

Bacheloroppgåve

## Høgtlesing i barnehagen

Ein studie av personalet i barnehagen sitt arbeid  
med lesestrategiar og høgtlesing

Synnøve Karine Vatne Eidheim

Barnehagelærerutdanning  
BLUBA  
2017



HØGSKULEN  
I VOLDA

## Samandrag

**Bakgrunn og hensikt:** Temaet *høgtlesing i barnehagen* er noko som eg har funne interessant i lengre tid, og som eg sjølv kjenner at eg både vil ha og treng meir kunnskap om. Barna som veks opp no, veks opp i eit kunnskapssamfunn der kravet og forventningane til utdanning vert høgare og høgare. Eg ser det derfor som viktig at eg som framtidig barnehagelærer har kjennskap til kvifor og korleis ein les til barna i barnehagen. Dette for å gjere dei betre rusta til å sjølv tileigne seg nødvendig kunnskap gjennom litteratur i skulealder.

**Avgrensing:** Emnet høgtlesing er stort då både språkstimulering og språkutvikling kan knytast opp til emnet. Det har derfor vore nødvendig med ei avgrensing. Grunna oppgåva sitt omfang og tidsperspektivet vil eg ikkje gå inn på dei ulike tiltaka som kan settast i gong for å hjelpe barn med språkvanskar, tidlig innsats, arbeidet med fleirspråklege barn, eller viktigheita av å lese på nynorsk og dialekt, sjølv om granskinga etterspurde svar på dette.

**Metode:** I denne oppgåva er det nytta ei form for metodetriangulering. Eg har nytta i hovudsak spørjegransking, men valde å nytte nokre opne spørsmål der respondenten kunne utdjupe svara sine. Derfor er denne oppgåva overordna kvantitativ, men grensar til det kvalitative. Eg har derfor valt å gjere greie for begge metodane i metodedelene. Svara er frå 54 respondentar frå to kommunar på vestlandet, og alle respondentane har tilhøyrse i barnehagen. Eg har valt å fokusere mest på dei svara som kom frå respondentar som arbeidar på storbarnsavdeling.

**Resultat:** Mi gransking synte at personalet i barnehagen har noko kjennskap til arbeidet med høgtlesing. Den synte mellom anna at dei nytta samtale om boka dei skulle lese før lesestunda tok til, men at det vart satt av lite tid til samtale om boka undervegs og i etterkant. Vidare synte den at barna i stor grad var med på å velje ut kva bøker som skulle lesast, at bøkene var synlege på avdelinga og at barna i stor grad vart lese for kvar dag og fleire gongar for dag.

**Validitet og reliabilitet:** Gjennom heile oppgåva har eg gjort greie for dei vala eg har tatt, og eg har grundig beskrive forarbeidet til spørjegranskinga, korleis eg systematiserte svara i tabellar, og korleis eg nytta ulike kategoriar på dei opne spørsmåla. Oppgåva er forankra i relevant teori og forskning, samt føringar frå styringsdokument. Moglege feilkjelder i mi gransking kan mellom anna vere at ikkje alle respondentane har oppfatta spørsmåla, teke seg tilstrekkelig med tid til å svare på dei, eller at respondentane har tilpassa svaret sitt til de dei trudde var «rett» svar og dermed ikkje kome med sine eige meiningar og erfaringar.

## Innholdsliste

Samandrag .....	1
1.0 Innleiing.....	4
1.1 Problemstilling .....	4
1.2 Oppbygging av oppgåva.....	4
2.0 Kunnskapsgrunnlag .....	5
2.1 Rammeplan.....	5
2.2 Kva seier forskning?.....	6
2.3 Kvifor lese? .....	8
2.4 Lesestrategiar og leseprosessen.....	8
2.5 Tilgjengelig litteratur og leserommet .....	10
2.6 Forholdet mellom bilete og tekst.....	10
3.0 Metode.....	12
3.1 Val av metode.....	12
3.1.1 Hermeneutikk .....	12
3.1.2 Kvantitativ forskingsmetode .....	13
3.1.3 Kvalitativ forskingsmetode .....	13
3.2 Informantane .....	13
3.2.1 Utval .....	14
3.3 Spørjeundersøking.....	14
3.3.1 Intervju .....	15
3.3.2 Gjennomføring av undersøkinga .....	15
3.4 Analysemetode .....	15
3.4.1 Statistikk.....	15
3.4.2 Koding og kategoriar.....	17
3.5 Metodikk .....	18
3.5.1 Reliabilitet og Validitet .....	18
3.5.2 Etske utfordringar.....	20
4.0 Presentasjon av datamaterial og empiri.....	22
4.1 Kort presentasjon av svar .....	22
4.2 Respondentane sitt syn på utveljing av bøker til høgtlesing og kor tilgjengelige bøkene er for barna .....	22
4.2.1 Litteratur i barnehøgde .....	22
4.3 Respondentane sine haldningar til lesestrategiar.....	23
4.3.1 Lesestrategiar.....	24

4.4 Respondentane sine haldningar til biletbøker.....	25
4.4.1 Forholdet mellom bilete og tekst.....	25
5.0 Drøfting .....	27
5.1 Litteratur i barnehøgd og leserommet .....	27
5.2 Lesestrategiar.....	28
5.3 Forholdet mellom bilete og tekst.....	30
6.0 Avslutning .....	32
7.0 Litteraturliste .....	33
7.1 Nettlenkjer.....	34
8.0 Vedlegg .....	35
8.1 Svar på undersøking .....	35
8.2 Informasjonsskriv til respondentar .....	42
8.3 Koder og kategorisering .....	43

## 1.0 Innleiing

Mi førforståing og det som dannar bakgrunn for denne oppgåva er at personalet i barnehagen har lite kjennskap til kvifor og korleis det er viktig å lese til barna i barnehagen. Gjennom erfaringar frå barnehagen og praksis i studiet har eg sett ulike måtar å gjere dette på, og undra meg over kvifor det vert gjort på så ulike måtar. Eg har derfor nytta ei hermeneutisk tilnærming til oppgåva. Vidare er den basert på empirisk forskning, og er eit sjølvstendig arbeid.

## 1.1 Problemstilling

Denne oppgåva tek utgangspunkt i problemstillinga : *Korleis arbeidar personalet i barnehagen med lesestrategiar og høgtlesing, for å gi barna eit godt grunnlag for lesing i skulealder?*

Konkretisering av problemstillinga vert gjort med følgjande forskings spørsmål:

- Samtaler personalet om boka på førehand, undervegs og i etterkant?
- Viser dei barna framside og bakside av boka før dei tek til å lese?
- Kor tilgjengelege er bøkene for barna?

## 1.2 Oppbygging av oppgåva

Det fyrste kapittelet gjer greie for teorien og forskinga som eg har valt å støtte meg til i denne oppgåva. Vidare i neste kapittel vil eg presentere metoden eg har nytta, kvifor eg har valt å nytte akkurat denne, samt refleksjonar kring etikk, reliabilitet og validitet. Deretter kjem resultatet av mi forskning, etterfølgt av drøftinga der eg vil knyte funna mine opp i mot forskning og teori som er presentert i kapittel 2.0 – Kunnskapsgrunnlag. Heilt til slutt kjem avslutninga, litteraturlista og vedlegg.

## 2.0 Kunnskapsgrunnlag

I dette kapittelet vil eg gjere greie for forskinga og teorien som støttar denne oppgåva. Fyrste del vil gjere greie for kva føringar som vert lagt av rammeplanen, og andre del vil ta føre seg forskning og teori kring temaet.

### 2.1 Rammeplan

Rammeplan for barnehagen legg føringa for korleis ein skal arbeide med språk og språkutvikling i barnehagen. Mellom anna skal personalet legg til rette for at barna får utvikle språkforståing og språkkompetanse gjennom rim, regler, songar, litteratur og tekstar. Personalet skal også oppfordre til at barna får utforske både dei skriftlege og munnlege sidene av språket. At barna skal få tid til å undre seg, reflektere, stille spørsmål og fortelje om noko dei har høyrte eller lest i, vert sett på som viktige mål å arbeide fram i mot i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 30-31). Vidare har barnehagen eit ansvar for å fremje kommunikasjon og språk. Det betyr at barna skal få oppleve vaksne som er engasjerte og gir barna positive erfaringar med å nytte språket som reiskap for tenking og kommunikasjonsmiddel, samt for å uttrykke kjensler og tankar. Samstundes skal barna oppleve språkstimulering i barnehagekvardagen og delta på ulike aktivitetar som fremjar språk og læring. Trivsel og allsidig utvikling skal fremjast i ein heilskapleg læringsprosess (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18-19).

Barnehagen skal gi eit godt grunnlag, og sikre at barna som skal begynne på skule har med seg erfaringar, kunnskap og ulike ferdigheiter som trengst for å meistre ein skulekvardag. Dei skal møte skulen med motivasjon, nysgjerrigheit og med tru på sine egne evner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24).

Vidare står det i Rammeplanen for barnehagen at:

Gjennom arbeid med fagområdet skal barnehagen bidra til at barna får utforske og utvikle språkforståinga, språkkompetansen og eit mangfald av kommunikasjonsformer. I barnehagen skal barna møte ulike språk, språkformer og dialektar gjennom rim, regler, songar, litteratur og tekstar frå notid og fortid. Barnehagen skal bidra til at barn leiker med språk, symbol og tekst, og stimulere til språkleg nysgjerrigheit, bevisstheit og utvikling. I barnehagen skal barna få erfare ulike måtar å formidle tekstar og forteljingar på, som kjelde til estetiske opplevingar,

kunnskap, refleksjon og møte med språk og kultur. Personalet skal invitere til utforsking av både munnlege språk og skriftspråk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47-48).

Dette syner at personalet skal arbeide aktivt med å legge til rette for meningsfulle opplevingar og at barna gjennom barnehagekvardagen får oppleve å møte tekst og utforske denne. Vidare skal barnehagen legge til rette for at dei eldste barna får dei kunnskapane og erfaringane dei treng for å ha eit godt grunnlag og motivasjon til å ta til på skule (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33). I temaheftet *språk i barnehagen – mykje meir enn berre prat* (2013) vert arbeidet med å støtte barna si utvikling og tileigning av språk sett på som ein av kjerneverdiane til barnehagen, og språkstimulering skal vere ein naturleg del av barnehagekvardagen. For å oppleve ei kjensle av meistring i kvardagen treng barna ei solid språkleg kompetanse. Merksemda har dei siste åra vore retta mot samanhengen mellom god språkleg kompetanse, kvaliteten på språkmiljøet barnet veks opp i og lese- og skrivekyndigheit i skulealder. Dette syner viktigheita av vaksne som legg til rette for eit språkmiljø med rikt vokabular og samtaler der barnet får delta aktivt. Dette for å fremje språkutviklinga til barnet (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 4).

## 2.2 Kva seier forskning?

Hagtvet er inspirert av Piaget og Vygotsky sitt syn på læring, og om korleis dette kan settast i samanheng med høgtlesing og språklæring:

Kunnskap er ikke noe som passivt arves; kunnskap konstrueres gjennom aktiv handling og i samspill med et sosialt miljø. Derfor bør barns utforsking understøttes gjennom aktiviteter som er motiverende. Dette gir leken en spesiell posisjon i pedagogisk arbeid med barn i småbarnsalder. Samtidig får samtalen mellom barnet og de voksne som omgir barnet, en sentral betydning, fordi erfaringer og opplevelser får mening via det språket, de sosiale kodene og den forståelse av verden som den voksne formidler i samtalen (Hagtvet, 2004, s. 19).

Vidare skriv Hagtvet at høgtlesing både har ei språkleg og ei sosial-emosjonell side ved seg, då den gir erfaringar både med språket si oppbygging og dekontekstualisert språk. Det er også ei kjelde til nærleik og kontakt mellom barnet og den vaksne som les. Gjennom høgtlesing kan barna utvikle eit forhold til bøker og lære seg å verte glad i å lese. Dersom det er mykje uro og bråk kring lesestunda, vil opplevinga for barnet verte dårlegare, både språkleg og

emosjonelt, og det er viktig at den voksne tek omsyn til dette. At den voksne har kunnskap om viktigheita av å vere ein aktiv medlesar og samtalepartner før, under og etter lesestunda vert sett på som viktig :

Før de leser, kan de skape forventninger ved å snakke om boka og om bildene og å undre seg saman med barna på hva boka handler om. Mens de leser, kan de stoppe opp og stille spørsmål om vanskelige ord, om handlingen og om teksten. Etter at de har lest, kan de snakke sammen om det de har lest, og hvis det er naturleg og lystbetont, be barna gjenfortelle sentrale hendelser i boka og gi uttrykk for hva de tror skjer etterpå. Og når barnet svarer på spørsmål, bør den voksne vurdere, kommentere og utdype barnets svar (Hagtvet, 2004, s. 376).

Ved å arbeide med desse punkta under lesestunda vil den voksne gi barna viktige erfaringar med lesestrategiar, noko som vil vere nyttig for barna når dei sjølv skal ta til å lese. Dette vil utgjere sjølve fundamentet i god studieteknikk og strategisk lesing, noko barna vil få bruk for i skulealder når dei sjølv skal tileigne seg kunnskap gjennom tekst. Gjennom å vere ein deltakar i ei lesestund vert barnet ein del av ein læringsprosess som fordrar det språklege, det kognitive og det sosial-emosjonelle. Det sosiokulturelle læringsynet som Vygotsky fell under, er basert på at læring er situert i sosial praksis. Dette betyr at barn lærer språk gjennom sosial samhandling med andre. Dette syner viktigheita av at dei voksne har kunnskap om bøkene dei les, måten dei formidlar dei på og korleis dei skal invitere barna inn til ein dialog kring innhaldet i boka. Spørsmåla den vaksen stiller og orda som vert nytta gir barna erfaringar med eit språkleg mønster. Det språkelege mønsteret til den voksne vil etter kvart verte internalisert i barnet, og barnet gjer det om til sitt eige mønster (Gjems, 2011, s. 15-16; Hagtvet, 2004, s. 375-378).

Dialogen mellom pedagogen og barnet vert også sett på som viktig i masteroppgåva til Heidi Munkegjorde Haugen:



Det er den voksne som gjennom dialog og en positiv atmosfære klarer å engasjere barnet i en dialog rundt boka. Den voksne vil hjelpe barnet til å holde fokus rettet mot innholdet i boka, samt modellere for barnet hva som er morsomt, spennende, skummelt osv. En slik formidling hjelper barnet til å utvide sin forståelse for teksten (Haugen, 2010, s. 12).

Omgrepet *dialogisk lesing* vert i Broström, de Lopez og Lønftoft (2013) skildra som dialogen eller samtalen som tek stad kring boka som vert lest. Den vaksen skal invitere barna inn i ein samtale kring innhaldet i boka, oppfordre til å attfortelje innhaldet og deretter gradvis ta over forteljarrolla. Dette gir barna moglegheit til å utfalde og trene på språklege ferdigheiter på ein uformell måte, noko som gir ein språkleg gevinst. Dette krev at den vaksen har planlagt lesestunda på førehand, er godt budd og ikkje minst har medvit over eiga rolla i høgtlesinga (Broström, de Lopez & Lønftoft, 2013, s. 14-15).

### 2.3 Kvifor lese?

Vi lever i eit kunnskapssamfunn, der krava om utdanning vert høgare og høgare. Som barnehagelærer står ein overfor store utfordringar og krav om at dei barna som skal ta til i 1.klasse har kjennskap til tekst. Høigård (2013) skriv at ei av hovudaktivitetane som fremjar språkutviklinga på best måte er samvær kring tekst. Vidare vert viktigheita med å gjere barn metaspråkleg medvitne nemnt, altså at dei har kjennskap til å snakke om språket som språk, og om tekst som tekst. Gjennom høgtlesing får barna kjennskap til dei ulike sjangertypene, til bokstavar, setningar og dei ulike reglane som gjeld for kvar sjanger. Samstundes får dei kjensle av å høyre til i eit fellesskap, og ei felles referanse til lek. Dette kan vere ei god hjelp for dei barna som ofte fell utanfor i ulike leikesituasjonar, samt vere med på å jamne ut sosiale ulikskapar i barnegruppa. Språklæring skjer ikkje isolert sett, men i eit fellesskap med andre, og dette er det viktig at personalet aktivt arbeidar fram i mot (Høigård, 2013, s.232-236). Etter kvart som språket utviklar seg, vert barnet sine moglegheiter for sosial vekst og sosial meistring også utvikla. Språklege, kommunikative og sosiale ferdigheiter dannar grunnlaget for alt sosialt samspel, og der vert såleis viktig at alle desse tre står i fokus for arbeidet i barnehagen (Vedeler, 2007, s. 57).

### 2.4 Lesestrategiar og leseprosessen

Omgrepet lesestrategi kan omsetjast til omgrepet leseferdigheiter (Kulbrandstad, 2003, s. 204-205). Leseferdigheiter kjenneteiknast ved evna barna har til å forstå, nytte og reflektere over skrivne tekstar, men også samanfatte eller multimodale tekstar som til dømes biletbøker (Solstad, 2008, s. 19-20). Vidare i denne oppgåva vil eg nytte omgrepet lesestrategiar framfor

omgrepet leseferdigheter, då lesestrategiar omfattar meir av det arbeidet og den rolla den vaksen har i lesestunda i barnehagen.

Solstad (2008) sin modell for lesing handlar om *leseprosessen, leserommet og tolkingsfellesskapet*, og eg skal i dette kapittelet konsentrere meg om *leseprosessen*. Under dette kjem arbeidet med lesestrategiar inn, der ein har fokus på samtale om boka før, under og etter lesestunda. Dette vert kalla *litterære samtalar*, og handlar mellom anna om viktigeita av å samtale med barna om teksta ein skal lese. Den vaksne kan hjelpe barna å skape ei førforståing for teksta gjennom mellom anna omslaget på boka. Barna kan på denne måten få moglegheit til å danne seg ei førforståing om kva boka handlar om. I denne fasa er det viktig å vise framsida på boka, og samtale om bilete som er der (Solstad, 2008, s. 95-136).

Å nytte spørsmål under lesestunda vert sett på som føremålstenlege i Solstad (2008, s. 110-120): Her nemner ho mellom anna autentiske spørsmål, opne spørsmål, spørsmål som kan hjelpe barna å skape hypotesar om teksta, identifikasjonsspørsmål og refleksjonsspørsmål. Desse vil vere med å gi barna ei litterær kompetanse, og vert i definert slik : *«Litterær kompetanse dreier seg om det å gå inn i et dynamisk samspill med den litterære teksten, der tekstmeningen utvikles til relevant livserfaring for leseren»* (Solstad, 2008, s. 110). I etterkant av lesinga kan ein på nytt nytte dei ulike spørsmåla ovanfor å gi barna moglegheit til å reflektere, samtale om, og attfortelje det dei har vorte fortalt. *«Barnet må få mulighet til å snakke sammen om teksten som blir lest høyt, spille den ut, gjenfortelle og undre seg»* (Solstad, 2008, s. 95). Arbeidet med lesestrategiar kan koplast opp mot det å gi barna moglegheit til å gjere seg erfaringar med dekontekstualisert språk, altså å samtale om noko som ikkje skjer her og no, men noko som har hendt før. Høigård(2013) skriv at den tidlege språkbruken til barna er kontekstavhengig, altså at dei samtaler om det som skjer her og no, eller om noko som er til stades akkurat medan samtalen tek stad. Gjennom å samtale om innhaldet eller bilete i ei bok kan barna få erfaringar med å samtale om noko som har hendt eller om noko dei ikkje ser akkurat der og då. Samtalen flyttar seg då frå å vere kontekstavhengig og til å vere kontekstuavhengig, altså lærer barna å nytte eit dekontekstualisert språk. Dette får barna kunnskap om gjennom høgtlesing og samtale om tekst (Høigård, 2013, s. 176-177; Solstad, 2008, s. 22-25).

Aiden Chambers`modell for lesing (sitert i Solstad 2008), vert kjenneteikna som ein sirkulerstruktur på aktivitetane kring sjølve lesinga. Den er delt i tre punkt: *å velje ut bok, å sette av tid til høgtlesing eller stillelesing og reaksjonar og respons på tekstlesinga*. Desse tre punkta påverkar kvarandre, og kan sjåast på som ein sirkel der læringa ikkje tek slutt, men er i

kontinuerlig bevegelse og utvikling. Når barna i barnehagen skal velje ut ei bok er dei ofte påverka av deira eigen interesse og lysta til å lese. Derfor er val av bøker viktig, og har stor betydning for utvikling av fantasi, estetisk og kritisk tenking. Personalet i barnehagen må til ei kvar tid vere oppdatert om kva ny barnelitteratur som er tilgjengelig, slik at denne kan motivere og inspirere alle barna på avdelinga. Dette vil føre til at fantasien og lese- og skrivekyndigheita til barna er i stadig utvikling (Solstad, 2008, s. 121-122). Å lese skal vere ein lystbetont aktivitet, og det er viktig at personalet i barnehagen gjer barna kjende med ulike ord og uttrykk i boka som treng å forklarast. Dersom dette vert gjort er det lettare for barn å ha fokus på det som vert lest for dei, og ikkje på dei delane dei ikkje forstår. Slik kan ein utvikle leseglede hos barna. Vidare vert det peika på viktigheita av dei litterære samtalen som nemnt ovanfor. Samtale er ein viktig del av sjølve lesinga, og barnet lærer tidleg at å lese ei bok er ei veksling mellom innhaldet i boka og perspektivet til den som les og den som lyttar. Det er derfor viktig at den vaksne i barnehagen legg til rette for at barna får samtale om tekster, og på denne måten støtte opp under eit tolkingsfellesskap i barnehagen (Solstad, 2008, s. 124-125).

## 2.5 Tilgjengelig litteratur og leserommet

Leseromet vert i Solstad(2008) sett på som den fysiske og praktiske sida ved sjølve høgtlesinga. Her vert det peika på at ein må setje av tid til lesing. Sjølve leseaktiviteten må ha en annan funksjon enn å roe ned barna, då den er ein krevjande prosess som utfordrar både merksemda og konsentrasjonen. «*Gjennom lesingen skal barn bli kjent med en kulturell praksis, de skal lære seg å samhandle i forhold til bøker og de skal få lyst til å lese selv*» (Solstad, 2008, s. 131). Vidare er lesing ein aktivitet som skal vere lærande, og det er nettopp denne det bør vere fokus på i barnehagen. Det er viktig å setja av tid til utviklinga av leseforståing og leseoppleving. Leserommet handlar som nemnt over også om den praktiske sida ved lesinga: «*Å eksponere bøkene for barna på en innbydende og spennende måte er også en del av det å stimulere til lese lyst*» (Solstad, 2008, s. 132). Bøkene bør vere tilgjengelige for barna, slik at dei kan velje bøker og lese på eige initiativ. At bøkene står med framsida ut gjer det lettare for barna å orientere seg i utvalet av bøker, og det verkar også innbydande for barna (Solstad, 2008, s. 134).

## 2.6 Forholdet mellom bilete og tekst

«*Paratekstar er verbale og visulle funksjonar som førebur og presenterer det eigentlege innhaldet i ei bok. Desse paratekstane er tittel, framsidebilde, tittelblad og baksidetekst*» (Birkeland & Mjør, 2012, s. 71). Paratekstane har som oppgåve å førebu lesaren på kva den

skal høyre, og hjelpe lesaren å skape ei førforståing for innhaldet i boka. På denne måten er den med på å skape motivasjon til lesing (Birkeland & Mjør, 2012, s. 71-73). Ikonotekst handlar om måten bilete og tekst spelar i lag på, og kva lyttaren kan oppfatte ved hjelp av tekst og bilete saman. Ved hjelp av bilete kan lesaren oppfatte noko som ikkje står i teksta, og på den måten få eit meir utfyllande bilete på innhaldet av boka. At dei vaksne viser bileta i boka før dei tek til å lese er med på å gi barna ei førforståing om kva dei skal høyre (Birkeland & Mjør, 2012, s. 74-85). Når barna får erfaringar med samspelet mellom tekst og bilete, oppstår ikonoteksta. Dersom bilete vert vist til barna etterpå, går dei glipp av den viktige heilskapen i leseopplevinga. Å nytte bileta på framside, bakside og elles i boka vil såleis vere føremålstenleg for utvikling av både det sosiale for barna, men også for den viktige lesestrategien. Biletboka kan verte ei kjelde til estetisk og kritisk vurdering og tenking, til både teksta barna høyrer og bilete dei ser (Solstad, 2006, s. 124; Traavik, 2012, s. 183).

Ei forskning gjort av Olaussen(1996) synte korleis biletbøker vart lest til barn. 42 foreldre vart oppfordra til å lese til sine seksåringar, og Olaussen delte hovudtrekka for lesinga inn i tre ulike tema; *å gjere barna medvitne på eiga medvit (metamedvit)*, *nytte- og stimulere til eit situasjonsuavhengig språk (dekontekstualisere)* og *samtale om skriftsymbol*. Forskinga synte store ulikskapar i korleis barna vart lest for, men den synste også at gjennom samtale om bileta i boka kunne barna verte ein del av ein skriftkultur, samt få språklege ferdigheiter som kan vere formålstenleg ved skulestart og seinare i skulealder. At barna vart møtt med dialog kring boka gav dei ei kjensle av nærleik og det å verte *sett*, noko som igjen gir ein viktig sosial-emosjonell gevinst. Dette syner dermed viktigheita av at den vaksne stiller spørsmål kring innhaldet i boka ein les og oppmuntrar barnet til dialog, dersom barnet ikkje gjer dette sjølv. Det er også viktig å skape ein dialog kring vanskelige ord og ord som barnet ikkje har høyrte før, og samanlikne hendingar eller stadar i boka med hendingar eller stadar i nærmiljøet til barnet. Å samtale om bøker er ikkje berre viktig for lese- og skrivekyndigheit, men for læring generelt (Hagtvatn, 2004, s. 376; Olaussen, 1996, s. 106- 122).

### 3.0 Metode

I dette kapitlet vil eg gjere greie for val av metode, og kvifor eg fann kvantitativ metode mest føremålstenleg å nytte for å få svar på mi problemstilling. Vidare vil eg gå inn på korleis eg innhenta informantar, og kva utval som har vore gjort. Deretter vil eg greie ut om spørjegranskinga og korleis denne vart gjennomført. Grunna dei opne spørsmåla i granskinga, vil eg gjere kort greie for intervju. Deretter presenterer eg dei metodane eg nytta for å analysere funna og eventuelle feilkjelder. Avslutningsvis vil eg gjere greie for reliabilitet, validitet og eventuelle etiske utfordringar.

Oppgåva mi er overordna kvantitativ, men grunna spørsmål der respondentane kunne utdjupe svara sine meir, vart der rom for at eg kunne tolke desse svara. Derfor bevegar oppgåva seg også mot det kvalitative, og eg vil gjere greie for begge forskingsmetodane.

### 3.1 Val av metode

*«En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap»* (Dalland, 2017, s. 51).

I dette kapitlet vil eg skildre forskingsprosessen og grunngje vala eg har teke undervegs. Eg valde å nytte ei form for metodetriangulering i oppgåva, der eg nytta både kvalitativ og kvantitativ forskning. Metodetriangulering er kjenneteikna ved at ein nyttar ulike metodar for å kaste lys over eit tema, og at ein på denne måten får moglegheita til å sjå problemstillinga frå ulike synsvinklar (Bergsland & Jæger, 2014, s. 59). Befring (2015) nyttar omgrepet kombinerte metodar, der kvalitativ metode kan nyttast for å utdjupe funna frå den kvantitative granskinga (2015, s. 40-41). På grunnlag av dette vil eg gjere kort greie for både kvalitativ og kvantitativ forskingsmetode.

#### 3.1.1 Hermeneutikk

Eg har nytta ei hermeneutisk tilnærming til oppgåva. Dette betyr at ein på førehand har gjort seg opp ein meining, eller at ein har ei førforståing for kva ein vil finne ut (Befring, 2015, s.89). Hermeneutikk kan ein forstå som samanhengen mellom det ein les og måten ein tolkar det ein har lese på (Befring, 2015, s.21). Vidare kan ein forstå prosessen med hermeneutikk som ein spiral, der tolking og forståing av det ein har funne ut, leiar til ny tolking og ny forståing. Spiralen symboliserer noko som er i stadig utvikling og noko som aldri tek slutt. (Bergsland & Jæger, 2014, s.68; Dalland, 2017, s.46). Når ein hermeneutisk fortolkingsprosess vert nytta er det nødvendig å ha medvit om eigen ståstad kring det ein skal undersøke. Ein må ha evne til å desentrere og plassere seg sjølv utanfor det ein forskar på, og

heile tida vere tydeleg og transparent på kva val ein har tatt og kvifor (Bergsland & Jæger, 2014, s. 68). Hermeneutikk handlar om at ulike fenomen kan tolkast på fleire måtar, altså at det ikkje berre finst ei sanning, eller ei rett oppfatning av kva som er det «sanne» eller det «rette» (Thaagård, 2013, s. 41).

### 3.1.2 Kvantitativ forskingsmetode

Befring skriv at ei kvantitativ forskingsmetode består av objektive målingar, statistikk og talmateriale som kan kategoriserast og inndelast i variablar (Befring, 2015, s.39). Kvantitativ metode vert gjerne kjenneteikna ved at den er mindre fleksibel enn kvalitativ metode, og forskaren har på førehand laga eit opplegg for korleis forskinga skal gjennomførast og kven som skal svare på undersøkinga. Forskaren har med andre ord gjort eit utval, og har som føremål å innhente generell kunnskap (Bergsland & Jæger, 2016, s. 68). Dette har eg teke omsyn til i mi forskning.

### 3.1.3 Kvalitativ forskingsmetode

Kvalitativ forskingsmetode vert i Dalland (2017) kjenneteikna ved at metoden vil fange opp meiningar, kjensler og opplevingar som ein ikkje kan telje i form av statistikk. Funna kan i større grad tolkast, og ein har større mulighet til å gå i djupna av det ein forskar på (Dalland, 2017, s.52-54). Kvalitativ metode er prega av analytiske framgangsmåtar og er satt i samband med at forskaren er i nær kontakt med respondenten. Ei viktig målsetjing er å oppnå ei forståing av ulike sosiale fenomen, samt å ha moglegheit til å gå i djupna på det ein forskar på (Thaagård, 2013, s. 11).

## 3.2 Informantane

Informantane som har svart på undersøkinga har tilknytning til arbeidet i barnehagen, og eg hadde eit ynskje om å få svar frå både barnehagelærarar, førskulelærarar, fagarbeidarar, assistentar og dei som har tilhøyrse til barnehagen i ei eller anna grad. Respondentane er i frå to kommunar på vestlandet, og eg fekk til saman 54 svar. Eg fekk totalt 16 svar frå førskulelærarar, 10 svar frå barnehagelærarar, 11 svar frå fagarbeidarar, 10 svar frå assistentar, 2 svar frå barne- og ungdomsarbeidarar, 3 svar frå styrarar og 1 svar frå spesialpedagog. Vidare var det ein av respondentane som la til svaralternativet «pedagogisk leiar» sjølv.

### 3.2.1 Utval

Strategisk utval handlar om at ein vel deltakarar som har ulike eigenskapar som er strategisk nyttige i samband med problemstillinga og undersøkinga (Thaagård, 2015, s. 60). I mi undersøking søkte eg svar frå alle som arbeida på dei ulike avdelingane. Dette fordi eg ville ha moglegheit til å få svar frå både faglærde og ufaglærde, for å eventuelt kunne sjå om det var ein forskjell på korleis ein les til barna, utifrå kva utdanning ein har eller ikkje har.

### 3.3 Spørjeundersøking

Eg har nytta det som i Dalland (2017) vert kalla eit strukturert spørjeskjema eller surveyundersøking. Desse er kjenneteikna ved at ein kan samle inn data frå ei større gruppe mennesker på kort tid. Spørsmåla er standardiserte og respondentane svarer på nøyaktig dei same spørsmåla. Eit spørjeskjema vert ofte nytta der forskaren vil få kunnskap om ulike sosiale forhold i ei gruppe, og i mitt tilfelle i barnehagen. Undersøkinga går ut på at respondenten svarar på standardiserte spørsmål, laga av forskaren. Her fann eg det føremålstenleg å nytte det som Dalland (2017) kallar graderte alternativ. Graderte alternativ betyr at ein nyttar ulike «svarbokser» med svar som til dømes «veit ikkje», «I stor grad», «i liten grad» osv. Ein kan også nytte tala frå ein-ti der ti er «heilt einig» og ein er «heilt ueinig» (Dalland, 2017, s.124-134). Eg valde å nytte graderte alternativ i spørsmål 5 – påstandar. Eg fann det føremålstenleg å nytte alternativa «nesten aldri», «av og til», «ofte», og «nesten alltid». Dette for å få best mogleg svar frå respondentane.

Som nemnt over vert det vektlagt at respondentane skal ha moglegheit til å oppfatte spørsmåla på same måte, og på den måten ha moglegheit til å svare på best mogleg måte (Dalland, 2017, s. 123-124). Fordelar med standardisert spørjeskjema er at respondentane i større grad har dei same føresetnadane for å svare på den (Haraldsen, 1999, s. 124). Vidare vil det vere føremålstenleg å tenkje over kven som skal svare på undersøkinga og i samband med det ikkje nytte ord eller fagspråk som ikkje alle har føresetnadane til å forstå. Haraldsen (1999) skriv at «Den største feilen vi kan gjøre er å bruke begrepene fra akademiske miljøer direkte, og dermed overse at respondenten trenger å få dem oversatt til konkrete situasjoner som han kjenner» (1999, s. 129). Eg forsøkte heile tida å vere mest mogleg konkret i utforminga av spørsmåla i undersøkinga, for at det skulle vere enklast mogleg for respondenten å gi eit godt svar. Eg tok omsyn til at ikkje nødvendigvis alle som skulle svare hadde kjennskap til ulike akademiske omgrep, og valde derfor å ikkje nytte ord som «førforståing» og «lesestrategiar» når eg formulerte spørsmål om korleis personalet les bøker for barna (Haraldsen, 1999, s. 124).

### 3.3.1 Intervju

«Intervjuer gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser» (Thaagård, 2013, s. 95). Eit strukturert intervju vert kjenneteikna med at spørsmål er fastsatt på førehand i ei bestemt rekkefølge. Spørsmåla vert formulert på same måte kvar gong, og forskaren tek omsyn til at rammevilkåra for respondenten skal vere mest mogleg like. Respondenten kan utforma svara sine fritt, og svara kan i større grad samanliknast med svara til dei andre respondentane. Å nytte både spørjeskjema og strukturert intervju i kombinasjon kan vere føremålstenleg, fordi dei på mange måtar kan utfylle kvarandre, og gi eit meir samansett bilete av det ein ynskjer å få svar på (Løkken & Søbstad, 2006, s. 35-37).

### 3.3.2 Gjennomføring av undersøkinga

Etter innlevering av forskingsplan og samtale med rettleiar, utforma eg spørsmåla til undersøkinga. Eg tok utgangspunkt i problemstillinga, samt styringsdokument og relevant litteratur om emnet høgtlesing då eg utforma spørsmåla. Den førebelse undersøkinga vart sendt til ny rettleiing, og i samarbeid med rettleiar endra eg på nokre av spørsmåla, og la til spørsmål der respondenten kunne utdjupe svaret sitt. På denne måten kunne eg gå meir i djupna av det respondenten meinte om emnet. Undersøkinga vart deretter sendt på e-post til dei ulike barnehagane, saman med informasjonsskrivet (sjå vedlegg 8.2). Etter avtale kopierte pedagogisk leiar opp spørjeskjemaet og delte det deretter ut til resten av personalet på avdelinga. Respondentane fekk åtte dagar på å ferdigstille svara, før eg gjekk ut i barnehagen å samla inn svara. Alle svara vart lagt i ein stor konvolutt og blanda, slik at det ikkje skulle vere mogleg å spore dei tilbake til dei ulike barnehagane. Undersøkinga inneheldt heller ingen namn, verken på personale eller kva barnehage dei arbeidar i. Dette for å halde på anonymiteten og sikre at ikkje noko konfidensiell informasjon skulle kome på avveg. E-postane til dei ulike barnehagane vart sletta, slik at det ikkje skulle vere mogleg for nokon å spore tilbake til kva barnehagar som har svart på spørjeundersøkinga mi.

## 3.4 Analysemetode

### 3.4.1 Statistikk

«Statistikk skal gi informasjon om forskjeller og sammenhenger i samfunnet – mellom grupper, over tid og over landegrensar. Statistikk skal speile samfunnet og vise utviklingstrekk for befolkning og levkår, økonomi, miljø og næringsliv» (Dalland, 2017, s. 136).

I analyseringa av funna mine nytta eg statistikk. Dette fordi eg såg det mest føremålstenleg, og at dette ville gi ei meir ryddig oversikt over svara frå respondentane. Eg nytta ei



datamatrikse i framstillinga av resultatane. Ei datamatrikse vert i Dalland (2017) kjenneteikna ved ei systematisk oppstilling av data, og vert sett på som eit nyttig verktøy for å spegle samfunnet og ulike utviklingstrekk (Dalland, 2017, s.136-139).

Variablar er eit omgrep som vert nytta når ein snakkar om statistikk. Variablar vert i Dalland (2017) definert som «en dimensjon som beskriver likheter og forskjeller mellom enhetene» (Dalland, 2017, s. 140). Variablane gjer det mogleg å dele inn respondentane, i til dømes yrkestittel. Omgrepet verdi kan nyttast når ein har delt inn variablane i grupper, til dømes «utan pedagogisk utdanning» eller «med pedagogisk utdanning». I mitt tilfelle ville eg gjort denne inndelingane dersom eg skulle krysskople svara frå til dømes assistentar og førskulelærarar (Dalland, 2017, s. 140). Men grunna oppgåva sitt omfang vert ikkje det høve til å gjere dette.

Totalt fekk eg svar frå 54 respondentar. Eg hadde i utgangspunktet rekna meg fram til at den totale summen ville verte på om lag 80, men grunna sjukdom i dei ulike barnehagane, samt tidsperspektivet, vart det ikkje alle som fekk høve til å svare. Då eg hadde samla inn alle svara skreiv eg nummer på dei. Dette for å ha moglegheita til å krysskople til dømes svara frå førskulelærarar opp imot svara på påstandane og dei meir utdjupa kommentarane, men som nemnt over vert det ikkje høve til dette grunna oppgåva sitt omfang. Då eg skulle ta til på analysinga av statistikken, nytta eg eit word-dokument og systematiser svara i tabellar eller matriser som vist under (Sjå vedlegg 8.1).

### 1. Eg arbeidar som:

Svaralternativ	Antall	Sum
Førskulelærar	xxxxxxxxxxxxxxxx	16
Barnehagelærar	xxxxxxxxxx	10
Fagarbeidar	Xxxxxxxxxxx	11
Assistent	xxxxxxxxxx	10
Barne – og ungdomsarbeidar	xx	2
Spesialpedagog	x	1
Styrar	xxx	3
Ped.leiar (Tilføya alternativ frå respondent)	x	1
Total		54

Deretter gjekk eg laus på svara på påstandane. Eg gjennomførte dette på same måte som over, der eg systematisk noterte kor mange svar eg hadde fått på dei ulike svaralternativa *nesten aldri, av og til, ofte* og *nesten alltid*. Eg noterte også kor mange svar eg hadde fått totalt på kvar av påstandane, då eg undervegs såg at ikkje alle hadde svart på kvar påstand. På siste kolonne summerte eg opp svara, samt kor mange som ikkje hadde svart. Eg valde å

nummerere kvar påstand med eit tal frå 1-11. Dette for å gjere det enklare å vise til svara i kapittel 4.0 – resultat og kapittel 5.0 drøfting.

*Døme på korleis eg systematiserte svara på påstandane.*

	Påstandane	Nesten aldri	Av og til	Ofte	Nesten alltid	Total + «manglande svar»
1	Når eg skal lese ei bok er barna med på å velje ut kva bok vi skal lese	0	5	19	29	53 -manglar svar frå 1 respondent

### 3.4.2 Koding og kategoriar

Til slutt gjekk eg igjennom svara på spørsmål 6 og 7 (sjå vedlegg 8.3). Dette var dei svara der respondentane kunne utdjupe og skrive meir utfyllande svar på, og som den måten nærmar seg eit intervju og ei kvalitativ forskning. Eg fargekoda dei ulike yrkestitlane som var representerte på spørjeundersøkinga, og kva avdeling dei arbeida på. Dette for at det skulle vere lettare å orientere seg i mylderet av datamaterialet, og for å lettare kunne sjå ein samanheng over kven som hadde svart på dei ulike spørsmåla og kva avdeling som var representert. Vidare noterte eg meg dei svara som var mest utdjupa. Eg noterte ikkje *ja / nei* svar, eller der respondenten har svart *begge deler*.

*Døme på svar på spørsmål 6; Kven er det som tek initiativ til høgtlesing? Er det du som vaksen eller er det barna?*

Respondent 52, **førskulelærer** på **storbarnsavdeling**:

- *Eg tek ofte initiativ til høgtlesing, anten i samlingsstunda eller ved matbordet, når til dømes dei andre startar påkledning. Barna kjem ofte bort til ein vaksen med ei bok dei vil høyre om. Så eg vil seie begge deler.*

Eg valde å kategorisere desse i ulike kategoriar, og eg var i denne prosessen vore inspirert av framgangsmetoden som er skissert i Nilssen – *Analyse i kvalitative studier* (2012). Eg starta med det som vert kjenneteikna som open koding, der eg danna meg eit heilskapleg bilete av dei ulike svare eg hadde fått. Open koding handlar om å analysere, identifisere og sette namn på dei viktige mønstera eller kjerneinnhaldet i materialet, samt ytringar, uttrykk og

setningar (Nilssen, 2012, s. 82). Deretter nytta eg det som vert kalla *aksial koding*, der eg ved ny gjennomlesing såg ord eller setningar som gjentok seg i dei ulike svara, og noterte ned desse. Så gjekk eg vidare på det som Nilssen kalla *selektiv koding*, altså at eg gjekk igjennom dei ulike kodene eg hadde kome fram til i førre steg og såg om eg fann nokre fellesnemnarar. Desse fellesnemnarane vart til slutt til ulike kategoriar, altså den selektive kodinga (Nilssen, 2012, s. 79).

«sitat frå opne spørsmål» (meningsbærande)	Kondenserte koder	Kjerne kategoriar
<i>Eg tek ofte initiativ til høgtlesing, anten i samlingsstunda eller ved matbordet, når til dømes dei andre startar påkledning. Borna kjem ofte bort til ein vaksen med ei bok</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vaksenrolla</li> <li>- Den vaksne sitt ansvar</li> <li>- Praksis</li> <li>- «roe ned»</li> <li>- Barna sitt initiativ</li> <li>- Overgangssituasjonar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Overgangssituasjonar/roe ned</li> <li>- Vaksenrolla</li> <li>- Barnet</li> <li>- Leseglede/leseopplæring</li> <li>-</li> </ul>

Kategoriane eg kom fram til i denne granskinga er:

1. *Vaksenrolla*
2. *Barnet*
3. *Overgangssituasjonar/roe ned*
4. *Leseglede/leseopplæring*
5. *Litteratur i barnehøgde*
6. *Vanskelege tema*

Grunna oppgåva sitt omfang har eg gjort eit utval frå desse kategoriane. Eg har også valt å plassere svara frå avkryssingsspora der dei passar inn i kategoriane nemnt ovanfor. Dette for å få ei meir ryddig framstilling av resultatane i kapittel 4.0 og 5.0.

### 3.5 Metodikk

«Metodikk drøfter hvilke fremgangsmåter som kan begrunne at det som hevdes som kunnskap, er troverdig, relevant og gyldig, og slik bidrar til økt kunnskap» (Sagberg, 2016, s. 27).

#### 3.5.1 Reliabilitet og Validitet

I ei spørjeundersøking er det ei viss fare for at respondenten tilpassar svaret til det ein trur at forskaren vil ha svar på (Haraldsen, 1999, s. 126). Vivi Nilssen (2012) peikar på viktigheita av å vere transparent i analyser og tolking av datamateriale, og å vere nøye i skildringane av

kva ein har gjort, og korleis ein har gjort det (2012, s. 140). Dette forstår eg som viktigheita av at eg heile tida har vore transparent i korleis eg har samla inn og analysert materialet gjennom denne prosessen. Vidare til at eg har tatt omsyn til at dei ulike respondentane kan ha tilpassa svara sine, og at dei ulike tolkingane og funna ikkje bidreg til misforståingar eller forvrengingar av det eg faktisk har funne ut. Gjennom ei spørjegransking får ein ikkje nødvendigvis så detaljerte og nyanserte svar, då ein ikkje kan stille oppfølgingsspørsmål slik ein kan på eit intervju. Men granskinga vil likevell gi eit oversikt over kva som vert gjort i praksis og kva haldningar og kjennskap personalet har til lesestrategiar (Nilssen, 2012, s. 141).

Reliabilitet er knytt opp i mot om spørsmåla ein stiller er truverdige og om kor pålitelege dei er. Om dei er pålitelege eller ikkje kan en sjå på måten dei er samla inn, analysert og tolka på. Gjennom kritisk vurdering av metodeval, kan ein gi eit uttrykk av at undersøkinga er gjennomført på rett måte (Bergsland & Jæger, 2016, s. 80; Thaagård, 2013, s. 201). Vidare kan det knytast opp i mot om ein annan forskar som skal forske på same problemstilling vil kome fram til same resultat, og viktigheita av at ein som forskar er detaljert i skildringane av både analyse- og forskingsmetode (Thaagård, 2013, s. 202). I kapittel 3.4 – *analysemetode*, har eg lista opp prosessen med å analysere svara frå undersøkinga. Dette for å synleggjere validiteten på oppgåva mi. Omgrepet validitet tyder i kor stor grad funna representera det ein skal undersøke. Ein kan også knyte det til kvaliteten på funna, og om det ein har funne ut kan knytast til anna forskning. «*Vi kan presisere begrepet validitet ved å stille spørsmål om de tolkninger vi kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert*» (Thaagård, 2013, s. 205). Ved å vere kritisk til korleis eg har analysert og tolka svara frå respondentane vil det vere med å styrke validiteten i oppgåva. Vidare har eg i ettertid sett at eg kunne formulert spørsmåla på ein annleis, og på den måten vore med å gjere dei lettare å forstå og svare på. Eg tenkjer at dersom eg hadde endra på spørsmål 3 – «*Om lag kor mange gongar pr.dag les du til borna på di avdeling?*» til «*om lag kor mange gongar pr.veke les du til borna på di avdeling?*» er det mogleg at eg hadde fått betre svar. Eg ser at grunna formuleringa på svaralternativa, kunne dette spørsmålet forvirre og vere uklart for respondentane.

Spørsmål 3 – Kor mange gongar pr.dag les du til borna på di avdeling?

Kvar dag	
Fleire enn ti gongar	
2-3 gongar	
Varierer frå veke til veke	
Aldri	
Kommentar:	

Omfanget av undersøkinga har ikkje gitt meg nok data til å kunne generalisere over funna. Generalisering handlar om kor overførbare funna er, og om funna kan byggast vidare på i andre undersøkinga (Bergsland & Jæger, 2016, s.80-81). Vidare handlar det om tolkingane i denne undersøkinga kan vere relevante i anna forskning, og i ein større samanheng. «*Med utgangspunkt i at en studie kommer frem til sentrale trekk ved et fenomen, kan forskeren argumentere for at forståelsen utvikler i en sammenheng kan antas å ha gyldighet også i andre sammenhenger*» (Thaagård, 2013, s. 211). Grunna svarprosenten frå respondentar, er ikkje funna i denne undersøkinga store nok til å kunne generalisere. Granskinga vil likevel vise trekk ved korleis personalet les bøker for barn, og kva som vert fokusert på før, under og etter lesinga.

### 3.5.2 Ethiske utfordringar

Denne undersøkinga innebar ikkje at eg skulle vere i direkte kontakt med dei som skulle svare på undersøkinga. Men, sidan eg var ut i barnehagane å samla inn svara, og på den måten hadde kontakt med pedagogisk leiar på dei ulike avdelingane, vil eg nemne dei ulike etiske retningslinjene eg tok omsyn til i forbindelse med det. «*Lister med identifiserbare opplysninger om personer som deltar i prosjektet, må oppbevares nedlåst men prosjektet foregår. Listene må destrueres etter at prosjektet er avsluttet*» (Thaagård, 2013, s. 25).

Undersøkinga inneheldt ikkje personopplysingar, men som nemnt i kapittel 3.3.1 – *gjennomføring av undersøkinga*, vart e-postane til dei ulike barnehagane sletta då svara frå respondentane var innhenta. Dette for at ikkje eventuell konfidensiell informasjon skulle kome på avveg.

Vidare leverte eg ut eit informasjonsskriv til alle respondentane, der eg presenterte meg sjølv, informerte om kva granskinga skulle nyttast til, og kva høgskule eg studerer ved. Eg presiserte også at det var valfritt å delta på granskinga, at den var anonym og ikkje ville etterspørje noko form for sensitiv informasjon. Eg forstår dette som ei form for samtykke eller

informert samtykkeskjema. Ingen av respondentane skreiv under på noko, dette for å sikre anonymitet (Befring, 2015, s. 31-32).

Å vere reieleg handlar om å vise at ein er til å stole på i oppgåva, altså at ein er transparent i det ein har skrive. Det handlar om å ha fokus på å vere ærleg og truverdige, og at eg ikkje tileignar meg sjølv skryt for andre sitt arbeid (Befring, 2015, s. 30). Gjennom oppgåva har eg passa på at eg har vist til dei kjeldene eg har nytta ved bruk av APA-standar, samt vore påpasseleg med å ha ei oppdatert litteraturliste til slutt.

## 4.0 Presentasjon av datamaterial og empiri

I dette kapittelet vil eg presentere eit utval av resultatet eller empirien frå mi spørjegransking. «*En samling av måleresultat blir kalt data eller et empirisk materiale*» (Befring, 2015, s. 122). Eg vil innleiingsvis kort presentere svara på spørsmål 1-4, før eg deretter går nærare inn på dei ulike kategoriane. Eg vil ta utgangspunkt i kategoriane eg har presentert i kapittel 3.4.1 og 3.4.2 i metodedel, samt forskingsspørsmåla i kapittel 1.1 – problemstilling. Eg har valt å presentere statistikken i tal og ikkje i prosent. Dette fordi omfanget av mi gransking ikkje er så stort, og eg ser det som mest oversiktleg og føremålstenleg å nytte tal framfor prosent. I kapittel 5.0 – drøfting, vil eg drøfte ut i frå svara eg har fått under nokre av kategoriane som vert presentert under, samt svar på nokre av spørsmåla i spørjegranskinga.

### 4.1 Kort presentasjon av svar

Spørsmål 1-4 etterspurde informasjon om kva yrkestittel respondentane har, kva avdeling dei arbeida på, kor ofte dei les for barna på avdelinga, og kva type bøker dei helst les. Granskinga synte at 27 av 54 respondentar hadde treårig utdanning eller meir. Vidare viste granskinga at 28 av 54 av respondentane arbeida på storbarnsavdeling, medan 22 av 54 arbeida på småbarnsavdeling. Spørsmål 4 etterspurde svar på kva bøker respondentane helst les for barna. Her kunne respondentane krysse av på fleire svaralternativ og 41 av svara landa på alternativet «*eventyr*». Alternativet «*faglitteratur*» var det berre 8 respondentar som kryssa av på. På spørsmål 3 – *om lag kor mange gongar pr.dag les du til borna på di avdeling?* svarte 26 stk. at det *varierte frå veke til veke*, medan 19 stk. svarte at dei las *kvar dag*.

### 4.2 Respondentane sitt syn på utveljing av bøker til høgtlesing og kor tilgjengelige bøkene er for barna

Eit av forskingsspørsmåla som denne studien ynskjer svar på er kor tilgjengeleg bøkene er på avdelinga, og om barna har moglegheit til å ta initiativ til høgtlesing. Fleire av spørsmåla i denne granskinga belyser dette temaet, i hovudsak dei opne spørsmåla seks og sju, men også påstand 5.1 «*Når eg skal lese ei bok er barna med på å velje ut kva bok vi skal lese*» og påstand 5.2 «*Når eg skal lese vel eg ut kva bok vi skal lese før lesestunda tek til*». Eg har valt å kalle denne kategorien for *litteratur i barnehøgde*.

#### 4.2.1 Litteratur i barnehøgde

Spørsmål sju hadde følgjande ordlyd : *Kvar står bøkene på avdelinga, og er dei synlege og tilgjengelige for barna?* Under kategorien *litteratur i barnehøgde* har eg sett dei svara som handlar om kor tilgjengelige bøkene er for barna. Fleire av respondentane svarte at bøkene står i bokhyller i barnehøgde eller tilgjengelig i ein bokreol. Respondent 1, førskulelærer på

storbarnsavdeling svarar slik : «vi har ei bokhylle i barna si høgde – der står bøker som barna har å velje i, - blir skifta ut regelmessig.» Vidare svarar respondent 44, fagarbeidar på storbarnsavdeling slik : «bøkene står på ulike plassar. Nokre står i barnehøgde ved sofaen.»

Fleire av respondentane svarte også at nokre bøker står utilgjengelig for barna, av ulike grunnar. Respondent 1 svarar slik : «..har vi ei hylle høgt på veggen der vaksne har privat bøkene sine og bøker vi ynskjer ein vaksen ALLTID les saman med barna, t.d vanskelige tema som overgrep, vold etc..» Respondent 17, fagarbeidar på storbarnsavdeling skriv at : «bøker som vi vaksen skal styre over står høgare oppe, MEN synleg for barna.» Vidare er det fleire som skriv at bøkene står «på ei list slik at framsida er synleg» eller «dei står i eit skap med bilete av bøker utanpå. Alle barna veit kvar bøkene er»

Tabell 1: svarfordeling på påstand 5.1 og 5.2 ; Når eg skal lese ei bok er barna med på å velje ut kva bok vi skal lese og Når eg skal lese vel eg ut kva bok vi skal lese før lesestunda tek til.

	Påstandane	Nesten aldri	Av og til	Ofte	Nesten alltid	Total + «manglande svar»
1	Når eg skal lese ei bok er barna med på å velje ut kva bok vi skal lese	0	5	19	29	53 -manglar svar frå 1 respondent
2	Når eg skal lese vel eg ut kva bok vi skal lese før lesestunda tek til	11	26	8	8	53 -manglar svar frå 1 respondent

29 av 53 respondentar svarte på påstand 5.1 at barna *nesten alltid* er med å velje bok, og 19 av 53 svarte at barna *ofte* fekk vere med å velje. Hovudvekta av svaret ligg altså på svaralternativa *ofte* og *nesten alltid*. På påstand 5.2 svarte 8 respondentar at dei *nesten alltid* var den som valde kva bok som skulle lesast. På slutten av tabellen med påstandar hadde eg laga ei kolonne der respondentane kunne utdjupe svara sine, og ein av respondentane skriv dette: *Vil kommentere at ift utvelgelse av bok avhenger om det er samling, lesing her og nå, om det er strukturert lesing, for eitt eller fleire born.* Ein annan respondent svarte slik: *Har eg ei planlagt lesestund, er det eg som vel ut boka. Spontan lesestund gjennom dagen er det barnet som vel.*

#### 4.3 Respondentane sine haldningar til lesestrategiar

Fleire av påstandane i denne granskinga inneheld spørsmål som handlar om ulike lesestrategiar, og korleis personalet arbeider med dette.



### 4.3.1 Lesestrategiar

Spørsmål 5 inneheld 11 påstandar der respondentane skulle krysse av på det svaralternativet dei syntest passa best. Svaralternativa var «*nesten aldri, av og til, ofte og nesten alltid.*»

Påstand 5.3 hadde følgjande ordlyd : «*Når eg skal lese ei bok for barna samtalar vi om kva boka handlar om før eg tek til å lese*». 35 av totalt 52 respondentar svarte at dette gjorde dei *av og til*. Vidare var det 2 av 52 respondentar som svarte at dei *nesten alltid* samtala om kva boka handlar om på førehand.

Tabell 2 : svarfordeling påstand 5.3 *Når eg skal lese ei bok for barna samtaler vi om kva boka handlar om før eg tek til å lese*.

	Påstandane	Nesten aldri	Av og til	Ofte	Nesten alltid	Total + «manglande svar»
3	Når eg skal lese ei bok for barna samtalar vi om kva boka handlar om før eg tek til å lese	6	35	9	2	52 -manglar svar frå 2 respondentar

Spørsmål 5.6 spurte om følgjande : «*Når eg skal lese ei bok for barna tek eg pauser undervegs å samtalar med borna om kva vi har lese*» På denne påstanden svarte 14 av 53 respondentar at dei *nesten alltid* tok pauser i lesinga, medan 2 av 53 svarte at dei *nesten aldri* gjorde det. Vidare svarte 23 av 53 respondentar at dei *ofte* tok pauser underveg.

Tabell 3: Svarfordeling påstand 5.6: «*Når eg skal lese ei bok for barna tek eg pauser undervegs å samtalar med barna om kva vi har lese*»

	Påstandane	Nesten aldri	Av og til	Ofte	Nesten alltid	Total + «manglande svar»
6	Når eg skal lese ei bok for barna tek eg pauser undervegs å samtalar med borna om kva vi har lese	2	14	23	14	53 -manglar svar frå 1 respondent

Vidare etterspurde påstand 5.7 svar på spørsmålet : «*Etter eg har lese boka samtalar eg med barna om det vi har lese*». 24 av 53 respondentar svarte at dei samtala om boka i etterkant av lesinga *ofte*, medan 15 av 53 svarte at dei *nesten alltid* gjorde dette.

Tabell 4: svarfordeling på påstand 5.7: «Etter eg har lese boka samtalar eg med barna om det vi har lese».

	Påstandane	Nesten aldri	Av og til	ofte	Nesten alltid	Total + «manglande svar»
7	Etter eg har lese boka samtalar eg med barna om det vi har lese	3	11	24	15	53 -manglar svar frå 1 respondent

På påstand 5.8 «Etter eg har lese boka får barna anledning til å kome med tankar og kjensler om det vi har lese» svarte 21 av 50 respondentar at dei *ofte* gav barna anledning til å kome med tankar og kjensler om det dei har opplevd under lesestunda. Vidare svarte 13 av 50 at dei *nesten alltid* gav rom for refleksjon, og berre 1 av 50 respondentar svarte at den *nesten aldri* gjorde dette.

Tabell 5; svarfordeling frå påstand 5.8: «Etter eg har lese boka får barna anledning til å kome med tankar og kjensler om det vi har lese».

	Påstandane	Nesten aldri	Av og til	Ofte	Nesten alltid	Total + «manglande svar»
8	Etter eg har lese boka får barna anledning til kome med tankar og kjensler om det vi har lese	1	15	21	13	50 -manglar svar frå 4 respondentar

#### 4.4 Respondentane sine haldningar til biletbøker

To av påstandane omhandla korleis personalet arbeida med bilete og tekst, og ville ha svar på om dei samtala om bilete på framsida og baksida av boka.

##### 4.4.1 Forholdet mellom bilete og tekst

Påstand 5.4 har følgjande ordlyd : «Når eg skal lese ei bok for barna samtaler vi om bilete på framsida før eg tek til å lese». 26 av 54 respondentar svarte at dei *ofte* viste bilete og samtala om det før dei tok til å lese, og 19 av 54 svarte at dei *av og til* samtala om bilete på framsida. Vidare var det berre 3 respondentar av 54 som svarte at dei *nesten aldri* gjorde dette.

Tabell 6; svarfordeling påstand 5.4: «Når eg skal lese ei bok for barna samtaler vi om bilete på framsida før eg tek til å lese»

	Påstandane	Nesten aldri	Av og til	Ofte	Nesten alltid	Total + «manglande svar»
4	Når eg skal lese ei bok for barna samtaler vi om bilete på framsida før eg tek til å lese	3	19	26	6	54

Hovudvekta av svara kom altså på svaralternativa *av og til* og *ofte*.

Påstand 5.5, «Når eg skal lese ei bok for barna samtaler vi om baksida før eg tek til å lese» høyrer også til under kategorien *multimodale tekstar*. Her var det berre 2 av 53 respondentar som svarte at dei *nesten alltid* gjorde dette, medan heile 37 av 53 svarte at dei *nesten aldri* samtala om baksida av boka før dei tok til å lese.

Tabell 7; svarfordeling påstand 5.5: «Når eg skal lese ei bok for barna samtaler vi om bilete på baksida før eg tek til å lese»

	Påstandane	Nesten aldri	Av og til	Ofte	Nesten alltid	Total + «manglande svar»
5	Når eg skal lese ei bok for barna samtaler vi om bilete på baksida før eg tek til å lese	37	12	2	2	53 -manglar svar frå 1 respondent

Tabellen syner at fleirtalet ikkje viste barna baksida på boka og samtala om denne før dei tok til på lesinga.

## 5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil eg i lys av resultatane frå mi gransking svare på problemstillinga: *Korleis arbeidar personalet i barnehagen med lesestrategiar og høgtlesing, for å gi barna eit godt grunnlag til skulestart?* Vidare vil eg også svare på forskingsspørsmåla som vart presentert i kapittel 1.1 – Problemstilling.

### 5.1 Litteratur i barnehøgde og leserommet

Leserommet vert kjenneteikna ved både det fysiske og det praktiske kring lesestunda. Det er viktig å tenkje over kvar bøkene er plassert, slik at dei er tilgjengelege og verkar innbydande for barna, samt korleis og i kva grad det vert sett av tid til lesing (Solstad, 2008, s. 132). På spørsmål sju i mi gransking etterspurde eg svar på kvar bøkene stod på avdelinga, samt om dei er synlege og tilgjengelige for barna. Fleire av respondentane svarta at bøkene var plassert i ulike bokhyller, bokkasser og skap i barna si høgde. Nokre svarta også at bøkene stod på ei list, slik at framsida på boka var synleg for barna, og ikkje berre bokryggen. Vidare kom det fram av svarta at alle barna visste kvar dei kunne finne bøkene dersom dei hadde lyst å lese eller verte lest til. Dette kan tyde på at respondentane i mi gransking har noko kjennskap til korleis det fysiske miljøet kring bøker og lesestund bør vere i barnehagen, og viktigheita av at bøkene er tilgjengelige og synlege for barna. Dette kan stimulere til leselyst og leseglede hos barna.

I spørsmål seks, og påstand 5.1 og 5.2, ville eg ha svar på kven som tok initiativ til lesing, og om det var den vaksne eller barna som valde kva bøker som skulle lesast. 29 av 53 respondentar svarta at dei *nesten alltid* gav barna moglegheit til å vere med å velje ut bøker. Vidare var det berre 8 av 53 som svarta at dei *nesten alltid* velde ut boka sjølv når dei skulle lese. Dette tolkar og som at det er i hovudsak barna som får velje bøker til lesestunda. Denne måten å praktisere lesestunda på vert støtta av Solstad og Aiden Chambers. Når barna skal velje ut ei bok dei vil lese eller dei vil den vaksne skal lese til dei, er dei ofte påverka av deira eigen interesse og leselyst. Kven som vel kva bok som skal lesast er såleis viktig, og har stor betydning for utvikling av barna sin fantasi, estetisk- og kritisk tenking (Solstad, 2008, s. 121-122). At respondentane legg vekt på at barna skal få velje bøker kan tyde på at dei har ei viss kunnskap om at nettopp dette er viktig. På den andre sida er det også viktig å nemne at personalet i barnehagen er dei som bør har mest kunnskap om kva typar bøker som er viktig å lese, og at det derfor vil vere føremålstenleg at dei også vel bøker til lesestunda. Solstad (2008) skriv at eit personale som er oppdatert på ny litteratur og på kva bøker som er viktige å lese for barna, kan vere med på å inspirere og motivere alle barna på avdelinga, også dei som

sjeldan vil verte lest til, og dei som «alltid» vel same bok når det er lesestund (Solstad, 2008, 121-122). Svare frå respondentane kan såleis tyde på at dei vekslar mellom å la barna velje bøker, og at den vaksne vel bøkene som skal lesast. Nokre av respondentane kommenterte også at dette var noko avhengig av om det var planlagde lesestunder eller spontan lesing. Nokre av respondentane svarte at dei ofte nytta bøker når dei såg at barna trengte å roe seg ned, det var mykje bråk og uro på avdelinga, eller når der va barn som ikkje kom i gang med leik. Å nytte bøker som eit middel for å roe ned barnegruppa gir ikkje nødvendigvis den beste språklege gevinsten, då sjølve leseaktiviteten er ein krevjande prosess for barna, og krev både konsentrasjon og ro i barnegruppa (Solstad, 2008, s. 121-122). Ut i frå desse svare kan det verke som om ein del av respondentane ikkje har nok kunnskap om kvifor ei lesestund bør vere prega av kvalitet og ro, og at den derfor bør vere planlagt. På den andre sida er det også viktig å hugse at i ein travel barnehagekvardag kan det å få roe ned barnegruppa og samle dei kring ei bok vere med på å skape ein spontan felles referanse til leik, og at det igjen kan føre til at dei urolige barna får vere ein del av ein leikefellesskap. Dette vil på sikt gi både ein sosial og ein språkleg gevinst.

## 5.2 Lesestrategiar

Påstand 5.3 spurde om respondentane samtala med barna om kva boka handlar om før dei tok til å lese. Hovudtyngda av svare var på svaralternativ *av og til*, der 35 av 52 respondentar hadde kryssa av på. Som nemnt tidlegare har Solstad (2008) peika på viktigheita av den litterære samtalen med barna for å skape ei førforståing for teksta. Samtalen skal hjelpe barna å forstå kva boka handlar om, og den skal gi barna ei moglegheit til å danne seg eit bilete eller ei førforståing over kva dei skal få høyre om i boka (Solstad, 2008, s 95-136). Respondentane i mi gransking svarar i hovudsak at dei *ofte* eller *av og til* samtala med barna om kva boka handlar om før dei tok til å lese. Berre to respondentar svare at dei *nesten alltid* samtala med barna om boka på førehand. Dette kan tyde på at dei til ei viss grad har kjennskap til viktigheita av å gi barna moglegheit til å danne seg ei førforståing av boka.

Vidare etterspurde eg i påstand 5.6, 5.7 og 5.8 svar på om respondentane tok pausar undervegs i lesinga for å samtale om det dei hadde lese, og om det vart satt av tid i etterkant til samtale og refleksjon om innhaldet i boka. På desse påstandane svare dei fleste at dei *av og til* eller *ofte* satt av tid til samtale undervegs og i etterkant av lesestunda. Svare kan tyde på at respondentane har ei viss grad av kunnskap til at dette er viktig.

Svara frå respondentane på påstandane nemnt over kan tyde på at dei nyttar ei viss form for dialogisk lesing, slik den vert skildra i Brostrôm, de Lopez og Løntoft (201, s. 14-15). Solstad(2008) viser til at å nytte dialog og ulike former for spørsmål under lesestunda vil vere føremålstenelege for å gi barna ei litterær kompetanse, altså at meininga eller handlinga i teksta kan overførast til det verkelege liv. Vidare kan det gi barna ei relevant liverfaring, og moglegheit til å knyte innhaldet i boka og eigne kjensler saman til noko dei sjølv har opplevd. Det vil også gi barna moglegheit til å danne seg ei førforståing om kva boka handlar om, og å få svar på ulike spørsmål som kan gi teksta meir meining (Solstad, 2008, s. 110-120). Ein slik dialog også vere føremålstenleg å nytte i etterkant av lesestunda, der barna kan kome med sine synspunkt, tankar og kjensler om det dei nettopp har høyrte. Solstad peikar også på kor viktig det er at det vert sett av tid til at barna kan få attfortelje innhaldet i boka. Dette vil gi barna erfaring med dekontekstualisert språk (Solstad, 2008, s. 22-25). Aiden Chambers sin sirkel for strukturen på lesinga (sitert i Solstad 2008) og masteroppgåva til Haugen (2010) viser kor viktig det er å sette av tid til refleksjon og respons på boka i etterkant av lesinga, og gjennom spørsmål invitere barna til å kome meg tankar og kjensler på det boka har handla om (Haugen, 2010. s. 12; Solstad, 2008, s. 121-122). Respondentane sine svar på desse påstandane kan tyde på at dei i liten grad har kunnskap om kvifor det er viktig å setje av tid til å samtale om boka undervegs og i etterkant av lesinga, og svara viser at det ikkje vert fokusert så mykje på å gjere dette. På same tid kan det tenkjast at grunna tida ein har til rådighet i barnehagen og dei ulike arbeidsoppgåve som skal gjennomførast, så vert det satt av lite tid til etterarbeid etter ei lesestund.

Korleis arbeidet i barnehagen skal gjennomførast vert det lagt føringar for av Kunnskapsdepartementet og Rammeplanen for barnehagen. Her står det i klartekst at personalet *skal* gi barna tid til å undre seg, reflektere, stille spørsmål og fortelje om noko dei har høyrte eller lest, oppleve å få nytte språket som eit reiskap for tenking, som eit middel til å utrykke tankar og kjensler, og dei skal få moglegheit til å delta på aktivitetar som fremjar språk og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18-31). Dette forstår eg som at personalet i barnehagen er pålagde å arbeide med tekst på ulike måtar. Dei skal ha kunnskap om viktigheita av å samtale om teksta på førehand, undervegs og i etterkant for å legge til rette for at barna kan møte tekst på ein god måte når dei tek til på skule.

Mi gransking kan tyde på at respondentane i granskinga treng meir kunnskap om korleis ein kan nytte og arbeide med lesestrategiar i barnehagen for å gjere barna betre rusta til å møte tekst i skulealder. Berre 2 av 52 respondentar svara at dei *nesten alltid* samtala om boka før

dei tok til å lese, og berre 13 av 50 svara at dei *nesten alltid* samtala om boka i etterkant av lesinga. Dette kan tyde på at dei har for lite kunnskap om viktigheita av nettopp dette, og kanskje også for lite kjennskap til kva rammeplan for barnehage seier at personalet skal arbeide med. På same tid kan det tenkast at den flate strukturen i barnehagen, og at dei ulike avdelingane er prega av få tilsette, er med på at dette ikkje vert gjort på ein tilstrekkeleg måte. Såleis er det viktigare enn nokon gong at dei lesestundene som er i barnehagen er prega av kvalitet og av at personalet veit korleis og kvifor det er viktig å lese. Dette vert støtta av Hagtvet (2004) som peikar på den viktige erfaringa barnet får i møte med ein kompetent vaksen, der det språklege mønsteret til den vaksne vert internalisert i barnet, og som bidreg til å gi barnet eit godt fundament til god studieteknikk og lesestrategiar (Hagtvet, 2004, s. 378).

### 5.3 Forholdet mellom bilete og tekst

I mi gransking ville eg i påstand 5.4 og 5.5 ha svar på om respondentane samtala om bilete på framsida og baksida av boka før dei tok til å lese. Berre 8 av 54 respondentar svara at dei *nesten alltid* gjorde dette, medan hovudtyngda av svara låg på *nesten aldri* og *av og til*. Birkeland og Mjør (2012) skriv at for å skape motivasjon til å lese skal ein vise barna paratekstane. Paratekstane er mellom anna framsida og baksida på ei bok, og bilete der skal nyttast til å skape ei førforståing om innhaldet i boka. Gjennom ikonotekst, altså samspelet mellom bilete og tekst i ei bok, kan barna få med seg meir av innhaldet, og kanskje oppdage element ved bilete som ikkje står skrive i teksta. På denne måten kan barna få eit meir heilskapleg bilete om kva boka eigentleg handlar om (Birkeland & Mjør, 2012, s. 71-85). Solstad (2008) skriv at det er viktig at alle barna ser bileta i boka når den vert lest. Dersom alle ser bilete oppstår det som nemnt over vert kalla ikonotekst, og barna kan få eit heilskapleg bilete av boka og innhaldet i den. Mi gransking etterspurde ikkje svar på kor stor barnegruppe som vart lest for i det daglege, og det kan tenkjast at respondentane er medvitne på at det gir størst språklege gevinst for barna dersom dei vert lest til i små grupper. Dersom den vaksne viser bileta i etterkant av lesinga kan ein risikere at barna har gått glipp av viktige element i teksta (Solstad, 2008, s. 124). Å vise barna bilete i boka og samtale om dei vart i forskinga til Olaussen (1996) sett på som føremålstenleg for utviklinga av både den sosiale og emosjonelle delen ved barnet, men også ved utvikling av lesestrategiar. Gjennom å gi barna moglegheit til å kome med sine egne tankar og kjensler om bilete som er i boka kan barna

gjere seg erfaringar med å nytte språket som reiskap, samt invitere barna inn i ein skriftkultur og gi dei språklege ferdigheiter (Hagtvet, 2004, s. 376; Olaussen, 1996, s. 106-122).

Funna mine kan tyde på at respondentane i mi gransking ikkje har nok kunnskap om viktigheita av å samtale om dei ulike bileta bøkene dei les for barna, og den språklege gevinsten dette gir. Det kan også vere ei moglegheit at det i ein barnehagekvardag ikkje er så mange moglegheiter for å dele inn barnegruppa i små nok grupper til at det er føremålstenleg å samtale om paratekstane på førehand. Det vil likevel vere viktig for sjølve leseopplevinga at personalet i barnehagen tek seg tid til samtale om bileta på bøkene dei skal lese, slik at det som nemnt over kan oppstå ei ikontekst. At barna får oppleve heilskapen i boka vil vere viktig for den seinare utviklinga av lesestrategiar (Traavik, 2012, s. 183). Gjennom samtale vert barna også ein del av ein skriftkultur, og får språklege ferdigheiter som kan gjere dei betre rusta til skulestart. Vidare kan dialogen kring bileta og handlingane i bok gi ei kjensle av å verte sett og høyrte, samt det å vere ein viktig del av fellesskapet. Dette gir viktige sosiale og emosjonelle gevinstar (Hagtvet, 2004, s. 376). Det kan vere verdt å nemne at under både planlagde å spontane lesestunder vil det nok til ei viss grad vere samtale om bileta på boka, og hendingane der. Men svara i mi gransking kan tyde på at det er lite planlagde samtalar og dialog kring handlinga, og at det er dette det må setjast av meir tid til.



## 6.0 Avslutning

At arbeidet med leselyst i barnehagen er viktig er det lite tvil om, og det er viktig at dei vaksne i barnehagen har kjennskap til kvifor ein les for barna, og ikkje minst kvifor fellesskapet kring bøkene er viktig. I denne oppgåva har eg presentert resultatet av mi gransking, og i lys av det knytt den saman med relevant teori om emnet. Arbeidet med høgtlesing i barnehagen er viktig, og mi gransking syner at personalet framleis har ein veg å gå før dette vert gjort på ein heilt tilfredsstillande måte. Arbeidet med denne oppgåva har lært meg mykje, og eg har oppdaga at mi førforståing til dels stemte. Eg har også tileigna meg mykje kunnskap om høgtlesing og lesestrategiar, og eg kjenner meg meir budd på å starte på yrket som barnehagelærer. Eg ser fram til å vere med på å synleggjere viktigheita av at barna møter tekst fleire gongar for dag, samt den viktige samtalen ein har med barna før, under og etter lesestunda. På denne måten kan eg som barnehagelærer vere med på å gjere barna betre rusta til å møte tekst når dei tek til på skule.

Å gjennomføre ei oppgåve som dette har vore både lærerikt og utfordrande. Eg har undervegs i prosessen lært at dersom eg skal gjennomføre eit liknande arbeid ved ei seinare anledning, vil eg nytte intervju eller observasjon i tillegg til spørjegranskinga. Dette trur eg ville gitt meg eit større og meit utfyllande bilete på korleis høgtlesing går føre seg i praksis.

## 7.0 Litteraturliste

- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Bergsland, M, D.,(Red.). & Jæger. H. (2016). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Birkeland, T., & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur: Sjanger og teksttyper*. (3.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Broström, S., de Lopez, K, J., & Løntoft, J. (2013). *Dialogisk lesing i teori og praksis*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6.utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Gjems, L. (2011). Innledningskapittel. I: L. Gjems, & G. Løkken (Red.). *Barns læring om språk og gjennom språk: Samtaler i barnehagen* (s.12-35). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hagtvet, B, E. (2004). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealder*. (4.utg.). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*. Oslo: Gyldendal.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L, I., (2003). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V, L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olaussen, B, S. (1996). «Les for meg du!» Å lese for barna – en kosestund som kan hjelpe barn å bli gode lesere, I: A. H. Wold (Red.), *Skriftspråkutvikling: Om hvordan barna lærer å lese og skrive* (s. 95-123). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Sagberg, S. (2016). Vitenskapsteori for bachelorstudenter, I: M. D. Bergsland (Red.), & H. Jæger, *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* (s. 25-49). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

- Solstad, T. (2008). *Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thaagård, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Traavik, I. (2012). *På liv og død: Tabu i bildeboka, analyser og refleksjoner*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.

## 7.1 Nettlenkjer

- Haugen, H, M. (2010). "Å lese for barna i barnehagen, det er ikke noe vi kan skulke unna, det er noe vi MÅ gjøre..." Om vilkårene for den planlagte litteraturformidling i barnehagen. Mastergradsoppgåve, Universitetet i Stavanger, Stavanger. Henta frå: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185495/Den%20ferdige%20oppgaven%20med%20vedlegg.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Henta frå: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-nynorsk2017.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Språk i barnehagen: Mykje meir enn berre prat*. Henta frå: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/ressurser/sprak/sprakveiledernn.pdf>

## 8.0 Vedlegg

### 8.1 Svar på undersøking

1. Eg arbeidar som:

Svaralternativ	Antall	Sum
Førskulelærer	xxxxxxxxxxxxxxxxxxx	16
Barnehagelærer	xxxxxxxxxxx	10
Fagarbeidar	Xxxxxxxxxxxx	11
Assistent	xxxxxxxxxxx	10
Barne – og ungdomsarbeidar	xx	2
Spesialpedagog	x	1
Styrar	xxx	3
Ped.leiar (Tilføya alternativ frå respondent)	x	1
Total		54

2. Kva avdeling arbeidar du på?

Svaralternativ	Antall	sum
Småbarnsavdeling	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	22
Storbarnsavdeling	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	28
Kontor	xx	2
Baseavdeling	xxx	3
Aldersgruppe baseavdeling - 2-3 år - 4 år - 2-4 år		
Total : - 1 respondent som ikkje har svart på dette spørsmålet, og ein respondent som har kryssa av at han/ho arbeidar på både storbarns- og småbarnsavdeling		55

3. Om lag kor mange gongar pr.dag les du til borna på di avdeling?

Svaralternativ (nokre av respondentane har kryssa av på fleire alternativ)	Antall	Sum
Kvar dag	X x x x x x x xxxxxxxxxxxxxx	19
Fleire enn ti gongar	x	1
2-3 gongar	xxxxxxxxxxxxxxxx	14
Varierer frå veke til veke	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	26
Aldri		
Kommentar: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Varierer etter kva vakt eg har og elles dagsrytme på avd.</li> <li>- Nokre ganger</li> <li>- Les kvar dag på samling, ofte fleire gongar om dagen</li> <li>- Stort sett kvar gong eg er her 2 g. pr. veke</li> <li>- Nokre gongar</li> <li>- Fleire gongar for dag</li> <li>- Varierer frå dag til dag, men prøver å lese mykje</li> <li>- Eit mål å lese 2-3 gongar, men varierer frå dag til dag</li> </ul>		

#### 4. Kva bøker les du helst for barna?

Svaralternativ (fleire av respondentane har satt meir ein eitt kryss på kvart alternativ)	Antall	Sum
Faglitteratur	xxxxxxx	8
Eventyr	xx	41
Rim og regler	xx	28
Skjønnlitteratur	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	25
Blad/teikneserier	xx	2
Anna:	xxxxxxxxxxxx	14
Kommentar til anna: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Det barnet ynskjer</li> <li>- Billedbøker / peikebøker</li> <li>- Temabøker</li> <li>- Faglitteratur: t.d ulike tema som;friluftslivbøker, faktabøker</li> </ul>		

Total		

5.

	Påstandane	Nesten aldri	Av og til	Ofte	Nesten alltid	Total + «manglande svar»
1	Når eg skal lese ei bok er barna med på å velje ut kva bok vi skal lese	0	5	19	29	53 -manglar svar frå 1 respondent
2	Når eg skal lese vel eg ut kva bok vi skal lese før lesestunda tek til	11	26	8	8	53 -manglar svar frå 1 respondent
3	Når eg skal lese ei bok for barna samtalar vi om kva boka handlar om før eg tek til å lese	6	35	9	2	52 -manglar svar frå 2 respondentar
4	Når eg skal lese ei bok for barna samtalar vi om bilete på framsida før eg tek til å lese	3	19	26	6	54
5	Når eg skal lese ei bok for barna samtalar vi om bilete på baksida før eg tek til å lese	37	12	2	2	53 -manglar svar frå 1 respondent
6	Når eg skal lese ei bok for barna tek eg pauser undervegs å samtalar med borna om kva vi har lese	2	14	23	14	53 -manglar svar frå 1 respondent
7	Etter eg har lese boka samtalar eg med barna om det vi har lese	3	11	24	15	53 -manglar svar frå 1 respondent
8	Etter eg har lese boka får barna anledning til kome med tankar og kjensler om det vi har lese	1	15	21	13	50 -manglar svar frå 4 respondentar
9	Når eg les ei bok for barna les eg den på den målforma den er skriven på	10	22	12	7	51 -manglar svar frå 3 respondentar
10	Nå eg les ei nynorsk bok i barnehagen les eg den på nynorsk	2	5	11	36	54

11	Når eg les ei nynorsk bok i barnehagen les eg den på dialekt	22	9	14	9	54
----	--	----	---	----	---	----

#### Kommentar til høgtlesing

- Eg gjer den om til nynorsk dersom den er på bokmål
- Må bli flinkare til å lese for barna som ikkje tek initiativ sjølv
- Les på dialekt når det er bokmålsbøker
- På ein småbarnsavdeling så blir det mye ein til ein lesing de vi blir sittande og peike på bøker og slikt. Og lesar vi eventyr så er man nøtt til og ha konkreter for at barna skal sitte i ro
- På ei småbarnsavdeling er barna mest opptatt av «peikebøker». Og då blir det snakking ut i frå bileta sidan der ikkje er tekst
- Viktig del av aktivitetene i barnehagen
- Nynorske bøker les eg på nynorsk, bokmålsbøker les eg på dialekt- ALLTID.
- Har eg ei planlagt lesestund, er det eg som vel ut boka. Spontan lesestund gjennom dagen er det barnet som vel.
- Bokmålsbøker blir lest på dialekt stort sett. Nynorsk bøker på nynorsk.
- Vil kommentere at ift utvelgelse av bok avhenger om det er samling, lesing her og nå, om det er strukturert lesing, for eitt eller fleire born.
- Veldig kjekt med høgtlesing, fortelljing. Burde vore mykje oftare proritert.
- Eg opplev best konsentrasjon hjå borna, når dei sit i mindre grupper. Erfaringa er at borna sett pris på å verte lest for.
- På småbarnsavdeling brukar vi mykje dyrelodar og andre lydar når vi les og vi brukar mykje peikebøker der barna der barna får lage lydar sjølve eller bruke sine ord til bileta.

#### 6.Kven er det som tek initiativ til høgtlesing? Er det du som vaksen eller er det barna?

Her har dei fleste svart, men eg har valt å trekke fram dei svara som var mest utfyllande, og som svarte mest på spørsmålet. Vidare sa dei også noko om korleis det vert gjort i praksis, og ikkje berre «ja», «Begge deler» osv

#### Respondent 52, **førskulelærer** på **storbarnsavdeling**:

- Eg tek ofte initiativ til høgtlesing, anten i samlingsstunda eller ved matbordet, når til dømes dei andre startar påkledning. Borna kjem ofte bort til ein vaksen med ei bok dei vil høyre om. Så eg vil seie begge deler.

#### Respondent 51, **førskulelærer**(Ped.leiar) på **storbarnsavdeling**:

- Det er begge deler. Klart vi vaksne har eit ansvar med å invitere bona til lesing, men er utrulig inspirerande når borna kjem sjølve å vil bli lest for. Opplever begge deler på mi avdeling.

#### Respondent 50, **barnehagelærer** på **småbarnsavdeling**:

- Variere veldig, barna finner gjerne bøker der dei sitter og peiker og prøver og uttale orda saman med ein vaksen, Men i samlingsstunder der vi legg vekt på eventyr så er det vi vaksen som tek initiativet.

Respondent 49, **fagarbeidar** på *småbarnsavdeling*:

- På småbarn er det ofte barna som kjem med bøker dei vil lese. Dersom ein ønsker å samle barna er det av og til eg leitar opp bøker.

Respondent 34, **førskulelærer** på *baseavdeling 4 år*:

- Vi har månadens/periodens bok som vi les i kvar dag. «kardemommeby». Elles i kvardagen stort sett barna som tek initiativ.

Respondent 38, **barnehagelærer** på *småbarnsavdeling*:

- Både òg. Borna på mi avd. kjem meg ofte i forkjøpet. Vi les mykje og mange nynorske bøker. Vi har også nokre eventyrkoffertar med konkret som vi brukar.

Respondent 29, **barne- og ungdomsarbeidar**, *småbarnsavdeling*

- På småbarnsavdelinga er det for det meste barna som tek initiativ til høgtlesinga.

Respondent 12, **assistent**, *småbarnsavdeling*.

- Begge deler, ofte vil borna lese, og får bestemme bok.

Respondent 6, **fagarbeidar**, *småbarnsavdeling*

- Som oftast barna.

Respondent 23, **styrar**, oppgir ikkje avdeling.

- I samling er det eg. Gjennom dagen er det ofte borna som spør el. Eg forslår ei bok el. Om vi skal lese.

Respondent 22, **førskulelærer**, *storbarnsavdeling*

- Stort sett eg, men borna kan også kome med initiativ (enkelte barn)

Respondent 45, **førskulelærer** på *storbarnsavdeling*

- Begge deler. Litt ut frå når på dagen der er, og om det er nok personale til at eg kan konsentrere meg om lesinga

Respondent 39, **førskulelærer** på *storbarnsavdeling*

- Ofte er det barn som kjem og vil sitje på fanget og høyre på ei bok. Eg kan ta fram bok om eg ser nokon treng å roe ned, eller engasjerast. Nyttar bøker i samling.

Respondent 1, **førskulelærer** på *storbarnsavdeling*

- Begge deler! Høgtlesing er tilbud på lik linje med andre aktivitetar.



Respondent 16, **barnehagelærer** på **storbarnsavdeling**

- Begge deler. Borna ynskjer ofte å bli lest for på morgonen v/levering

Respondent 17, **barne- og ungdomsarbeidar** på **storbarnsavdeling**

- Det vekslar mellom meg og borna. Borna vil veldig gjerne verte lest for, og som regel har vi anledning når dei kjem. Eg brukar lesestund til å samle borna, roe dei ned, eller om nokon ikkje kjem i gong med leik.

Resondent 2, **assistent** på **storbarnsavdeling**

- Barna når det er utenom samlingsstund

Respondent 40, **fagarbeider** på **storbarnsavdeling**

- Det er begge deler. Eg spør ofte om nokon vil lese viss det er mykje uro, eller dei ikkje finne på noke å leike med sjølv.

Respondent 44, **fagarbeidar** på **storbarnsavdeling**

- Varierer frå dag til dag. Prøver så godt eg kan å få til høgtlesing når barna spør om det.

Respondent 42, **fagarbeidar** på **storbarnsavdeling**

- Litt begge deler. Dersom eit barn vandrar mykje eller uroar andre foreslår eg ofte at vi kan sette oss å lese ei bok.

Respondent 53, **førskulelærer** på **småbarnsavdeling**

- Begge deler, på små barnsavd. tek vi i mot barna sine innspel til kva bøker dei vil sjå i.

Kor mange svar på spm 6 : 51/54

## 7: Kvar står bøkene på avdelinga, og er dei synlege og tilgjengelige for barna?

Respondent 44, **fagarbeidar** på **storbarnsavdeling**

- Bøkene står på ulike plassar. Nokre står i «barnehøgd» ved sofaen. Andre er tekne vekk slik at dei vaksne kan styre bruken. Nokre har vi tilgjengelige i ei kasse (til bruk ute).

Respondent 35, **assistent** på **storbarnsavdeling**

- Vi har bibliotek på loftet. Men vi har også bokhylle på avd, der barna kan lese og bli lest til.

Respondent 32, **assistent storbarnsavdeling**

- Dei står i eit skap med bilete av bøker utanpå. Alle barna veit kva bøkene er.

Respondent 17, **barne- og ungdomsarbeidar** på **storbarnsavdeling**

- Dei står i ein reio i passe høgde for barna. Bøker som vi vaksne «skal styre over» står litt høgare oppe, MEN synlege for barna. I eit anna rom har vi ei kasse med bøker, som barna kan lese i sjølv.

Respondent 16, **barnehagelærer** på **storbarnsavdeling**

- På ei list slik at framsida er synlig. Denne «utstillinga» følger mnd tema. Andre bøker står tilgjengelig.

Respondent 1, **førskulelærer** på **storbarnsavdeling**

- Vi har ei bokhylle i barna si høgde- der står bøker som barna har å velje i, - blir skifta ut regelmessig. Har vi ei hylle høgt på veggen der vaksne har «privat» bøkene sine og bøker vi ynskjer ein vaksen ALLTID les saman med barna, t.d vanskelige tema som overgrep, vold etc.

Respondent 54, **styrar**, både **storbarns-** og **småbarnsavdeling**

- Ja, vi har dei i ei hylle med framsida fram og / eller i ein bibliotekasse for å gjere det innbydande. Barna når bøkene u.nokre av dei bøkene vi er litt redd for eller held på å lese,- dei står på hylle med framsida fram.

Respondent 38, **barnehagelærer** på **småbarnsavdeling**

- Bøkene barna får blade i sjølv står i ei bokhylle i barna si høgde. Bøkene med tynne blad er tilgjengelig for oss vaksne

Kor mange svar på spm 7: 53/54

## 8.2 Informasjonsskriv til respondentar

### Informasjonsskriv

#### Bacheloroppgåve om språkstimulering og høgtlesing

Eg er student ved barnehagelærerutdanninga på Høgskulen i Volda, og skal hausten 2017 skrive ei avsluttande bacheloroppgåve. I forbindelse med denne oppgåva skal eg gjere eit forskingsarbeid, og eg har valt å nytte spørjeundersøking. Teamet for forskingsarbeidet er språkstimulering og høgtlesing, og eg har utforma denne problemstillinga:

*Korleis arbeidar personalet i barnehagen med lesestrategiar og høgtlesing, for å gi barna eit godt grunnlag for lesing i skulealder?*

I denne oppgåve er det personalet si oppfatninga av korleis dei arbeider med dette eg er ute etter, og eg ynskjer derfor at både førskulelærarar, barnehaglærer, fagarbeidarar, assistentar, pedagogar og elles andre som arbeider på avdelinga skal svare på undersøkinga.

Spørjeundersøkinga er utforma slik at det i hovudsak er avkryssingsspørsmål og –påstandar, samt nokre spørsmål der eg bed deg om å utdjupe svaret litt meir. Du vil få spørsmål som handlar om *korleis* du les for borna i barnehagen, og kva du legg vekt på når du skal lese ei bok.

Spørjeundersøkinga er anonym og vil ikkje etterspørje sensitiv informasjon, og det er valfritt å delta på den. Eg vert sjølvsagt glad om flest mulig vil ta seg tid til å svare på spørjeundersøkinga, då dette vil gi meg meir material til mi forskning. Oppgåva skal etter planen leverast 10. desember.

Dersom du ynskjer meir informasjon, må du gjerne ta kontakt med meg på  
xxxxxxxxxx@xxxx.xx.

Venleg helsing

xxxxxxxxxxxx

### 8.3 Koder og kategorisering

**Spørsmål nummer 6 : Kven er det som tek initiativ til høgtlesing? Er det du som vaksen eller er det barna?**

<b>«sitat frå opne spørsmål» (meningsbærande)</b>	<b>Kondenserte koder</b>	<b>Kjernekategori</b>
<i>Eg tek ofte initiativ til høgtlesing, anten i samlingsstunda eller ved matbordet, når til dømes dei andre startar påkledning. Borna kjem ofte bort til ein vaksen med ei bok</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vaksenrolla</li> <li>- Den vaksne sitt ansvar</li> <li>- Praksis</li> <li>- «roe ned»</li> <li>- Borna sitt initiativ</li> <li>- Overgangssituasjonar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Overgangssituasjonar/roe ned</li> <li>- Vaksenrolla</li> <li>- Barnet</li> <li>- Leseglede/leseopplæring</li> </ul>
<i>Klart vi vaksne har eit ansvar med å invitere borna til lesing, men er utrulig inspirerande når borna kjem sjølve å vil bli lest for. Opplever begge deler på mi avdeling.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vaksenrolla</li> <li>- Den vaksne sitt ansvar</li> <li>- Borna sitt initiativ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vaksenrolla</li> <li>- Barnet</li> <li>- Leseglede/leseopplæring</li> </ul>
<i>Begge deler. Litt ut i frå når dagen der er, og om det er nok personale til at eg kan konsentrere meg om lesinga.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vaksenrolla</li> <li>- Den vaksne sitt ansvar</li> <li>- Tidsperspektiv</li> <li>- Borna sitt initiativ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vaksenrolla</li> <li>- Barnet</li> </ul>
<i>Ofte er det barn som kjem og vil sitje på fanget og høyre på ei bok. Eg kan ta fram bok om eg ser nokon treng å roe ned, eller engasjerast. Nyttar bøker i samling</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Borna sitt initiativ</li> <li>- Vaksenrolla</li> <li>- Den vaksne sitt ansvar</li> <li>- «roe ned»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Barnet</li> <li>- Vaksenrolla</li> <li>- Overgangssituasjonar/roe ned</li> <li>- Leseglede/leseopplæring</li> </ul>
<i>Begge deler! Høgtlesing er tilbod på lik linje med andre aktivitetar</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Barnet sitt initiativ</li> <li>- Vaksenrolla</li> <li>- Den vaksne sitt ansvar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vaksenrolla</li> <li>- Barnet</li> <li>- Leseglede/leseopplæring</li> </ul>
<i>Begge deler. Borna ynskjer ofte å bli lest for på morgonen v/levering</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Overgangssituasjonar</li> <li>- Barnet sitt initiativ</li> <li>- Den vaksne sitt ansvar</li> <li>- Vaksenrolla</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leseglede/leseopplæring</li> <li>- Barnet</li> <li>- Vaksenrolla</li> <li>- Overgangssituasjonar/roe ned</li> </ul>
<i>Det vekslar mellom meg og borna. Borna vil</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Barnet sitt initiativ</li> <li>- Vaksenrolla</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Barnet</li> <li>- Vaksenrolla</li> </ul>

<i>veldig gjerne verte lest for, og som regel har vi anledning når dei kjem. Eg brukar lesestund til å samle borna, roe dei ned, eller om nokon ikkje kjem igong med leik.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Den vaksen sitt ansvar</li> <li>- «roe ned»</li> <li>- Overgangssituasjonar</li> <li>- Tidsperspektiv</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leseglede/leseopplæring</li> <li>- Overgangssituasjonar/roe ned</li> </ul>
<i>Borna når det er utanom samlingsstund</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Borna sitt initiativ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Barnet</li> <li>- Leseglede/leseopplæring</li> </ul>
<i>Det er begge deler. Eg spør ofte om nokon vil lese viss det er mykje uro, eller dei ikkje finne på noke å leike med sjølv.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dei vaksne sitt ansvar</li> <li>- Vaksenrolla</li> <li>- Barnet sitt initiativ</li> <li>- «roe ned»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Overgangssituasjonar/roe ned</li> <li>- Vaksenrolla</li> <li>- Barnet</li> </ul>
<i>Varierar frå dag til dag. Prøver så godt eg kan å få til høgtlesing når barna spør om det.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vaksenrolla</li> <li>- Den vaksne sitt ansvar</li> <li>- Barnet sitt initiativ</li> <li>- Tidsperspektiv</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Barnet</li> <li>- Vaksenrolla</li> <li>- Leseglede/leseopplæring</li> </ul>
<i>Litt begge deler. Dersom eit barn vandrar mykje eller uroar andre foreslår eg ofte at vi kan sette oss å lese ei bok.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vaksenrolla</li> <li>- Den vaksne sitt ansvar</li> <li>- Barnet sitt initiativ</li> <li>- «roe ned»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Overgangssituasjonar/roe ned</li> <li>- Leseglede/leseopplæring</li> <li>- Vaksenrolla</li> </ul>

### Spørsmål 7

«sitat frå opne spørsmål)	Kondenserte koder	kategoriari
<i>Bøkene står på ulike plassar. Nokre står i barnehøgd ved sofaen. Andre er tekne vekk slik at dei vaksne kan styre bruken. Nokre har vi tilgjengelig i ei kasse (til bruk ute)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tilgjengelig for barna</li> <li>- Tilgjengelig for dei vaksne</li> <li>- Synlege</li> <li>- I barnehøgd</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tilgjengelig litteratur/litteratur i barnehøgde</li> <li>- Vanskelege tema</li> </ul>
<i>Vi har bibliotek på loftet. Men vi har også ei bokhylle på avd, der barna kan lese å bli lest til.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Synlege</li> <li>- Tilgjengelige for barna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tilgjengelig litteratur/litteratur i barnehøgde</li> </ul>
<i>Dei står i eit skap med bilete av bøker utanpå. Alle barn veit kvar bøkene er.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tilgjengelege for barna</li> <li>- Ikkje synlege</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tilgjengelig litteratur/litteratur i barnehøgde</li> </ul>
<i>Dei står i ein reol i passe høgde for barna. Bøker som vi vaksne skal styre over står litt høgare oppe, MEN</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tilgjengelege for barna</li> <li>- Tilgjengelige for dei vaksne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tilgjengeleg litteratur/litteratur i barnehøgde</li> <li>- Vanskelege tema</li> </ul>

<i>synleg for barna. I eit anna rom har vi ei kasse med bøker, som barna kan lese i sjølv</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- I barnehøgd</li> <li>- Synlege</li> </ul>	
<i>På ei list slik at framsida er synleg. Denne «utstillinga» følger mnd tema. Andre bøker står tilgjengelig.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Synlege</li> <li>- Tilgjengelige for barna</li> <li>- Tilgjengelige for dei vaksne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tilgjengelig litteratur/litteratur i barnehøgde</li> </ul>
<i>Vi har ei bokhylle i barna si høgde- der står bøker som barna har å velje i, -blir skifta ut regelmessig. Har vi ei hylle høgt på veggen der vaksne har «privat» bøkene sine og bøker vi ynskjer ein vaksen ALLTID skal lese saman med barna, t.d vanskelege tema som overgrep, vold etc.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- I barnehøgd</li> <li>- Synlege</li> <li>- Tilgjengelige for barna</li> <li>- Tilgjengelige for dei vaksne</li> <li>- Bøker borna ikkje får lese i sjølv</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tilgjengelig litteratur/litteratur i barnehøgde</li> <li>- Vanskelege tema</li> </ul>
<i>Ja, vi har dei i ei hylle med framsida fram og / eller i ein bibliotekskasse for å gjere det innbydande. Barna når bøkene u.nokre av dei bøkene vi er litt redde for eller held på å lese, - dei står på ei hylle med framsida fram.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Synlege</li> <li>- Tilgjengelige for barna</li> <li>- Tilgjengelige for dei vaksne</li> <li>- I barnehøgd</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tilgjengeleg litteratur/litteratur i barnehøgde</li> <li>- Vanskelege tema</li> </ul>
<i>Bøkene barna får blade i sjølv står i ei bokhylle i barna si høgde. Bøkene med tynne blad er tilgjengelig for oss vaksne.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Synlege</li> <li>- I barnehøgd</li> <li>- Tilgjengelige for barna</li> <li>- Tilgjengelige for dei vaksne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tilgjengelig litteratur/litteratur i barnehøgde</li> <li>- Vanskelege tema</li> </ul>