna kan låne med seg Lesefrø-bøkene hjem, ser også ut til å være en viktig faktor for å stimulere interessen deres:

Og da har det vært mange, de fleste her som jeg vet om, har lånt med seg bøker hjem [...] Det har vært kjempegøy å få låne med hjem, det har jo vært det store. For det er jo ikke vanlig, å få låne med bok fra barnehagen hjem. Så det har vært, definitivt, noe ekstra (Beate).

Jeg så at ungene var veldig på bøker og engasjerte foreldrene sine, og foreldrene ble også engasjert etter hvert. At de bøkene var tilgjengelige skapte mye aktivitet rundt det. Og når foreldrene kom, skulle de ikke forlate avdelingen før de hadde tatt med seg en bok [...] Så det var ungen som tok initiativ (Ayah).

Dette viser at mange barn er, og var, opptatte av å låne med seg bøkene hjem i begge barnehagene. Bjørn forteller at det er et par av dem som ikke vil lese i barnehagen som er veldig opptatte av å låne med seg bøker. Han mener at de kanskje har en annen ro over seg når de leser hjemme.

Bokfesten som er en del av Lesefrø-prosjektet kan også være medvirkende på å stimulere barnas interesse for bøker og lesing:

Det er veldig gøy for barna, spesielt når de ser de pakkene for eksempel, og bare «åh, hva er det i de?» og ikke får lov å pakke de opp før man er på avdelingen, man ser jo veldig gleden i barna, de synes det er gøy. Og de blir jo ikke, på en måte skuffa når det kommer bøker, for det er jo nye bøker som de ikke har vært borti og sett før. Så jeg vil jo si at barna er veldig fornøyd og veldig glad da. De setter veldig pris på de nye bøkene (Beate).

Flere informanter tar opp at disse samlingene har vært spennende for barna. Det å gjøre noe ekstra ut av og feire når det kommer nye bøker til barnehagene, skaper en positivitet til dem blant barna.

6.4.3. Tilgjengelighet og lek

Barnehagehverdagen bør bestå av planlagte lesestunder organisert og oppmuntret av voksne, men det bør også være tilrettelagt for og oppmuntret til at barn kan utforske og prøve seg på egen hånd. Det er viktig å understreke at barnas eget initiativ og utforskning av bøker også er med på å utvikle deres emergent literacy, og holdninger til bøker og lesing (Björklund, 2010).

Den enkle tilgangen på bøker som blir mulig gjennom Lesefrø ser ut til å være svært stimulerende på barnas interesse:

Den biten med at de kunne velge hvilken bok de ville fra kassa, det merket jeg var en veldig bra ting. Selv om vi har mange bøker, er det ikke alle som er tilgjengelige for barna. Det skapte mye interesse for diskusjon mellom ungene, du så det på den sosiale biten, du ser at ungene har det hyggelig sammen og snakker om ting (Ayah).

At bøkene flyter fritt og er blant lekene gjør det lettere for barna å bruke dem på sine egne premisser. Dette har blant annet skapt samtale og sosialt samvær mellom barna.

Tilgjengelighet tilrettelegger også for barns selvbestemmelse av bøker, som igjen fungerer stimulerende på leselysten (Björklund, 2010; Gambrell & Malloy, 2008; Krashen, 2004).

Informantene forteller at barna i stor grad benytter seg av bøkene når de er tilgjengelige for dem, og at de bruker bøkene mer enn før. De går og henter seg bøker og lekeleser for seg selv og hverandre. At større eller mer kompetente barn leser for andre barn kan bidra til å utvikle barnas språk (Vygotskij, 1978).

Alle informantene i barnehage B har lagt seg merke ved at barna leker mer med bøkene enn før. Lek er et nyansert begrep og kan ta mange forskjellige former. Jeg vil ikke gi en fyldig definisjon av lek av hensyn til oppgavens rammer, men vil skille mellom to ulike former. Den *fysiske leken* er den informantene tar opp i størst grad. Dersom barna bygger hytte kan de med seg bøkene inn dit, selv om bøkene ikke nødvendigvis leses. Når de leker mor-far-barn er bøkene også noen ganger med i leken, og en informant forteller at noen jenter triller rundt med bøker i dukkevognen istedenfor dukker. Bøkene er dermed en gjenstand i leken.

En annen type lek er den *litterære lek*, der barna leker med historier og karakterer, eller bedriver rollelek med utgangspunkt i bøkene. Det er dette bildet Solstad (2015) tegner når hun analyserer leken som oppstår i sine observasjoner, og kaller denne leken for ludisk resepsjon

(Solstad, 2015). Når barn leker litterært er det kommunikativt, og barna bruker språket sitt. Akkurat hvordan barna bruker denne leken, og hvilken funksjon boka i seg selv, bildene eller teksten har, er vanskelig å svare på ut fra intervjuene. Dette er noe som bør observeres, og jeg vil komme mer inn på dette i observasjonsanalysen av lesestundene på s. 68-69.

Berit spekulerer i om det er fordi bøkene er nye og spennende som gjør at barna er opptatte av å leke med dem. Beate forteller imidlertid at barna har begynt å behandle de gamle bøkene i avdelingen på samme måte som de har blitt vant til å gjøre med Lesefrøs bøker. Dette viser at lekningen med bøker er vedvarende. Bjørn forteller:

[...] det er jo på en måte de voksnes feil da, men det at vi har fått lov til å bruke bøkene på den måten vi har fått lov til å bruke de på, gjør at barna ikke sniker ut bøker eller sånne ting, de vet nå at de får lov til å ta de med seg ut, de får lov til å bruke dem på den måten de ønsker å bruke dem på. Og det tror jeg har skapt mye fortrolighet hos de. De er aldri i tvil om de får lov til å lese bok. Det tror jeg har vært veldig bra for mange av de (Bjørn).

Lekningen og den økte bruken kan dermed heller forklares med at barna vet at de får lov til å gjøre dette, og har derfor blitt fortrolige med bøkene. Dersom bøkene blir ødelagte er informantene opptatte av å sette seg ned med barna og teipe dem sammen:

Og det er jo en veldig fin ting for barna og lære seg, at det er jo greit, og hvis det skjer et uhell, så klarer vi å fikse boka igjen. At de ikke er redd for at de får kjeft hvis det skjer noe med boka da. Det tror jeg har vært det viktigste, at de har en trygghet på at, jaja, det går bra. Med litt teip, så ordner vi det (Beate).

Barna får dermed en trygghet på at det ikke gjør noe dersom bøkene blir ødelagte. På samme tid forstår de at bøkene er noe verdifullt og noe man bør ta seg tid til å reparere. Dette indikerer at barna har endret sin bruk av og adferd rundt bøker, de har altså endret sin bokkompetanse.

7. Observasjoner: Funn og analyse

Jeg har foretatt to ulike typer observasjoner og jeg analyserer disse i hvert sitt underkapittel. Først vil jeg presentere de uformelle observasjonene jeg har gjort i de to barnehagene og avdelingene tilknyttet disse. Dette er for å tegne et bilde av hvorvidt barnehagene har et miljø som er synlig preget av bøker, og hvorvidt de følger Lesefrøs oppfordringer tilknyttet blant annet tilgjengelighet og presentasjon av bøkene. Jeg bruker begrepet lesemiljø framfor lesekultur i denne omgang. Dette er fordi begrepet lesekultur i stor grad inkluderer aktiviteter, jf. s. 1., noe som ikke er i fokus her. Jeg vil undersøke det fysiske og synlige miljøet i avdelingene og barnehagene. I det andre underkapitlet vil jeg derimot undersøke leseaktiviteter, og dette gjør jeg gjennom å analysere observasjonene gjort av lesestund i barnehagene.

7.1. Lesemiljø i avdelingene

Å ha en samling bøker tilgjengelig i barnehagene spiller inn på hvorvidt lesing blir en systematisert del av hverdagen, da boksamlingen skal være et hjelpemiddel i arbeid med lesing. Lesefrø bidrar med dette, men bare for en begrenset periode. Hva skjer når boksamlingen forsvinner?

Tilgjengelighet og eksponering av boksamlingen er en viktig del av prosjektet. Dette er med på å stimulere barnas interesse for bøker og lesing (Björklund, 2010). I Lesefrø-veilederen står det: «Bøkene må ned i barnehøyde med forsidene frem. Her må ansatte være kreativ[e] og finne gode løsninger» (Aas, 2014, s. 9). Man fremmer også lesing ved tilrettelegge for fine steder der man kan sitte og lese, med for eksempel gode sitteplasser og et godt lys.

Ridderstrøm et al. (2015) tar opp at formidlingens omgivelser former formidlingskarakteren og påvirker opplevelsen. Rommet spiller inn på tilpasning og relevans, og må derfor være med i en formidlingsanalyse (s. 27).

Det er 10 avdelinger tilknyttet de to barnehagene, seks i barnehage A og fire i barnehage B. Med utgangspunkt i noen av Lesefrøs oppfordringer har jeg undersøkt disse punktene for å se på hvordan avdelingene har lagt til rette for leseaktiviteter og skapt gode lesemiljø:

- Om det finnes en stor mengde med varierte typer bøker

- Om det finnes et eget område for bøker
- Om bøkene er synlige for barna og i barnehøyde
- Om bøkene er oppstilt på en god måte
- Om leseområdet er innbydende og avskjermet

7.1.1. Barnehage A

Barnehage A er stor i areal, med relativt små avdelinger og flere fellesrom som avdelingene kan bruke. Noen av disse rommene har sofa og et fint miljø som passer til lesing. Et par av informantene forteller at lesingen kan foregå i disse rommene i tillegg til i avdelingene. Astrid forteller imidlertid at lufta ofte er dårlig i noen av rommene i barnehagen, og at man blir «[...] helt svimeslått etter å ha sitti og lest der». Gode lese miljøer der man kan være i ro og ikke blir forstyrret er viktig for å skape gode lesestunder, men det kan være vanskelig å få til i praksis.

Alle avdelingene i denne barnehagen har bøker som er relativt varierte med tanke på sjangre. Bildebøker er det vanligste, men også andre sjangre er representert, som myldrebøker, sangbøker, eventyr og faktabøker. En god del av bøkene er slitte og gamle, men alle avdelingene har også en andel som ser nyere og finere ut. Flere av avdelingene har også lånt bøker fra biblioteket. Totalt sett har barnehagen en stor mengde varierte bøker, men mengden varierer fra avdeling til avdeling. En skiller seg ut ved å ha flere hundre, mens de andre har mellom 60 og 100 bøker. Det står også en stor hylle med over hundre bøker i fellesområdet til barnehagen. På denne hylla er det klistret en lapp med beskjeden: «Lån gjerne bøker».

I en av avdelingene ligger bøkene hovedsakelig i en lav bokkasse med en hylle under. Denne avdelingen er den eneste i barnehagen som har alle bøker tilgjengelige for barna, og antallet er på litt under 100. Et viktig aspekt med Lesefrø er nettopp denne tilgjengeligheten. Dette er viktig for å tilrettelegge for leseaktiviteter og for å skape en lesekultur, da det øker sjansen for hyppig bruk, initiert av både voksne og barn.

Lesefrø vektlegger videre viktigheten av å fronte bøkene for å gjøre de fristende for barna, slik at de vil hente og utforske dem på egen hånd. Ridderstrøm et al. (2015) tar opp at dette er en faktor i litteraturformidlingen som handler om *synliggjøring*, en del av formidlingens *hva*. Forfatterne hevder at denne delen kan være mer eller mindre aktiv eller passiv. Dersom bokas rygg er det som synes vil det være en passiv type formidling, mens hvis boka er frontet vil det være en mer aktiv type (Ridderstrøm et al., 2015). Ingen av bøkene i denne avdelingen er

frontet, så dette er en mer passiv synliggjøring. Bøkene er imidlertid oppstilt på en ryddig måte.

I avdelingen er det plassert en sofa ved siden av boksamlingen som står langs veggen midt i avdelingen. Dette gjør at lesestolen ikke er totalt avskjermet, men det er fremdeles et område som er tilrettelagt for lesing. Dette er en av to avdelinger i barnehage A som har en tydelig lesestol ved å ha en sofa eller store puter ved boksamlingen. To av de andre avdelingene har også sofaer, men disse er plassert et annet sted enn ved boksamlingene, noe som gjør at det i mindre grad kan defineres som tydelige lesestoler. To avdelinger har verken sofa eller puter synlige i avdelingene. Manglende sofa, eller valget med å ikke ha sofa ved bokhyllene, kan imidlertid ha praktiske forklaringer da avdelingene er små i størrelse.

I fire avdelinger i barnehagen har de tallerkenhyller som muliggjør fronting av bøkene, og hyllene er plassert i barnehøyde. Disse avdelingene oppfyller dermed LeseFrøs krav om tilgjengelighet, og synliggjøringen fører til en mer aktiv type formidling (Ridderstrøm et al., 2015). Bøkene som er i tallerkenhyllene er i hovedsak bildebøker, og de aller fleste ser nye og fristende ut. I alle disse avdelingene er deler av boksamlingen tilgjengelige i denne hylla, mens resten er plassert utilgjengelige for barna i andre hyller.

Den siste avdelingen i barnehagen har alle bøkene utilgjengelige for barna ved at de er plassert høyt oppe i en hylle. Dette er en småbarnsavdeling, noe som kan forklare utilgjengeligheten, da barn i denne aldersgruppen kanskje lettere ødelegger bøkene.

Utilgjengelighet av bøker i småbarnsavdelinger var noe også Svensson fant i sin evaluering av *Att läsa*-prosjektet (Svensson, 2011). Dette kan handle om ressurser, men også om holdninger til bruk av bøker. Som tidligere diskutert er det noen ansatte som har en holdning om at bøker er noe hellig og har et ønske om å verne dem, jf. s. 49.

7.1.2. Barnehage B

En avdeling i barnehage B har etter innføring av LeseFrø skapt et eget leserom for å tilrettelegge for lesestunder. Denne avdelingen skiller seg ut ved å ha et særlig godt miljø for lesing der man kan være i ro og fred. Leserommet i avdelingen er avskjermet ved å ha en dør som kan lukkes ved behov. Informantene forteller at døra oftest står åpen, noe som muliggjør at andre barn kan komme å delta i lesestund dersom de ønsker det. Rommet er godt belyst, med en sofa, en lenestol, en bokhylle og et bord. Informantene forteller at leserommet mest sannsynlig blir fast inventar, også etter prosjektperioden, fordi det har fungert så godt.

Bokhyllen er i barnehøyde og er fylt opp med både bøker fra Lesefrø og avdelingens egne. Alle bøkene i avdelingen er tilgjengelige, og de oppfyller dermed Lesefrøs oppfordring om dette. Beate forteller at bøkene ble satt i barnehøyde da de startet med prosjektet, fordi de var «[...] egentlig høyt oppe før». Bøkene ligger i bunker, eller de er stilt opp med fronten fram eller fra siden. Det er derfor en blanding av aktiv og passiv synliggjøring (Ridderstrøm et al., 2015). Alle avdelingens bøker holder til i dette rommet, men informantene forteller at de flyter fritt i avdelingen under leketid.

En intervjuinformant fra en annen avdeling forteller at de ikke har gjort noen særlige endringer i forbindelse med utforming og tilgjengelighet etter innførsel av Lesefrø, men at de tok vekk en del leker for å gjøre plass til bøkene. Omtrent 1/5 av bøkene i denne avdelingen er tilgjengelige for barna, og disse inkluderer alle de fra Lesefrøs samling, samt noen av avdelingens egne. De er plassert i en hylle i barnehøyde i et hjørne av avdelingen, og der er det også en sofa. Denne avdelingen har dermed en synlig og tilrettelagt lese krok. Bøkene ligger i tilfeldige bunker i hylla, de er ikke stilt opp og frontene er ikke synlige når jeg er tilstede. Synliggjøringen er dermed en passiv type formidling (Ridderstrøm et al., 2015).

I et annet rom i denne avdelingen finnes det flere bøker i en stor hylle som er stilt opp på rekke. De er ikke tilgjengelige for barna på samme måte som i den andre hylla. Mange av bøkene er gamle og slitte, men det er imidlertid svært mange av dem, mellom 100-200. De som ikke er tilgjengelige er avdelingens egne.

Informantene fra begge avdelingene jeg har snakket med forteller at de har prøvd tips fra Lesefrø med å stille opp bøker ved å bruke tallerkenhyller og snorer. Dette fungerte ikke for dem i praksis, da det ble revet ned og ødelagt. Det viser imidlertid at de har tatt tak i Lesefrøs oppfordringer, og jobbet med å utvikle gode lese miljøer med tanke på tilgjengeliggjøring og synliggjøring.

I den tredje avdelingen i barnehagen har de også en lese krok med en sofa ved vinduet og en hylle i barnehøyde ved siden av. Når jeg er tilstede i avdelingen forteller en ansatt at de pleier å fronte bøkene, men nå har noen av barna tatt ut en stor andel for å leke med dem på gulvet. Tre gutter sitter og bygger tårn med bøkene, mens de prater, diskuterer og samarbeider i leken. Dette er en fysisk type lek som flere informanter forteller er vanlig, jf. s. 59.

I gangen utenfor denne avdelingen er et lite utvalg av Lesefrø-bøkene stilt opp på en kommode. De er frontet så de er godt synlige. Over kommoden henger en stor plakate med utlåns skjema, en oppfordring til foreldrene å låne med seg bøker hjem, og en påminnelse på at

det er flere bøker inne på avdelingen. På plakaten har de også limt på bilder av bøker og barn som leser, og det er synlig at avdelingen er en del av Lesefrø. De tre andre avdelingene har også plakater med utlånsskjema og bilder som henger ved inngangene til avdelingene.

Den fjerde avdelingen i barnehagen er en småbarnsavdeling med barn opp til tre år. Her har de også en liten lesestol med en sofa og to hyller som henger på veggen. Hyllene er imidlertid hengt høyt opp, og det er dermed ingen av bøkene som er tilgjengelige for barna. På en annen hylle ved siden av sofaen ligger det en liten kurv med flere bøker, men de er også høyt oppe og utilgjengelige for barna. Bøkene i hyllene er en blanding av Lesefrøs og avdelingens egne. Det er et mindre utvalg bøker enn i de andre avdelingene, men de som er tilstede ser imidlertid fine og nye ut.

7.1.3. Oppsummering

Flertallet av de ti avdelingene har bøker synlige og lett tilgjengelige for barna. Tre avdelinger har alle bøker tilgjengelig for barna, en i barnehage A og to i barnehage B. Fem av avdelingene har deler av boksamlingen tilgjengelige for barna, fire i barnehage A og en i barnehage B. Det er to avdelinger, en fra hver barnehage, som ikke har noen bøker tilgjengelig for barna. Begge disse er småbarnsavdelinger med barn opp til 3 år.

En avdeling i barnehage B har tilrettelagt for et spesielt godt lese miljø ved å et eget leserom. De andre avdelingene i denne barnehagen har utformet gode lesestoler med sofa ved siden av bokhyllene. Alle lesestolene er plassert i hjørnet av de ulike avdelingene, og er dermed delvis avskjermet. Jeg mener at det å ha leserom eller tydelige lesestoler viser at avdelingene har arrangert og innrettet på en måte som skaper gode lese miljø. I barnehage A har kun to av seks avdelinger tydelige lesestoler med sofa eller puter ved siden av boksamlingen. To andre avdelinger har sofa, mens to ikke har det. Som tidligere nevnt, kan dette ha praktiske årsaker.

Generelt vil jeg si at begge barnehagene har synlige lese miljø. Dette viser seg ved at de har et stort antall, og varierte typer, bøker i avdelingene. Barnehage B som er i prosjektperioden har selvsagt en fordel ved å få bokpakker fra Lesefrø, der bøkene er nøye utvalgt og nye.

Barnehage A har imidlertid også mange nyere bøker, gjerne frontet på en fin måte i tallerkenhyllene. Denne barnehagen har også mange lånte bøker fra biblioteket, noe som viser at de ansatte er opptatte av å ha et godt utvalg bøker til disposisjon. Det er generelt mange nye og fristende bøker, noe som motsier Petersen (2007) som mente at barnehager er preget av mangelfulle boksamlinger der bøkene er slitte og foreldet.

7.2. Lesestunder i barnehagene

Jeg har observert to ansatte, Ane og Bjørn, i lesestund med enkeltbarn eller i små grupper av barn. Det er seks barn som deltar i lesestundene. Alle er flerspråklige med varierende norskkompetanse, og ett har autisme. Denne empirien forteller ikke nødvendigvis noe om hva LeseFrø har endret. Det er stor sannsynlighet for at de ansatte ville gjennomført lesestunden på samme måte uten å ha deltatt i prosjektet, og at barna hadde respondert på samme måte, jf. s. 36. Likevel er spørsmål knyttet til hvordan det leses med barn og hvordan barna opplever dette, viktig å vite for å kunne stimulere deres interesse og for å skape gode opplevelser. Dette er stikkordene til LeseFrø og min oppgave.

Det er også verdt å merke at Bjørn forteller at han har blitt mer interessert i å motivere og formidle til de flerspråklige barna (jf. s. 53), og at på avdelingen hans har de begynt å bruke bøker framfor bildekort i språkarbeidet med barna med spesielle behov (jf. s. 42). Ane forteller at hun leser i større grad med tanke på språkstimulering (jf. s. 42), og både Ane og Bjørn forteller at de er mer bevisste på hvilke bøker de velger å lese med barna (jf. s. 54-55).

I tillegg til å undersøke hvordan det informantene fortalte i intervjuene kommer til uttrykk i observasjonene, vil jeg undersøke om det skapes samtaler under lesestunder. Dette er noe av det LeseFrø forutsetter. Prosjektet oppmuntrer også de ansatte til å se hvert enkelt barn og tilpasse lesingen til dem. Informantene fortalte i intervjuene at de gjør dette, og mine observasjoner vil undersøke om dette faktisk stemmer.

Jeg vil i dette kapitlet se på hvilke lese måter de ansatte bruker og hvordan de inkluderer barna i lesestunden. Hva tilrettelegger de for, hva oppmuntrer de, og hvordan påvirker dette barnas opplevelse? Barnas reaksjoner og responser vil være nært tilknyttet de ansattes formidlingspraksis. Mjør (2009) fant at formidlerens lese måte avgjorde hvorvidt barna hadde synlige eller mindre synlige responser. Jeg vil undersøke dette videre i mine observasjoner, og se hvilke sammenhenger som kommer fram i lesestundene og hvordan formidlerne forholder seg til barnas ulike meningsskapinger og lese måter. Hvor mye de ansatte styrer barna i ulike retninger vil også si noe om hvilket syn de har på lesing med barn.

7.2.1. Lesestund 1 i barnehage A

I den første runden med observasjon i barnehage A, observerte jeg barnehageansatt Ane sammen med to jenter på 4 og 5 år (kalt J4 og J5). Vi satt i et avskjermet rom, kalt

sanserommet, i en annen del av barnehagen. Rommet blir ikke vanligvis brukt til lesing for denne avdelingen, men vi valgte dette for å avskjerme de andre barna fra kameralinsa. Barna er klar over og forberedt på at vi skal ha lesestund, og de virker spente på dette når vi går til rommet. Lesestunden varte i 18 minutter og 4 bøker ble lest.

Det fysiske miljøet passer godt for leseaktiviteter. Rommet er luftig med godt lys og en sofa, samt en hylle og flere kasser på gulvet med leker i. Barna begynner å leke med en gang vi kommer inn, og Ane spør om vi skal lese litt først, så kan de få leke etterpå. Barna er ikke vanskelige å be, og setter seg i sofaen ved siden av Ane.

Det er ingen bøker på dette rommet, men Ane har med en bunke fra avdelingen som hun legger på gulvet og spør barna hva de vil lese. J5 setter seg fort ned på gulvet, sier «Labolina», tar opp en bok og rekker den til Ane for at hun skal lese. Denne selvbestemmelsen fungerer positivt for barnas interesse og motivasjon for å lese (Gambrell & Malloy, 2008; Krashen, 2004). Likevel kan de velge ut fra en allerede satt ramme, da Ane har plukket ut bøker på forhånd etter hennes egen bedømmelse av kvalitet og relevans for disse barna. Det at den ene jenta gir boka til Ane viser at lesestund for henne betyr at den voksne skal holde boka og bla i den, noe Ane også gjør. Barna blir fort rolige, retter blikket mot boka og virker godt vant til denne typen leseaktivitet. Den første boka som skal leses er *Tauet til Labolina* av Inger og Lasse Sandberg.

«Labolina sitter fast i tauet!» Utbryter J5 før Ane åpner boka og begynner å lese. Hun kjenner allerede til handlingen i boka og det er tydelig at hun har lest den før. At hun valgte denne boka kan være nettopp på grunn av dette, da det støtter opp om hennes førforståelse og erfaringshorisont, noe som skaper interesse og motivasjon (Birkeland & Mjør, 2012; Høigård, 2013). Det at barna gjerne velger å lese noe de har lest fra før, opptil flere ganger, er noe flere av intervjuinformantene fortalte er vanlig.

Ane begynner å lese rett fra boka. Hun blar fram til første side og leser teksten som den står. Underveis stiller hun spørsmål tilknyttet handlingen, som: «Hvem er det som holder i tauet?» «Kua!» utbryter J5. «Hva henger det fast i nå?», og J5 utbryter «En flagg!». Når boka er ferdiglest spør Ane: «Skal vi lese en bok til?». J5 utbryter gledelig: «Ja, den!» og henter enda en bok fra gulvet.

Denne beskrivelsen tegner et bilde av en tradisjonell lesestund i små grupper av barn i barnehagen. Alle tre sitter godt i en sofa, og får lese uavbrutt, noe som vil være annerledes enn når de leser i avdelingen som de vanligvis gjør. Ane tar seg ikke tid til å utforske forsiden

eller andre paratekster, noe som kan være et godt grep for barns meningsskaping og språkutvikling (Birkeland & Mjør, 2012; Høigård, 2013). Hun aktiviserer imidlertid barna underveis i lesestunden ved å stille noen spørsmål, noe som samsvarer med det hun fortalte i intervjuet. Lesingen er likevel preget av at hun holder seg nær teksten og hun stiller ikke spørsmål i stor grad. Dette viser at hun har en hovedsakelig ikonotekstorientert lese måte med noen mottakerorienterte innspill (Mjør, 2009).

Som tidligere nevnt vil en slik ikonotekstorientert lese måte vise mindre synlige responser hos barna enn den mottakerorienterte lese måten vil gjøre. Det at noe leses på denne måten betyr imidlertid ikke at det er en «dårlig» lese måte som ikke tar hensyn til barnets interesser. Det kan være naturlig å velge en slik lese måte, da bildebokas karakter legger føringer for hvordan den formidles (Mjør, 2009, s. 214). Det kan hende at Ane opplevde *Tauet til Labolina* som en bok som best leses på denne måten. Begge lese måtene tilrettelegger dessuten for barnas meningsskaping, uansett om barna er passive eller aktive under høytlesningen (s. 220).

At denne første boka førte til lite samtale kan også forklares med selve observasjonssituasjonen, at både den ansatte og barna er uvante med å ha en observatør og et filmkamera tilstede. Det er tre bøker til som blir lest under denne lesestunden, og det blir mer samtale under lesing av resten av disse, og Ane kommer også med flere mottakerorienterte innspill.

Den neste boka som gruppen leser er *Telle til 10* av Dina Gellert. Dette er en tellebok og Ane leser mer fritt fra teksten enn det hun gjorde med den forrige boka. Boka muliggjør mer interaktivitet og samspill mellom boka, den voksne og barna. Barna avbryter Ane mye ved å peke på bildene og kommentere dem. Jentene reiser seg til tider fysisk opp fra sofaen for å komme nærmere boka, de peker på bildene og teller høyt. Ane avbryter ikke barnas medvirkning, men bekrefter deres innspill, nikker når de teller og gjentar det de sier.

På den siste siden av denne boka spør Ane barna: «Hvor mange var det til sammen da? Han fikk 8 bier...». J5 peker på biene, gisper, trekker armene rundt seg, og utbryter: «Jeg liker ikke bier!». Ane sier: «Ikke jeg heller, de kan stikke de, det kommer nok litt bier til våren nå». J4 spør forsiktig: «Kommer det bier i dag?», og Ane velger å ikke svare.

J5 sin respons på biene i boka er fysisk. Hun bruker sanser og følelser i møte med litteraturen, og det bunner derfor i Juncker (2006) og Baumgarden (2008) sin forståelse av estetikkbegrepet. Barnets reaksjon på biene viser også en type innlevelse som er basert på lek,

da hun leker at biene er levende og later som det gjør vondt å ta på dem. Barna får også slike fysiske responser når de kikker på forsiden av *Bella Bloksberg* av Valerie Thomas. De trekker hendene til seg, later som om de blir redde og sier at det er skummelt. Slik lek skjer sjeldent i observasjonsmaterialet mitt, og denne første lesestunden i barnehage A er den eneste som har tydelige lekelementer.

Den nevnte dialogen om biene under lesing av *Telle til 10*, viser også at Ane anerkjenner det J5 sier og kommenterer dette videre. Å bygge på og spille videre på det barna sier, kaller Solstad (2008) for høy verdsetting, og det handler om å lære barna at det de selv sier og tenker har verdi. Man behøver ikke alltid å følge opp og snakke videre om det barnet sier, så lenge man anerkjenner det (s. 118). Dette er noe Ane gjør gjennomgående i lesestunden, ved å enten nikke og si seg enig, eller å følge barnets innspill videre. Det er imidlertid unntak, for eksempel svarer hun ikke når J4 spør om biene kommer til våren. Det er en mulighet for at Ane ikke hørte J4 sitt innspill fordi hun snakket lavt. Det kan også handle om at alles innspill ikke alltid kan følges dersom boka skal bli lest ferdig. Ane har også et relativt høyt tempo under lesestunden.

Tekst og bilder fra boka brukes i det nevnte bie-eksemplet til å relatere til noe fra det virkelige livet. Å trekke seg ut fra boka til å snakke om hverdagslivet skjer også under lesing av de andre bøkene, som for eksempel når gruppen leser *Lille Lena er politi* av Åsa Karsin. Ane leser at Lille Lena har en kosekatt, og spør deretter barna om de har noen kosedyr hjemme, noe begge svarer bekreftede på.

Også barna selv tar initiativ til å snakke om hverdagslivet med utgangspunkt i det de leser i bøkene. Når Ane leser i *Bella Bloksberg* at Bella har en katt, sier J4: «Jeg har en katt hjemme». J5 responderer på J4 utsagn, og utbryter: «Jeg har også katt!», og forteller deretter hvilke farger den har. J4 forteller videre: «Jeg har svart katt og hvit katt». Ane sier til J4: «Også har du svart heksehatt, sånn som Bella har» og ler. Begge jentene smiler og kikker på heksehatten i boka. J4, som har en heksehatt på hodet, tar tak i den, kikker på meg og sier: «Jeg har heksehatt».

Disse eksemplene viser at Ane bruker «knagger» i lesestunden, der hun knytter bilder og handling i boka til barnas egen virkelighet. Dette bidrar positivt i språkstimuleringen og er en måte å ta i bruk barnas førforståelse (Hoel et al., 2011; Høigård, 2013). Lesemåten blir også mer mottakerorientert, da Ane frigjør seg fra teksten og skaper samtale og synlige responser hos barna (Mjør, 2009). Slike grep fungerer positivt i lesestunden og det er tydelig at barna

blir interesserte. Når Ane viser til at J4 har en heksehatt som Bella har, gjør hun også et annet grep; hun legger «hatt» til «katt» og skaper dermed et rim. Dette er lek med språket, og bidrar også med humor, noe hun la vekt på i intervjuet som et viktig aspekt ved lesestund. J4 smiler og reagerer tydelig på dette utsagnet. Lillemyr (2011) trekker også fram viktigheten av humor og lek for å skape gode opplevelser som vil fungere positivt i barns læring.

Ane bekrefter ofte jentenes utsagn, samtidig som hun korrigerer språket deres. Når gruppen leser *Lille Lena er politi* og et bilde kommer opp av en dame i politiklær utbryter J5 begeistret: «Det er jentepoliti, det er jentepoliti!». Til dette svarer Ane bekreftende: «Mmm, det er en politidame». Den samme korrigeringen hender når Ane for eksempel spør: «Hva gjorde hun da?», og J5 svarer: «Hun sittet». Ane sier «Ja, hun *satte* seg på ham». Språklæring skjer også når barna oppdager et bilde i boka, men ikke vet hva ordet for dette er. Da J5 peker på et bilde og sier at «han har en sånn...» og mimer med hendene, forteller Ane dem ordet: «Ja, han har håndjern». Dette viser at Ane bruker lesing for å stimulere barnas språk, noe som samsvarer med det hun fortalte i intervjuet.

Barna lever seg til tider tydelig inn i teksten, og leker, undrer seg og meddikter. I disse øyeblikkene kan man si at de har det Rosenblatt (2005) kaller en estetisk lese måte. Den efferente lese måten er også tilstede ved at barna snakker om handling og bilder, og de henter ut mening fra teksten og søker å forstå. Transaksjonene mellom disse to lese måtene foregår alltid på et kontinuum, man beveger seg fram og tilbake på en linje (Rosenblatt, 2005). Barna veksler fram og tilbake mellom disse to lese måtene, og dette er noe som er tydelig i alle fire observasjonsrundene.

Det er spesielt når Ane aktiviserer barna ved å stille spørsmål at barna blir engasjerte og dras mot boka og lesestunden. J5 ser ikke ut til å bli uinteressert eller bevege seg bort noen ganger i løpet av lesestunden. J4 virker noen ganger distansert fra lesestunden når det blir mye opplesning uten avbrytelser med spørsmål og kommentarer. Hun begynner ofte å leke med hatten sin, og hun prøver også å inkludere meg i det. Hun kommer imidlertid alltid tilbake til lesingen ved å kikke på boka igjen, og forlater heller aldri lesestunden.

7.2.2. Lesestund 2 i barnehage A

En annen dag i sanserommet observerer jeg Ane med en større gruppe med barn. J5 og J4 fra den forrige runden er med, i tillegg er det to andre jenter på 4 og 5 år. I denne lesestunden ble det lest 4 bøker på 25 minutter. Ane har også denne gangen med seg en bunke bøker som

barna får velge fra, og den første boka som blir valgt er *Maja og kattungene* av Margareta Nordqvist. Ane kommenterer når den blir valgt: «Å, den er fin da». Dette er en affektiv, bekræftende kommentar til barnas valg, noe som kan fungere positivt på barnas interesse og motivasjon for å lese (Mjør, 2009; Teale, 1984).

Ane leser og blar selv, slik hun gjorde i den forrige lesestunden. Hun har hovedsakelig en relativt ikonotekstorientert lese måte som viser seg ved at hun leser teksten som den står (Mjør, 2009). Hun har likevel med en del mottakerorienterte innspill, og stiller spørsmål rettet mot boka og mot barnas hverdagsliv. Hun skifter fram og tilbake mellom disse lese måtene, noe hun også gjorde i den forrige lesestunden. Barna deltar gledelig med innspill når Ane stiller spørsmål, selv om dette varierer fra barn til barn. Noen er mer aktive enn andre, men alle deltar i løpet av lesestunden.

Sparkesykkelen av Helena Bross er en av bøkene som leses. Ane leser at Lasse bor i en høyblokk, og spør barna: «Hvilken etasje bor han i? Skal vi telle?». Alle barna lener seg mot boka og teller til seks i kor. Dette tegner et inkluderende og interaktivt bilde, der alle barna deltar aktivt og blir engasjerte i lesestunden. Ane leser videre at barna i boka var ute og klatret i et lekestativ, og hun peker på lekestativet mens hun forteller dette. Et av barna sier: «Jeg vil også», til det svarer Ane: «Ja, har dere klatret i sånn før og?». Alle barna svarer ja på dette i kor, og alle legger til etter tur «Ja, jeg har». Ane ler og sier: «Ja, jeg tror nesten alle av dere har det». Det er i slike øyeblikk når barna medvirker i lesestunden og blir aktiviserte at de får tydelige responser.

De samtalene som oppstår er hovedsakelig mellom voksen og barn og ikke barna seg imellom, med noen få unntak. Anes spørsmål varierer i type, men hovedvekten er ja og nei-spørsmål, eller enkle spørsmål som nevnt ovenfor, som får barna til å uttrykke et ord eller en kort setning. Høigård (2013) mener at ja og nei-spørsmål ikke gir mulighet for refleksjon og lengre svar, og at åpne spørsmål er bedre for dette (s. 78). På en annen side kan det være positivt med mer lukkede spørsmål. Det kan blant annet utvikle barnas samtalekompetanse, som for eksempel turtaking (Solstad, 2008, s. 104). Jeg mener de enkle spørsmålene Ane stiller handler mest om at hun leser for grupper med barn, og hun ønsker at alle skal få delta like mye. Det kan også handle om hennes bevissthet rundt målgruppens norskkompetanse, som hos noen er lav. Ane stiller spørsmål som passer til barnas nivå, slik at de mestrer samtalen.

I begge lesegruppene til Ane kommer også barna med innspill og kommentarer når hun tar seg pauser og lar barna dvele litt ved oppslagene. Når formidleren demper sin deltakelse i samtalen fører det til mange initiativ fra barna, noe også Solstad (2015) fant. Slike øyeblikk oppstår imidlertid ikke i stor grad i disse lesestundene. Dette kan være fordi lesestunden i høy grad er voksenstyrt, der Ane blar selv og går gjennom bøkene relativt fort.

Ane leser på et tidspunkt i *Maja og kattungene* at katten har fått stor mage, og hun stopper opp og spør barna: «Hva tror dere hun skal få?», hvor en av jentene svarer: «Unger». Ane bekrefter svaret ved å si: «Ja, kattunger skal hun få». Dette viser igjen at Ane har en pedagogisk og språkstimulerende måte å lese på, der hun fokuserer på at barna skal delta og bruke språket sitt, hvorpå hun retter opp og presiserer deres utsagn.

Det er tydelig at *Maja og kattungene* blir brukt i pedagogisk sammenheng, ved at hun tar utgangspunkt i denne for å lære barna mer om katter. Hun forteller for eksempel at kattungene har øynene igjen fordi de blir født blinde, og at de etter hvert blir så store at de kan spise noe annet enn melk, akkurat som mammaen sin. Hun forklarer at kattene vasker seg med tungen, og sier: «[...] for katter de har jo ikke hender sånn som oss», hvorpå hun viser fram hendene sine. Dette fysiske grepet fører til at barna blir oppmerksomme på hendene hennes og kikker på dem og deretter på bildet i boka. Det skapes dermed sammenhenger og barna får undre seg over forskjellen mellom poter og hender. Ane peker mye på bildene for å illustrere det hun leser eller forteller, noe som drar både blikkene og kroppene til barna mot boka.

På en slik måte støtter Ane seg på det Rosenblatt (2005) sier om å lede barna gjennom lesingen. Ane forklarer og utdyper fortellingen for barna underveis. Hun forklarer hva ting er, bruker andre ord der ordene som står er vanskelige, og setter handlingen inn i en hverdagskontekst. Når hun gjør slike grep beveger hun seg mot en mottakerorientert lese måte. Dette er også med på å gjøre boka begripelig for barna, noe som er en viktig del av litteraturformidlingens *hvordan* som handler om å tilpasse til målgruppen (Ridderstrøm et al., 2015).

I bildebøker er det en seriell sammenheng mellom bildeoppslagene, og det kan foreligge hint om hva som kan skje videre. Dette er såkalte «cliff-hangers», og de er med på å forsterke forventninger og skape spenning. I tillegg til å være i boka, kan disse skapes av formidleren selv. Dette er noe formidleren kan ta tak i for å utnytte bokas potensiale (Birkeland & Mjør, 2012). Ane tar noen ganger i bruk dette grepet ved å kommentere eller spørre på en side:

«Hva tror dere skjer nå?» eller «Hvem tror dere gjorde det?», før hun blar over på neste side der svaret er. Slike metoder er med på å aktivisere barna i lesestunden og det skapes interesse.

Ane leser i stor grad på samme måte som i den forrige runden, men likevel blir barnas responser litt annerledes denne gangen. Barna er stillere under denne lesestunden enn den forrige. Selv om barna blir aktiviserte og deltakende når Ane gjør grepene nevnt, bringer sammensettingen av barn med seg noen vanskeligheter som ikke var tilstede i forrige runde. Siden gruppen er større blir det vanskeligere å inkludere alle når det kommer til taletid og det å skulle kommentere og spille videre på alles responser. Dette samsvarer med både det Jensen (2011) fant i sin forskning, og med det flere av informantene fortalte i intervjuene. I tillegg til dette er ikke denne gruppen nødvendigvis på samme nivå til tross for lik aldersgruppe, da norskkunnskapene varierer.

Ane kommenterer at barna var mer stille enn vanlig når vi er ferdige med å lese, og tror det er fordi vi er på et annet rom enn det de er vant til, og kanskje på grunn av filmkameraet. Det er en annerledes situasjon enn det de er vant til. De to barna som ikke var med forrige runde virker spesielt oppmerksomme på kameraet, og begge kikker i kameraet til tider, og ett av dem smiler og vinker til det.

Grunnen til at barna er stillere, som Ane sier, eller har mindre tydelige responser for å bruke Mjør (2009) sine begreper, kan også være fordi ikke alle ser bildene i boka like godt. Å lese en bildebok for flere barn på en gang fører derfor med seg naturlige, praktiske problemer. For å oppleve det Hallberg (1982) kaller ikonoteksten, jf. s. 20, er det viktig å kunne se. I begynnelsen sitter Ane med to barn på hver sin side i sofaen, og de som sitter på kanten har ikke like godt innsyn til boka som de andre. Blikkene deres flakker rundt i rommet og på kameraet. På et tidspunkt reiser ett av barna seg opp fra sofaen og begynner å gå bort mot lekene som ligger i rommet. En av de andre jentene følger etter henne. Ane avbryter dem, sier: «Kom, vi kan leke litt etterpå, vi må bare lese litt først». Barna er ikke vanskelige å be og kommer tilbake til sofaen. Ett av barna går bort til Ane og sier at hun vil sitte på fanget. Årsaken til at hun gikk fra lesestunden kan derfor være at hun ville være nærmere boka for å kunne følge bedre med. Hun ser fornøyd ut når hun sitter på fanget, og følger nøyer med som er tydelig ved at hun retter blikket mot boka og tilsynelatende glemmer kameraet.

Selv om barna har mindre synlige responser og er stillere enn vanlig, betyr det ikke at de ikke har hatt en god opplevelse eller skaper mening ut fra det som blir lest. Når lesingen av hver bok er over kaster alle fire barna seg på gulvet og sier om hverandre: «Jeg vil ha den, jeg vil

ha den, jeg vil ha den!». At de ønsker å lese mer tyder på at de har hatt en god opplevelse og er interessert i denne aktiviteten, til tross for mindre synlige responser.

7.2.3. Lesestund 1 i barnehage B

I den første runden med observasjon i barnehage B, skal Bjørn og en gutt på 5 år med autisme lese sammen. Bjørn går bort til han og spør om han vil lese. Gutten rister på hodet og er opptatt med lekene sine. Bjørn trekker fram hånda si, sier: «Kom, så går vi og leser litt, så kan du leke etterpå». Gutten protesterer ikke, tar Bjørns hånd og følger ham inn på det rommet de skal lese i.

Bjørn jobber i avdelingen med leserom, men velger å lese i et annet rom denne gangen for å skjerme de andre barna. Rommet er lite og inneholder blant annet et bord med noen stoler rundt. Det er ikke et miljø som tilrettelegger for gode lesestunder, men dette ser likevel ikke ut til å prege lesestunden på noe vis. Jeg mener dette ikke skjer fordi gutten virker oppriktig interessert i lesestunden.

Bjørn og gutten setter seg ved bordet på hver sin stol, og Bjørn legger boka på bordet. De tar seg tid til å kikke på forsiden først, gutten peker på bildene på forsiden, spør: «Hva er det?», og Bjørn spør tilbake: «Ja, hva er det?». Gutten svarer ikke, og Bjørn sier: «Det er skilpadde». Her tar Bjørn i bruk bokas paratekster. Dette er med på å aktivisere barnas forventninger og førforståelse, og dette er som tidligere nevnt positivt for språkutviklingen (Hoel et al., 2011; Høigård, 2013). Det fungerer også positivt for leseinteressen og bedrer resepsjonen av litteraturen (Birkeland & Mjør, 2012). Ved å gjøre dette setter Bjørn også tonen for lesestunden, som er preget av ro og god tid. På 25 minutter leser de én bok, og det er *En i flokken* av Britta Teckentrup. Dette er en bok med mye bilder og noe tekst, og drivet i boka er å lete etter ulike dyr som har gjemt seg i bildene.

Følgende type samtale preger store deler av lesestunden:

Bjørn: «Hallo»
Gutt: «Hallo!»
Bjørn: «God morgen»
Gutt: «God morgen!»
Bjørn: «Kvitrer fugler i flokk».

Gutten repeterer omtrent alt det Bjørn sier. Bjørn forteller at det er slik de pleier å lese, og at gutten har blitt vant med å gjenta det som sies enten fra bøker eller fra kort de bruker i språkarbeidet med barna med spesielle behov. Dette samsvarer med det han fortalte i

intervjuet. En slik lese måte kan sammenlignes med det som kalles «pratelesing» som ofte blir brukt med yngre barn uten godt utviklet språk. Med denne metoden aktiviserer høytleseren barnet slik at det peker og sier ord (Birkeland & Mjør, 2012, s. 171).

For hvert oppslag leser først Bjørn teksten tydelig mens gutten lytter og gjentar. Deretter bruker de tid på å utforske bildene. Gutten kikker og peker, Bjørn stiller spørsmål, og det skapes enkle samtaler. Siden Bjørn stiller mange spørsmål, kommer med kommentarer på hvert oppslag og gutten responderer på dette, vil jeg si at Bjørn i stor grad har en mottakerorientert lese måte (Mjør, 2009). Bjørn fortalte i intervjuet at det var svært viktig for ham å skape samtaler og at barnet skulle få styre mest mulig i lesestunden. I større grad hos Bjørn enn hos Ane er det rom og tid for undring, innspill og spørsmål, fordi han dveler lengre ved bildene. Dette er kanskje lettere når man leser en til en, fordi man da har fullt fokus på en mottaker av litteraturen.

Når de utforsker bildene avstår gutten fra utelukkende gjentakelse, men svarer på spørsmålene som blir stilt. Han skaper også sin egen mening og formulerer egne ord og spørsmål:

Bjørn: «Hva ser du?»
Gutt: «En unge!»
Bjørn: «Er den liten?»
Gutt: «Liten?»
Bjørn: «Er det en baby kanskje?»
Gutt: «Baby!»
[...]
Gutt: «En apekatt!»
Bjørn: «Se, han har bandasje på kneet»
Gutt: «Ødelagt kneet?».

Det er tydelig at Bjørn og gutten skaper mening ut fra teksten sammen, og det oppstår et samspill mellom de to. De leter etter dyrene på bildene, peker og utforsker bildeoppslagene sammen. I tillegg hjelper Bjørn gutten med meningsskaping, og leder ham igjennom lesestunden i tråd med Rosenblatt (2005) sin teori. Bjørn oppmuntrer det gutten sier og anerkjenner utsagnene hans. Han legger merke til de gangene gutten stopper opp ved et bilde ekstra lenge og utforsker det. Han bekrefter guttens handlinger ved å kommentere slik som «Ja, se her, hva er det?» og «Og hva er det da?».

Et eksempel på et tydelig samspill skjer når en skilpadde skal finnes på et oppslag, og Bjørn spør: «Hvem er det som har gjemt seg?». Gutten kikker rundt på bildene lenge. Han utbryter: «Hallo?» og kikker på bildet. Bjørn sier: «Ja, hvor er den?». Gutten sier: «Hallo!» enda høyere, og smiler bredt. Bjørn spør: «Borte?», og gutten svarer: «Borte». Bjørn bryter inn og

peker ham i riktig retning, sier: «Se på den». Gutten får øye på skilpadden i skallet, smiler og peker på den. «Det er skilpadde» forklarer Bjørn.

Dersom Bjørn spør gutten hva et bilde forestiller, og gutten ikke svarer, eller ikke svarer riktig, forteller Bjørn ham det. Slik som Ane, bruker også Bjørn boka til å lære barnet noe. På et tidspunkt når Bjørn spør hva noe er, og gutten svarer: «Det er slange!», svarer Bjørn: «Er det slange? Ser ut som en slange. Men det er en larve». Med dette bekrefter Bjørn barnets innspill, er enig i at det ligner på en slange, men forteller barnet at det er en larve. Med dette lærer han barnet at det er en likhet, men også en forskjell, mellom slange og larve. Han bruker dermed boka som utgangspunkt for læring.

Bjørn lar gutten bla selv gjennom hele lesestunden, og med dette gir han gutten ansvaret for hvordan lesestunden skal utspille seg. Björklund (2010) tar opp viktigheten ved at barna blar i bøkene selv, og mener det er en sentral del av lesepraksisen og ikke bør undervurderes. Hun funderer på: «Kanske går det att säga att bläddrandets praktik gläntar på dörren till läsandet?» (s. 64). Hun mener at barnets blaing ikke skal avbrytes eller sees på som noe uviktig. Denne lesestunden er altså barnestyrt, og gutten er svært medvirkende. Gutten blar i sitt eget tempo, tar seg god tid og studerer bildene nøye. Bjørn haster ikke gutten eller tar over blainga, men er tålmodig og oppmerksom. Ved å gjøre dette følger Bjørn Lesefrøs oppfordring om å la barna styre med bøkene på sine egne premisser.

Gutten virker oppmerksom og interessert, og dette er synlig ved at han følger med, ler og smiler mye. Han kommer med ulike utrop, latter og viser begeistring, som for eksempel ved å utbryte: «Oi!» eller «Å!», når han blar til neste side og ser bildene. Dette viser til at han har en sanselig, estetisk opplevelse. Det er tydelig at det først og fremst er bildene som fenger, og at han opplever teksten eller fortellingen som sekundær. Dette er noe også Maagerø og Tønnessen (2011) mener er vanlig for barn, og sier at det kan være fordi «[...] at de selv studerer bildet, mens verbalteksten leses for dem og formidles gjennom en annen og dermed muligens oppleves som sekundær» (s. 151).

Det er mye interaktivitet i lesestunden, og gutten teller høyt på alle oppslagene. På samme tid skal han ta på bildene, og røre ved hvert enkelt dyr mens han teller. Noen ganger presser han hardt på hver enkel figur og er nøye på at han berører alle. Bjørn lar han gjøre dette, og kommenterer og oppmuntrer aktiviteten. Dette taktile ved lesestunden viser seg også ved at gutten blar nøye for hver side. Han kjenner etter på papiret når han blar, som for å forsikre seg

at han ikke hopper over noen sider. Også dette er en viktig del av barnets tidlige skriftspråklæring og kan bidra til utvikling av bokkompetanse.

Boka er ferdig lest. Bjørn spør om gutten vil rydde boka, gutten tar den med seg, legger den på leserommet, og løper tilbake til de andre barna for å leke. Dette er enda et eksempel på at lesestunden er barnestyrt, da det er barnet som har ansvar for boka. Dette samsvarer med det Bjørn sa i intervjuet, at det var viktig for han å la barna styre med bøkene på sine egne premisser, og at de jobber for at barna skal være fortrolige med bøker.

7.2.4. Lesestund 2 i barnehage B

Neste gang jeg kommer til barnehagen for å observere skal Bjørn lese med en annen gutt på 5 år. Han er et eksempel på et barn som ikke er så glad i å lese. Bjørn forteller at rett før jeg kom og han fortalte gutten at de snart skulle lese og at noen skulle komme og se på, ville gutten absolutt ikke lese. Han ombestemte seg imidlertid da jeg kom og ble med uten protester. Denne gangen er vi på leserommet, og Bjørn setter seg i sofaen med boka barnet har valgt selv, som er *Hva sier reven?* av Ylvis og Svein Nyhus. Dette er den eneste boka som blir lest, og lesestunden varer i 11 minutter.

Lesestunden skiller seg fra de tidligere beskrevet. Det tar tid før gutten går med på å sette seg ned. Han blir svært opptatt av kameraet, og vil se på de ulike delene og funksjonene. Bjørn er tålmodig under prosessen og sitter og venter til han blir ferdig. Når gutten til slutt setter seg ned i sofaen, gir Bjørn han boka og spør om han vil holde, og gutten tar tak i den.

Bjørn tar igjen i bruk bokas forside og spør gutten: «Vet du hva boka heter?», hvorpå gutten svarer nei. «Hva sier reven», leser Bjørn mens han peker på teksten. Igjen tar han seg tid til å utforske bokas paratekster, et grep som fungerer positivt for å aktivere barnas førforståelse og skape gode forutsetninger for læring, samt å stimulere interessen for lesestunden (Birkeland & Mjør, 2012; Høigård, 2013). Bjørn spør deretter gutten: «Hva sier reven?». Gutten lager en grimase, trekker på skuldrene og sier: «Jeg vet ikke».

Til tross for at gutten selv satt med boka i fanget i begynnelsen, sier han fort: «Vær så god, du kan lese», og gir boka til Bjørn. «Vi kan lese sammen» foreslår Bjørn, men gutten vil helst ikke holde boka og legger den i fanget til Bjørn. Denne handlingen kan tolkes på ulike vis. Det kan være en viss usikkerhet hos gutten rundt det å bruke bøker. Det trenger ikke nødvendigvis å være en manglende interesse, men at det er en uvant aktivitet for ham. Bjørn

forteller meg at gutten sjelden går med på å lese i barnehagen, og at det kan antas at han ikke er vant med denne aktiviteten hjemme heller.

Gutten velger til slutt å bla selv, selv om boka blir liggende i fanget til Bjørn. Av og til henter gutten til at Bjørn skal være den som blar. På et tidspunkt sier Bjørn: «Du kan bla du». Gutten vil ikke, og sier: «Jeg venter!». Bjørn reagerer med å løfte opp sida sakte, kikke på gutten, og si: «Vær så god, bla du». Dette gjør at gutten til slutt tar tak i siden og blar selv. Bjørn må minne ham på dette noen ganger til i løpet av lesestunden. Gutten reagerer av og til ved å smile usikkert før han blar. Andre ganger lener han seg tilbake, og viser tydelig at han ikke ønsker å bla ved å si ting som: «Ja, da kan du ta neste side».

Gutten er likevel noen ganger interessert i lesestunden, og dette viser seg ved at han stiller spørsmål underveis. Spørsmålene er ofte sentrert rundt teksten, og han er den som er mest opptatt av dette av barna i utvalget. Når de blar til tittelsiden peker gutten på teksten og spør hva det står der. «Reven» svarer Bjørn. «Og her?» spør gutten. «Hva sier», svarer Bjørn, som drar fingrene over teksten når han svarer på guttens spørsmål, og leser sakte og tydelig. Slike grep er med på å vise gutten sammenhengen mellom ord og bilde, og underbygger et pedagogisk perspektiv på lesestunden.

Det er altså ikke bare Bjørn som går inn med en pedagogisk holdning, men gutten er selv interessert i tekst og mening. Han vil videre ha mer informasjon før lesestunden begynner, og Bjørn forteller etter guttens spørsmål at Ylvis er de som har laget boka, boka heter *Hva sier reven*, og at det er Svein Nyhus som har tegnet den. At gutten er interessert i mening og tekst underbygger at han har en efferent holdning til lesestunden, der det er fokus på å forstå og hente ut informasjon (Rosenblatt, 2005). Solstad (2015) mener at en efferent holdning er synlig når barna forhandler om mening. Dette er spesielt tydelig under denne observasjonen, da barnet spør ofte: «Hva er det?». Gutten har generelt mer fokus på teksten og handlingen enn på bildene, noe som skiller hans opplevelse fra de andre barnas.

Poenget i boka er å fundere over hva en rev sier, og den begynner med å forklare hva andre dyr sier. Bjørn prøver å inkludere gutten i lesestunden. Han leser på første side: «Hunden sier voff, katten sier...?», hvorpå han tar en pause for å gi gutten sjansen til å svare. Gutten bare smiler, og Bjørn fullfører: «Mjau, og musen sier...?». Gutten svarer ikke her heller, og Bjørn fullfører: «Pip». Bjørn dveler ved de ulike oppslagene og tar pauser, noe som i utgangspunktet skal føre til innspill fra barnet (Solstad, 2015), men i dette tilfellet fungerer det ikke.

Når Bjørn leser hva de ulike dyrene sier, reagerer gutten med å kikke på Bjørn og lage grimaser, som i utgangspunktet kan tolkes som uenighet, overraskelse eller skepsis. «Er du ikke enig eller?» spør Bjørn på et tidspunkt. Gutten svarer nei. Bjørn sier: «Hva tror du de sier da?». Gutten sier: «Jeg skjønner ingenting». Bjørn spør forsiktig: «Hva er det du ikke skjønner?», og gutten svarer: «Hva de snakker om nå». Bjørn forklarer at de snakker om lydene som dyrene lager. Dette viser at guttens reaksjoner kan forklares med at han er usikker i situasjonen, og ikke forstår bokas handling.

At han reagerer på en slik måte er i utgangspunktet positivt, da responsen er tydelig og gjør det mulig for formidleren å fange opp at barnet ikke forstår hva boka handler om. Slike tydelige responser gjør det også enklere for formidleren å forstå hva som interesserer eller ikke interesserer barnet, og man kan endre eller tilpasse lesingen etter dette. Bjørn tilpasser lesingen til barnets ønsker. Han leser ikke boka lineært, men leser det gutten peker på, og lesestunden er i høy grad barnestyrt. At gutten reagerer slik viser også at han er opptatt av å forstå, og ikke bare later som han forstår eller bare kikker på bildene. Det viser også, igjen, at han har en efferent lese måte der han ikke går med på å undre og fantasere, men er heller opptatt av å forstå og skape mening (Rosenblatt, 2005).

Gutten tar noen ganger på boka ved å dra hånda fram og tilbake over sidene. Dette viser igjen det taktile i barns møter med bøker. Han drar blant annet fingeren langs illustrerte linjer på bildeoppslagene. Bjørn plukker opp dette, og spør gutten om det var veien til hullet som han leste om tidligere. Med dette prøver Bjørn å ta tak i det gutten blir interessert i, spille videre på det, og å skape samtale. Gutten svarer: «Vet ikke».

Etter hvert kommer boka til det stedet hvor det funderes på hva reven sier, og Bjørn leser mange tullelyder som står i teksten. Gutten reagerer med å smile og le litt. Bjørn peker på teksten mens han leser, og spør deretter gutten om han tror det er det reven sier. Gutten rister tydelig på hodet, han tror ikke det kan stemme. Det ser ut som gutten går fram og tilbake fra å synes det er litt gøy, til å være mer usikker i lesestunden. Han sier flere ganger: «Jeg forstår ikke» eller «Jeg forstår ingenting», mens han heiser opp skuldrene og viser oppgitthet. Bjørn forklarer: «Jeg tror det bare er lyder, akkurat som at hunden sier voff».

Noen ganger blir gutten mer interessert og medvirkende. Når Bjørn leser om en morsenøkkel, og peker på et bilde, spør gutten: «Hva er morsenøkkel?», og Bjørn forklarer. Gutten blir imidlertid fort utålmodig, og ønsker ikke å snakke lenge av gangen om det de leser. Han spør ganske fort: «Kan du fortsette å lese?»

Gutten gjesper mot slutten av boka. «Jeg er sliten», sier han. «Er du sliten nå?» spør Bjørn. «Er det så slitsomt å lese bok?». Gutten nikker. De leser likevel de siste sidene. På siste side, sier gutten: «Ferdig, lukk da». Bjørn rekker boka mot gutten: «Kan du legge på den plass, vil du finne en annen?». Gutten sier nei. Bjørn spør hva han vil gjøre da. «Jeg vil gå ut», sier gutten, tar boka for så å gi den tilbake til Bjørn som må legge den tilbake på hylla for ham.

Som tidligere nevnt fortalte Bjørn at han har blitt mer interessert i å motivere og formidle til de flerspråklige barna, etter at de gikk inn i Lesefrø-prosjektet og ble mer oppmerksomme på å lese i avdelingen. Denne observasjonen tegner et interessant bilde, og viser et eksempel på et barn som ikke er så interessert i lesing. Bjørn viser her at han forsøker med mange motivasjonsstrategier, som å være oppmerksom på guttens interesser og å spille videre på dette. Å ta tak i dette krever improvisasjon, noe som støtter seg på det Gudiksen (2005) kaller *forandring* som er en del av formidlingspraksisen. Bjørn unngår å lese lineært og har en svært mottakerorientert lese måte. Han anerkjenner og tar tak i guttens innspill, men det oppstår likevel ikke et godt samspill mellom de to. Gutten er uvant med lesestund og virker ikke fortrolig med denne aktiviteten eller med boka som medium.

I tillegg til grepene Bjørn tok for å engasjere barnet i lesestunden, lot han gutten selv velge bok, noe som i utgangspunktet er positivt for motivasjonen for å lese (Gambrell & Malloy, 2008; Krashen, 2004). Det er likevel tydelig at denne boka ikke falt helt i smak, og gutten kommenterte ofte at han ikke forstod den. Kanskje er dette en vanlig reaksjon for ham, men det kan også stilles spørsmål ved om det kunne gått bedre med en bok som var mer forståelig og realistisk enn denne. De humoristiske innslagene som å fundere over revens lyder, førte til forvirring og usikkerhet i stedet for latter og interesse. Selv om boka har høstet gode anmeldelser evnet den ikke å fenge barnet. Dette underbygger at Ridderstrøm et. al. (2015) sine kriterier, tilgjengelighet, tilpasning og kvalitet, ikke har noe å si dersom boka mangler relevans for barnet (Tveit, 2015). Boka evnet ikke å fenge gutten på en estetisk måte.

8. Oppsummering og diskusjon

Hovedproblemstillingen i denne oppgaven er: «I hvilken grad har Lesefrø bidratt til å etablere en bærekraftig lesekultur i barnehagene og hvilke resultater gir deltakelse i prosjektet for barna og de ansatte?». Denne oppgaven undersøker dermed tre ulike, men sammenhengende, aspekter: Hva Lesefrø har tilført henholdsvis barnehagene, de ansatte i barnehagene, og barna.

I intervjuanalysene diskuterte jeg forskningsspørsmålene stilt innledningsvis. Dette har svart på hva Lesefrø har tilført de tre nevnte aspektene, og det har hjulpet meg med å nå et svar på problemstillingen. Det er likevel en vei å gå, og for å klargjøre og gå dypere inn i hvordan Lesefrø blir gjennomført i praksis og hvilke resultater som er oppnådd, vil jeg i dette kapitlet oppsummere og diskutere noen av elementene ytterligere.

Observasjonene gjort av lesestundene tyder på at det er samsvar mellom det informantene sa de gjorde og det de faktisk gjør. Lesestundene bidro også med mer informasjon om hvordan Lesefrø blir gjennomført i praksis. De barnehageansatte bruker samtale i relativt høy grad, og lar barna medvirke i lesestund. De lar barna velge bøker selv, og legger derfor opp til selvbestemmelse som fungerer positivt for leseinteressen (Gambrell & Malloy, 2008; Krashen, 2004). De ansatte er hovedsakelig oppmerksomme på barnas innspill og responser, og anerkjenner og følger opp disse. Spesielt Bjørn ser ut til å være bevisst på at formidlingshandlingen krever improvisasjon eller *forandring* (Gudiksen, 2005), som viser seg ved at han tilrettelegger lesestunden etter barnas innspill. Han ser også ut til å være bevisst på at man må lese på ulike måter til ulike barn, og følger dermed Lesefrøs retningslinjer om dette.

Observasjonene tyder også på at både Ane og Bjørn tar i bruk lesingens ulike funksjoner, og at de leser for å stimulere språk og for å skape glede og interesse. Med utgangspunkt i både funn fra intervjuene og fra observasjonene vil jeg videre i dette kapitlet oppsummere og tydeliggjøre de ulike perspektivene på og praksisen med lesing og lek i barnehagene. Dette sier noe om hvordan Lesefrø-prosjektet blir utført, og vil legge føringer for hvilke resultater som oppnås eller ikke oppnås.

Videre i dette kapitlet vil jeg diskutere graden av kompetanseheving på barnelitteratur og litteraturformidling blant de barnehageansatte, siden dette området er vektlagt i oppgaven. Mulige hindringer for måloppnåelse og forslag til endringer i prosjektet vil bli drøftet i

sammenheng med dette. Jeg vil avslutte kapitlet med å diskutere hvorvidt Lesefrø har bidratt til å skape en bærekraftig lesekultur i de to barnehagene i utvalget.

8.1. Lesing og lek: perspektiver og praksis

8.1.1. Lesingens to sider

Lesefrø skal bidra med å skape gode leseopplevelser her-og-nå, og med å legge et grunnlag for videre læring. De sentrale målsettingene i prosjektet er å skape leseglede og gode lesevaner blant barna, og å stimulere deres leselyst og språk. Dette viser at det foreligger et tosidig syn på lesing, der både den estetiske opplevelse og pedagogikk står sentralt.

Observasjonene viser at de ansatte arbeider med språkstimulering gjennom å lese barnelitteratur. I lesestundene bruker de ansatte dialogiske grep og oppfordrer barna til å bruke språket sitt. De tilpasser lesingen til målgruppen og gjør det begripelig for barnet ved å forklare hva ting er. Ane viser at hun retter på barnas utsagn, som for eksempel ved å korrigere «sittet på» til «satte seg på». Høytleserne bruker også bøkene som utgangspunkt til å lære bort ulike temaer, og tar i bruk barnas førforståelse for å bygge videre på den kunnskapsbasen de allerede har. I Lesefrø-barnehagens praksis står derfor det pedagogiske, med vekt på språkstimulering, sterkt. Dette samsvarer med prosjektets navn *Lesefrø*. De ansatte skal så et frø som skal vokse, og barnet skal altså utvikles.

Til tross for at informantene jobber for læring gjennom bøker og lesing, ser de også de gode opplevelsene som oppstår i øyeblikket som viktig. Informantenes utsagn i intervjuene viste at de på et personlig plan er mest opptatte av dette, noe som fører til at det estetiske perspektivet også er sterkt tilstede, jf. s. 47. I observasjonene er det tydelig at alle lesestundene, bortsett fra den siste, bestod av humor, latter og undring. Det Rosenblatt (2005) kaller den estetiske lesemåten var derfor tydelig, selv om barna skiftet mellom denne og den efferente. I den siste lesestunden brukte gutten hovedsakelig den efferente lesemåten. Det var imidlertid tydelig at Bjørn forsøkte å fremme en estetisk lesemåte og opplevelse hos barnet.

De ansatte bruker ulike tilnærminger til lesing med barn, og de ser verdien av lesingens ulike funksjoner. Informantenes syn på lesing er mangefasettert, jf. s. 46. Dette fører til at det er en variasjon både i bøker som blir brukt og hvordan de brukes i barnehagene. På en slik måte er det samsvar mellom Lesefrø sine oppfordringer om varierte leseaktiviteter og det som gjennomføres i praksis.

LeseFrø-prosjektlederen klarte ikke å velge hva som er viktigst i prosjektet av å skape leselyst og å stimulere språk. Hun vektla at målsettingene påvirker hverandre fordi leselyst er et middel til læring og utvikling, jf. s. 48. Sammenhengen og påvirkningskraften mellom leselyst og læring er noe informantene gjentar. At barnehagen er en pedagogisk institusjon kan bidra til at leselyst blir et slikt pedagogisk ladd begrep.

Det pedagogiske og estetiske ved lesing er knyttet sammen og lar seg vanskelig skille i LeseFrø-prosjektet. Dette kan forklares med at barnehagen som institusjon har fokus på læring og utvikling, i tillegg til kultur og opplevelser. Rammeplanen for barnehagen fremmer et helhetlig syn på barn og kultur (Utdanningsdirektoratet, 2015), og LeseFrø har det samme synet. Det ser derfor ikke ut til at det pedagogiske siktemålet med lesing av barnelitteratur i barnehagene utelukker det estetiske. Perspektivene står ikke i motsetning til hverandre, men de flyter over i hverandre. De barnehageansatte bygger bro mellom estetikk og pedagogikk, og setter gode opplevelser i fokus. Jeg ser derfor ikke på disse ulike perspektivene som problematiske, og det påvirker ikke LeseFrø sine resultater.

8.1.2. Barnehagenes ulike praksiser med lek

Lek med bøker og lek i forbindelse med lesing er sentrale punkter i LeseFrø-prosjektet. Både Lillemyr (2011) og Vygotskij (2001, 1978) forklarer barns lek gjennom det pedagogiske og utviklende potensialet. Å leke skaper positive og meningsfylte erfaringer. Dette har, ifølge deres perspektiver, en positiv innvirkning på læring. At barna leker fysisk med bøkene kan bidra til at de blir kjent med boka i seg selv, samt skrift og bilder som den inneholder. Dette vil utvikle deres bokkompetanse, som vil spille inn på deres emergent literacy.

Informantene fra barnehage B fortalte i intervjuene at barna leker fysisk med bøkene, og dette observerte jeg også da jeg var i barnehagen. Det å leke med bøker er imidlertid ikke en del av barnehage A sin praksis, noe som gjør at de er i konflikt med LeseFrøs retningslinjer. Årsaken til dette er at de ansatte har holdninger om at bøker skal vernes om, og at barnehagen har begrenset økonomi til å erstatte bøker som eventuelt blir ødelagt av lek, jf. s. 49.

Informantene fra barnehage B fortalte også at barna har lært seg at de kan bruke bøkene som de vil og leke med dem. Barna har forstått at det ikke er farlig dersom bøkene blir ødelagte, fordi man kan reparere dem dersom det skjer. Informantene mener at dette har gitt barna en trygghet rundt det å bruke bøker og at de har blitt mer fortrolige med dem. Dette tyder på at barna i denne barnehagen har utviklet sin bokkompetanse gjennom LeseFrø-deltakelse. At

barna i barnehage A ikke får leke med bøkene og bruke dem som de vil, gjør at de muligens ikke utvikler bokkompetanse i samme grad som barna i barnehage B.

Selv om ikke barnehage A har lek med bøker som en del av deres praksis, mener jeg likevel at lek er tilstede også her. Dette viser seg imidlertid på andre måter enn den rent fysiske og barnestyrt leken. To av informantene fra denne barnehagen fortalte i intervjuene at de ofte eller alltid bruker lekbaserte midler som konkreter og dramatisering i lesestund med større grupper, jf. s. 45. Da jeg observerte lesestundene, var lek synlig i en av Anes lesegrupper. Lek under lesestund vil fremme gode og meningsfulle erfaringer, som vil fungere positivt i læringssammenheng (Lillemyr, 2011; Vygotskij, 2001, 1978).

Ingen av høytleserne i lesestundene jeg observerte brukte lekbaserte midler som konkreter, rollespill eller andre metoder som Lesefrø oppmuntrer til. Synlige øyeblikk av lek er heller ikke tilstede i alle fire observasjonene. Det er likevel tydelig at de aller fleste barna har gode opplevelser og at høytleserne går inn for å skape dette. Det kan hevdes at det å lese litteratur er en lek i seg selv, uavhengig av midler og metoder, da lesing er en estetisk opplevelse (Juncker, 2006). Flere av barna i lesestundene jeg observerte brukte både utrop og hendene sine i møte med boka. Dette viser til det sanselige og følelsesmessige i en estetisk opplevelse (Juncker, 2006; Baumgarten, 2008).

8.2. Barnehagepersonalets kompetanseutvikling

8.2.1. Grad av kompetanseheving

Alle informantene forteller at de har blitt introdusert for et nytt og bredt spekter av barnelitteratur gjennom deltakelse i Lesefrø-prosjektet. De har opplevd det som en berikelse å få nye, gode bøker som er tilpasset barn i barnehagealder. For noen har både interessen for og kompetansen på barnelitteratur økt. Dette gjelder spesielt for tre av informantene som forteller at Lesefrø har vært en bidragende faktor til at de velger andre bøker enn før. For flere informanter ser det ut til at prosjektet har bidratt med å bevisstgjøre, øke interessen for og gi en ny giv i arbeid med lesing. Noen leser mer og noen leser også annerledes enn før.

Eksempler på den sistnevnte er at noen har begynt å lese med utgangspunkt i bildene i boka.

Med bakgrunn i at flere informanter har opplevd en viss kompetanseheving på lesing og på barnelitteratur, er det sannsynlig at dette gjelder for flere ansatte i Lesefrø-barnehager. To av informantene i utvalget har imidlertid ingen utsagn som tilsier at Lesefrø har vært utviklende

på hvor mye de arbeider med lesing, hvordan de leser med barna eller hva de begrunner lesingen med. Astrid forteller at hun ikke opplevde at hun lærte noe, men at hun fikk en bekreftelse på at det hun allerede gjorde var bra: «Jeg tror det har gitt meg en god bekreftelse, og jeg kan føle meg litt stolt [...] det er veldig godt å få de bekræftelsene på at du er på riktig vei, det er gode ting det du gjør».

Hvorfor noen av informantene har opplevd at Lesefrø har vært mer utviklende enn andre kan ha ulike årsaker. De to pedagogiske lederne jeg pratet med er de eneste i utvalget med barnehagelærerutdanning. Bjørn opplevde lav kompetanseutvikling og Astrid opplevde ingen endring. Det kan tenkes at de allerede hadde god kunnskap om området barn og lesing gjennom utdanning og praksis, og gjennom å være i lederposisjoner. Den andre informanten som opplevde ingen kompetanseheving hadde ikke en slik utdanning eller stilling, hun hadde imidlertid korte svar og kom ikke med lengre refleksjoner, jf. s. 34.

8.2.2. Mulige hindringer for måloppnåelse

Aamodt (2002) stilte dette spørsmålet i sin evaluering av *Inn i teksten*: «Hva skal ligge til grunn for formidling, og hvilket kultursyn og hvilke ideologier er formidlingen basert på?» (s. 9). Slik jeg ser det baserer Lesefrø seg i stor grad på barns medbestemmelse. Prosjektlederen vektlegger at barna selv skal få velge og velge bort bøker. I Lesefrø-veilederen står det imidlertid at ingen barn kan velge bort lesestund. Samtidig framheves det at man må finne ulike måter å lese med ulike barn (Aas, 2014, s. 16).

Det at prosjektet baserer seg på barns medbestemmelse og samtidig på at lesing er en obligatorisk aktivitet, kan være en utfordring i prosjektet. Det er en vanskelig balanse mellom det å gjøre noe obligatorisk og det å tvinge barna til noe. Målsettingen om at alle barn skal delta i leseaktiviteter hver dag oppfylles ikke i barnehagene. Årsaken til dette kan være at det mangler systematisering og rutiner rundt arbeid med lesing. Informantene opplever det også som vanskelig å motivere noen av barna til å lese, og dette gjelder spesielt de barna som har lavere norskkompetanse. Det er derfor mulig at det trengs mer kompetanse i barnehagene om hvordan man kan formidle til og motivere disse barna.

En av tre informanter fra barnehage B opplever ikke at Lesefrø er et samtaletema i avdelingen. Berit forteller: «Det har vel ikke blitt noe særlig snakka om, nei. Vi hadde et oppstartsmøte, borte i bydelen. Også hadde vi et sånn foreldremøte der hun [prosjektlederen] fortalte om det. Men ellers så har vi ikke hatt noe om det». At prosjektet ikke er i fokus i

Berits avdeling har noen mulige konsekvenser. At det ikke snakkes om kan bety at de ansatte ikke deler erfaringer rundt lesing, eller deler tips om hvilke bøker som fungerer for hvilke barn. Enda en risiko er at prosjektets måloppnåelser blir glemt bort i hverdagen, og at det ikke arbeides med å utvikle og forbedre arbeid med lesing.

Å inkludere LeseFrø i avdelings- og fagmøter er noe som prosjektet forutsetter, men dette blir altså ikke oppfylt hos alle. Årsaken til at prosjektet ikke blir diskutert eller inkludert i avdelingsmøter eller i hverdagen kan være manglende interesse hos de ansatte, eller manglede oppfølging fra ledelsen. Det kan også handle om tid og ressurser, og at andre planer og saker tar opp tiden.

Det nåværende LeseFrø-prosjektet i Oslo har forandret seg siden den første runden i tidsperioden 2008-2010. Blant annet har antall LeseFrø-forum blitt redusert fra å avholdes 4-6 ganger i året til å avholdes 2-3 ganger i året. Tidligere var det bibliotekarer som arrangerte leseaktiviteter i forbindelse med bokfestene i barnehagene, mens i dag arrangerer barnehagene dette selv. Boksamlingene ble tidligere byttet ut hver tredje måned, mens nå får barnehagene nye boksamlinger hvert halve år. Størrelsen på disse samlingene har også blitt noe redusert.

LeseFrø har gjennom disse tiltakene minsket ressursbruken og gjort prosjektet lettere gjennomførbart for både barnehagene og bibliotekene. Den lave ressursbruken fungerer også positivt da prosjektet har stor overføringsverdi til andre, og kan inkludere et større antall barnehager. Man kan imidlertid stille spørsmål ved om flere resultater kunne ha blitt oppnådd gjennom mer ressursbruk. At barnehageansatte finner det vanskelig å motivere noen av barna til å lese og å inkludere alle barna i leseaktiviteter hver dag, tyder på at prosjektet bør legge mer ressurser i den kompetansehevende siden av prosjektet.

LeseFrø-forum kan være en ressurs for å øke barnehageansattes kompetanse på å motivere barna til å delta i leseaktiviteter. Da jeg observerte i et LeseFrø-forum ble imidlertid ikke dette temaet diskutert i nevneverdig grad. Det som utgjorde mesteparten av tiden var å diskutere ulike bøker og hvem de kunne passe for. Under oppstartsmøtene for barnehagene ble dramatisering og konkrete nevnt som eksempler for hvordan man kan åpne opp lesingen, men det ser ut til at de barnehageansatte i liten grad tar i bruk slike metoder.

Det kan derfor trekkes fram at LeseFrø også bør gi kompetansehevende kursing i, og ikke bare nevne, ulike formidlingsmetoder. At bibliotekarer deltar i bokfestene til barnehagene, slik gjorde før, vil også muliggjøre å vise de barnehageansatte ulike typer av formidling. Det er også verdt å nevne at bildebokapper ikke er en del av LeseFrø-prosjektet per i dag. Dette

handler om begrensede ressurser. Det er imidlertid mulig at bildebokapper kan fungere motiverende for de barna som ikke er vant med eller interesserte i fysiske bøker. Det kan være lettere å inkludere disse barna i leseaktiviteter gjennom dette mediet.

Lesefrø-forum er et kompetansehevende tilbud, men det er altså mulig at det avholdes for sjeldent og at det ikke tar for seg alt det bør gjøre. Dersom ulike typer leseaktiviteter og motivasjon i større grad blir vektlagt i forum og møter, kan det antas at bevissthet og kompetanse på dette vil heves. Det er også få av de ansatte som får delta i disse forumene. To representanter fra hver av barnehagene i utvalget deltar i Lesefrø-forum, og dette betyr at ikke alle avdelingene er representert. Dette handler kanskje først og fremst om ressurser, da det må settes inn vikarer i barnehagene fordi det foregår på dagtid.

Det virker som om de ansatte opplever Lesefrøs mål som både realistiske og klare. Informantene nevner i stor grad de samme delmålene som Lesefrø framhever. Ved siden av det å lese mer og å stimulere barnas leseglede og språk, er det påvirkning på hjemmet som blir tatt opp som en spesielt viktig del av prosjektet. Det er imidlertid kun én informant som forteller at egen kompetanseutvikling er et mål med Lesefrø. Buland et al. (2005) mener at en utfordring med slike prosjekter er at ulike aktører kan forstå målsettingene ulikt. Kanskje dette med egen kompetanseutvikling bør vektlegges mer i prosjektbeskrivelsen, da man i større grad viser at det hviler et ansvar på de barnehageansatte.

8.3. En bærekraftig lesekultur?

Til tross for at alle informantene i hovedsak er positive til prosjektet, ser det ut til at det er en varierende grad av positivitet. Holdninger til og interesse for prosjektet legger føringer for hvordan det blir gjennomført i deres avdelinger, noe også Aamodt (2002) fant i sin evaluering av *Inn i teksten*. De to pedagogiske lederne er positive til Lesefrø-prosjektet, er villige til endring og utvikling, og har mange tanker og refleksjoner rundt hvordan å forbedre arbeid med lesing. Den eldste pedagogiske lederen har imidlertid opplevd Lesefrø-prosjektet som mindre endrende for hennes avdeling. De tre som virket mest interesserte og engasjerte i Lesefrø-prosjektet tilhørte alle den yngste aldersgruppen.

Det kan se ut til at de som er svært positive til prosjektet har opplevd en større endring i avdelingene sine, sammenlignet med de som er mindre positive. Det kan hende at interessen deres har ført til at de har tatt større grep, blitt mer påvirket og gått mer inn i prosjektet enn

andre. Det kan også hende at de som er mindre interesserte og entusiastiske ikke har, eller føler de ikke har, behov for endring.

Prosjektet er gjennomført ulikt fra avdeling til avdeling, og dette gjør at graden av resultater varierer. I Berits avdeling ser det ut til å være endring i minst grad i utvalget:

Det er jo blitt, det at vi får nye bøker og sånn, er jo veldig lukrativt for ungene. Når det gjelder andre ting, så gjør vi det vel ikke så veldig mye annerledes enn det vi gjorde før. Litt mer det med å leke med bøkene og ta de med når vi spiser og sånn, for det har vi ikke vært så flinke med før. Ta de med ut og, sånne ting (Berit).

Berit forteller i dette utsagnet om noen endringer, som det å ta med bøker ut og å bruke bøker under spisetid. Utsagnet tyder likevel på at hun opplever at LeseFrø i liten grad har bidratt til endringer av betydning. Berit kan imidlertid kun snakke fra sin egen erfaringshorisont, noe som er en begrensning med kvalitativt intervju. Det kan hende at andre på avdelingen har hatt noen andre erfaringer og opplevd endring i større grad.

Informantene mener at alle de ansatte er eller var deltakende i prosjektet, noe som Buland et al. (2008) hevdet i evalueringen av GRFL er en forutsetning for gode resultater fra leseprosjekter (s. viii). LeseFrø fremhever viktigheten ved at alle ansatte i barnehagene skal delta i leseaktiviteter fordi barn lærer og utvikler seg i samspill med andre (Vygotskij, 1978). At alle voksne er deltakende bidrar også til å gjøre lesing til en systematisert del av hverdagen, og det gjør at man ikke er avhengige av enkeltpersoner for å gjennomføre leseaktiviteter. Dette vil bidra til å skape en bærekraftig lesekultur.

To av tre informanter fra barnehage B sier at de har opplevd at både de selv og andre ansatte har fått en økt interesse for, og et økt giv til, arbeid med lesing i barnehagen. Hvorvidt denne oppmerksomheten vil vare i barnehage B også etter prosjektperioden er usikkert. Det er en mulighet for at de ansatte i større grad er aktive og interesserte i leseaktiviteter fordi de har en stor mengde bøker tilgjengelig, og fordi de er i et leseprosjekt som inspirerer og motiverer dem. At det har vært en økt bevissthet og et økt fokus på lesing hos de barnehageansatte, samsvarer med funnene fra evalueringen av GRFL (Buland et al., 2008). Dette er eksempler på umiddelbare virkninger av deltakelse i leseprosjekter.

Hvis man ser til barnehage A kan man imidlertid se at interessen for og oppmerksomheten på lesing har vedvart også etter det første prosjektåret. Her blir ikke lenger LeseFrø snakket om eller tatt opp i møter, og de opplever prosjektet som avsluttet. Likevel mener informantene at de snakker mye om arbeid med lesing med andre ansatte. Barnehagen tok også initiativ til å

videreføre en form for Lesefrø i samarbeid med sin tilknyttede bibliotekfilial. De fortsatte med utlån av bøker i barnehagene, og avholdt noen lesestunder der foresatte var invitert.

To av de ansatte i barnehage A deltar også fremdeles i Lesefrø-forum for å få litterært påfyll. Barnehagehverdagen er preget av tidspress og mangel på personale, men de velger likevel å skape rom for deltakelse i dette. Dette viser at prosjektet har vært med på å motivere de ansatte til å forbedre arbeidet med litteratur i barnehagen. Selv om ikke barnehage A fortsetter med alle oppfordringene til Lesefrø, som å la barna leke med bøkene, fortsetter de derfor med prosjektet på sin måte. Slike funn tyder på at prosjektet har en vedvarende effekt og bidrar til å skape en bærekraftig lesekultur.

9. Konklusjon og forslag til videre forskning

9.1. Konklusjon

I denne oppgaven har jeg undersøkt om leseprosjektet Lesefrø har bidratt til å skape en bærekraftig lesekultur i de deltagende barnehagene. Jeg har sett på hvordan prosjektet blir gjennomført i praksis, og undersøkt hvilke resultater deltakelse gir for de barnehageansattes litteraturformidling og for barnas interesse for lesing og bøker. Jeg har intervjuet barnehageansatte, samt observert i de ulike avdelingene og i lesestunder, for å nå et svar på dette.

Funnene tyder på at Lesefrø har bidratt til flere endringer for de barnehageansatte, men at graden av dette varierer. Noen av de ansatte har begynt å ta mer initiativ til lesing med barna etter innføring av prosjektet. Dette tyder på at Lesefrø har ført til en økt bevissthet og en ny giv i arbeidet med lesing. Flere informanter forteller også at de har begynt å lese i flere kontekster, og at de bruker bøker for eksempel under spising og under uteaktiviteter. Dette kan bety at bøker brukes mer enn før i noen avdelinger, at de formidler litteraturen på nye måter og har innført noen nye rutiner for lesing.

Lesing i Lesefrø-barnehagene er likevel i størst grad basert på spontanitet og det å lese med de barna som spør etter det selv. Det er få rutiner rundt leseaktiviteter, og de fleste som er etablert var tilstede også før innføring av prosjektet. Lesefrø har derfor i liten grad bidratt til å systematisere arbeid med lesing i barnehagene.

Det ser ut til at barnehagene er under et stort tidspress, og har mange krav de skal møte og oppgaver de skal gjennomføre. Dette kan være bidragende faktorer til hvorfor de ikke har systematisert arbeid med lesing i større grad. De ansatte opplever det også som vanskelig å møte oppfordringen fra Lesefrø om å inkludere alle barna i leseaktiviteter hver dag. Dette er både fordi det ikke er satt av tid til det, og fordi det er vanskelig å motivere noen av barna til å delta. Jeg stiller derfor spørsmål ved om Lesefrø bør satse mer på den kompetansehevende siden av prosjektet, og for eksempel kurse de ansatte i ulike formidlingsmetoder.

Ut ifra de ansattes utsagn vil jeg si at de generelt har god kompetanse på barnelitteratur, og at noen har utvidet sin kunnskap om dette gjennom deltakelse i Lesefrø. Flere bruker også andre bøker enn før, og dette er fordi de har blitt presentert for, og fått tilgang til, et stort antall og varierte typer bøker. Tre informanter forteller at de har blitt bedre på å velge bøker til barna,

og har blitt mer bevisste på hvilke bøker som passer til hvilke barn på bakgrunn av interesser, alder og nivå. Det er to av informantene som forteller at de leser på nye måter som resultat av prosjektdeltakelse. Disse informantene har begynt å lese bildene og fortelle ut fra dem. Dette, i tillegg til at det leses i nye kontekster, viser at LeseFrø til en viss grad har endret hvordan det leses i barnehagene.

Noen av informantene forteller at bøker og lesing har fått en større plass i deres språkarbeid enn før. Gjennom å bruke dialogisk høytlesning som metode, tar de ansatte i bruk litteraturens språkstimulerende potensiale. Det foreligger et sterkt pedagogisk og språkstimulerende syn på lesing i barnehagen blant informantene. Det ser derfor ut til at LeseFrø har lyktes med målsettingen sin om å bevisstgjøre de barnehageansatte om sammenhengen mellom leseaktiviteter, språkstimulering og språkutvikling.

De barnehageansatte tenker ikke bare på læring og språkstimulering når de leser med barna. Deres personlige motivasjon for å lese kommer av at det gir barna gode opplevelser og glede. Informantene praktiserer derfor med tanke på både lesingens estetiske og pedagogiske funksjoner, noe som fører til at de tar i bruk ulike typer bøker og leser på ulike måter. Dette gjør at deres praksis samsvarer med LeseFrø sitt tosidige syn på lesing. Det viser også at barnehagene følger prosjektets oppfordring om å tenke bredt og variert på lesing.

LeseFrø kan ha ført til en økt interesse for å lese blant barna, som viser seg ved at de ønsker å lese mer enn før. Dette er spesielt tydelig i barnehage B. Forklaringen kan være at informantene fra denne barnehagen er mer *inne* i prosjektet. De er mer oppmerksomme på eventuelle effekter, og kan derfor enklere fortelle om dem. Det kan også forklares med at de ansatte i barnehage B lar barna bruke bøkene som de selv vil, og dette inkluderer å leke med bøkene. Selvbestemmelse og lek kan bidra til å stimulere barnas interesse for bøker og lesing (Krashen, 2004; Vygotskij, 1978, 2001). Informantene fra denne barnehagen mener også at leken og friheten har gjort barna mer fortrolige med bøkene. Barna kan derfor ha utviklet sin bokkompetanse gjennom deltakelse i LeseFrø.

De ansatte i barnehage A lar imidlertid ikke barna leke med bøkene, og dette handler om både holdninger og om begrensede ressurser. Dette viser at lek med, og fri bruk av, bøker ikke nødvendigvis kan videreføres etter prosjektperioden. At barna i barnehage A ikke får leke med bøkene kan bety at de ikke får de samme gevinstene fra lek som det barna i barnehage B gjør. Likevel er lek en del av barnehage A sin praksis, men det viser seg på andre måter.

Informantene forteller at de tar i bruk lekbaserte midler og metoder, som for eksempel konkrete og dramatisering, i de voksenstyrte lesestundene.

Det er tydelig fra mine uformelle observasjoner i avdelingene at barna tar i bruk bøkene som er tilgjengelige og synlige for dem, og flertallet av avdelingene i begge barnehagene har tilrettelagt for dette. Mens jeg har vært tilstede har jeg sett at barna tar tak i bøkene og kikker i dem på egenhånd. De henter også bøker og gir dem til de ansatte for at de skal lese, eller de henter bøker for å bruke dem i lek. Dette viser at tilgjengelighet av bøker stimulerer barnas interesse for dem, og dette samsvarer med det Björklund (2010) fant i sin forskning.

Det er tydelig at Lesefrø har skapt umiddelbare endringer i barnehage B; blant annet er de ansatte mer oppmerksomme på arbeid med lesing. Dette kan forklares med at de er i prosjektåret sitt, og har dermed oppfølging og får tildelt boksamlinger. Selv om barnehage A ikke er i samme situasjon, fortsetter de med flere deler av Lesefrø også etter prosjektperioden sin. De arbeider mye med lesing og de opprettholder gode boksamlinger i alle avdelinger. Informantene fra denne barnehagen er bevisste på å lese på ulike måter, og de jobber aktivt med å inkludere alle barna. Lesing er i større grad en planlagt aktivitet her, enn det som er tilfelle i barnehage B. Denne barnehagen valgte også å fortsette med utlån av bøker til hjemmene, og to av de ansatte deltar fremdeles i Lesefrø-forum. Dette viser at Lesefrø-prosjektet kan ha en langtidseffekt, og at lesekulturen har blitt styrket i begge de deltagende barnehagene.

9.2. Forslag til videre forskning

Å bruke Lesefrø som ramme og inngang til forskning har vært fruktbart, og det har vært mange temaer å undersøke. Det har vært viktig for meg å gå relativt bredt ut, siden denne oppgaven er den første undersøkelsen gjort av Lesefrø. Det finnes derfor mange løse tråder og mye man kan gå videre inn i. Eksempler på hva som kan forskes videre på er selve bøkene som Lesefrø låner ut til barnehagene, og hvordan de ansatte og barna velger hvilke de vil ha ut fra disse. Dette vil kunne si noe om kvalitet og relevans av boksamlingen. Også selve samarbeidet mellom folkebibliotek og barnehage, blant annet om dette har blitt styrket etter Lesefrø, kan bli brukt som utgangspunkt for videre undersøkelser.

Lesefrø sin påvirkning på hjemmet kan også være av interesse å undersøke. De fleste informantene tok opp dette temaet fra eget initiativ, og de opplever at det er en viktig del av

prosjektet. Det er tydelig at det er stor variasjon på de foresattes interesse for å låne med seg bøker hjem. Det er likevel mange som tar i bruk dette tilbudet, spesielt hvis de blir motivert til det av de barnehageansatte. Hva foreldrene gjør med disse bøkene hjemme og hvorvidt dette har gitt noen resultater for lesekulturen i hjemmene hadde vært interessant å undersøke. Dette er også fordi forskning viser at det er enda viktigere at hjemmet er språklig rikt enn at barnehagen er det (Jordan et al., 2000).

Det kan også være aktuelt å undersøke langtidsvirkninger av Lesefrø. I første omgang ville jeg i denne oppgaven gjøre nettopp dette. Prosjektet har blitt videreført til to skoler i Oslo, i første og andre trinn. De fleste barna på disse skolene har tidligere gått i Lesefrø-barnehager, og derfor har prosjektet fulgt dem over tid. Jeg ville i utgangspunktet intervjuere lærere ved disse skolene, for å sammenligne Lesefrø-barna med barn fra andre skoler som ikke har deltatt i prosjektet. Formålet var å undersøke virkningen av Lesefrø på barnas språk, lesekompetanse, lesevaner og leseinteresse. Lærerne var imidlertid lite villige til å la seg intervjuere i forbindelse med dette, så denne inngangen ble ikke aktuell denne gang.

Det er også mye om lesing og litteraturformidling i barnehagen mer generelt som kan være av interesse å undersøke. Litteraturformidling til flerspråklige barn er et eksempel på en av barnehagens utfordringer. Jeg har ikke undersøkt dette temaet i stor grad i denne oppgaven, men har noen få funn tilknyttet dette. Det er tydelig fra mitt materiale at det oftest er barna med lavere norskkompetanse som velger bort lesing. Dette handler ikke nødvendigvis om manglende interesse, men om at barna er usikre eller føler at de ikke mestrer det. Temaet litteraturformidling til flerspråklige barn er både aktuelt og viktig, og det bør derfor undersøkes videre.

Litteraturliste

- Aamodt, A. (2002). *Inn i teksten? En evaluering av et litteraturformidlingsprosjekt i Agder*. Hentet fra <http://www.kulturradet.no/documents/10157/108c91a8-7471-45b9-958f-af5aef42cc58>
- Aas, S. (2014). *Lesefrø: Leseglede i gode språkmiljøer: en veileder i LESEFRØ-metoden*. Hentet fra <http://www.nb.no/Hva-skjer/Aktuelt/Nyheter/LESEFROE-i-Groruddalen-sluttrapport-fra-Deichmanske-bibliotek>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon for barns rettigheter*. Hentet fra <http://barneombudet.no/for-voksne/barnekonvensjonen/hele-barnekonvensjonen/#31>
- Baumgarten, A. G. (2008). Fra Aesthetica (1750). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Eстетisk teori: en antologi* (s. 11-16). Oslo: Universitetsforlaget.
- Birkeland, T. & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur : sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Björklund, E. (2010). De yngsta barnens läs- och skrivhandlingar. I L. Limberg, F. Hultgren & K. Rydsjö (Red.), *Barnet, platsen, tiden: Teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld* (s. 51-72). Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.
- Bokmålsordboka. (2017). *Formidle*. Hentet fra http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+formidle&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse - om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. *Viden om læsning*, 2, 3-11. Hentet fra http://www.videnomlaesning.dk/media/1547/ivar_braaten.pdf
- Buland, T., Dahl, T. & Finbak, L. (2005). *Et ord sier mer enn tusen bilder : evaluering av tiltaksplanen "Gi rom for lesing!" : Delrapport 1*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Gi_rom_for_lesing_delrapport_1.pdf
- Buland, T., Dahl, T., Finbak, L. & Havn, V. (2008). *Det er nå det begynner! : sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen "Gi rom for lesing!"* Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/grfl_sluttrapport.pdf
- Chao, S., Mattocks, G., Birden, A. & Manarino-Leggett, P. (2015). The Impact of the Raising A Reader Program on Family Literacy Practices and Receptive Vocabulary of Children in Pre-Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 427-434. doi:10.1007/s10643-014-0670-5
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deichmanske bibliotek. (2014). *Deichmanske biblioteks strategi 2014-2018*. Hentet fra https://www.deichman.no/sites/default/files/deichmans_strategi_folder.pdf
- Folkebibliotekloven. (1985). *Lov om folkebibliotek*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1985-12-20-108?q=folkebibliotek>
- Gambrell, L. B. & Malloy, J. A. (2008). New Insights on Motivation in the Literacy Classroom. I C. C. Block & S. R. Parris (Red.), *Comprehension instruction : research-based best practices* (s. 226-238). New York: The Guilford Press.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gudiksen, J. (2005). Formidling. *Dansk Bibliotekforskning*, 1(2), 31-40. Hentet fra http://www.danskbibliotekforskning.dk/1aarg_2005/2005_2_jensgudiksen.pdf
- Hagtvet, B. (1988). *Skriftspråkutvikling gjennom lek*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 3(4), 163-168.
- Hoel, T. (2015, 26.10.). Kultur for lesing. Hentet fra <http://lesesenteret.uis.no/leseopplaering/lesing-i-barnehagen/pedagogiske-ressurser/barns-spraaklige-miljoe/kultur-for-lesing-article82242-13108.html>
- Hoel, T., Wagner, Å. K. H. & Oxborough, G. H. O. (2011). *Lesefrø : språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling : muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- IFLA. (2005). *Retningslinjer for barnebibliotektenester*. Hentet fra <http://www.ifla.org/files/assets/libraries-for-children-and-ya/publications/guidelines-for-childrens-libraries-services-no.pdf>
- Jensen, M. N. (2011). *At læse med børn : dialogisk oplæsning i dagtilbud*. Århus: Klim.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Jordan, G. E., Snow, C. E. & Porche, M. V. (2000). Project EASE: The Effect of a Family Literacy Project on Kindergarten Students' Early Literacy Skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546. doi: 10.1598/RRQ.35.4.5
- Juncker, B. (2005). Er kunst for børn? I T. Østberg (Red.), *Barnet og kunsten* (s. 14-28). Oslo: Norsk kulturråd.
- Juncker, B. (2006). *Om processen: Det æstetiskes betydning i børns kultur*. København: Tiderne Skifter.
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading : insights from the research*. Westport, Conn: Libraries Unlimited.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling : teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lesesenteret. (2014, 02.04.). Lesesenterets utviklingsprosjekt BOKTRAS. Hentet fra <http://lesesenteret.uis.no/leseopplaering/lesing-i-barnehagen/spraakstimulering/leseprosjekter/lesesenterets-utviklingsprosjekt-boktras-article85653-13103.html>
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek, opplevelse, læring : i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2011). Pappabøker for gutter og jenter. I B. Markussen, K. B. Nilsen & S. Slettan (Red.), *Navigasjoner i barne- og ungdomslitteraturen: festskrift til Rolf Romøren* (s. 137-153). Kristiansand: Portal.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. nr. 16 (2006-2007). (2007). *Og ingen stod igjen - tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/sec1>
- Meld. St. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>
- Mjør, I. (2009). *Høgtlesar, barn, bildebok: vegar til meining og tekst* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand
- Mæle, S. (2008). *Synes BOKTRAS å bidra positivt til å styrke lesekulturen i barnehagene?* (Mastergradsavhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185326/M%c3%a6le%2c%20Si lje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Nasjonalbiblioteket. (2014, 04.09.). LESEFRØ i Groruddalen – sluttrapport fra Deichmanske bibliotek. Hentet fra <http://www.nb.no/Hva-skjer/Aktuelt/Nyheter/LESEFROE-i-Groruddalen-sluttrapport-fra-Deichmanske-bibliotek>
- Oterholm, K. & Tveit, Å. K. (2010). Verdier i bevegelse : litteraturformidlingen, bibliotekarprofesjonen og utdanningen. *Dansk Bibliotekforskning*, 6(1), 5-14. Hentet fra <https://oda.hioa.no/en/verdier-i-bevegelse-litteraturformidlingen-bibliotekarprofesjonen-og-utdanningen/asset/dspace:1746/513603.pdf>
- Personvernombudet for forskning. (Udatert). Barnehage og skole. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/barnehageskole.html>
- Petersen, A. (2007). *Den tilsidesatte bog : om den moderne billedbog i dagtilbud*. Århus: Gylling:Klim.
- Ridderstrøm, H., Skjerdingsstad, K. I. & Vold, T. (2015). Kulturformidlingens hva, hvordan og hvorfor: Teoretiske perspektiver. I H. Ridderstrøm & T. Vold (Red.), *Litteratur- og kulturformidling: Nye analyser og perspektiver* (s. 15-37). Oslo: Pax
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk : etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rongved, E. (2017, 14.04.). Gutter mindre interessert i språkaktiviteter i barnehagen. Hentet fra <http://lesesenteret.uis.no/stavangerprosjektet/nyheter/gutter-mindre-interessert-i-sprakaktiviteter-i-barnehagen-article97369-12759.html>
- Rosenblatt, L. M. (2005). *Making meaning with texts : selected essays*. Portsmouth: Heinemann.
- Sandin, A. S. (2011). *Barnbibliotek och lässtimulans: delaktighet, förhållningssätt, samarbete*. Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:876988/ATTACHMENT01.pdf>
- Sandvik, M., Garmann, N. & Tkachenko, E. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/synteserapport-om-sprak-og-sprakmiljo.pdf>
- Scarborough, H. S. & Dobrich, W. (1994). On the Efficacy of Reading to Preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245-302. doi:doi:10.1006/drev.1994.1010
- Selmer-Olsen, I. (1989). Barnas egen kultur: et mål og et redskap. I G. Risa & T. Birkeland (Red.), *Barnekultur* (s. 14-31). Oslo: Cappelen.
- Sénéchal, M. (1997). The Differential Effect of Storybook Reading on Preschoolers' Acquisition of Expressive and Receptive Vocabulary. *Journal of Child Language*, 24(1), 123-138. Hentet fra <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/D01B71A6A21BCC94E73AA5789270A9B5/S0305000996003005a.pdf>
- Simonsson, M. (2004). *Bilderboken i förskolan: En utgångspunkt för samspel* (Doktorgradsavhandling). Linköping Universitet, Linköping. Hentet fra <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:244547/FULLTEXT01.pdf>
- Solstad, T. (2008). *Les mer! : utvikling av lesekompetanse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, T. (2011). Litterære samtaler i barnehagen. I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk* (s. 92-118). Oslo: Cappelen Damm.
- Solstad, T. (2015). *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/297392>
- Solstad, T. (2016). *Samtaler om bildebøker i barnehagen : en vei til opplevelse, lek og meningsskapning*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/pdf/747612.pdf>
- Steinsholt, K. (1999). *Lett som en lek? : ulike veivalg inn i leken og representasjonenes verden*. Trondheim: Tapir.
- Svensson, A. K. (2009). *Högläsning i förskola och förskoleklass - hur vanligt är det?* Hentet fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:883831/FULLTEXT01.pdf>
- Svensson, A. K. (2011). *Språkstimulerende miljøer i förskolan: en utvärdering av Att läsa och berätta - gör förskolan rolig och lärorik*. Hentet fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:883872/FULLTEXT01.pdf>
- Teale, W. (1984). Reading to young children. It's significance for Literacy Development. I H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Red.), *Awakening to Literacy. The Literacy Before Schooling* (s. 110-121). Portsmouth N.H.: Heinemann.
- Tetzchner, S. V. (1993). *Barns språk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjønneland, E. (2016). Estetikk. Hentet fra <https://snl.no/estetikk>
- Tveit, Å. K. (2015). Barnekulturens veier i politikk, estetikk, forskning og formidling. I H. Ridderstrøm & T. Vold (Red.), *Litteratur- og kulturformidling: Nye analyser og perspektiver* (s. 38-55). Oslo: Pax.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/barnehagens-innhold/rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Å forstå grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/a-forsta-grunnleggende-ferdigheter/>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x
- Wigfried, A. & Tonks, S. (2004). The development of motivation for reading and how it is influenced by CORI. I J. T. Guthrie, A. Wigfield & K. C. Perencevich (Red.), *Motivating reading comprehension : concept-orientated reading instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Vedlegg 1: Intervjuguide Barnehage A

Bakgrunnsinformasjon

Hvor lenge har du jobbet i barnehage?

Hvor lenge har du jobbet i denne barnehagen?

Når var barnehagen med i Lesefrøprosjektet?

A. Lesefrø, oppstart og nå

1. Hva er Lesefrø for deg? Hva opplever du som det viktigste? *Boksamling, systematisk arbeid med lesing, tiden som settes av til samling om bok og språk?*
2. Husker du hva dine forventninger var til å få Lesefrø?
3. Har disse forventningene stått i samsvar med resultatene?
4. Hva må man kunne vise til for å kunne si at Lesefrø er vellykket?
5. Hvordan arbeides det med Lesefrø nå sammenlignet med prosjektperioden? *Varer motivasjonen, fortsetter jobbingen med bøker og lesing, husker dere å jobbe med Lesefrø, er det en Lesefrøambassadør etc.*
6. Vil du si at alle ansatte i barnehagen er med i arbeidet med Lesefrø?

B. Lesing for og med barna

1. Hvorfor mener du det er viktig å lese for og med barna? *Hva veier tyngst? (Bruke litt tid her) Forberedelse til skolestart og læringsperspektivet, en god opplevelse, kulturkompetanse, fellesskapsfølelse, stimulerer fantasi, leselyst, stimulerer språk.*
2. Har denne bevisstheten endret seg etter oppstart av Lesefrø? *Lært noe av Lesefrø?*
3. Hvor ofte leser dere for barna? *Føler du at tiden strekker til, er det lettere å få til nå enn før?*
4. Hvor og når leses det? *Kobles lesing til andre aktiviteter? For eksempel uteaktiviteter, fuglelæring, sansestimuli.*
5. Hvordan leser du for barna? Hvilke metoder bruker du? *Andre enn før? Setter du av tid til forberedelse, bruker du dialog, tilrettelegger for barnas aktive deltakelse?*
6. Snakker dere om opplevelsene dere får gjennom bøkene? *Bilder og hva som hender.*
7. Hva gjør man med barna som ikke vil være med på leseaktiviteter?
8. Hvordan oppdaterer dere boksamlingen? *Hva ligger til grunn for valg av bøker?*

9. Har LeseFrø gitt deg et annet syn på barnebøker? *Velger dere andre typer bøker enn før?*

C. Virkning på barna

1. Hvor fortrolige synes du barna er med å bruke bøker? *Hva vil du si er den dominerende tendensen? Behandling, bruk av bøker, bla riktig vei etc.*
2. Hvilken holdning har barna til lesing? *Konsentrasjon, aktiv deltakelse, leseglede*
3. Hvem tar initiativ til lesestund? *Spør de om du kan lese for dem?*
4. Hvem velger bøker til høytlesning?
5. Ble noe av dette endret etter etablering av LeseFrø? *Barna flinkere med og mer interessert i bøker og lesing? Initiativtaking, fortrolighet, leseglede, aktiv deltakelse, konsentrasjon.*
6. Bruker dere bøker med tanke på de flerspråklige barna og norskopplæring spesielt? *Tospråklige bøker etc.*
7. Kan du se om LeseFrø har bidratt til barnas språkutvikling? *Opplever du at arbeid med LeseFrø er språkstimulerende? Bruker dere lesing og bøker med tanke på språkstimulering, støtter det opp om deres språkarbeid? Har barna blitt mer verbale etc?*
8. I hvilken grad hjelper LeseFrø med forberedelse til skolestart? *Kommer barna opp på et tilstrekkelig nivå i norsk?*

D. Er det noe annet du har lyst til å ta opp?

Vedlegg 2: Intervjuguide Barnehage B

Bakgrunnsinformasjon

Hvor lenge har du jobbet i barnehage?

Hvor lenge har du jobbet i denne barnehagen?

Hvilken avdeling jobber du i?

A. Oppstart av Lesefrø

1. Hva er Lesefrø for deg? Hva opplever du som det viktigste? *Boksamling, systematisk arbeid med lesing, tiden som settes av til bok og språk.*
2. Hva gjorde at dere ble motivert til å være med?
3. Hva har du/dere lyst til å få til med dette?
4. Har Lesefrø bidratt til nevneverdige endringer i fokus på arbeid med litteratur i barnehagen? *Fokus på personalmøter, i foreldresamtaler, tilstede i årsplan etc.*
5. Hva må man kunne vise til for å kunne si at Lesefrø er vellykket?
6. Hva tror du skjer når dere er ferdige med prosjektperioden, leverer tilbake samlingen og må jobbe på egen hånd?
7. Vil du si at alle ansatte i barnehagen er med i arbeid med Lesefrø?

B. Lesing for og med barna

1. Hvorfor mener du det er viktig å lese for og med barn? **Hva veier tyngst? (Bruke litt tid her)** *Forberedelse til skolestart og læringsperspektivet, en god opplevelse, kulturkompetanse, fellesskapsfølelse, stimulerer fantasi, stimulerer språk.*
2. Har bevisstheten rundt dette endret seg etter oppstart av Lesefrø? *Lært noe av Lesefrø?*
3. Hvor ofte leser dere for barna? *Føler du at tiden strekker til, er det lettere å få til nå enn før?*
4. Hvor og når leses det? Kobles lesing til andre aktiviteter? *Uteaktiviteter, fuglelæring, sansestimuli etc.*
5. Hvilke metoder bruker du når du leser for barna? *Andre enn før? Høytlesning: forberedelse, dialog, barnas aktive deltakelse*
6. Snakker dere om opplevelsene dere får gjennom bøkene? *Bilder og hva som hender.*
7. Hva gjør dere med barna som ikke vil være med på leseaktiviteter?

8. Hvordan brukes barnehagebiblioteket? *Bokfest, hjemlånsystem, tilgjengelighet for barna.*
9. Hva synes du om samlingen? *Eksempler på bøker dere har opplevd som vanskelige eller som dere har avvist.*
10. Har Lesefrø gitt deg et annet syn på barnebøker? *Tenker du annerledes på barnelitteratur nå? Bruker du bøker du ikke ville brukt før?*

C. Virkning på barna

1. Hvor fortrolige synes du barna er med å bruke bøker? Har det skjedd en endring? *Behandling, bruk av bøker, bla riktig vei etc. «Leke med bøkene, smake på bøkene»*
2. Hvilken holdning har barna til lesing? *Konsentrasjon, aktiv deltakelse, leseglede, endring?*
3. Hvem tar initiativ til lesestund? *Spør de om du kan lese for dem?*
4. Hvem velger bøker til høytlesning?
5. Har noe av dette endret seg etter etablering av Lesefrø? *Barna flinkere med og mer interessert i bøker og lesing? Initiativtaking, fortrolighet, leseglede, aktiv deltakelse, konsentrasjon.*
6. Bruker dere bøker med tanke på de flerspråklige barna og norskopplæring spesielt? *Tospråklige bøker etc.*
7. Opplever du at arbeid med Lesefrø er språkstimulerende? *Har barna blitt mer verbale etc.? Tenker dere på skolestart og norskferdigheter? Mer enn før?*

D. Er det noe annet du vil ta opp?

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til barnehagene

Informasjonsskriv, forespørsel og samtykkeerklæring om deltakelse i forskningsprosjektet

Lesefrø: Barnehagenes litteraturformidling og barnas respons

Mitt navn er Elise Kiær Salmi. I forbindelse med min masteroppgave i Bibliotek – og informasjonsvitenskap ved Høgskolen i Oslo og Akershus, skal jeg undersøke tilbudet Lesefrø. Jeg vil undersøke hvordan Lesefrø har endret litteraturformidlingen i barnehagen, og hvordan barna responderer på dette.

Jeg vil gjerne snakke med barnehageansatte i Lesefrø-barnehager. Dette vil være en kvalitativ studie, der jeg ønsker å gjennomføre intervjuer som vil ta omtrent 45 minutter. Vi vil sammen avtale et passende sted og tidspunkt for dette. Intervjuene vil bli tatt opp med lydopptak. Jeg ønsker også å gjennomføre observasjoner av høytlesningsstund i barnehagen. Dette vil bli filmet.

Alle personopplysninger og datamateriale vil bli behandlet konfidensielt. Dette vil bli lagret anonymt på min passordbeskyttede PC, og det er kun jeg som har tilgang til å se dette. I publikasjonen vil du bli anonymisert. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2017, og da vil all datamateriale bli slettet. Dette inkluderer opptak av intervju og eventuelt videoopptak av observasjon.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Dersom du har spørsmål eller andre henvendelser, ta kontakt med meg på tlf. 920 55 758 eller på e-post elise.salmi@gmail.com. Du kan også kontakte veilederen min, Åse Kristine Tveit, på e-post aase.k.tveit@hioa.no.

Med vennlig hilsen

Elise Kiær Salmi

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte

Informasjon og samtykke om deltakelse i forskningsprosjektet

Lesefrø: Barnehagenes litteraturformidling og barnas deltakelse

Mitt navn er Elise Kiær Salmi. I forbindelse med min masteroppgave i Bibliotek – og informasjonsvitenskap ved Høgskolen i Oslo og Akershus, skal jeg undersøke tilbudet Lesefrø, som er en metode for språk- og lesestimulering som barnehagen er med på. Jeg vil undersøke hvordan Lesefrø har endret litteraturformidlingen i barnehagen, og hvordan barna responderer på dette.

Jeg vil være tilstede i barnehagen under samlingsstund for å observere hvordan barna og personalet leser sammen. Dette vil bli filmet. Derfor vil jeg be om ditt/deres samtykke til at barnet ditt deltar i dette.

Opptakene vil bli lagret anonymt på min passordbeskyttede PC, og det er kun jeg som har tilgang til å se dette. Ingen personlige opplysninger vil komme fram i publikasjonen og barnet er helt anonymisert. Videoopptak av observasjon vil bli slettet i juni 2017.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Dersom du har spørsmål eller andre henvendelser, ta kontakt med meg på tlf. 920 55 758 eller på e-post elise.salmi@gmail.com. Du kan også kontakte veilederen min, Åse Kristine Tveit, på e-post aase.k.tveit@hioa.no.

Med vennlig hilsen

Elise Kiær Salmi

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 5: Godkjenning fra Personvernombudet



Åse Kristine Tveit

Institutt for arkiv, bibliotek- og informasjonsfag Høgskolen i Oslo og Akershus
Pilestredet 48
0167 OSLO

Vår dato: 12.12.2016

Vår ref: 51072 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51072	<i>Har prosjektet Lesefrø en effekt? Lesefrø-barna i tidlig skolealder sett gjennom lærerne</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Åse Kristine Tveit</i>
Student	<i>Elise Kiær Salmi</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 04.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 51072

Ansatte og foresatte må informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet til de ansatte er godt utformet. Vi legger til grunn at du gir samme informasjon til foreldrene, og at foreldrene gir sitt samtykke til at du observerer. Hvis du skal bruke videoopptak må du informere foreldrene eksplisitt om det.

Når barn skal delta er det alltid frivillig for barnet selv om de foresatte samtykker. Barn bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, de må forstå at det er frivillig å være med og at de når som helst kan trekke seg.

Personvernombudet legger til grunn at forskere og studenter følger Høgskolen i Oslo og Akershus sine rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres.

Forventet prosjektslutt er 04.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd- og videoopptak