

Synes BOKTRAS å bidra positivt til å styrke lesekulturen i barnehagene?

BOKTRAS gjennom to år i to barnehager
sett gjennom de ansattes øyne

Silje Mæle
Masteroppgave i lesevitenskap
Universitetet i Stavanger
Humanistisk fakultet
Våren 2008



Universitetet
i Stavanger



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

vårsemesteret, 2008

Master i lesevitenskap

Åpen/ ~~konfidensiell~~

Forfatter: Silje Mæle

Silje Mæle

(signatur forfatter)

Faglig ansvarlig

Veileder: Atle Skaftun

Tittel på hovedoppgaven: *Synes BOKTRAS å bidra positivt til å styrke lesekulturen i barnehagene? BOKTRAS gjennom to år i to barnehager sett gjennom de ansattes øyne*

Engelsk tittel: *Does BOKTRAS seem to contribute to strengthen the reading culture in kindergarten? Two years of BOKTRAS seen through the eyes of the kindergarten employees*

Emneord:
BOKTRAS
Språkutvikling
Språkstimulering
Logg

Sidetall: 87
+ vedlegg/annet: 10

Stavanger, 29. mai 2008
dato/år

INNHold

FORORD	3
INNLEDNING	4
LESEAKTIVITETER OG LESEKULTUR	4
BOKTRAS	6
PROBLEMSTILLING	7
KORT OM MATERIALET	8
LITT OM METODE	9
KORT OM TEORI	10
TEORI	11
BARNESPRÅKFORSKNING – HISTORISK PERSPEKTIV	11
SPRÅKUTVIKLING	13
SPRÅKSTIMULERING	14
<i>Ulike språkvansker</i>	16
LESING SOM SPRÅKSTIMULERING.....	17
<i>Litteraturen i barnehagen</i>	18
UTVIKLING AV TEKSTKOMPETANSE – VEIEN INN I TEKSTKULTUREN	19
SPRÅKSTIMULERING KONTRA LESESTIMULERING.....	20
MATERIALE	22
DET FAGLIGE INNHOLDET OG GJENNOMFØRINGEN AV BOKTRAS	22
DELTAKERNE	24
HVERDAGSFORTELLINGENE	25
<i>Barnehage 1</i>	29
<i>Barnehage 2</i>	30
METODE	33
LOGGER SOM ARBEIDSMATERIALE	33
<i>Historisk perspektiv på loggene</i>	35
<i>Kontekstuelle nivå</i>	37
Kontekst	37
Stemmene	39
<i>Tekst</i>	40
TING SOM ENDRET SEG UNDERVEIS	40
HVORDAN JEG HAR GÅTT GJENNOM LOGGENE	41
<i>Loggkategoriene</i>	41
Refleksjonslogg (R).....	42
Hvem velger bøker, barn eller voksne? (B, V)	42
Lesegruppe, tilfeldig (TG)eller utvalgt (UG).....	43
Litterære samtaler (LS).....	44
Tema (T).....	45
<i>Kategorier jeg valgte å ikke ha med likevel</i>	46
<i>Eksempel på andre ting jeg ikke la vekt på å se etter i loggene</i>	48
<i>Validitetssjekk av kategoriene</i>	49
ANALYSE	51
HVA STYRER LOGGSKRIVNINGEN?	52
<i>Konteksten</i>	52
<i>Stemmene i loggene</i>	54
ANALYSE PÅ BAKGRUNN AV LOGGKATEGORIENE	54
KVANTITATIVE ENDRINGER	56
<i>Forekomsten av de ulike kategoriene</i>	56
Refleksjons- kategorien	56
Hvem velger bøker – barn eller voksen	57
Lesegruppene – tilfeldig eller utvalgt	57
Litterær samtale- kategorien	57
Tema- kategorien.....	58
<i>Tendenser</i>	58

KVALITATIVE ENDRINGER.....	58
<i>Forekomsten av loggkategoriene</i>	59
Refleksjons- kategorien.....	61
Hvem velger bøker – barn eller voksen.....	61
Lesegruppene – tilfeldig eller utvalgt.....	61
Litterær samtale- kategorien.....	62
Tema- kategorien.....	62
<i>Sammenligning av tendenser i to ulike målinger</i>	64
UTFORMINGEN AV LOGGENE.....	65
<i>Skjemaloggene</i>	65
<i>Fritekstloggene</i>	66
<i>Bruk av litteratur til å jobbe med bestemte tema</i>	71
Temajobbing i barnehage 1.....	71
Temajobbing i barnehage 2.....	72
SAMMENLIGNING AV DE ULIKE MÅTENE Å SKRIVE LOGG PÅ.....	74
HVA LÆRER BARN GJENNOM LITTERATUREN SOM DE IKKE FÅR GJENNOM SAMTALE?.....	76
<i>Hverdagsfortellingenes nytteverdi for barnehagene selv</i>	78
AVSLUTNING.....	80
OPPSUMMERING.....	80
BOKTRAS SOM FORSØKSPROSJEKT OG FORSKNINGSMATERIALE.....	82
KONKLUSJON.....	83
LITTERATURLISTE.....	86
VEDLEGG.....	88
VEDLEGG 1: ANTALL LOGGER.....	88
VEDLEGG 2: SPØRSMÅLENE FRA SPØRREUNDERSØKELSEN:.....	89
VEDLEGG 3: SCORINGSGUIDE – LOGGKATEGORIENE.....	91
VEDLEGG 4: HVOR OFTE DE ULIKE KATEGORIENE FOREKOMMER I DEN ENKELTE BARNEHAGE.....	92
VEDLEGG 5: FOREKOMST AV HVER ENKELT KATEGORI I PROSENT.....	94
SAMMENDRAG.....	96

FORORD

Initiativet til denne oppgaven kom fra Trude Hoel ved Nasjonalt senter for leseutvikling og leseforskning da hun spurte om jeg kunne tenke meg å skrive masteravhandlingen i tilknytning til BOKTRAS- prosjektet. Jeg vil derfor rette en stor takk til henne for å ha gitt meg anledning til å bli en del av dette spennende prosjektet og har stilt opp når jeg har hatt spørsmål knyttet til BOKTRAS. Jeg vil også gjerne takke Per Henning Uppstad for god veiledning til han ble forhindret fra å fortsette. Atle Skaftun fortjener en særskilt takk for at han tok på seg rollen som veileder og loste meg stødig frem i innspurten.

Og sist, men ikke minst, tusen takk Kristoffer, for at du er den mest tålmodige og flotte gutten jeg kan tenke meg. Det har vært noen tunge stunder med språkvanskene dine de siste årene, men uten deg og dem hadde det nok aldri blitt lesevitenskap og master på meg. Det å stadig lære mer for å kunne hjelpe deg best mulig har vært den største inspirasjonen og drivkraften for meg.

Stavanger 27. mai 2008

Silje Mæle

INNLEDNING

Hvorfor skal man lese for barn? Bør det ikke være slik at det er opp til hvert enkelt barn om det vil bli lest for eller ikke, at lesing på linje med andre aktiviteter i barnehagen i størst mulig grad er basert på det enkelte barns lyst og valg? For å svare på det siste først; ikke bare, og det kan begrunnes med svaret på åpningsspørsmålet. Kort sagt er lesing stimulerende. Gjennom litteratur møter en språk, variert bruk av språket, narrasjon, fantasien blir utfordret og verden blir større. Det å ikke la barna oppleve dette vil for mange være å frarøve dem en viktig del av barndommen. Vi kan altså slå fast at lesing har positiv effekt. Det er derimot vanskelig å slå fast i nøyaktig hvor stor grad. Årsaken til dette er at en kan ikke gå tilbake i tid og gjøre det motsatte med disse barna for så å måle endringer. Det er heller ikke mulig å slå fast hvilken effekt lesing har og hva som er tilført gjennom samtale med andre barn eller voksne og hva som plukkes opp fra TV. Det en vet er at gjennom å møte og bruke språk blir dette stimulert, og at det å møte variert språk er ytterligere stimulerende. Neste spørsmål blir da: hva slags leseaktiviteter er å foretrekke, tilfeldige møter med litteraturen, eller i større grad organiserte og gjennomtenkte møter?

Leseaktiviteter og lesekultur

Leseaktiviteter definerer jeg som alle aktiviteter knyttet til det å lese en skrevet tekst. Å lese en bok, veiskilt, handlelister etc. faller inn under her. Leseaktiviteter blir med det et veldig innholdsrikt begrep. I *Bok i bruk i barnehagen* er kultur for lesing omtalt som ”å skape en balanse mellom voksenstyrte og barneinitierte aktiviteter” (Hoel og Helgevold 2007:12). En lesekultur handler om mer enn leseaktiviteter. Leseaktivitetene i barnehagene skal bidra til å skape en kultur for lesing, og det er flere dimensjoner ved dette. I *Bok i bruk i barnehagen* ramses opp: livslang lesing, kunnskaper om skriftspråket, se verdien av, forventninger og motivasjon, positive holdninger, gode erfaringer, nysgjerrighet, legge til rette for, legge merke til og verdsette (Hoel og Helgevold 2007: 12). Det handler om mer enn å plukke opp den boken som ligger nærmest, kanskje la bokvalget i storgrad være opp til barna, og være ferdig med boken når en har lest siste side. I lesekultur ligger det en større bevissthet bak lesingen, bokvalget og måten en jobber med litteraturen på. Vil en for eksempel bruke lesing til å gjøre barna mer oppmerksomme på ulike språklyder, velger en bok med rim og regler og samtaler

gjærne i tillegg med barna før, under og etter lesestunden. Ved å måtte begrunne, om ikke annet så for en selv, hvorfor en gjør de valgene en gjør blir valgene mer gjennomtenkte.

Lesekultur er ikke noe en lærer eller førskolelærer jobber med på egenhånd. En leseskultur må innarbeides slik at den gjennomsyrrer den daglige omgangen med litteratur. Eventuelle ulemper med dette kan være at det, i alle fall til å begynne med, vil medføre merarbeid for de ansatte. Og hva med de som ikke er så glad i å lese, både for barn og voksne? Kan et slikt veldig fokus på lesing og litteratur bli masete? På den andre siden kan en si at fordelene med å innarbeide en leseskultur vil kunne gi en bedre utnyttelse av litteraturen, for eksempel ved å jobbe med tema og generelt få mer ut av lesingen. Kanskje en også kan skape lesere ved å ha en kultur for lesing? De barna som ofte vil bli lest for i barnehagen er sannsynligvis de samme som ønsker å bli lest for hjemme også. Mer lesing for alle i barnehagen er med på å jevne ut denne forskjellen. Leseundersøkelser har slått fast at barns leseutvikling og –kompetanse er influert av antall bøker rundt dem og bruken av disse. Det er jo også slik at såkalte ressurssterke familier både har flere bøker og bruker litteratur mer flittig enn mindre ressurssterke familier. I en utredning fra 2006 skrevet av Åse Kristine Tveit på oppdrag fra ABM- utvikling¹, *Rom for lek og læring* (Tveit, 2006) fremheves den særegne rollen litteratur har i samfunnet. Hun skriver også om integrering gjennom litteraturen, både fordi en møter språket, muntlig og skriftlig, og fordi de kan formidle samfunnsinformasjon. Det at barn og deres familier å låne bøker gratis er også med å bidra til sosial utjevning.

Det har vært flere forsøk på å øke leseaktivitetene i skole og barnehage, både på nasjonalt og lokalt plan. Dette ser vi spesielt etter at det de siste årenes internasjonale undersøkelser har blitt slått fast at leseferdighetene til norske barn og unge ikke er på det nivået de burde være. Vi ligger dårligere an enn land vi liker å sammenligne oss med, og det har det vært og er økende fokus på viktigheten av lesing, lesestimulering og leseutvikling, noe som har ført til en økning i prosjekter knyttet til litteratur og lesing. Prosjektene kan ha litt ulikt fokus, men flertallet av disse vil kunne merkes med "leseprosjekt". Leseprosjekter er tidsbegrensede aktiviteter som har fokus på å fremme lesing som aktivitet. Det vil også være et prosjekt som er på siden av den ordinære leseopplæringen, som et supplement til denne. Prosjektene kan være både lokalt og nasjonalt initierte, og det kan være vanskelig å få oversikt over lokale prosjekter. Det kan være en enkelt barnehage, skole, eller bibliotek som tar initiativ, til og

¹ Statens senter for arkiv, bibliotek og museum

med innen for et klassetrinn eller en enkelt klasse kan en finne leseprosjekter. De nasjonale prosjektene er større, og har ofte flere aktører. Eksempelvis kan nevnes ”Troll i ord” (Troll i ord 2001) ”Aksjon tXt” (Foreningen !les 2000) og ”Bok til alle” (Utdanningsdirektoratet). ”Den kulturelle skolesekken” (Kunnskapsdepartementet og Kultur- og kirke departementet) kan også trekkes frem selv om den ikke *bare* handler om litteratur og lesing. Felles for disse prosjektene er at de ofte oppstår som et svar på et nasjonalt behov, som for eksempel dårlige resultater på leseprøver. De fleste av disse har vært rettet mot barn og ungdom i grunnskolen og videregående skole, altså mot elever som allerede kan lese, som er i gang med enten den første eller den andre leseopplæringen.

I 2003 lanserte Utdannings- og forskningsdepartementet en femårig nasjonal strategiplan for lesestimulering kalt ”Gi rom for lesing!”. Denne henvendte seg primært til lærerutdanningsinstitusjoner, skoleeiere, rektorer, lærere og skolebibliotekarer i grunnskolen og videregående opplæring. ”Gi rom for lesing” la også til grunn et bredt samarbeid mellom mange ulike grupper; skoler, biblioteker, forfattere, bokhandlere og andre parter som kunne være aktuelle. Målet med ”Gi rom for lesing!” var å øke interessen for lesing, både som aktivitet og ferdighet. Leseglede ble fremhevet som viktig fordi ”Sammenhengen mellom holdninger til lesing og ferdighetsnivå i lesing er godt dokumentert.” (Kunnskapsdepartementet, 2003:2). Som et tiltak under ”Gi rom for lesing!” ble BOKTRAS² startet i 2005.

BOKTRAS

Det at lesing er språkstimulerende og skal være en del av den organiserte hverdagen til barn under skolealder er ikke noe nytt. Det foreleses om dette i førskolelærerutdanningen, all teori og litteratur som omhandler språkutvikling kommer inn på bruken av litteratur og lesing som gunstig i språkstimulering. Det at det er nødvendig å lovfeste bruken av litteratur i barnehagene viser likevel at det ikke er nok med godt underbygget teori og gode intensjoner. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver fra 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006), som bygger på barnehageloven, setter store krav til bruk av litteratur og språkstimulering i barnehagene. ”Kan” er tatt bort og erstattet med ”skal” som ytterligere

² BOKTRAS er satt sammen av ordene BOK og TRAS. Dette er de to fundamentene prosjektet bygger på: tilgjengelighet av litteratur og observasjon og kartlegging av språkutviklingen til barn i barnehagen. TRAS står for Tidlig Registrering Av Språkutvikling. (Hoel og Helgevold, 2007)

fremhever viktigheten. Rammeplanen skriver om språk og språkutvikling, og er tydelig på at ”Samtaler, høytlesing og varierte aktiviteter [...] vil være viktige sider ved barnehagens innhold.” (Kunnskapsdepartementet, 2006:29)

BOKTRAS er et treårig utviklingsprosjekt som har blitt til gjennom et samarbeid mellom Nasjonalt senter for leseutvikling og leseforskning (Lesesenteret) og Statens senter for arkiv, bibliotek og museum (ABM- utvikling). BOKTRAS er et utviklingsprosjekt, både for barna og språket deres, og for de voksne som arbeider med prosjektet ved at en tar tidligere erfaringer og utvikler dem, og et forsøk på å sette språkstimulering gjennom aktiv bruk av litteratur i system og utvikle lesekulturen i barnehagen. BOKTRAS handler altså nettopp om å gi rom for lesing, eller kanskje bedre, *lage* et kulturelt rom for lesing, en bevisstgjøring av lesing som selvstendig aktivitet. Initiativtakere og ansvarlige for å følge opp prosjektet, Trude Hoel og Lise Helgevold ved Lesesenteret, har hentet inspirasjon fra en Leselystkampanje i Danmark, ”Læselyst. Kulturministeriets kampanje om børn og bøger” (Madsen, 2004). I dette prosjektet er det bibliotekene står bak, men det er ikke knyttet til barnehagene som i BOKTRAS. Selv om lesing som språkstimulerende aktivitet blir fremhevet i faglitteratur, blir det brukt mindre tid på dette i barnehagehverdagen enn hva som kunne være ønskelig. I tillegg til det danske prosjektet er det altså *fraværet* av en aktivitet som har vært en inspirasjon for å utvikle BOKTRAS.

Problemstilling

BOKTRAS er et utviklings*prosjekt*, altså et arbeid med klar begynnelse og slutt, som skal evalueres av de ansvarlige ved Lesesenteret etter at det er avsluttet. Prosjektet sikter likevel mot å vise at det er mulig å gi bruk av litteratur en større og mer selvfølkelig plass i det daglige, og også vise nytteverdien av å lage rom for lesing som selvstendig aktivitet i barnehagehverdagen. Som språkstimulering gir litteratur, og spesielt bildebøker, unike muligheter ved at en tar i bruk mange sanser samtidig. En best mulig utnyttelse av dette materialet synes derfor hensiktsmessig.

I lys av tilliten vi ser til kampanjer og informasjon om tilrettelegging for lesestimulering, kan det synes umiddelbart opplagt at leseaktiviteter er både nyttige og nødvendige. Lesing som en positiv aktivitet er innprentet hos de fleste, og kvantitet er det vesentlige her. Det spiller ikke

så stor rolle hva en leser, bare en leser. For andre igjen er ikke kvantitet nok, det må også være en viss kvalitet på det som blir lest.

Det er vanskelig å bestemme hvor stor verdi ulike aktiviteter har i forhold til språkstimulering i og med at det ikke finnes noe direkte målbart materiale å jobbe med. En mulighet er å sammenligne språkutviklingen hos barna i BOKTRAS- prosjektet med barn som ikke er en del av prosjektet og se hvem som har kommet lengst i utviklingen, dette blir også gjort ved at en bruker TRAS³ og følger barna videre i skolen. Spørreskjema blir også sendt ut til både de ansatte i barnehagene og foreldrene for å registrere barna og deres møte med litteratur i ulike omgivelser. Likevel er det vanskelig å finne svar på hva som er resultat av bevisst jobbing med litteratur, hva har de med seg hjemmefra, hva har de fått med seg gjennom samtale og hva som er genetisk. Sannsynligvis vil det være en kombinasjon av mange faktorer. Mitt forsøk på å gripe det som ikke kan gripes, og med det bidra til å finne et klarest mulig svar, er å ta utgangspunkt i de voksne og hvordan de, gjennom egne skildringer av lesestunder, ser på det å jobbe med litteratur. Ved å gjøre dette vil jeg se etter indikasjoner på endring i holdninger og måten å arbeide med litteraturen på hos de voksne ved at de tar bildebøker i bruk mer aktivt. Dette innebærer at lesingen blir brukt til noe mer enn "venteaktivitet", altså noe en gjør for å fylle tiden mens en eksempelvis venter på et måltid.

Spørsmålet, og problemstillingen min, blir da om vi gjennom å analysere hverdagsfortellingene til de voksne i BOKTRAS kan se spor av en endring som indikerer at BOKTRAS er med på å styrke lesekulturen i barnehagene.

Kort om materialet

Hvordan kan vi så gå frem for å finne slike holdepunkter som kan gi mening? De ansatte i BOKTRAS- barnehagene har i løpet av prosjektperioden skrevet hverdagsfortellinger, logger, om lesestunder og bruk av litteratur. Jeg har gått gjennom loggene fra to av barnehagene fra januar 2006 til desember 2007, og sett etter spor av endring hos de voksne i løpet av de to årene. Resultatene er basert på min tolkning av det som er skrevet i loggene. For å kunne gjøre dette konstruerte jeg noen kategorier å sortere loggene etter. Grunnlaget for disse kategoriene lå i en tekstanalyse. Da jeg begynte å gå gjennom loggene var det også interessant å se

³ Tidlig Registrering Av Språkutvikling. Språkkartleggingsmaterieell brukt på barn i alderen 2 - 5 år.

hvordan barnehagene hadde valgt å gjennomføre loggskrivningen. Dette var løst på så ulike måter at en sammenligning av de to barnehagene også ble aktuell. Loggene er en fin måte for de ansatte å holde fokus på prosjektet, og god dokumentasjon for Lesesenteret på at det blir jobbet med litteratur i barnehagene og på hvilken måte; hvordan de leser, beskrivelser av litteraturopplevelser og samtaler og tegn på at barna arbeider med språket.

Litt om metode

Før jeg begynte å jobbe med loggene hadde jeg noen tanker om hva jeg ville se etter, for eksempel når blir det lest, hvem tar initiativet, hvem velger bøker, hvordan blir litteraturen formidlet, reflekteres det over den språkstimulerende siden ved lesingen? Etter hvert som jeg leste gjennom loggene justerte kategoriene seg noe i forhold til hva som faktisk var mulig å lese ut av dem. Kategoriene jeg endte opp med var:

- Ren refleksjonslogg/ observasjonslogg. Den voksne noterer ned noe han/hun har observert knyttet til lesing. Den voksne er ikke med i den aktiviteten som beskrives, men observerer utenfra. Det kan også være noe han/ hun reflekterer over generelt knyttet til lesing. (R)
- Hvem velger bøker? Er det barnet eller den voksne som velger bok (B eller V)
- Hvordan er gruppen sammensatt, tilfeldig eller utvalgt. Tilfeldig gruppe kan være et eller flere barn som velger å bli lest for. Utvalgt gruppe er en gruppe valgt ut av den/de voksne. Når det ikke står at det er samling eller planlagt regnes det som en tilfeldig gruppe. (TG eller UG)
- Litterære samtaler. Terskelen her er veldig liten, om boka inspirerer til samtale markeres det som litterær samtale. Hovedpoenget er at lesingen inspirerer barna til å bruke språket. (LS)
- Tema. Litteraturen utgangspunkt for å jobbe med et tema i barnehagen, eller de velger litteratur i forhold til et tema de allerede jobber med. For eksempel pottetrening eller vennskap (T)

Som jeg vil komme inn på senere var det en prosess å komme frem til disse kategoriene, men generelt var begrunnelsen for å velge disse kategoriene å få et bilde av måten litteraturen blir brukt på og om en kan spore en endring i måter og holdninger hos de ansatte som viser at både voksne og barn opplever at BOKTRAS utvikler eller endrer lesekulturen i barnehagen.

Kort om teori

Rammen for oppgaven min er BOKTRAS, og i og med at BOKTRAS handler om å bruke litteratur mer bevisst i språkstimuleringen er det naturlig for meg å legge til grunn teori om språkutvikling og språkstimulering i oppgaven for å forstå ambisjonene med et prosjekt som BOKTRAS.

TEORI

For å kunne finne frem til effektive måter å stimulere språkutviklingen på må en først vite hvordan språkutviklingen forløper, hva slags faktorer som ligger til grunn for at språket skal utvikle seg. En tar altså utgangspunkt i den naturlige språkutviklingen og det en har av kunnskap om denne for å arbeide med språkstimulering.

Språkstimulering kan foregå på generelt og individuelt nivå. Ved å observere og studere språkutviklingen hos mange barn, kan en komme frem til noen generelle holdepunkter, for eksempel når er det vanlig å begynne å snakke, når starter barnet å kommunisere, når oppfatter det språklyder. På dette grunnlaget kan en si noe om språkutvikling og dermed også språkstimulering på generelt nivå. Problemet med dette er at språkutviklingen er veldig individuell. Når det enkelte barnet ytrer sitt første ord kan variere vanligvis fra 8 til 17 måneder. Allerede fra spedbarnsalderen er det altså store variasjoner. En kan med utgangspunkt i dette arbeide med språkstimulering på to måter. En kan kartlegge det enkelte barnet og stimulere ut i fra hvor barnet er i utviklingen. Da tar en hensyn til barnets forutsetninger og stimulere på individnivå. Alternativt kan en ta utgangspunkt i språkutviklingen på generelt grunnlag og arbeide ut i fra dette, enten med et barn individuelt eller med en større gruppe barn.

Forskning på språk og språkutvikling hos barn ligger til grunn for det vi nå vet om språkstimulering. Før jeg ser på generell språkutvikling hos barn og hvordan denne kan stimuleres vil jeg derfor se litt på barnespråkforskning i et historisk perspektiv.

Barnespråkforskning – historisk perspektiv

Denne historiske oversikten bygger i hovedsak på fremstillingen i *Barns språk* fra 1993 (Tetzchner, 1993). Barnespråkforskning forsøker å se hvordan språkbruken til barn endrer seg med alderen. De er ute etter å finne ut hva som ligger til grunn for at språket utvikler seg, hva kan tillegges arv og hvor mye er miljøbestemt. Observasjoner av språkutvikling er en vanlig tilnæringsmåte. En forsøker da å finne generelle utviklingstrekk, i denne prosessen ser en også på språkutvikling som avviker fra det som blir antatt å være normalen for å kunne slå fast hva som er normalt. På denne måten kan en også sette inn tiltak der hvor språkutviklingen ikke følger et forventet utviklingsløp.

Barnespråk vokste som forskningsfelt i 1960- årene, og dette blir regnet som starten på den moderne barnespråkforskningen. Amerikanske studier var dominerende, og det var uenighet blant sentrale forskere om språket er biologisk, altså at det er en medfødt språkevne, eller om miljøet barnet er en del av var nok til å kunne forklare læringen av språk. Mot slutten av 1960- årene endret synet på spedbarn og ferdighetene disse innehar seg. I 1970- årene begynte en i større grad å se på den kommunikative siden ved språket, og hvordan samspillet mellom barn og voksne kan påvirke språkutviklingen. I 1980-, og 90- årene hadde dette samspillet fortsatt en dominerende rolle i språkforskningen, samtidig som en hentet frem igjen tankene om biologi og miljø fra 1960- årene, denne gangen med fokus på hvordan dette kan være forutsetninger for eller sette grenser for læring. Forskningen på barns språkutvikling blir stadig utvidet, både ved at en ser på flere faktorer og at det er økende interesse for å forske på dette feltet. I følge Tetzchner har ikke forskningen i Norge avveket i særlig grad fra den internasjonale, men her har en i tillegg trukket inn språkstriden, dialektene og hva dette kan ha å si for språkutviklingen.

Det er tre retninger som er rådende innenfor forskning på hvordan barns språk utvikler seg, den biologiske, kognitive og miljøet (Tetzchner, 1993). Det er enighet om at alle disse tre faktorene, biologi, kognisjon og miljø, spiller en rolle i språkutviklingen, uenigheten går i større grad på hvor mye vekt som kan tillegges den enkelte faktoren. Den biologiske siden ved språket er blant annet slått fast fordi skader i hjernen kan føre til forstyrrelser i språket eller tap av språkfunksjoner. Dette viser også at noen områder i hjernen mer enn andre er knyttet til språkutvikling og språklige ferdigheter. Forholdet mellom språk og kognisjon har opptatt mange forskere, hvordan språket påvirker tanken og om en kan tenke uten språk. Det har vært store uenigheter på dette feltet, fra ideen om at språket utvikles uavhengig av andre kognitive ferdigheter til det stikk motsatte, at kognisjon er grunnlaget for språkutvikling eller at språk og tanke eksisterer uavhengig av hverandre, men påvirker hverandres utvikling.

Gjennom å observere hvordan det lokale miljøet påvirker språket, at en lærer å snakke det språket en vokser opp med rundt seg, har en slått fast at miljø spiller en viktig rolle i språkutviklingen. Vygotskij mener at trangten til å kommunisere er grunnlaget for språkutviklingen. Gjennom at mennesket er et sosialt vesen blir det dette behovet skapt (Vygotskij og Kozulin, 2001). At et stimulerende språklig miljø har positiv effekt på språket er det enighet om, men vekten en tillegger ytre påvirkning, bevisst språkstimulering, øker

proporsjonalt med troen på miljøets rolle. Viktigheten av denne sosiale rammen rundt språktilegnelsen er et sentralt spørsmål i moderne språkforskning.

BOKTRAS er basert på denne tanken om miljøets innflytelse på språkutviklingen. At en gjennom å skape gode sosiale rammer og omgi barna med språk gjennom litteratur kan stimulere språket på en god og variert måte.

Språkutvikling

Det er mange sider ved språket, fonologi, morfologi, syntaks, språklig innhold og språkbruk. Disse aspektene er selvsagt også en del av den språklige utviklingen. Uavhengig av alder er disse egenskapene ved språket representert. Utviklingen av disse sidene foregår ikke parallelt. Dette er særlig tydelig hos barn med avvikende språkutvikling, hvor språkproduksjon og språkforståelse klart kan være i utakt (Høigård, 2006) (Hagtvet, 2005).

Prosessen med å utvikle språket starter allerede rett etter fødselen. Spedbarn er kontaktsøkende, og sanseapparatet retter seg mot og er avhengig av stimulering fra andre mennesker. Kommunikasjonen fra barnets side foregår i de første månedene som gråting, visuell kontakt, etter hvert ved kroppsspråk, gester, manipulering av objekter og babling. Det er store variasjoner for når det første ordet kommer, men vanligvis skjer dette i alderen 8 – 17 måneder. Den store aldersforskjellen er knyttet til individuelle forskjeller hos barn, men også ytre faktorer som hva som blir oppfattet som ord, både av foreldre og andre som arbeider med barn og språk spiller inn her.

Et viktig skille i språkutviklingen blir av mange sett på som overgangen mellom ettords- og flerordsytringer ved ca. 18- månedersalderen. Dette betyr en drastisk endring i forhold til å kunne uttrykke seg. Gjennom denne utviklingen øker også mulighetene for å kommunisere og utvikle dialogferdighet. ”Dialogen står i en særstilling i samspillet mellom mennesker. Den gir nærhet og kontakt, den er en kilde til kunnskap om oss sjøl og omverden, og den er vår viktigste språklæringsarena gjennom hele oppveksten.” (Høigård, 2006:58) Det å utvikle denne ferdigheten er med andre ord avgjørende. Til å begynne med vil det ikke være en fullverdig dialog, til dette kreves både språklige og sosiale ferdigheter som må oppøves, gjennom dialog. Gjennom dialog lærer en også språkhendlinger som å stille spørsmål, fortelle,

forklare og argumentere. Språkhandlinger læres ikke etter et bestemt mønster, utviklingen av disse skjer i samhandling med omgivelsene. Varierte og stimulerende omgivelser har derfor mye å si for barns språkutvikling.

Språkutvikling er en kontinuerlig prosess som aldri tar slutt, den fortsetter så lenge vi er omgitt av språk. Førskolealderen, som BOKTRAS retter seg mot, er en viktig alder sett i et språkutviklingsperspektiv. Barnet går fra å bable til å kunne kommunisere med avanserte språkhandlinger (Tetzchner, 1993) (Høigård, 2006). De verbalspråklige ferdighetene barnet opparbeider seg i alderen 0- 6 år ligger til grunn når barna kommer i skolen og skal begynne med lese- og skriveopplæring.

I boka *Det flerspråklige mennesket: ei grunnbok om skriftspråklæring* (Wagner, Uppstad og Strömquist, 2007) tar Sven Strömquist for seg forutsetninger, prosesser og konsekvenser ved språkinnlæring. Han setter opp fem nøkkeldimensjoner for å lære språk: innlærer, omgivelser, samspill, språk og utvikling. Knyttet til barnehager og BOKTRAS blir da barna innlærere, bruken av litteratur og lesing blir en del av omgivelsene og samspillet, språket blir aktivt brukt til å snakke om bøkene, lesing som utgangspunkt for samtale og språkbruk, og gjennom observasjoner og systematisk registrering, for eksempel ved bruk av TRAS, ser en utviklingen hos det enkelte barnet. Det å lære et språk fører med seg en rekke konsekvenser. Til et språk kan en knytte måter å tenke på, sosiale aspekter og kultur. En lærer dermed ikke bare et språk, men også måter å tenke på, kategorisere omgivelsen på og hvordan forholde seg til disse.

Språkstimulering

Gjennom forskning på språkutvikling har det blitt slått fast at de sosiale rammene barn befinner seg innenfor påvirker språket og utviklingen av dette (Tetzchner, 1993). Skal en aktivt stimulere språkutviklingen til barn må en derfor ta utgangspunkt i det en vet fra forskning om hvordan språket utvikler seg. Som vi var inne på under språkutvikling er det tre faktorer som legges til grunn for språkutviklingen, den biologiske, kognisjonen og miljøet. For å stimulere språket må en ta utgangspunkt i disse faktorene. Det er vanskelig å gjøre noe med den biologiske faktoren, denne medfødte evnen til å lære språk. Språkstimulering er derfor i hovedsak knyttet til kognisjon og miljø.

Det at barnet er grunnleggende sosialt og kontaktsøkende er et godt fundament for språkstimulering. De miljømessige sidene for språkutvikling er gjennom dette til dels lagt til rette. Det er likevel ikke nok å bare omgi barna med språk, gjøre dem til passive mottakere av ord. Om tiltak knyttet til barn med spesifikke språkforstyrrelser sier Jørgen Sundby: ”Det handler ikke om å rette mengde av lyd og språk *mot* barna, men å få til god gjensidig kommunikasjon *med* dem” (Sundby, 2005:467). Selv om det er her nevnt spesielt i forhold til barn med språkvansker, vil det også gjelde generelt for alle barn i en språkutviklingsfase. Skal utvikling finne sted må barna være aktive deltakere. Å bevisst skape et godt tilrettelagt miljø for språkstimulering handler derfor om å ta hensyn til barna sine kognitive evner. Her kan nevnes teorien til Vygotskij om den proksimale utviklingssone. I samtale med barn vil en voksen da tilpasse talen til barnet sitt nivå, eller kanskje litt over. Den voksne blir med dette både en samtalepartner og en språkmodell. På samme måte vil en bruke andre språkstimulerende aktiviteter som for eksempel spill og bøker. Stimulering handler om å ”sette fart i,” å gi barnet noe å strekke seg etter som oppfattes som oppnåelig.

Rollelek og lesing blir trukket frem som spesielt gode språkstimuleringsaktiviteter fordi språket spiller en sentral rolle (Høigård 2006) (Hagtvet 2005). Høigård skriver om rollelek at ”Fra et språkutviklingssynspunkt er *rolleleiken* den viktigste formen for lek.”(Høigård, 2006:80) Denne type lek stiller til dels store krav til de som er med, både språklige og sosiale. Om barnet spiller alle rollene selv gjennom figurer, kalt projiserende lek eller rollelek med figurer, eller om ulike barn spiller ulike roller må en kunne språket og kunne bruke det på en adekvat måte. Behovet for å mestre språket er en viktig faktor i språkutviklingen og dermed også språkstimulering. Gjennom litteraturen, som i BOKTRAS, får en oppleve språk i bruk, praktisk språkbruk, litteraturen blir en språkmodell innenfor en sosial ramme. Språkhendlinger som å stille spørsmål, argumentere, forklare og fortelle kan stimuleres ved å bruke litteratur og snakke om det en har lest. Gjennom bøker kan også barna møte språk og eksempler på bruk av språket som ikke er en naturlig del av dagligtalen. Barna blir da omgitt av større språklige variasjoner.

Det at barn lærer i samspill med andre er et argument for lystbetonte aktiviteter. Barn har ingen interesse av å holde på med noe de ikke synes er interessant. Dette betyr likevel *ikke* at det alltid skal være opp til barna hva de skal holde på med og leke med. ”De voksnes rolle som forløpere av småbarns læringspotensial og igangsettere av gode læringssirkler kan derfor ikke overdrives.” (Hagtvet 2005: 20). Det er de voksne sitt ansvar å ta tak i lærevilligheten

ved å initiere eller legge til rette for aktiviteter, ved at de introduserer barna for nye aktiviteter og variert litteratur.

Førskolealderen blir stadig oftere omtalt som emergent literacy- fasen. Literacy er et begrep som er vanskelig å oversette, men på norsk blir *kunne* eller *kompetanse* gjerne brukt. Språklige ferdigheter, i vid betydning, er en viktig del av literacy. Emergent literacy viser altså til kommende ferdigheter knyttet til språk. Alle aktiviteter som kan relateres til bruk av språk og språkutvikling, både muntlig og skriftlig, vil kunne knyttes til literacy. Det er ikke mye som faller utenfor her. Det understreker også at vi lever i et literacy- samfunn, og at barn ikke er kan skjermes fra å bli eksponert for enkelte sider ved språket, for eksempel den skriftlige. Språkstimulering handler jo også om å skape en bevissthet og interesse for språk og tekst som barna vil ta med seg videre. Bente Eriksen Hagtvet mener det ikke er noe i veien for å begynne tidlig med forberedende lese- og skriveutvikling så lenge det blir gjort på barnas premisser (Hagtvet, 2005).

Ulike språkvansker

Selv om alle barn har nytte av å bli stimulert språklig, er det noen grupper som har større både kvantitative og kvalitative behov for stimulering. De to største gruppene her er barn med avvikende språkutvikling, språkvansker, og minoritetsspråklige barn. Disse gruppene har nytte av å være deltagende i et språklig miljø, som en barnehage er (Gjærum og Grøsvik, 2005). Det er likevel ikke alltid nok å bare *høre* språk, de må gjøres til språklige deltagere. Det å lese sammen er et godt utgangspunkt for språkbruk, samtale og refleksjon.

”Språket spiller en helt sentral rolle i et barns totale utvikling, og selv små avvik kan få store konsekvenser for intellektuell, sosial og emosjonell utvikling.” (Hagtvet, 2005:178)

Språkstimulering i forhold til barn som ikke følger den normale språkutviklingen er derfor svært viktig for barnas utvikling ut over det språklige. Det at det er store variasjoner også innenfor normal språkutvikling, slik at det kan ta tid før en oppdager at et barn har språkvansker argumenterer for å jobbe forebyggende med språkstimulering på generelt grunnlag i førskolealderen.

Barn som sliter med verbalspråket vil også være i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker. En antar også at mange barn som har fått diagnosen dysleksi egentlig har språket som primærvanske, men at språkvansken blir skjult bak en lese- og skrivevanske fordi denne er mer fremtredende. Språkstimulering vil derfor også kunne sees på som forebyggende tiltak i forhold til lese- og skrivevansker. Nettopp denne kunnskapen om sammenhengen mellom grunnleggende språklige ferdigheter og lese- og skriveopplæring har ført til at barnehagen har fått et større fokus i forhold til forebygging. Båndene mellom barnehage og skole blir med dette også sterkere

Språkvansker er av mange forskjellige slag, og avhengig av hva slags språkvansker det er snakk om, vil utsiktene til fremtidig mestring også være forskjellige. Ikke desto mindre synes det å være bred faglige enighet om at god språkstimulering i tidlige alder er positivt (Espenakk 2003) (Hagtvet 2005). Dette har store konsekvenser ettersom det handler om hvor godt de klarer seg på skolen og ellers, både faglig og sosialt.

Lesing som språkstimulering

Barn må møte språk for å lære språk, og de må møte variert språkbruk for å utvikle språket og språkforståelsen. Det er nettopp på grunn av dette at lesing er en god språkstimuleringsaktivitet. I litteraturen møter barna variasjoner av språkbruk i praksis. Denne språkbruken varierer fra bok til bok, og skriftlig språk varierer fra muntlig. Gjennom skjønnlitteraturen vil en også ofte møte et mer poetisk språk enn i dagligtalen, slik handler det også om å utvikle evnen til å kunne glede seg over godt språk.

Anne Høigård skriver om førforståelse at dette er en viktig del av leserens arbeid med en tekst. Det handler om forventninger til det en skal lese. Ved å skape slike forventninger øker en bevisstheten rundt teksten, stimulerer fantasien og en lærer seg å tolke signaler forside og tittel gir (Høigård, 2006). Dette er viktig fordi det gir leserne flere referansepunkter til historien og språk og begreper som blir brukt. Kanskje en har lest andre bøker som ligner, har samme tema eller lignende. En får aktivisert språket bedre ved å hente frem begreper barna kjenner litt til fra før og det inviterer til å jobbe med intertekstualitet, noe som bedrer resepsjonen av teksten. Denne måten å jobbe med tekster på er viktig for alle barn, men kanskje ekstra viktig for barn med språklige utfordringer som konsentrasjonsvansker og

språkvansker. Jeg vil tydeliggjøre dette mer ved å se på litteraturen som er mest brukt i barnehagen.

Litteraturen i barnehagen

De fleste bøkene for barn i alderen 0-6 år er bildebøker. Disse bøkene består som kjent av en skrevet tekst og bilder som utfyller hverandre. Birkeland og Storaas definerer bildebok som: ”[...] bok med eitt eller fleire bilete på kvart oppslag, til vanleg kombinert med tekst.” (Birkeland og Storaas, 1993:14) En kan diskutere hvor grensen går mellom bildebøker og bøker med mye bilder. Dette ligger nå engang utenfor denne avhandlingens hovedspørsmål, slik at jeg vil ikke gå inn på noen videre drøfting. Det som er viktig her er å holde fast ved verdien av visuell støtte og de ressursene bildebøker i vid forstand generelt byr på i barnehagens språkstimulering.

Dette særegne samarbeidet mellom skrevet tekst og bilder gjør bildebøker spesielt godt egnet til å bruke i en språkstimuleringssituasjon. Barn, som ofte er visuelt sterke, får visuell støtte til den auditive fremstillingen. Gjennom bruk av bildebøker får en presentert et visuelt bilde knyttet til et ord eller begrep, og gjennom ulike bildebøker kan en få presentert, og bli bevisst på, at ord ikke er statiske, men kan ha mer enn bare én betydning. For eksempel kan en i en bok som handler om noen som sparker fotball høre ordet ”ball” og se for seg en fotball, en, vanligvis svart og hvit, ball som en sparker. I en annen bok hvor karakterene spiller tennis møter en også ordet ”ball,” men her er det en helt annen type ball det er snakk om, sannsynligvis gul, og mye mindre. Videre kan en komme over bøker om amerikansk fotball, her er *både* navnet på ballen og spillet ulikt det en kjenner fra før, og så videre og så videre. For barn med et begrenset ordforråd som er i en språkutviklingsfase er det om ikke helt nødvendig, så i hvert fall til stor hjelp å få presentert ord og begreper visuelt. På den måten vil også ordforråd og forståelsen for at ord kan inneholde flere betydninger stadig bli utvidet og utviklet.

Det at bildebøker også oftest inneholder lite skrevet tekst gjør dem lettere for barn å forholde seg til dem sammenlignet med bøker med mye tekst. Som Birkeland og Storaas skriver:

”Medan det er teksten som oftast strukturerer mening for den vaksne formidlaren, vil barnet, fordi det enno ikkje meistarar lesekunsten, først og fremst oppleve boka gjennom bileta. Likevel ligg det ei sterk styring i måten den vaksne formidlar og tolkar innhaldet for barnet.”

Med andre ord gir bøker med mindre tekst, men som inneholder bilder, rom for større deltakelse fra de som ikke leser selv, for å snakke om det som skjer og det en har lest kombinert med det en har sett. De ”drukner” heller ikke i bokstavene, og for barn som vil følge med på skriften er det lettere når det er mindre mengder av denne. Det er også lettere å samle flere barn i førskolealder om en bildebok med mindre tekst enn en bok med lite bilder og mye verbaltekst fordi den er mer inkluderende, flere vil i større grad klare å henge med.

For grupper med ekstra utfordringer knyttet til språkutviklingen - barn med språkvansker og minoritetsspråklige barn - vil bildebøker være spesielt gunstige. Det å bruke bildebøker i språkstimuleringen, som i BOKTRAS, vil være svært nyttig for disse barna som i enda større grad enn barn uten denne utfordringen dra nytte av visuell støtte i språkstimuleringen. Det handler om å stimulere flere sider i språkinnlæringen ved å spille på de sterke sidene til barna. I rikt illustrert litteratur vil de vil ha utbytte av å kople det auditive med det visuelle i språk-/begrepslæring, ved at en ser handlingen samtidig som at en hører den.

Utvikling av tekstkompetanse – veien inn i tekstkulturen

For å utvikle språket må barn omgis av språk. Skriftlige tekster kan ha en sterk modellfunksjon, der barna er konsentrerte og møter gjennomarbeidet språk. Gjennom å lese regelmessig for barna vil de ikke bare få språkstimulering, de vil også utvikle lesekompetanse og leseglede. Dette er en viktig drivkraft både for å kunne lese nødvendig fagstoff eller annen viktig informasjon og for å kunne sette seg ned med en bok bare for fornøynsens skyld. Alle som liker å lese vet at det er en deilig følelse å kunne gli ned i en god stol med en bok en bare *må* lese. Det å utvikle tekstkritikk er også en viktig del av det å utvikle seg som leser, å kunne vurdere om en skrevet tekst er god eller mindre god, og å være kritisk til det en leser. For å kunne utvikle seg til en kritisk leser må en være kjent med ulike typer tekster og tekstlige variasjoner. Ved at BOKTRAS så aktivt benytter seg av litteratur vil utvikling av tekstkompetanse også være en nyttig sideeffekt, selv om utgangspunktet er språkstimulering.

I *Skriftspråkutvikling gjennom lek* (Hagtvet, 2001) skriver Bente Eriksen Hagtvet at en de siste årene har blitt mer oppmerksomme på å se på skriftspråkutviklingen i et helhetsperspektiv. Med det mener hun at muntlig og skriftlig språkutvikling er to sider av samme sak, altså at de gjensidig påvirker og stimulerer hverandre. Dette understreker viktigheten av god språkstimulering og –utvikling også *før* barna begynner på skolen. Vokabular i talt språk er avgjørende for å lære seg skrift. Senere i skolealder virker skriften også inn på det talte språket gjennom at vi bruker ord vi først og fremst har lært gjennom tekster vi har lest. Språk påvirker språk, begge veier.

Språkstimulering kontra lesestimulering

Grunnlaget for BOKTRAS ligger i teorien om at aktiv bruk av litteratur har en positiv effekt på språkutviklingen i førskolealder. Hovedsakelig ligger fokus på å stimulere utviklingen av det muntlige språket. Å møte variert språk er det viktige, at det skjer gjennom litteratur er fordi litteraturen bidrar med variert språk og stimulerer flere sanser enn for eksempel ”bare” å samtale. BOKTRAS hører med under ”Gi rom for lesing!”, men skiller seg noe fra de andre prosjektene i ved at det er et utviklings- og språkstimuleringsprosjekt mer enn et leseprosjekt..

Å bruke litteratur i ulike prosjekter for barn i førskolealderen er ikke noe nytt. Prosjekter både i Norge og utlandet er gjennomført med positive resultater. Av lignende prosjekter i Norge som retter seg mot samme aldersgruppe kan nevnes ”Lesing gir forsprang” og BOKBAMSEN.⁴ Etter å ha lest fremstillingen av disse prosjektene forekommer det meg at BOKTRAS skiller seg fra de andre prosjektene ved at det har hovedfokus på språkstimulering, mens de andre har hovedfokus på lesestimulering. I andre skandinaviske land finner vi den tidligere nevnte leselyst- kampanjen i Danmark, og i Sverige har de i Markaryds kommune gjennomført et leselyst- prosjekt som har vært utgangspunktet for blant annet BOKBAMSEN i Øvre Eiker kommune.

Det er en flytende overgang mellom å bruke litteratur i lesestimulering og språkstimulering. Gjennom å lese for barn vil de få begge deler, men en kan legge vekt på litt ulike sider ved lesestunden om en bevisst vil legge hovedfokuset på enten det ene eller det andre. Om en først

⁴ ”Lesing gir forsprang” var et tverrfaglig prosjekt som ble gjennomført i Sokndal kommune 2003-2006. Det er nå blitt selvgående, og dermed formelt avsluttet (Sokndal kommune, 2005) BOKBAMSEN er en del av prosjektet Leselyst i Øvre Eiker i Buskerud (Johansen, 2002)

og fremst tenker lesing som lesestimulerende, vil en legge vekt på at barna skal se det en leser, få et visuelt bilde av selve skriften. Leseretningen vil bli vektlagt, gjerne ved at en lar en finger følge teksten mens en leser. Dersom en legger mer vekt på språkstimulering vil det å lytte til og bruke språket være det viktigste. Høre etter enkeltlyder, arbeide med å utvide ordforrådet, knytte nye begreper til allerede kjente, bruke bilder, både visuelle, illustrasjoner, og tekstlige, metaforer. Mens barna er små er det naturlig å stimulere til aktiv bruk av verbalspråket, og etter hvert som barna utvikler seg og nærmer seg skolealder vil en legge mer og mer vekt på at barnet ser den skrevne teksten lesetunden, blir oppmerksomme på bokstaver, leseretning og hvordan en blar i en bok. Både lesestimulering og språkstimulering vil ha en forebyggende effekt i forhold til lese- og skrivevansker. Dette fordi et godt språklig grunnlag, en grunnleggende forståelse for språket og bruken av språket, er viktig når en skal ta skrittet fra talespråket og inn i skriftspråket.

Mange som skriver om språkstimulering nevner i samme åndedrag lese- og skrivestimulering og -utvikling. En kan nesten få inntrykk av at språkutvikling ikke er et mål i seg selv, bare et middel på vei mot noe annet, større og viktigere. Som nevnt i oppgaven har de andre leseprosjektene for førskolebarn jeg har sett vært nettopp dette; lesestimulering, hvor det å gjøre barna kjent med aktiviteten er viktigere enn å lytte til språket.

BOKTRAS hviler hovedsakelig på ideen om av miljøet et viktig for språkutviklingen, og at et stimulerende miljø vil ha en positiv effekt på denne. Kultur for lesing i barnehagene, som en ønsker å styrke gjennom BOKTRAS, inngår i miljøet som barna er en del av. Også teoriene om den positive effekten lesing har i et språkstimuleringsperspektiv ligger til grunn for BOKTRAS

MATERIALE

Som det er kommet frem innledningsvis er rammen for denne avhandlingen BOKTRAS forstått som et forsøk på å endre lesevanene og måten å bruke litteratur på i barnehagene og gi barnehagene et utgangspunkt for å utvikle en ”overkommelig” måte å arbeide med litteratur på.

Bakgrunnen for BOKTRAS var ønsket om å konstruere et opplegg som gjorde litteraturen mer tilgjengelig for barna, både i barnehagen og hjemme, og som det var lett for barnehagene å innarbeide i de daglige rutinene. Det handler også om å gjøre de voksne, først og fremst de ansatte i barnehagene, men også foreldrene, oppmerksomme på og utnytte de språkstimulerende egenskapene i barnelitteraturen. Tilgangen på litteratur er også et moment. Gjennom bibliotekfilialer i barnehagene vil barna, og de voksne, møte variert litteratur, og travle barnefamilier har muligheten til å låne bøker med seg hjem.

Det faglige innholdet og gjennomføringen av BOKTRAS

BOKTRAS bygger på to fundament, et språkteoretisk og et praktisk. Det språkteoretiske fundamentet legger til grunn TRAS og teorien som er lagt til grunn for utviklingen av dette materialet. Det praktiske fundamentet er bibliotekfilialene som ble etablert i BOKTRAS-barnehagene (Hoel og Helgevold 2007). I *Bok i bruk i barnehagen* kan vi lese:

”Hovedmålet i BOKTRAS er å etablere en levedyktig kultur for lesing i barnehagen. Dette gjør vi ved å:

- styrke barnehagens arbeid med aktiv språkstimulering gjennom leseaktiviteter
- øke de voksnes refleksjoner rundt språkstimulering og leseaktiviteter
- gi tilgang til ny og aktuell litteratur gjennom bibliotekfilialer i barnehagen
- etablere lesevaner hos barn og foreldre i barnehagen”

(Hoel og Helgevold, 2007:6)

Grunnlaget for BOKTRAS skinner gjennom i disse intensjonene. Bruk av litteratur har en positiv effekt på språkutviklingen, og dette skal alle som jobber med barna bli mer bevisste på. De voksne i BOKTRAS vil være de ansatte i barnehagene, førskolelærere, assistenter og noen studenter. Det er deres øyne vi opplever gjennomføringen av BOKTRAS gjennom. Den viktigste kanalen for formidlingen her er loggene, eller hverdagsfortellingene som de er kalt i

prosjektet. Barna i BOKTRAS- barnehagene er i alderen 0 – 6 år. Innenfor disse gruppene igjen finner en alle typer barn inkludert minoritetsspråklige og multifunksjonshemmede barn.

Midtveis i gjennomføringen av BOKTRAS ble ideen og erfaringer presentert i et hefte gitt ut av Lesesenteret, *Bok i bruk i barnehagen*. Heftet inneholder en presentasjon av BOKTRAS og de involverte partene, Lesesenteret, ABM- utvikling, folkebibliotekene og barnehagene. Heftet har flere funksjoner. Det inneholder en presentasjon av BOKTRAS, er en dokumentasjon på prosjektet og en midtveisrapport. Her får barnehagene komme til orde, det samme får folkebibliotekene og de prosjektansvarlige, og Lesesenteret, hovedsaklige ved prosjektleder Trude Hoel. Teori om språkutvikling og språkstimulering blir presentert, og en får knyttet sammen teori og praksis. Heftet er en slags oppskrift for hvordan en kan gå frem for å innføre et slikt arbeid i barnehagen, og hvordan en kan jobbe i forhold til ulike barn. Språkvansker av ulike slag er tatt med, og én barnehage som har multihandikappede barn skriver om hvordan de bruker litteratur. Heftet har også 9 sider med presentasjon av bøker av nyere dato som kan passe for barnehagebarn i ulike aldre. Disse bøkene er også graderte slik at en lettere kan finne frem til passende bøker både hva tema og vanskelighetsgrad angår.

Kommunene som er med i prosjektet har samarbeidsmøter hvor barnehagene og biblioteket er representert. Referater fra disse møtene sendes også inn til Lesesenteret. Andre typer data som blir hentet inn er uformelle intervju med voksne og barn og observasjoner ansvarlige for prosjektet gjør når de er på besøk i barnehager og bibliotek. For å forsøke å måle om BOKTRAS har noen effekt på barna som er involverte bruker en TRAS- skjemaer. Dette er et kartleggingsmateriale som blir brukt i utstrakt grad i barnehager i dag. Alle barnehagene som er en del av BOKTRAS bruker TRAS, og det er en viktig del av den skriftlige dokumentasjonen. Årsaken til at jeg ikke har lagt vekt på dette materialet i oppgaven er hovedsakelig at jeg ikke har hatt tilgang til det. Jeg har også hovedsakelig hatt lyst å se på de voksne sine *egne* beretninger og formuleringer rundt prosjektet.

TRAS har vært i bruk i økende grad siden 2003, og gjennom å skulle registrere språkutviklingen til barna i barnehagen får de voksne økt fokus på språkutvikling og språkstimulering i hverdagen. Til TRAS- skjemaene hører også TRAS- håndboken. Ved at BOKTRAS- barnehagene bruker TRAS, får de også formidlet teori om språkutvikling og språkstimulering gjennom dette. BOKTRAS- barnehagene har ved å bruke TRAS allerede

fokus på barnas språk. BOKTRAS forsterker det de allerede vet, og gir i tillegg mønster for språkstimulering i praksis.

Deltakerne

Det er totalt sju barnehager fordelt på tre kommuner som er med i BOKTRAS. ABM-utvikling har tatt kontakt med disse kommunene og de kommunale bibliotekene som er med. De utvalgte kommunene representerer et tettsted, Sortland, et forsted, Klæbu, og en bykommune, Drammen. Av disse sju barnehagene har jeg valgt ut to barnehager i to ulike kommuner. Årsaken til dette var at det er kommet inn veldig mange logger, og jeg måtte avgrense materialet. Jeg ville også ha barnehager som var knyttet til ulike biblioteker, slik at de har færrest mulig felles referansepunkter. Etter denne sorteringen valgte jeg de to barnehagene som hadde sendt inn flest logger for å få et rimelig stort grunnlag for analysen til tross for avgrensningen til kun to barnehager. Som en heldig bieffekt hadde de to barnehagene valgt ulike måter å føre hverdagsfortellingene på, noe som inviterte til en sammenligning av de to barnehagene.

Prosjektet retter seg ikke bare mot førskolelærere som har hatt om bruk av litteratur i barnehagen i utdanningen, men mot alle voksne som jobber i barnehagene. For å kunne bruke litteratur mer aktivt er det viktig at en har bøker tilgjengelig. Her kommer folkebibliotekene inn. Disse skal supplere barnehagene med variert litteratur. Det dreier seg om ca 200 boktitler som blir skiftet ut 2-3 ganger i året. Bibliotekene skal ha regelmessig kontakt med barnehagene, og samarbeide med disse om å få til et utlånssystem slik at det er mulig for barn og foreldre å låne med seg litteratur direkte fra barnehagen. De har også ansvar for fagmøter og foreldremøter med litteratur og lesing som tema. ”Bibliotekreform 2014 understreker at bibliotekene skal sette brukerne i sentrum for sine tjenester, og at det skal legges vekt på aktiv litteraturformidling, spesielt til barn og unge.” (Hoel og Helgevold, 2007:8) Gjennom BOKTRAS settes brukerne i sentrum av bibliotekstjenesten ved at denne gjøres lettere tilgjengelig for småbarnsfamilier.

Det at folkebibliotekene bidrar med litteratur som blir skiftet ut et par ganger i året vil ikke bare føre til at barn og voksne møter variert litteratur, men at det blir lettere å holde seg oppdatert på ny litteratur. I tillegg til andre planer og aktiviteter i barnehagen er dette både

dyrt og tidkrevende, et arbeid en nå i større grad blir spart for. Fokuset på lesing og utlånsordningen vil med stor sannsynlighet også virke positivt og stimulerende på lesevaner i hjemmene.

Hverdagsfortellingene

Det konkrete materialet mitt er hverdagsfortellingene de voksne i BOKTRAS- barnehagene skriver og sender til Lesesenteret. Hverdagsfortellingene er kort sagt fortellinger fra ”lesehverdagen” til barnehagene. De voksne skriver her i variert grad om hvordan de bruker litteraturen, om de samtaler med barna om det de leser, hvem som deltar i lesestunden og hva de leser. Selv om prosjektet går fra august 2005 til september 2008 har jeg valgt å bare se på loggene fra januar 2006 til desember 2007. Grunnlaget for denne utvelgelsen er at det fra 2005 bare er kommet inn 2 logger fra den ene barnehagen, og ikke noe fra den andre. Etter november 2007 er tallet på innsendte logger veldig lavt eller ikke- eksisterende. Den ene barnehagen har sendt inn noen logger fra desember 2007 og fra 2008, den andre barnehagen har ikke sendt inn logger siden november 2007. Det kan i følge Trude Hoel ved Lesesenteret, som prosjektansvarlig og mottaker for loggene, være flere forklaringer på dette: begge barnehagene har fått nye styrere, den ene barnehagen har i tillegg fått ny kontaktperson for prosjektet, og det har fra Lesesenteret sin side ikke blitt purret på innsending av hverdagsfortellinger.

Loggene har flere funksjoner. De som er ansvarlige for oppfølging og evaluering av prosjektet har ikke mulighet til å i særlig grad observere og gjøre egne notater, heller ikke intervju de ansatte. Ved at de som jobber med BOKTRAS skriver disse loggene kan Lesesenteret og andre utenfor barnehagene,⁵ meg selv inkludert, få et inntrykk av hvordan prosjektet fungerer i det daglige. Det er også nyttig at loggene oftest er skrevet rett i etterkant av en lesestund. Hverdagsfortellingene er interessante fordi mye kan lese ut av dem, for eksempel hvordan er lesestunden tilrettelagt, er det forventninger knyttet til lesestunden, har den voksne lagt vekt på å gi barna en førforståelse og legger den voksne merke til barnas individuelle tilnæringsmåter.

⁵ Trude Hoel ved Lesesenteret er ansvarlig for loggmaterialet, og har tillatelse til å bruke det til utpekte formål som er relatert til BOKTRAS- arbeidet.

I tekstene får vi et innblikk i de ansatte sine tanker og refleksjoner. Gjennom å måtte skrive logger får prosjektet et større fokus i barnehagene, og faren for at det forsvinner i de andre daglige aktivitetene er mindre. Det å måtte skrive ned hvordan en jobber med noe er også med på å gjøre de ansatte i barnehagene mer bevisst på sitt eget forhold til bøker og hvordan de arbeider med litteraturformidling.

Det er ingen instruksjoner knyttet til det å skrive hverdagsfortellinger. ”Formen er uformell, og vi har valgt å legge få føringer for å kunne fange opp flest mulig situasjoner.[...] Dessuten er det viktig at terskelen for å sende oss fortellinger er lav, slik at flest mulig deltar.” (Hoel og Helgevold, 2007:7) Denne åpenheten inviterer til ulike løsninger i loggføringen, noe vi også ser i materialet. Prosjektlederne ved Lesesenteret har vært på besøk i BOKTRAS-barnehagene og også holdt kurs for disse. Ved at de barnehageansatte har truffet de som skal motta loggene blir mottakerne tydeligere og det å skrive og sende loggene blir en mindre formell affære. Dette vises særlig ved at det er en personlig, avslappet tone i loggene.

4.10.06

Hei!

Første gang jeg skriver logg til dere. Må øve!

Etter frokost: Gutt (2.10) ville jeg skulle lese "Barnehageboka mi". Vi satte oss i sofaen. Jeg spurte litt rundt bildene i boka: "Hva har de på seg?", "Hva spiser de?", "Hva gjør de?" Han var ikke så interessert i å prate om bildene, men kikket ivrig.

Jeg synes det er viktig å lese for barna, spesielt når de tar initiativ slik denne gutten gjør her. Vi har blitt veldig gode på det!

Denne loggen er et godt eksempel på at den som skriver har en tydelig mottaker i tankene, loggen innledes med en uformell tone: ”Første gang jeg skriver logg til dere. Må øve!” Siste setningen er også personlig, og tegnsettingen viser engasjement.

Det er interessant at hverdagsfortellingene er skrevet uten retningslinjer fra Lesesenteret som er mottaker for loggene. Dette åpner for ulike måter å løse det på, noe som tydelig er gjort i disse barnehagene, men samtidig kan det virke hemmende for uerfarne skrivere å ikke ha noen føringer å forholde seg til. I enkelte logger, som er veldig tynne og nesten ikke inneholder noen beskrivelser, kan det synes som om dette er tilfellet. I barnehage 1 er det også sendt inn noen skjemalogger som er fylt ut av foresatte eller besteforeldre. Dette er muligens et resultat av at barnehagen hadde fått for lite føringer, at ikke Lesesenteret eller barnehagen

selv har vært tydelig nok på hvem og hva som skal føres i loggene. Når det er sagt, kan det tenkes at akkurat disse loggene var til internt bruk og ikke var tenkt sendt til Lesesenteret. Jeg anser det likevel som lite sannsynlig i og med at slike logger er sendt i flere omganger.

De to barnehagene jeg forholder meg til i avhandlingen er svært ulike i utformingen av loggene. Den ene barnehagen har valgt å konstruere et skjema som fylles ut i forbindelse med en lesestund, mens den andre barnehagen skriver fortellingene som fritekst, derav betegnelsene mine ”skjemalogg” og ”fritekstlogg”. Det at barnehagene har valgt to svært ulike måter å føre hverdagsfortellingene på er i seg interessant blant annet fordi det sier noe om hvilke forestillinger barnehagene har om hva en logg er, hvordan den skal skrives og hva som skal være med av informasjon. Jeg sier ”barnehagen” og tenker de ansatte i hver barnehage under ett fordi det er ikke alle loggene som er signerte, og derfor vanskelig å se hvordan den enkelte voksne bruker litteratur. Én voksen kan heller ikke opprettholde en lesekultur i barnehagen, det er et samarbeidsprosjekt. Det er hvordan barnehagen som helhet arbeider med litteratur som er viktig.

Det er variasjoner i forhold til hva som er registrert i loggene. Det kan se ut til at dette både avhenger av person og hvor mye tid en har til å sette seg ned for å skrive logg. Noen av loggene er svært utførlige med eksempler fra diskusjoner knyttet til lesestunden, mens andre har med minimalt av informasjon.

Eksempel på logg som i liten grad refererer til diskusjon i lesestunden:

Dato

24/2

Hvor mange barn/ voksne deltar

2+1

Hvor og hva slags situasjon

Frilek

Tittel på boka

Ludde får besøk

Hvem valgte boka

Barna

Ble det noe samtale under eller etter lesingen? Hva snakket dere om?

Alle dyra i boka

Underskrift

NN

I loggen finner vi informasjon om hvor mange barn og voksne som var med, at det var en lesestund under frilek, og hva slags bok de leste. Det blir opplyst at barna valgte boka, uten at valget er begrunnet. Vi får vite at de har snakket om dyra i boka de leste. Eventuelle spørsmål den voksne stilte og svarene hun eller han fikk, eller om barna selv startet en diskusjon på bakgrunn av boken får vi ikke vite noe om.

Eksempel på utførlig logg som referer til diskusjon i lesestunden. Utdrag fra logg

28.06.06

5 gutter på ca. 5 år sitter sammen med meg på gulvet og de ønsker at jeg skal lese boka "Den store røde hunden" av Erlend Loe/ Kim Hjortøy. Guttene sier at de ikke har hørt boka lest før. Jeg har heller ikke lest boka.

Før vi starter å lese ser vi sammen på illustrasjonen på forsiden av boka. Vi brukte litt tid på å snakke sammen om hva vi så på bildet og hva vi trodde at boka skulle handle om. Guttene ble etter hvert enige om at boka helt sikkert handlet om en ulv.

Jeg begynner å lese og guttene sitter stille og følger med. Hver gang jeg blar om til et nytt oppslag, stanser jeg opp spør guttene om hva de ser på illustrasjonen. Det kommer som et stønn fra en av guttene: "Åh, det er så spennende, æ klare næsten ikke å sitt i ro. Åh, læs mer, da"! Jeg fortsetter å lese. Etter en liten stund bryter en av de andre guttene inn og sier: "Den boka har æ hørt før, på barnetimen, no veit æ ka som skjer, ta det rolig gutta, det går bra te slutt, sjø".

Dette var en litt annerledes og spennende bok.

Guttene satt rolig og fulgte med, noe som forteller meg at boka vakte interesse. Den gutten som syntes boka var så spennende at han nesten ikke greide i sitte rolig, lånte boka med hjem samme dag som vi leste den. Da mor leverte boken tilbake til barnehagen fortalte hun at hun ikke fikk lov til å lese den høyt for gutten sin, den var så skummel. Mor fortalte videre at gutten satt å så i den på egen hånd.

Dagen etter kommer den samme gutten og spør meg om vi kan lese boka om hunden. Vi leser den 2 ganger samme ettermiddag.

NN

I denne loggen er det tatt med hvor mange barn som blir lest for, alder og kjønn. Vi får vite at barna ønsker å lese boken, og til en viss grad begrunnet valget, de har ikke hørt den før. Vi får også vite at den voksne heller ikke har lest boken tidligere. Den ansatte bruker tid til å se på boken og snakke om den før de begynner å lese, og det fortelles hva de snakket om. Vi får også vite at de bruker illustrasjonene til å snakke om boken under selve lesingen. Reaksjonene hos tilhørerne er også med, vist ved direkte sitat. Til slutt i loggen, som ser ut til å være

skrevet dagen etter at selve lesestunden er loggført, får vi den ansatte sine refleksjoner både rundt lesestunden og rundt hendelser fra dagen etter lesestunden som også er loggført.

Gjennom samtale med Trude Hoel kommer det frem at begge barnehagene jeg ser på i oppgaven har valgt å bruke den daglige samlingsstunden til å lese for hele barnegruppen. Disse samlingsstundene er bare unntaksvis nevnt i loggene, og da kun hvis det skjer noe ekstraordinært som at de har valgt å ha samlingsstunden ute på tur og da har tatt med seg en bok. I disse samlingsstundene er det den/ de voksne som velger litteraturen. De fleste hverdagsfortellingene vil derfor være beskrivelser av leseaktiviteter som kommer i tillegg til den daglige samlingen.

For at det ikke skal være mulig å finne tilbake til de som skriver eller nevnes i loggene har jeg valgt å anonymisere barnehagene og kalle dem ”barnehage 1” og ”barnehage 2”.

Barnehage 1

Barnehage 1 har valgt å lage eget loggførings skjema til bruk i barnehagen. Disse blir fylt ut for hånd og sendt til Lesesenteret. I arbeidet med dem har jeg skrevet dem inn på data for å få en bedre oversikt, og lettere kunne arbeide med dem. Postene som skal fylles ut i skjemaet er:

- Dato
- Hvor mange barn/ voksne deltar
- Hvor og hva slags situasjon
- Tittel på boka
- Hvem valgte boka
- Ble det noe samtale under eller etter lesingen? Hva snakket dere om?
- Underskrift

De fleste skjemaene bærer preg av å være fylt ut rett i etterkant av lesestund, og det ser ut som at flere av loggene er fra samme lesestund, men at de har valgt å skrive en logg for hver bok. Dette er naturlig i forhold til måten skjemaet er laget på. Det spør etter hva boken heter og om samtale under eller i etterkant av lesingen. Skjemaet er dermed ikke laget for at en kan beskrive lesing av flere bøker i samme lesestund.

Noen av disse loggskjemaene er fylt ut av foresatte eller besteforeldre. Dette kommer frem av innholdet og tidspunktet for lesestunden. Jeg har valgt å ikke forfølge dette nærmere. Det er

lesing og arbeid med litteratur i barnehagen som er interessant for mitt arbeid, og jeg har sett bort fra disse ”hjemmeloggene”. De er derfor verken med i analysen eller regnet med i antallet logger som er kommet inn.

Eksempel på skjemalogg:

Dato

01/03-06

Hvor mange barn/ voksne deltar

6 barn 1 voksen

Hvor og hva slags situasjon

På avdelingen om ettermiddagen

Tittel på boka

Karsten og Petra på bondegård

Hvem valgte boka

Et av barna

Ble det noe samtale under eller etter lesingen? Hva snakket dere om?

Snakket om de forskjellige dyrene de hadde sett. Etterpå laget de sanger eller sang de kjente sangene om dyr.

Underskrift

NN

Dette er en gjennomsnittlogg fra barnehage 2. Blant materialet finner en logger som inneholder færre opplysninger, og logger som mer grundig beskriver lesestunden. Det er i hovedsak under punktet ”Ble det noen samtale under eller etter lesingen? Hva snakket dere om?” loggene skiller seg fra hverandre. I noen tilfeller er ikke dette besvart, mens i andre logger er også det som ledet til lesestunden tatt med.

Barnehage 2

Barnehage 2 har valgt fritekst i loggene sine. Disse er for det meste skrevet på data og sendt på e- post, bare noen få er håndskrevne og sendt i posten. Noen av loggene refererer til flere lesestunder, det har derfor vært mest naturlig å telle antall lesestunder i denne barnehagen. Barna som blir lest for er ofte nevnt med initialer og alder, foranledningen for lesingen er titt nevnt, hva slags bok/ bøker som ble lest, hvem som stod for litteraturvalget, og samtaler knyttet til lesestunden, ofte direkte sitater og hvem som sier hva.

Eksempel på fritekstlogg:

23.05.06

Fordi de minste skulle være med på samling valgte jeg ei lita bok med mye bilder, *PÅLS SMOKK*. Jeg viste fram framsida, og spurte barna om de viste hva boka handlet om. Pg;4,9 sa "ei and". Jeg fortalte at den handlet om Pål's smokk. Noen av de største barna hadde sett den før. Barna fulgte nøye med. De var spent på hva som skjedde med smokken når Pål traff de forskjellige dyra. Etterpå spurte jeg hva som var artig med boka. Pg;4.9 sa "når Pål slo på hodet til anda". Tg;4,3 var enig. Tg;4,2 sa "Når hunden ville ta smokken." Jeg spurte om hva som ville skje hvis hunden fikk den: "spist opp den" svarte Pg;4,9, "for vi har hund hjemme".

NN

Om en skulle sette opp et spekter av loggene fra de magreste til de tykkeste, ville denne loggen havne være en mellomting. Loggskriveren får med hva slags bok som blir lest, hvordan de leser den, beskriver situasjonen og refererer fra samtalen knyttet til lesingen. Initialene på barna og alderen er også med, og bokvalget er begrunnet.

De siste loggene fra denne barnehagen er håndskrevne, og beskriver et "lydprosjekt" den ene av de ansatte jobber med på småbarnsavdelingen i perioden oktober til desember 2007. I dette lydprosjektet forsøker hun å kartlegge hva slags språklyder barna mestrer, og hvilke de ikke kan og trenger hjelp til. Disse loggene er litt annerledes enn de andre i og med at hun har planlagt et prosjekt som skal foregå over en periode. I forhold til oppgaven min er dette interessant fordi en kan undres på om hun hadde kommet på å gjennomføre et slikt prosjekt om det ikke var for BOKTRAS og et allerede økt fokus på bruk av litteratur i barnehagen. Om så er lite sannsynlig kan det argumenteres for at det å ha en mer organisert bruk av litteratur i barnehagen fører til endring også hos de voksne.

Barnehage 1 har totalt flere logger enn barnehage 2, kanskje for at det er enklere å fylle ut et skjema enn å skrive en selvstendig tekst. Loggene fra barnehage 2 er derimot ofte lenger og mer beskrivende enn skjemaloggene. I begge barnehagene kan en se at det i travle perioder, for eksempel august og desember, blir skrevet færre logger. Dette trenger ikke bety at det blir lest mye mindre eller ikke i det hele tatt i disse periodene. Det er en markant nedgang i antallet logger i 2007 i forhold til 2006, barnehage 1 sendte i 2006 inn 92 logger, mens det i

2007 kom inn 44. Barnehage 2 hadde i 2006 71 logger som beskrev 74 lesestunder,⁶ og i 2007 var tallet redusert til 35 logger som beskrev 37 lesestunder.

BOKTRAS- barnehagene har i tillegg til å skrive hverdagsfortellinger svart på et spørreskjema (jf. vedlegg 2). Dette er besvart to ganger, en gang før prosjektstart i 2005 og en gang midtveis, i 2007. De aller fleste spørsmålene er naturlig nok knyttet til lesing i barnehagen, og 10 av 29 spørsmål er direkte knyttet til selve lesestunden⁷. Det kan tenkes at noen unnlater å ta med enkelte opplysninger i loggene nettopp i og med at de svarer på dette i spørreskjemaet. Om for eksempel en av de voksne i spørreskjemaet har svart ja på at han eller hun synes det er ”vanskelig å gjennomføre en samtale om bøker du leser sammen med barna?”, er det kanskje naturlig at denne ikke loggfører litterære samtaler⁸ i stor grad. Det kan også hende at deres terskel for å oppfatte noe som en litterær samtale er høyere enn min, og dermed ikke tar det med i loggene. Jeg har ikke sett på hva de ansatte har svart på disse spørreskjemaene og sammenholdt dette med innholdet i loggene. I oppgaven min har jeg lagt vekt på å se BOKTRAS gjennom de ansattes øyne. Jeg valgte å gjøre dette ved å forholde meg til det skriftlige materialet som er et produkt av de involverte sine egne refleksjoner og vurderinger av hva som er relevant informasjon. I og med at jeg ikke vet hvem som har skrevet alle loggene, ville det også vært vanskelig å kunne koble loggene og spørreskjemaene for å kunne se om de utfyller hverandre.

Materialet jeg har valgt å bruke reiser en del metodiske spørsmål. Det er mange faktorer, både ytre og indre, som spiller inn i forhold til hvor ofte det blir skrevet og hva som blir tatt med i loggene. Det at logger i seg selv er arbeidstekster, tekster som ikke er gjennomarbeidede, gjør dem utfordrene å jobbe med. Å lese er å tolke, og når jeg leser loggene tolker og analyserer jeg, danner meg et bilde av de voksne, lesestundene, barna, hvilken rolle lesingen har i barnehagen og gjør meg noen tanker om endringer som kan ha funnet sted. For å sette denne tolkningen mer i system konstruerte jeg ulike kategorier å vurdere innholdet i loggene etter. Gjennom å gjøre dette blir det færre antagelser, jeg får noe mer håndfast å forholde meg til som vil gi et bedre bilde av helheten.

⁶ I barnehage 2 hender det at de beskriver flere lesestunder i én logg. Bortsett fra når det er eksplisitt nevnt regner jeg hver lesestund som en logg fordi de er kategorisert etter lesestund. Denne oversikten kommer frem i vedlegg 1

⁷ Dette er spørsmål nr 5,7,8,10,11,12,13,15,16 og 17

⁸ Se min definisjon av litterære samtaler (LS) i metodedelen.

METODE

Logger som arbeidsmateriale

Logger er spennende materiale å jobbe med, nettopp fordi at det i liten grad er gjennomarbeidede tekster. Det er tekster som er skrevet fortløpende og deretter lagt til side. Med det mener jeg ikke at de som har skrevet loggene ikke henter dem frem igjen, men at arbeidet med å skrive en logg ikke foregår over tid, og hvor en leser korrektur, ser på formuleringer, tegnsetting og så videre. De er et produkt av tanken her-og-nå. Konsekvensen av dette er for eksempel at ordene i mindre grad er valgt med omhu enn i tekster en jobber seg gjennom flere ganger for å finne akkurat *det* ordet som passer best akkurat der. Det blir viktig for meg som skal jobbe med materiale å ikke lese mer inn i tekstene enn hva det er grunnlag for, ikke tolke for mye. De to barnehagene hadde valgt ulike måter å skrive logg på, skjema og fritekst. Det ble derfor også aktuelt å se de to barnehagene i forhold til hverandre. For å best mulig kunne jobbe med materialet mitt, hverdagsfortellingene, har jeg sett på disse som logger og dermed lagt vekt på teori knyttet til logger, tekst og kontekst.

Olga Dysthe har jobbet mye med logger, og fremhevet det å skrive logger som både en viktig arbeidsmåte og en måte å kommunisere på. Det er uformell skriving som kan være rettet mot en selv eller ha en kommunikatív funksjon. Skrivingen skal ikke evalueres, språklig eller innholdsmessig. Det er tekster som skal tas for det de er: arbeidstekster, notater. Det er flere måter å bruke disse tekstene på. Loggene kan bearbeides videre hvor en fletter inn tanker om hva som fungerte og hva som ikke fungerte, i forhold til BOKTRAS kan dette for eksempel være bokvalget, størrelsen på gruppen, hvem som ble lest for, hvor en leste og hvordan en leste og jobbet med teksten. Loggene kan også lagres slik de er slik at de ansatte kan gå tilbake og se på hvordan en har jobbet tidligere, se om det er endring både hos den enkelte og barnehagen generelt. Hva la en merke til og noterte for ett år siden kontra nå. I forhold til at disse barnehagene er en del av forsøksprosjektet BOKTRAS har også loggene en annen funksjon ved siden av egen bruk. Loggene er en del av det skriftlige materialet knyttet til prosjektet, og som følge av dette skal de sendes inn og brukes av andre som er en del av prosjektet, men som ikke er til stede den enkelte barnehagen og lesesituasjonene. Meg selv vil jeg plassere utenfor begge disse gruppene, jeg står utenfor både barnehagene og den administrative delen av BOKTRAS. Blikket mitt blir der med noe annerledes enn det fra begge de andre gruppene. Loggene alene gir et veldig begrenset perspektiv, men ikke desto

mindre er det et selvstendig materiale som gir et godt bilde av hvordan barnehagene arbeider med BOKTRAS i hverdagen. Dette nettopp fordi det er de voksne sine egne beskrivelser og tanker rundt bruken av litteratur i det daglige. Ved å stå utenfor på denne måten og vurdere loggene som selvstendig materiale er det sannsynlig å anta at min lesing av disse loggene vil være noe annerledes enn til de som er mer involverte.

Dysthe, Hertzberg og Løkensgard Hoel skiller mellom to typer logger, spontanloggen og den mer reflekterte loggen (Dysthe, Hertzberg og Hoel, 2000). Disse merkelappene kan være noe misvisende fordi en spontanlogg også kan inneholde refleksjon, og en mer reflektert logg kan også være spontan. Forskjellen på spontan logg og reflektert logg trenger dermed ikke bety større avstand i tid mellom det en opplever og når en skriver det, men det antyder noe om tiden en har til å skrive loggen.

Om refleksjon sier Dysthe ””Refleksjon” er her brukt i snevrere forstand enn ”tenke”, det innebærer en prosess som fører til ny forståelse og innsikt. Refleksjon inneholder to hovedkomponenter: erfaringer og den reflekterende aktiviteten som er knyttet til ettertanke og tilbakeblikk.” (Dysthe, Hertzberg og Hoel 2000:71) Dette betyr altså at en både kan ha avstand i tid til loggene og tid til disposisjon til å skrive disse uten at de er reflekterte logger. Avstand i tid og tid til disposisjon er ingen garanti for refleksjon.

I mitt materiale er det få indikasjoner på tidsforholdet mellom det som skjer og når loggskrivningen foregår. Det en derimot kan få inntrykk av ved å lese BOKTRAS- logger er tiden en har til rådighet, eller setter av, til å skrive hverdagsfortellingene. Blant disse finner vi eksempler på begge deler. Noen av dem bærer preg av å være skrevet i en travel hverdag ved at de inneholder minimalt med opplysninger og refleksjon. Andre igjen er mer reflekterte, den som skriver har tid til å tenke over og vurdere en lesestund eller episode. ”Spontanloggen og den mer reflekterte loggen vil slik komme til å representere to ulike refleksjonsnivå.” (Dysthe, Hertzberg og Hoel 2000:75) Spontanloggen kan altså også inneholde refleksjon, men på et annet nivå enn den en har bedre tid til å skrive eller den videre bearbejdede loggen.

Eksempel på spontanlogg:

Dato:

21.02.07

Hvor mange barn/ voksne deltar

4 barn 1 voksen

Hvor og hva slags situasjon

Lesestund i sofaen

Tittel på boka

Boken om Veslebjørn som skal legge seg

Hvem valgte boka

Voksen

Ble det noe samtale under eller etter lesingen? Hva snakket dere om

Pratet mye om hva Veslebjørn hadde av utstyr i den nye hulen sin.

Underskrift

NN

Eksempel på refleksjonslogg:

18.10.07

Tj;2,4 sitter på en benk og leser i ei Thomas bok. Hun blar og "forteller" for seg selv. "Han er så sint" sier hun når hun ser på et bilde der Thomas er sint for klossene har falt ned. Mj;2.7 kommer bort til henne og spør om hun vil ha ei bok. Tar ei fra hylla og gir henne. Tj tar i mot, men virker ikke så interessert i denne boka. "Var den ikke artig?" spør Mj. "Kanskje den her om kaninen, den er artig" sier hun og gir henne boka "Hvor er Miffy" som hun selv liker. De ser på hverandre og ler. Tar med seg to bøker hver og løper fram og tilbake i gangen.

Konklusjon: Artig å se hvordan Mj bruker bøker for å komme i kontakt med Tj. Ekstra morsomt at hun faktisk foreslår bøker for Tj, ut i fra hva hun selv liker. Høy kompetanse på bøker og lesing til tross for sine 2.7 år!!

NN

Det er interessant å observere at skjemaloggene hovedsaklig er spontanlogger, mens fritekstloggene inneholder mer refleksjon. Dette er kanskje likevel ikke så ulogisk, en skulle lett kunne tenke seg at et kort skjema som skal fylles ut innbyr mer til en rask nedtegnelse av det som nettopp har skjedd enn en logg som skrives som fritekst.

Historisk perspektiv på loggene

Loggene jeg har jobbet med er skrevet i nær fortid, de eldste er fra januar 2006. En må derfor kunne si at de er fra vår egen tid, slik at de ytre, sosiale og samfunnsmessige endringene er

minimale. Det en med sikkerhet kan si har endret seg er at barnehagene rett før prosjektet startet i august 2005 fikk en ny barnehagelov å forholde seg til, og at det 1. mars 2006 kom en ny rammeplan for barnehagene. De færreste vil nok kalle disse forholdsvis ferske loggene historisk materiale, men det er likevel verdt å trekke paralleller til måten en jobber med historiske metoder på i bearbeidingen av loggmaterialet. Det synes rimelig å anta at å jobbe med et slikt prosjekt er i seg selv utviklende i og med at det skaper en bevissthet hos de ansatte. Fra skolen vet vi av erfaring at det tar tid å innarbeide nye læreplaner. Dette fordi en jobber seg inn i et mønster og det tar tid både å jobbe seg ut av dette gamle mønsteret og inn i det nye, det er mange brikker som skal på plass. Det at barnehagene samtidig med BOKTRAS- gjennomføringen også har jobbet med å inkorporere den nye rammeplanen danner et grunnlag for å anta at dette har medført endringer i hverdagen for disse barnehagene. Det er også et poeng at den nye rammeplanen stiller større krav til språkstimulering og bruk av litteratur i barnehagen. Fokuset på denne koblingen kommer dermed fra flere hold og kan ha økt bevisstheten rundt språk og litteratur ytterligere.

Når en jobber med tekster som er skrevet for en tid tilbake, særlig når en ikke selv har vært delaktig i hendelsene og jobbet med tekstene som danner materialet, ligger utfordringen i å finne frem til en metode som forteller mest mulig om det en vil finne ut. ”Hendingene kommer ikke bare etter hverandre, men på grunn av hverandre” (Bøe, 1999:26), altså vil måten en har skrevet de foregående loggene på påvirke måten en skriver logg på. Opplever en de første som mangelfulle vil en ta med mer informasjon i de neste en skriver, fremstår de første som altfor detaljerte, vil loggskriveren sannsynligvis korte ned på de neste.

Tidsaspektet er også en viktig faktor. Det tar tid å skrive logg, og det kan ligge an til en mulig konflikt mellom loggskrivning og hverdagens travlehet. Hva som blir skrevet, og om det i det hele tatt blir anledning til å skrive noe vil avhenge av at de ansatte faktisk har tid til å sette seg ned og skrive. Dette kan være noe av forklaringen på hvorfor det i enkelte perioder er skrevet færre logger enn i andre perioder. Om en ser på antall logger i forhold til hvordan et barnehageår er, ser en at det er færre logger i travle perioder som starten på et nytt år, om sommeren er det få barn og mindre aktivitet, og rundt juletider.

Kontekstuelle nivå

Jeg tenker at loggene jeg jobber med har to kontekstuelle nivå styrt av to situasjoner, en ytre og en indre. Disse eksisterer selvsagt ikke uavhengig av hverandre, og grensene mellom dem er utydelig. Jeg vil likevel gjøre et forsøk på å se litt på dem hver for seg, og hva de har å si for utformingen av loggene. Det ytre nivået er lesestunden, som også er en del av livet i barnehagen, konteksten. De indre er selve loggskrivningen, beskrivelsen av lesestunden, teksten jeg har å forholde meg til og stemmene som er den del av denne.

Kontekst

Sosialsemiotikeren Halliday tar opp og definerer både begrepet tekst og kontekst. Om disse sier han at det er tekst og det er annen tekst som følger denne teksten (Halliday & Hasan, 1989). Når Halliday skal snakke om tekst og kontekst velger han å ta opp kontekst først, for som han skriver "[...] for the reason that, in real life, contexts precede texts." (Halliday & Hasan, 1989:5). Konteksten eksisterer altså både før, etter og samtidig med teksten.

Kontekstbegrepet er videre presisert i underbegreper. *Situasjonskontekst* har Halliday fra en artikkel skrevet av Bronislaw Malinowski fra 1923. Tidligere ble kontekst rett og slett brukt om den skrevne teksten som kom i for- og etterkant av den skrevne teksten som ble behandlet. Bakgrunnen for å etablere et slikt begrep var at for å kunne videreformidle informasjon om en ukjent situasjon er det ikke nok å bare fortelle hva som blir sagt eller skrevet. På samme måte ble det nødvendig å etablere begrepet *kulturkontekst*. En må kunne sette utsagn i kontekst kulturelt og sosialt, for å kunne forstå hva det er snakk om. Lingvisten J. R. Firth tok i følge Halliday Malinowskis begreper om kontekst og videreutviklet dem. I 1935 kom han med en artikkel hvor han hadde satt opp en oversikt over faktorene i situasjonskonteksten. Firth mente følgende faktorer var til stede: deltakerne og deltakernes handlinger, dette innbefatter både verbale og ikke- verbale handlinger. Videre er også andre relevante særpreg ved situasjonen og effekten av de verbale handlingene en del av konteksten. I 1967 kom Dell Hymes med en egen versjon av faktorene i situasjonskonteksten som på mange måter lignet på oversikten til Firth. Hymes la til grunn formen og innholdet i utsagnet, omgivelsene, deltakerne, intensjon og resultat av kommunikasjonen, nøkkelen, mediet, sjangeren og normene for interaksjon. Halliday gjør et poeng ut av at det ofte blir fokusert på misforståelser i kommunikasjon mellom mennesker og kulturer, når en, med tanke på alt som kan misforstås, heller burde legge mer vekt på at vi i det store og hele forstår hverandre. Grunnen til dette, mener

Halliday, er at vi har en forventning til responsen til motparten. Selvfølgelig kan vi bli overrasket sier han, men responsen vil alltid være innenfor visse rammer. Det er dette som er det viktigste ved menneskelig kommunikasjon (Halliday & Hasan, 1989).

Om sosialsemiotikken sier Halliday at den både ser på teksten som et produkt og en prosess som kan knyttes til det bakenforliggende språklige systemet (Berge et al., 1998:74). I forhold til loggskrivning er dette spennende, og ikke minst viktig å ha i bakhodet når en jobber med dette materialet. Logger er jo nettopp uferdige tekster, ”prosesstekster”. Samtidig er de også ferdige produkter fordi en ikke går tilbake og bearbeider dem.

Det er ulike typer kontekst som er styrende for disse hverdagsfortellingene, situasjonskontekst og kulturkontekst. Dette er det rommet loggene oppstår i, hva som påvirker dem. Et annet begrep som også er brukt på disse loggene er ”hverdagsfortellinger”. Dette begrepet sier noe om at disse fortellingene er fra hverdagen, enten skrevet i hverdagen, om hverdagen eller begge deler. De barnehageansatte er i en situasjon der de skal finne rom for loggskrivningen i en allerede travel hverdag. Det er forventninger fra de prosjektansvarlige, Lesesenteret og også ABM- utvikling til at de ansatte produserer logger.

Kulturkonteksten vil også være førende for skrivingen. Dersom barnehagen allerede har en kultur for loggføring av aktiviteter vil skrivingen av hverdagsfortellingene ikke representere noe nytt i særlig grad. Rutinene barnehagene har for observasjon av barna vil også spille inn. Det å reflektere over egen praksis, selvevaluering, er nyttig og viktig i forhold til å kunne vurdere hva som fungerer og ikke fungerer. BOKTRAS er et utviklingsprosjekt, og for å kunne utvikle noe må en vite hva en skal utvikle fra, og kunne reflektere over hvilken vei som er mest formålstjenlig å gå.

Jeg vil også si at loggene er en del av en tekstlig kontekst, altså at hver enkelt logg, eller hverdagsfortelling, er en del av et større skriftlig materiale. Selv om loggene er selvstendige tekster blir de en del av en et større tekstlig materiale i barnehagen som dokumenterer måten de bruker litteraturen på. Selv om det ikke er gitt noen instruksjoner for hvordan hverdagsfortellingene skal skrives, vet de ansatte at loggene skal til Lesesenteret som skriftlig dokumentasjon. Loggene skal bli brukt i arbeidet med å evaluere prosjektet, en må kunne hente frem tekstene etter en tid og kunne forstå hva den som skrev mente. De må også kunne

leses av og gi mening for dem som ikke var tilstede i situasjonen og kanskje heller ikke har vært i barnehagen.

Det er lite informasjon om den enkelte voksne i loggene. Jeg vet med andre ord ikke noe om den som skriver er assistent, førskolelærer eller spesialpedagog, hva slags utdanning og erfaring de har. Utdanning i forhold til og erfaring med bruk av litteratur i barnehage vil sannsynligvis spille en rolle i forhold til både formidling og tanker i for- og etterkant av lesingen. Altså om en planlegger en lesestund ut i fra et spesielt formål, som for eksempel å kartlegge språklyder, og hva en legger merke til og reflekterer over i etterkant, språkutvikling, videre stimulering, om litteraturvalget virket til sin hensikt og videre valg av litteratur. Her er det på sin plass å gjenta at noe av hensikten med BOKTRAS er nettopp å øke kompetansen og bevisstheten knyttet til bruk av litteratur i språkstimuleringen hos alle ansatte. Loggskriverne blir også influert av "atmosfæren" i den enkelte barnehagen. Erfaring fra tidligere rapportskiving, teori den enkelte har lest, styreren, og andre ansatte, har også kanskje sin mening om hvordan en slik logg skal føres. Lesesenterets forventninger, eller det barnehagene *tror* er forventningene, fra Lesesenteret vil også være styrende. Det er i det hele tatt mange variabler som kan spille inn på hvordan loggene blir skrevet og hva som blir lagt vekt på. Det synes likevel naturlig å anta at bevisstheten om å være en del av et nasjonalt prosjekt, og at loggene vil være arbeidsmateriale for noen utenforstående, er til stede.

Stemmene

Ulike stemmer kommer til syne i loggene, noen tydelige, andre igjen er mindre eksplisitte, men likevel til stede. Vi finner selvsagt stemmen til den som skriver, loggene er personlige med tanker og av og til begrunnelser for hvorfor en har valgt slik eller gjort slik. Barna og språkutviklingen deres er objektet for BOKTRAS og har derfor en naturlig plass i loggene, observert på avstand eller trukket helt frem i tekstene gjennom direkte sitater. Videre vil også kollegaer være til stede ved at en sammen reflekterer over prosjektet, litteraturformidling og språkutvikling, teori fra utdanning og forelesere vil naturlig også finne veien til loggene gjennom refleksjonen til skriveren. Oppsummerende kan en si at all tidligere erfaring til den som skriver, ubevisst eller bevisst, kan bli en stemme i loggen. Det at loggene i den enkelte barnehage har en del like trekk i forhold til innhold, og ikke minst utforming, kan være et

eksempel på dette. Det forekommer meg at en har kommet frem til en slags enighet for hvordan hverdagsfortellingene skal føres eller at de ansatte har blitt forelagt føringer.

Selv om hverdagsfortellingene er beretninger fra bruk av litteratur i hverdagen fortalt gjennom en og en voksen er ikke tekstene monologer. Den enkelte voksne beretter om hverdagen slik han eller hun opplever den *til* noen. I og med at tekstene er skrevet på oppdrag er de allerede i dialog. Selv om vi ikke ser mottakeren eksplisitt ved at det foreligger svar eller kommentarer sammen med loggene, ser vi tydelig at denne er der.

Tekst

Halliday definerer tekst som språk som er funksjonelt, altså språk som inngår i en kontekst og gir mening. Denne kan være enten muntlig, skriftlig eller et annet uttrykk. (Halliday og Hasan, 1989:10) Alle tekster henger uløselig sammen med den eller de kontekstene den befinner seg i. "Den eller de" fordi vi nettopp har sett at det finnes både en sosial og en kulturell kontekst, og selv om teksten alltid vil være knyttet til disse kan vi velge hvilke vi velger å se på sammen med teksten.

Ting som endret seg underveis

Jeg begynte med å ville tolke loggene, lese mellom linjene og se om jeg kunne spore utvikling hos de voksne. Etter hvert som jeg begynte å jobbe mer grundig med loggene så jeg at dette var vanskelig. En slik lese måte, uten spesifiserte holdepunkter, ville basere seg altfor mye på synsing og et ønske om å se noe fra min side. Utviklingsbegrepet var også et uheldig begrep. Utvikling forutsetter en varig endring fra noe til noe annet. For å kunne slå fast om det hadde vært utvikling måtte jeg ha sett på barnehagene *før* BOKTRAS, og deretter igjen en stund *etter* BOKTRAS for å se om deltakelse i prosjektet hadde medført noen varige endringer, utvikling. Ved å i stedet bruke begrepet endring kan jeg legge loggene til grunn og se om det er en endring i barnehagene i perioden med prosjektarbeid. Ved å konstruere logkategoriene ble det også letter å lese *på* linjene enn mellom, så på hva som faktisk stod i loggene. Selv ved å bruke kategoriene er det vanskelig å si noe sikkert, men det gir tydeligere indikasjoner ved at jeg kan telle forekomsten av hver enkelt kategori og se om de øker eller avtar, om det er en endring, fra januar 2006 til desember 2007.

Ved å anta at en kultur er en faktor som bidrar til språkstimulering vil de voksnes atferd kunne bidra til å styrke slike positive forhold. Denne positive atferden kan identifiseres ved kjennetegn som bevisst og målrettet tilrettelegging, at de har kartlagt målgruppen, barna, kjenner deres behov og tar hensyn til disse i valg av litteratur og bruken av denne. Et eksempel kan være å se at et barn har problemer med preposisjoner, og tar utgangspunkt i bøker som legger vekt på forholdsord for å lese disse og bruke dem som utgangspunkt for samtale for å styrke barnets kompetanse. For meg er ikke denne atferden direkte tilgjengelig, men jeg anser loggene de voksne forfatter for å kunne speile denne atferden og dermed også romme spor av endringer i denne atferden.

Hvordan jeg har gått gjennom loggene

Jeg har gått gjennom alle loggene som er kommet inn fra de to barnehagene fra januar 2006 til desember 2007. Jeg ville undersøke de voksne sine holdninger til og bruk av litteratur, og se om det er noen endringer i løpet av disse to årene. Jeg konstruerte noen loggkategorier for å best mulig få et bilde av dette. Jeg markerte alle loggene med de kategoriene som var beskrivende for forhold i loggene: hvem valgte bok, var det en tilfeldig eller utvalgt gruppe barn som ble lest for, ble det lagt vekt på et bestemt tema, var det en samtale knyttet til lesestunden eller var det en refleksjonslogg. Deretter talte jeg opp hvor mange ganger hver enkelt kategori forekom, og fikk en oversikt over hvor mange ganger hver kategori forekommer hver måned hvert år i den enkelte barnehage. Jeg fant det også nødvendig å få en utenforstående til å se på kategoriene og prøve dem ut på noen av loggene for å sjekke gyldigheten av dem og se om de var tydelige nok eller trengte ytterligere presisering.

Loggkategoriene

Jeg hadde gjort meg noen tanker om loggene før jeg fikk dem, og hadde noen ideer om hva jeg ville se etter, hva slags kategorier som kunne være aktuelle. De opprinnelige tankene om kategoriene ble justert etter hvert som jeg leste loggene i og med at ble lagt vekt på litt andre ting enn hva jeg hadde sett for meg. Bakgrunnen for å velge disse kategoriene var altså både hva som var mulig å lese ut av dem, men også teori om lesing i forhold til språkutvikling og språkstimulering, viktigheten av samtale, det å bruke språket, elementer som er uttrykt i *Bok i*

bruk i barnehagen (Hoel og Helgevold, 2007). Som nevnt var endringsfaktoren hos de voksne en viktig del av å skulle analysere loggene, om jeg kunne finne spor av endring i måten de ansatte jobber med litteraturen på var derfor også en faktor.

Refleksjonslogg (R)

Dette er den eneste kategorien som ikke brukes sammen med noen andre kategorier. Denne blir brukt for å markere at den voksne ikke skildrer en spesifikk lesestund, men reflekterer over hendelser og noterer observasjoner. Den voksne er ikke selv til stede i refleksjonsloggene, men observerer utenfra.

Refleksjon i loggene forteller utenforstående noe om hva de som bruker BOKTRAS tenker om prosjektet og ulike aspekter knyttet til dette som språkstimulering, litteratur og lesing, og også refererer til hendelser. I tillegg er refleksjon over egen praksis en viktig komponent i endrings-/ utviklingsperspektiv, det å kunne observere ting på avstand og vurdere dem. Endring skjer hele tiden, men ønsket endring må være bygget på refleksjon om hvordan ting er, hva en vil endre på, hva en vil endre til og hvordan en vil gå frem for å oppnå dette.

Hvem velger bøker, barn eller voksne? (B, V)

Kategorien gir en oversikt over hvem som i størst grad velger bøker. Oftest er dette den samme som tar initiativ til lesestunden, men ikke alltid. Det går tydeligere frem av loggene hvem som står for bokvalget enn hvem som tar initiativet til lesingen, derfor er det lagt vekt på bokvalg og ikke initiativ. Det at de voksne velger bøker indikerer at det er en tanke bak bokvalget, at det er mindre tilfeldig. Det er også kjent at når barn skal velge bok liker de å velge en de kjenner fra før, har gjerne en favorittbok. Ved å i større grad velge bøker kan derfor de voksne se til at barna blir introdusert for mer variert litteratur.

Det at barn ofte velger litteratur kan være både positivt og negativt. Om barna velger av mange på initiativ fra de voksne er det negativt. Om barna velger fordi de kommer de voksne i forkjøpet er det i hovedsak positivt. Også om de voksne *lar* barna velge litteratur fordi de vil bruke det til å kartlegge barna er det positivt. Kartlegging av hva slags tema den enkelte er

interessert i kan være utgangspunkt for å danne lesegrupper. Velger et barn stadig bøker som synes under hans eller hennes språklige og utviklingsnivå bør kanskje de voksne i større grad foreslå litteratur for dette barnet.

Barn liker ofte å lese samme bøkene om og om igjen, noe som er bra på den måten at de da kan flytte blikket og stadig legge merke til flere ting ved dem. ”Barn nyter ofte gjenkjennelsens glede, og på denne måten frigjøres mental energi fra å forstå innholdet i historien til at de kan betrakte andre sider ved språket i historien, eksempelvis rare ord eller hva som rimer.” (Espenakk, 2007:50) Likevel kan det se ut som om barna liker det at gjennom å være en BOKTRAS- barnehage blir boksamlingen regelmessig skiftet ut: ”Anne fra biblioteket kommer med flere kasser bøker, og barna er på hodet i kassene med en gang. [...] Flere av barna legger bøker rett i hylla si for å ha med hjem.” (Barnehage 2, januar 2006) Ved at barna stadig møter variert litteratur på denne måten blir de ”tvunget” til å velge nye bøker, og preferanser for litteraturvalg vil utvikle seg.

Det er for lite informasjon i loggene til at denne kategorien kan brukes til stort andre ting enn å reflektere og spekulere rundt. Jeg hadde likevel lyst til å ha den med fordi det i kombinasjon med de andre kategoriene er interessant å se i hvilken grad voksne og barn velger bøker. Det at barna er omgitt av bøker og voksne med en positiv holdning til det å lese kan i seg selv være stimulerende og gjøre at barn i større grad kommer med en bok og vil lese, altså at de tar initiativet før den voksne rekker å gjøre det. Da er det etter min mening viktigere å se på/legge vekt på den neste kategorien; tilfeldig gruppe kontra utvalgt gruppe.

Lesegruppe, tilfeldig (TG)eller utvalgt (UG)

Tilfeldig gruppe kan være ett eller flere barn som velger å bli lest for. Utvalgt gruppe er ett eller flere barn valgt ut av den/de voksne. Når det ikke står eksplisitt at den voksne har valgt ut barn, at det er samling eller planlagt regnes det som en tilfeldig gruppe tilhørere. I loggene er det jeg leser som TG ofte notert som: ”barna ville jeg skulle lese for dem”, ”ønske om å bli lest for”, ”i sofaen om morgningen” og lignende.

For mange ”tilfeldige grupper” i en barnehage forsterker forskjellen mellom de som liker å lese og vil bli lest for, og de som ikke liker å lese i like stor grad. I *Bok i bruk i barnehagen*

har Åse Kari H. Wagner satt opp et regnestykke i forhold til dette. ”Og dersom Ingunn, [...], får nesten et kvarter lesetid hver dag, lesetid som Arne får velge vekk, så utgjør det ca. 50 timer i året, og 250 timer i løpet av barnehagetiden.” (Hoel og Helgevold, 2007:43). Med tanke på den språkstimulerende effekten lesing har, er dette en for stor forskjell til at en kan overse det, og et tydelig argument for at lesing ikke kan være bare en frivillig aktivitet.

Det er en mulighet for at selv om det skulle være flere tilfeldige grupper enn utvalgte grupper så blir barna lest for omtrent like mye, fordi det er ulike barn som tar initiativet hver gang. Det ser derimot ikke slik ut ifra loggene. Fraser som: ”han velger alltid den boken”, ”hun liker veldig godt å lese” indikerer at det ofte er samme barna som tar initiativ.

Denne kategorien er viktig både fordi den antyder noe om det er endring i lesemønsteret i barnehagene. Det er jo også nettopp denne tilfeldigheten en ville prøve å gjøre noe med i BOKTRAS, en mer organisert måte å bruke litteraturen på som ivaretar barna sitt møte med litteratur i større grad. Det kan tenkes at det er mindre tilfeldig enn det ser ut til, og at alle barna i større grad ønsker å bli lest for slik at forskjellen ikke blir så stor. Det kan også tenkes at når et barn spør om å bli lest for så får den voksne med seg et eller flere barn som ikke i like stor grad tar initiativ til lesing. Jeg velger likevel å tolke det slik at dette ikke er tilfelle siden dette verken er nevnt eller reflektert over i særlig stor grad.

Litterære samtaler (LS)

Bakgrunnen for denne kategorien er at en gjennom BOKTRAS skal bruke litteratur mer aktivt i språkstimuleringen. En viktig del av dette er å gjøre barna til aktive lyttere. Det gjør en blant annet ved å få i gang en samtale om det en skal lese eller leser. Denne kategorien ble aktuell fordi det er ikke alle loggene som nevner en slik ”litterær samtale”. Terskelen her er veldig liten, om boka inspirerer til samtale markeres det som litterær samtale. Hovedpoenget er at lesingen inspirerer barna til å bruke språket.

Et annet aspekt ved en slik samtale er at det oppleves som positivt at de voksne ikke har hastverk med å bli ferdig med lesestunden, men tar seg tid til å snakke med barna, svare på spørsmål, stille spørsmål til teksten, se at barna har forstått innholdet i teksten. Barna får da

også muligheten til å reflektere over teksten og assosiere, knytte innholdet til kjente ting. Både relasjoner og språket blir da styrket.

Som jeg har vært inne på tidligere er det ikke stilt noen krav til loggene, og dermed heller ikke at samtaler knyttet til lesestunden skal dokumenteres eller registreres. Barnehage 1 har likevel valgt å ha dette som eget punkt i loggskjemaet, og barnehage 2 nevner det i så stor grad i sine logger at jeg synes det er verdt å ha med. De er tydelig bevisst på viktigheten av en slik samtale, og da er det interessant å se i hvilken grad det *ikke* skjer.

Tema (T)

Temakategorien er brukt på logger hvor den voksne noterer at valget av tekst er utgangspunkt for å jobbe med et bestemt tema, eller finner frem til litteratur som omhandler aktuelle tema. Dette er et viktig poeng fordi det viser at de ser nytteverdi i litteratur ut over det å lese for barna som tidsfordriv, noe som nettopp er en av tankene bak BOKTRAS. Et eksempel på et slikt tema kan være at en samler en gruppe barn som er i bleieslutteprosessen og velger ut bøker hvor en av karakterene er i samme situasjon. Barna får da samtalt om noe som opptar dem, de får presentert og anledning til å bruke og repetere mange begreper knyttet til et bestemt tema. Når en jobber på denne måten blir ikke ord og uttrykk løsrevne, men satt i sammenheng med situasjoner de kjenner. Dette utvider begrepsmengden som er knyttet til dette temaet eller situasjonen. Det å møte nye ord, få repetert allerede kjente ord eller kanskje få kjente ord/begreper knyttet til nye tema utvider språket og gir også flere språklige knagger som igjen gjør det lettere å lære nye begreper (Tetzchner, 1993:226). Alle i en språkutviklingsfase vil ha nytte av dette, men særlig for barn med språkvansker eller de med norsk som andrespråk er denne terpingen av begreper viktig. Det å knytte ord til noe kjent som gjør dem lettere å forstå og huske (Tetzchner, 1993). Det at BOKTRAS handler om å bruke litteraturen mer aktivt i språkstimuleringen kombinert med språkutviklingsteori som støtter denne måten å jobbe med språket på gjør denne kategorien meningsfull i analysen.

Bakgrunnen for å velge disse kategoriene var å prøve å se om de voksne har blitt mer bevisst i bruken av litteratur i barnehagehverdagen. Jeg bestemte meg tidlig i prosessen for å lage kategorier å sortere loggene i. Dette ga meg en bedre oversikt i forhold til hva jeg ville se på. Jeg vil ikke legge særlig vekt på hvilke bøker som blir lest, siden alle barnehagene i prosjektet

blir forsynt med bokkasser fra biblioteket. Disse byttes også ut etter en stund, slik at det vil være et begrenset utvalg av bøker å velge i. Det som er mer interessant å se på er *hvem* det er som velger blant den tilgjengelige litteraturen. Er det alltid barna eller alltid de voksne, eller kanskje dette byttes på. Barn som alltid får velge litteratur selv, vil ofte velge kjent litteratur. Den voksne har derfor en viktig rolle i forhold til å presentere barnet for variert litteratur. På den annen side har sannsynligvis barna møtt ulik litteratur hjemme, slik at den boken som er kjent for ett barn, kan være helt ny for et annet.

Kategorier jeg valgte å ikke ha med likevel

Da jeg skulle lage kategoriene startet jeg med å lese gjennom noen av loggene jeg hadde mottatt på det tidspunktet. Kategoriene ble konstruert med bakgrunn i hensikten med BOKTRAS, bevisst bruk av litteratur i språkstimulering, teori om språkutvikling og hva jeg hadde lyst til å prøve å lese ut av loggene. Jeg startet altså opp med flere kategorier enn de som endte opp med å bli brukt. Hovedårsaken til dette var at det i de fleste tilfellene var vanskelig å lese ut av loggene og at det ville bli for mye spekulering fra min side. Selv om jeg anså det for lite sannsynlig at disse kategoriene ville bli brukt, valgte jeg å ha dem med da Christine, en medstudent, skulle gå gjennom noen logger for å sjekke validiteten av kategoriene. Det viste seg at nettopp de nedenstående kategoriene var de som voldt mest problemer også for Christine, og de ble derfor tatt bort.

Planlagt/ impulsiv lesestund

En planlagt lesestund er sannsynligvis mer gjennomtenkt både i litteraturvalg og formidling enn en impulsiv lesestund. Dette blir også bekreftet i de loggene hvor det er nevnt om lesestunden er det ene eller det andre.

Med tanke på at BOKTRAS handler om å stimulere og utvikle lesekulturen i barnehagene, og at jeg i denne avhandlingen ville undersøke om de voksne i løpet av de to årene jeg ser på endrer måten å arbeide med litteratur på, er dette en interessant kategori. De loggene som er inne på dette er likevel så få, og i de loggene det ikke er eksplisitt nevnt var det såpass vanskelig å se om det var det ene eller det andre at jeg valgte å ta bort kategorien.

”Bevisst” formidling

Jeg ville se om de voksne gjennom loggene uttrykte bevissthet i forhold til måten de gjennomførte lesestunden på. Indikasjoner på dette ville være å variere stemmen, dialekten, bruk av flanellograf, rekvisitter og dramatisering. For mange blir historien mer levende gjennom dramatisering, og det kan være enklere å få med seg fortellingen. Dette kan også gjøre lesing mer attraktivt for de som i utgangspunktet ikke liker så godt å bli lest for. Ikke alle barn har like frodig fantasi, og denne kan bli stimulert på en annen måte ved at en opplever litteraturen fra en annen side.

Jeg ville her se om det økte fokuset på litteratur inspirerte til andre måter å formidle den på enn å ”bare” lese. Det viste seg at dette var så lite nevnt at det var ikke hensiktsmessig å ha med.

Samtaler om språk

Det kommer ofte frem i loggene at det er en samtale under eller etter lesing, at boken/ bøkene inspirerer til samtale. Det kom imidlertid ikke like tydelig frem om det ble snakket om ulike ord/begreper eller språk generelt, altså en metaspråklig samtale med barna hvor de sammen med den voksne reflekterer over sitt eget språk og egen språkbruk. I og med at det var vanskelig å sortere samtaler i mer spesifikke grupper, ble alle samlet under kategorien ”Litterær samtale”

Språkstimulering

Før jeg begynte å gå igjennom loggene hadde jeg regnet med at det i større grad skulle være refleksjon eller begrunnelse fra de voksnes side over den språkstimulerende faktoren ved det å lese for barna i loggene som omtalte en lesestund. Et eksempel kunne være bruk av rim og regler for å stimulere bevisstheten rundt språklydene og det å leke med språket hos barna (Hagtvet, 2005) etterfulgt av en refleksjon eller begrunnelse rundt dette. Dette var det lite av i loggene, og kategorien ble derfor fjernet. En av årsakene til at det er så lite av denne typen refleksjon kan være at hovedfokuset til BOKTRAS er å bruke litteraturen mer bevisst i språkstimuleringen, og at det å lese i seg selv er språkstimulerende. Det kan derfor være så selvsagt for de barnehageansatte at de ikke tar seg tid til å nevne det eksplisitt i loggene. Eventuelt er det også en mulighet for at en bruker litteratur fordi en er en BOKTRAS-barnehage, men uten at en reflekterer noe videre over hvorfor eller hva slags effekt ulik

litteratur kan ha for språkstimuleringen. Evnen til refleksjon over egne valg og aktiviteter er ikke selvsagt.

Inspirerende lesing

Tanken her var å se om lesing kunne inspirere til ikke-litterære aktiviteter. For eksempel var det en gutt som sammen med en voksen leste en historie om en som laget togbane, og ville bygge togbane selv etterpå. Litteraturen får på denne måten en tydeligere praktisk nytteverdi ved at barna ser at en kan gå til bøkene for å inspirasjon og ideer. Det var ikke veldig mange episoder denne passet på. Det var også noen grensetilfeller hvor det ble vanskelig å skille denne kategorien fra Tema- kategorien. Jeg valgte derfor å ta bort denne, og heller notere tilfellene som ”tema”.

Eksempel på andre ting jeg ikke la vekt på å se etter i loggene

Det var flere elementer som kunne ha vært interessante å se på, men som det ikke var nok informasjon om i loggene til å kunne vektlegge. Hvor det leses (ute, inne, lesestokk, puterom eller lignende) og når det leses (på tur, under måltid, morgenen, hvilestund og så videre) sier noe om hvordan barnehagene innarbeider bruken av litteratur i andre aktiviteter. Antall barn som er med, om det hovedsaklig leses i små eller store grupper hadde vært aktuelt å se på om den voksne i tillegg hadde kommet med refleksjoner eller en vurdering av hva som fungerer best og hvorfor. I noen logger blir det nevnt at lesing blir brukt som avledning ved avskjed, episoder mellom barna eller lignende. Disse tingene er sporadisk tatt med i loggene, men sett under ett forekommer det så sjelden at jeg valgte å ikke ta det med fordi det ville gitt et skeivt bilde i forhold til det å skulle trekke noen konklusjoner på grunnlag av det.

Hvem som har lesestunden og skriver den enkelte loggen er heller ikke tatt med som en kategori. Det er ikke alle loggene som er signerte, og jeg synes heller ikke dette er vesentlig. Å registrere hvem som skriver kunne være interessant om en skulle evaluere den enkelte voksne. I denne sammenhengen er det ikke relevant. Det er barnehagen, de ansatte som gruppe, sin måte å jobbe med litteratur på som er relevant. Dette fordi BOKTRAS er et fellesprosjekt for barnehagene, ikke et individuelt prosjekt. For barna, som er hovedmålgruppen for BOKTRAS, er det tilgjengeligheten av litteratur både fysisk at den blir formidlet som er viktig.

Hvor mange barn som blir lest for er heller ikke verdt å legge vekt på så lenge en ikke vet hvem barna er. Noen av BOKTRAS- barna blir fulgt opp videre i skolen, men da legger en TRAS- skjemaet til grunn for å dokumentere det enkelte barns språkutvikling gjennom prosjektet sammenlignet med barn som ikke har gått i en BOKTRAS- barnehage.

Validitetssjekk av kategoriene

Ved slike betraktninger som er foretatt i denne oppgaven vil det alltid være en viss fare for at materialet blir tolket ulikt avhengig av hvem som går gjennom og kategoriserer, og til og med for samme leser kan måten en kategoriserer på variere fra gang til gang en leser. For å unngå for store variasjoner og gjøre kategoriene så rigide som mulig var det avgjørende å beskrive de ulike kategoriene så presist som mulig. For å sjekke validiteten av loggkategoriene fikk jeg en medstudent til å gå over noen logger. På denne måten fikk jeg kontrollert dem bedre enn om hun bare skulle ha lest gjennom dem. Hun fikk en oversikt over loggkategoriene med beskrivelser (jf vedlegg 3) og de loggene jeg var mest i tvil om hvordan jeg skulle kategorisere, totalt 12 logger. På det tidspunktet medstudenten, Christine, skulle gå gjennom loggene hadde jeg flere kategorier enn de jeg endte opp med. Jeg kunne også se av kategoriseringene hennes at noen av kategoribeskrivelsene mine var litt uklare og måtte endres og spesifiseres litt. Dette kom for eksempel frem ved at hun hadde kombinert ”refleksjons- kategorien” (R) med andre kategorier, selv om tanken min var at denne ikke skulle brukes sammen med andre kategorier. Dette for å markere at dette er en logg som bare inneholder generell refleksjon, og ikke beskriver en spesifikk lesestund. Etter at jeg hadde slått fast hvilke kategorier jeg ville ha med, og beholdt disse i loggene Christine så på, var vi enige i 11 av 12 logger. En kategori som gikk igjen hvor det var tvil hos begge parter, var om de skulle kategoriseres som ”tilfeldig gruppe” (TG), eller ”utvalgt gruppe” (UG). På bakgrunn av dette spesifiserte jeg ytterligere, og det ble lettere å avgjøre hvilken kategori som skulle brukes.

Ved å få en som står både utenfor oppgaven min og BOKTRAS- prosjektet til å sjekke validiteten av loggene på denne måten fikk jeg kontrollert både at loggkategoriene var forståelige for utenforstående, og at de kunne brukes på den måten jeg ønsket.

Arbeidet med kategoriene og gjennomgangen av loggene leder frem til analysen. Jeg ville se om jeg med utgangspunkt i kategoriene kunne se noen linjer, tegn på endring i måten de ansatte jobber med litteraturen på.

ANALYSE

Det har vært både spennende og utfordrene å jobbe med disse hverdagsfortellingene. Spennende fordi jeg har fått innblikk i et forsøksprosjekt, og utviklingsprosjekt, som er annerledes enn andre litteraturprosjekter for barnehagebarn som har vært tidligere. Spennende også fordi jeg har fått lese loggene de ansatte i to barnehager har skrevet i tilknytning til prosjektet og deres bruk av litteratur i hverdagen. Jeg føler meg også privilegert som har blitt gitt anledning til å få et innblikk i prosjektet og jobbe aktivt med et materiale som ikke er benyttet tidligere. Utfordringer knyttet til arbeidet med loggene har i stor grad vært knyttet til det å være en utenfra som skal gå gjennom og analysere et større antall hverdagsfortellinger som er skrevet til en mottaker skriveren kjenner.

Problemstillingen jeg jobbet med var om vi gjennom å analysere hverdagsfortellingene til de voksne i BOKTRAS kan se spor av en endring som indikerer at BOKTRAS er med på å styrke lesekulturen i barnehagene.

Oppgaven min har trekk av både kvalitativ og kvantitativ metode. Kvantitativ fordi jeg har et materiale av en viss størrelse og kvalitativ ved at jeg har forholdsvis få informanter. Disse informantene, altså de som jobber i de to barnehagene, skriver logger, en subjektiv form for registrering ved at det er opp til den enkelte hva de vil ta med i loggene. Jeg har forsøkt å gjøre materialet om til målbare størrelser ved å konstruere loggkategoriene, analysekategorier. Loggkategoriene er i tillegg til å være basert på teori om språkutvikling og –stimulering, laget ut i fra hva som var mulig å lese ut av loggene uten altfor mange spekulasjoner. Jeg vil bruke loggene og kategoriene til å se etter spor av endring hos de voksne. Dersom det jeg på grunnlag av loggene vil definere som positiv endring er markant, vil jeg lese dette som en indikasjon på at det er nyttig og at BOKTRAS bidrar til å styrke lesekulturen i barnehagene.

Jeg har valgt å legge vekt på endringsbegrepet og ikke utvikling i hovedsak fordi utvikling i større grad signaliserer noe positivt og varig, at en har gått fra en tilstand til en annen, bedre måte og ikke går tilbake. Endring sier i større grad at en er på vei fra noe til noe annet, det er en bevegelse, enten forover eller bakover. På dette grunnlaget er det umulig med materialet mitt å si noe om at de ansatte har utviklet seg eller ikke. Tidsperioden er for kort, januar 2006 til desember 2007, innholdet i loggene er for lite eksakt og for ensidig til å kunne komme med påstander om utvikling. Materialet er også i minste laget, og ujevnt tidsmessig. Jeg mener

likevel det er mulig å finne indikatorer på om det er endring eller ikke i den enkelte barnehagen som helhet i løpet av de to årene, og loggkategoriene vil hjelpe med å synliggjøre disse endringene. Ved å se på forekomsten av loggkategoriene, om de stiger eller synker, kan dette antyde om det er endring, eller fravær av endring, i måten å arbeide med litteratur på.

Hva styrer loggskrivningen?

Konteksten

Det er slått fast at hverdagsfortellingene er en del av en større kontekst som både påvirker og blir påvirket av loggene. Loggene kan dermed lese på ulike måter, enten ved at en leser dem gjennom å studere konteksten de ble til i og er en del av, eller som jeg har gjort, ser på dem hovedsakelig utenfor konteksten. Ved å lese loggene på denne måten får en et inntrykk av konteksten fra loggene selv, altså gjennom øynene til den som skriver. Indirekte forteller loggskriverne om konteksten hverdagsfortellingene blir til i gjennom de ulike stemmene som kommer til uttrykk i loggene.

Wenche Vagle beskriver konteksten som "[...] dynamisk skiftende, sosialt skapt og opprettholdt gjennom menneskelig samhandling." Hun presiserer likevel at dette ikke gjør konteksten til noe konkret og lett analyserbart. "For den som skal analysere kontekst, må utgangspunktet være perspektivet til deltakerne i situasjonen, altså deltakernes fysiske, sosiale og psykologiske verden." (Vagle, Sandvik, & Svennevig, 1993:33) Dette skaper visse utfordringer i forhold til barnehageloggene. Jeg har aldri vært i de to barnehagene hvis logger jeg ser på, og kjenner dermed ikke til de fysiske forholdene eller hvordan hverdagen i den enkelte barnehage forløper.

Min personlige erfaring med barnehager begrenser seg til det å være mor til en som går i barnehagen. Jeg har aldri vært på innsiden av dette systemet og kjent på praksisen, det å skulle forholde seg til foreldre, lover og regler, rammeplaner, egne planer og sist men ikke minst, alle de ulike barna som skal oppleve dagen i barnehagen som meningsfull. Det jeg med sikkerhet kan si noe om er at disse barnehagene har blitt spurt av det kommunale biblioteket om å være med. Alle voksne i barnehagen er med i prosjektet, både pedagoger og assistenter. Bibliotekaren kommer og bytter ut bøkene med noen måneders mellomrom, det er møter innenfor den enkelte kommunen hvor barnehagene og bibliotekene er representerte. De skal dokumentere prosjektet ved å svare på spørsmålsskjema og skrive hverdagsfortellinger.

Jeg velger derfor å ta utgangspunkt i det jeg kjenner fra utsiden og flette sammen med informasjon jeg henter fra loggene og med det danne meg et bilde av disse barnehagene jeg mener vil være realistisk nok til å kunne si noe om hva slags kontekst loggene blir til.

For å kunne analysere loggene, i den grad jeg skal gjøre dette, vil jeg måtte se på hva slags rom tekstene blir til i. Hva er det som inspirerer og påvirker loggskriverne. Det vil selvsagt være BOKTRAS, det å være en del av et slikt prosjekt, og endatil et utviklingsprosjekt, tilsier at det må dokumenteres. Det skal både dokumenteres for egen del og for prosjektleder, Lesesenteret. Det at en skriver logger utenforstående skal kunne forstå, og som en selv også skal kunne gå tilbake og hente informasjon stiller også krav til skrivingen. Det prosjektet handler om, å bruke litteratur i barnehagen, har en selvsagt plass. Elementer fra lesesituasjonen vil også være interessante, kanskje særlig om det er noe som skiller seg ut. Eksempler på dette kan være reaksjoner fra barna, oppførsel hos barna som gjorde at boken ble hentet frem, at en tar med bok på tur og lignende.

”når man beskriver, tolker og forklarer en tekst, gjør man det med et bestemt perspektiv for øyet, det er noe man ønsker å finne ut om hvordan en tekst eller ytring fungerer i bestemte sammenhenger.” (Vagle et al., 1993:34)

”Hvis vi kjenner konteksten eller samhandlingssituasjonen for en tekst, kan vi forutsi en god del om språkbruken i teksten.” (Vagle et al., 1993:265) I arbeidet med denne avhandlingen er den generelle delen av barnehagene kjent, intensjonene fra Lesesenteret og ABM- utvikling. Av de felles faktorene de har å forholde seg til kan nevnes Lesesenteret, med forbehold om at de kan ha ulik kontakt, få ting lagt frem på ulike måter, opplever ting ulikt ut i fra bakgrunn, ABM- utvikling, kontakt med bibliotekene og jevnlig utskiftning av bokkassene og Rammeplanen for barnehagene. Som en del av prosjektet skal også BOKTRAS- barnehagene bruke TRAS. Dette vil også i varierende grad spille inn på hvordan de ser og hva de tenker i forhold til å observere og kartlegge språket til barna. Observasjon er en ferdighet det tar tid å lære og mestre. Disse generelle forholdene gjelder også når det kommer til mine muligheter for å si noe om forskjellene i barnehagene. Ikke desto mindre kan et slikt utenforblikk ha verdi nettopp fordi en ikke er trekker med mange forbehold i lesingen av loggene

Stemmene i loggene

Det er ulike stemmer som kommer frem i loggene. Det er selvfølgelig stemmen til den som skriver, men vi vil også kunne finne spor av andre stemmer i fortellingene. Bakhtin kaller dette for tekstens flerstemmighet (Bakhtin og Slaattelid, 1998). For det første skriver vi alltid *til* noen. I dette tilfellet blir loggene skrevet på oppdrag fra Lesesenteret. Selv om det ikke ligger noen føringer til grunn for denne dokumentasjonen, vil nok de som skriver ha dette i bakhodet. Dette kommer tydelig frem for eksempel ved at de anonymiserer barna. Hadde dette vært et internt notat hadde det ikke gjort noe om identiteten til barna kom frem.

Spørsmålsarket Lesesenteret sender ut i forbindelse med prosjektet kan også legge føringer for loggskrivningen. Det sender blant annet signaler om hva Lesesenteret synes er viktig, hva er det de vil vite noe om. Andre stemmer den enkelte skriveren kan ta med seg inn i teksten er kollegaene sine. Stemmen hører på mange måter sammen med blikket, og det en får hjelp til å se vil kunne influere på hva som blir tatt med i loggene. Gjennom samarbeidsmøter med andre barnehager i samme kommune som er med i prosjektet vil også måten disse arbeider på påvirke blikket, hva en ser etter. ABM- utvikling gjennom folkebibliotekene og måten disse velger ut og arbeider med litteratur på er også med på å skape bevissthet og styre blikket. Gjennom BOKTRAS skal barnehagene også veilede foreldre i forhold til lesing med barna. Disse kan igjen gjennom spørsmål og kommentarer også være med å påvirke innholdet i loggene.

Det er igjen verdt å nevne de ulike måtene å skrive logg på. Jeg mener det er tydeligere føringer i skjemaloggene enn i fritekstloggene selv om også fritekstloggene har et litt skjematisk preg ved at de er så like i utforming og innhold. Disse føringene styrer også til en viss grad måten hverdagsfortellingene leses på. Videre vil min stemme vil også komme frem i tolkningen av disse loggene. Det at jeg lager kategorier, setter opp kriterier for hvordan loggene skal leses.

Analyse på bakgrunn av loggkategoriene

BOKTRAS handler om å gjøre de voksne i barnehagene mer bevisst på sammenhengene mellom språkutvikling og språkstimulering, og også hvordan en kan bruke litteratur mer bevisst i språkstimuleringen. Loggkategoriene er konstruert med tanke på dette. Ved å se

hvilke kategorier som er dominerende, og hvordan de forekomsten av dem i loggene endrer seg kan vi få indikasjoner på hvordan de voksne i barnehagene arbeider med litteratur.

Refleksjons- kategorien (R) antyder i hvor stor grad de voksne skriver logg i forhold til egne refleksjoner, uten at det er knyttet til en spesifikk lesestund. Denne kategorien er særlig interessant i forhold til å se hvem som i størst grad gjør dette, skjemalogg- barnehagen eller fritekstlogg- barnehagen som vi skal se senere.

Hvem velger bok, barn eller voksen (B, V) viser hvem som i størst grad velger bøker, og antyder også noe om hvem som tar initiativet til å lese. Antyde er et nøkkelord her, for i noen logger kommer det frem at barn tar initiativ til å lese, mens den voksne velger eller foreslår litteratur. Det blir likevel mer interessant sett i sammenheng med lesegruppe- kategorien og tema- kategorien. Jeg mener denne kategorien til en viss grad kan forsterke eller minke effekten av de andre kategoriene, lesegruppe og tema. Om en voksen har valgt ut en gruppe (UG) og i tillegg velger bok antyder dette en større intensjon bak lesingen. Dette blir ytterligere forsterket i kombinasjon med tema- kategorien (T). Det kan antyde det motsatte om det er en utvalgt gruppe, men barnet/a velger litteratur. Enda mer over på andre siden av skalaen ender en om det *både* er en tilfeldig gruppe (TG) og barnet/ a velger bok.

Tilfeldig eller utvalgt lesegruppe (TG, UG) I større grad enn hvem velger bok- kategorien antyder denne kategorien noe om de voksne sin bevissthet i forhold til barna, både behov for språkstimulering og å bli lest for. Det at en i stedet for å la de barna som ønsker det bli lest for heller samler barn som *bør* bli lest for signaliserer at de aktivt legger vekt på noe av det viktigste BOKTRAS prøver å formidle, nemlig at lesing ikke bør være bare en frivillig aktivitet.

Tema- kategorien (T) På samme måte som lesegruppe- kategorien ovenfor vil forekomsten av denne kategorien antyde noe om muligheter de voksne ser i litteraturen, det går an å bruke bøker og lesestunder til mer enn bare "koselesing." Det at en aktivt bruker litteratur på arenaer hvor dette ikke er selvsagt, gjør at en utvider bruksområdet for litteraturen. Det kan for eksempel være å ta med faktabøker på tur i skogen, eller lage lesegruppe for de som skal slutte med bleie. En slik bruk av litteratur sender også signaler til målgruppen, barna, om nytteverdien av bøker.

Litterære samtaler (LS) Skal en stimulere språkutviklingen er det ikke nok å bare lese for barna, en må legge til rette for og oppmuntre dem til å bruke språket. I BOKTRAS handler dette om å ta utgangspunkt i litteratur for å utvikle den verbalspråklige kompetansen til barna.

Kvantitative endringer

I 2006 leverte barnehage 1 92 logger, mens tallet i 2007 var redusert til 44. Dette er en nedgang på 48 logger, noe som utgjør 47,8 % i forhold til 2006. Også i barnehage 2 var det en nedgang, fra 74 logger i 2006 til 37 logger i 2007, altså 50 % færre logger. Det er en markant nedgang i antall logger i begge barnehagene, noe som kan ha ulike forklaringer. Det har for eksempel vært utskiftninger av personalet, begge barnehagene har fått ny styrer, og i den ene barnehagene har også den som er ansvarlig for gjennomføringen av BOKTRAS sluttet.

Forekomsten av de ulike kategoriene

Som en ser av den skjematiske oversikten (vedlegg 4) kan en ikke legge sammen alle kategoriene og få den totale summen av logger. Dette fordi noen av gruppene overlapper hverandre: det er enten voksen (V) *eller* barn (B) som velger bok og det er enten tilfeldig lesegruppe (TG) *eller* utvalgt gruppe (UG). Refleksjonskategorien (R) er bare brukt på rene refleksjonslogger og kombineres derfor ikke med noen andre. Vi kan derfor si at for å få det totale antall logger kan vi legge sammen R + TG + UG- kategoriene, eller også at R + B + V- kategoriene utgjør det totale antall logger. "Litterær samtale" og "tema"- kategoriene kommer eventuelt i tillegg til de andre kategoriene i en leselogg.

Refleksjons- kategorien

Barnehage 1 har sendt inn 5 refleksjonslogger i 2006, i 2007 kom det bare én refleksjonslogg, en nedgang på 4 logger.

Barnehage 2 har i 2006 18 refleksjonslogger og i 2007 11 refleksjonslogger, en nedgang på 7 logger.

Hvem velger bøker – barn eller voksen

Barnehage 1 har totalt 92 logger i 2006, her står barna for bokvalget 57 ganger, mens de voksne velger bok 30 ganger. For 2007 er tallene 44 logger totalt, barna velger 25 ganger, mens de voksne velger 18 ganger. I både 2006 og 2007 velger barna bøker i flere tilfeller enn de voksne.

Barnehage 2 har loggført totalt 74 lesestunder i 2006, blant disse velger barna bøker 39 ganger, mens de voksne velger 17 ganger. I 2007 er det kommet inn 37 logger totalt, hvor barna velger litteratur 11 ganger, mens de voksne velger 15 ganger. Her står barna for hovedvekten av valgene i 2006, mens det i 2007 er de voksne som velger bøker i de fleste lesestundene.

Lesegruppene – tilfeldig eller utvalgt

Barnehage 1 har i 2006 62 tilfeldige grupper og 25 utvalgte grupper. I 2007 er det 28 tilfeldige grupper, 15 utvalgte grupper. Vi ser at det er en nedgang på 34 tilfeldige grupper i 2007, mens nedgangen for utvalgte grupper er på 10.

Barnehage 2 har i 2006 40 tilfeldige grupper og 16 utvalgte grupper, mens tallene for 2007 er 14 tilfeldige grupper og 12 utvalgte grupper. Dette er en nedgang på 26 tilfeldig grupper, og en nedgang på 4 utvalgte grupper.

Selv om det i begge barnehagene er flere tilfeldig grupper enn utvalgte lesegrupper i både 2006 og 2007, ser vi at nedgangen i tilfeldig grupper er tydelig større enn nedgangen i utvalgte grupper.

Litterær samtale- kategorien

I barnehage 1 var det en samtale knyttet til lesestunden 77 ganger, mens tallet for 2007 var 36 ganger. Dette representerer en nedgang på 41.

Barnehage 2 har i 2006 notert 44 tilfeller av det jeg definerer som litterære samtaler, mens tallet synker til 22 i 2007, 22 færre registrerte samtaler.

Tema- kategorien

Barnehage 1 brukte i 2006 lesestunder til å jobbe med et bestemt tema 19 ganger, mens det i 2007 var 8 ganger, dette er 11 færre ganger enn i 2006.

Barnehage 2 knyttet lesingen til tema 3 ganger i 2006, og 9 ganger i 2007. Her er det en *økning* på 6 antall ganger. Dette er den eneste kategorien hvor det faktiske antallet stiger fra 2006 til 2007 selv om det totale antallet logger går ned.

Tendenser

Totalt sett er det flere logger i barnehage 1 enn barnehage 2 noe som nok kan forklares med at barnehage1 har valgt å lage et skjema som fylles ut. Det er mindre tidkrevende å fylle ut et skjema enn å skrive en fritekstlogg etter en lesestund. Generelt ser vi at antallet ganger hver kategori forekommer synker fra 2006 til 2007 for begge barnehagene som en naturlig følge av mindre logger totalt. Da er det mer interessant at barnehage 2 har en økning tema- kategorien. Dette kan antyde en økende bevissthet i forhold til bruksområder for bøker og lesing.

Selv om det er en nedgang i både antall logger og antall kategorier fra 2006 til 2007, trenger ikke dette bety en forringelse i kvaliteten på lesestundene. Den kvantitative nedgangen kan som jeg har nevnt ha flere årsaker, også utenforliggende som ikke påvirker selve lesestundene. Det at en ikke tar seg tid til å skrive logger antyder heller ikke at en ikke tar seg tid til å lese.. Det er derfor viktig å ikke stoppe og trekke konklusjoner på grunnlag av de kvantitative endringene, men også se på loggene ut i fra de kvalitative endringen.

Kvalitative endringer

For å få et bilde av de kvalitative endringene i barnehagene i løpet av disse to årene vurderte jeg ulike måter. Å telle loggkategoriene var ikke optimalt i og med at det ikke er kommet inn et jevnt antall logger på disse to årene. De ansatte har skrevet logger når de har hatt anledning, og dette varierer veldig fra måned til måned, og også i forhold til samme måned i 2006 og 2007. Den markante nedgangen fra 2006 til 2007 gjør også sitt til at det å sammenligne antall forekomster av hver kategori gir et dårlig bilde. En kvantitativ nedgang er ikke synonymt med en kvalitativ nedgang. For å få et bedre inntrykk av forholdet mellom de ulike kategoriene og

sammenligne de to årene valgte jeg å regne tallene om til prosent. Ved å se på prosentandelen av hver enkelt kategori kan vi se at det er en endring i lesemønsteret i barnehagene.

For å regne om fra antall ganger en kategori faktisk opptrer til prosent, har jeg regnet hvor mange prosent hver kategori utgjør av det totale antall logger for hver måned. Som i forhold til de faktiske tallene kan en ikke heller legge sammen prosentandel for hver kategori hver måned og få 100 %. Refleksjonskategorien (R) kombineres ikke med andre, og i forhold til hvem som velger bøker er det *enten* barn (B) eller voksen (V), og gruppesammensetningen er *enten* tilfeldig (TG) eller utvalgt (UG). R + B + V vil derfor utgjøre 100 %, ⁹ det samme vil R + TG + UG. Litterær samtale (LS) og tema- kategorien (T) kommer i tillegg til de andre.

Jeg var inne på flere måter å se dette tallmaterialet på i forhold til hva som ville gi et best mulig inntrykk av hvordan barnehagene brukte litteraturen på i 2007 i forhold til i 2006, og om det var mulig å få til flere målepunkter som kunne gi et bedre bilde av den gradvise endringen. Det at det ikke er sendt inn et fast antall logger for hver måned vanskeliggjør arbeidet med å kunne spore en endring. Hadde dette vært tilfellet kunne en sammenlignet måned for måned og sett om tendensen til endring var stigende eller synkende eller om arbeidet med BOKTRAS ikke medførte endringer i særlig grad. Nettopp det at det ikke er et fast antall logger som er kommet inn for hver måned gjør det også vanskelig å konstruere flere målepunkter. Et kvartalsvis oppsett vil kunne gi signaler om at det er kommet inn mange logger i måneder hvor det er kommet inn få eller ingen. Det kunne gi inntrykk av at innsending av hverdagsfortellinger var stigende mot slutten av 2007, noe som ikke er tilfellet. Dette er også et problem om en velger å se på et halvt år som en enhet.

Forekomsten av loggkategoriene

To målepunkter, altså å se 2006 under ett og det samme med 2007, er lite. Det er en mulighet for at det er større endringer frem mot og rundt årsskiftet, men at tendensen er dalende mot slutten av 2007. Jeg valgte likevel å se hvert enkelt år som en enhet, "helårsmåling" og se på tendensene der. Jeg mener det gir et bedre bilde å se på totalen for hele året og ikke forekomst av hver logg per måned. Årsaken til dette er at det er så store variasjoner i antall logger som

⁹ Prosenttallene er avrundet til én desimal, slik at sammenlagt blir disse kategoriene 99,9 %

kommer inn. På det meste er det 21 logger på én måned fra barnehage 1 og 19 logger fra barnehage 2, samtidig som begge barnehagene har noen måneder hvor det ikke er registrert noen logger. Ved å se på årene som helhet vil en til en viss grad se tendensene for hvordan de ulike kategoriene endrer seg.

For å komme frem til disse tallene har jeg regnet ut hvor mange prosent hver kategori utgjør for hele 2006 og hele 2007. Jeg har deretter tatt tallene fra 2007 og trukket fra tallene for 2006, og på den måten kunnet se om forekomsten av den enkelte kategori prosentvis stiger eller synker fra 2006 til 2007, se figur 2a og 2b.

Barnehage 1

	R	B	V	TG	UG	LS	T
2006	5,4 %	62,0 %	32,6 %	67,4 %	27,2 %	83,7 %	20,7 %
2007	2,3 %	56,8 %	40,9 %	63,6 %	34,1 %	81,8 %	18,2 %
differanse	-3,1 %	- 5,2 %	8,3 %	-3,8 %	6,9 %	-1,9 %	-2,5 %

Figur 2a

Kategoriene som øker fra 2006 til 2007 i barnehage 1 er at voksne velger flere bøker, og at det er flere utvalgte lesegrupper.

Barnehage 2

	R	B	V	TG	UG	LS	T
2006	24,3 %	52,7 %	23,0 %	54,1 %	21,6 %	59,5 %	4,1 %
2007	29,7 %	29,7 %	40,5 %	37,8 %	32,4 %	59,5 %	24,3 %
differanse	5,4 %	-23,0 %	17,5 %	-16,3 %	10,8 %	0,0 %	20,2 %

figur 2b

Barnehage 2 har i denne oversikten flere økninger enn barnehage 1. Vi ser at refleksjonskategorien øker, at de voksne i større grad velger bøker, at det er flere utvalgte lesegrupper og at de i større grad bruker litteratur til å arbeide med et tema.

Refleksjons- kategorien

I loggene fra barnehage 1 utgjør denne kategorien 5,4 % i 2006. I 2007 er 2,3 % av loggene refleksjonslogger, en nedgang på 3,1 %.

I barnehage 2 er 24,3 % av loggene refleksjonslogger i 2006, og i 2007 er andelen oppe i 29,7 %, og øker dermed med 5,4 %.

Hvem velger bøker – barn eller voksen

I 2006 valgte barna i barnehage 1 bøker i 62,0 % av loggene, mens de voksne valgte bøker 32,6 % av lesestundene. I 2007 gikk antall ganger barna valgte bok ned med 5,2 %, og var med det nede på 56,8 %. For de voksne steg antallet ganger de valgte bøker med 8,6 % fra 2006 til 2007, og utgjorde da 40,9 %. Barna velger i 2007 fremdeles bøker oftere enn de voksne, men denne tendensen er dalende.

I barnehage 2 sto barna for bokvalget i 52,7 % av loggene i 2006, mens i 23,0 % av tilfellene valgte de voksne. For 2007 var prosentandelene for barna nede i 29,7 %, som gir en nedgang på 23,0 %. De voksne hadde fra 2006 til 2007 en økning på 17,5 %, og var dermed oppe i 40,5 %.

Lesegruppene – tilfeldig eller utvalgt

Barnehage 1 har registrert en forekomst på 67,4 % tilfeldige lesegrupper i 2006. Samme år utgjør de utvalgte lesegruppene 27,2 %. For 2007 er andelen tilfeldige lesegrupper 63,6 % og utvalgte lesegrupper 34,1 %. Dette gir en nedgang på 3,8 % for de tilfeldige gruppene, og en økning på 6,9 % for de utvalgte lesegruppene. Selv om det i 2007 fortsatt er en større prosentandel med tilfeldige grupper enn med utvalgte lesegrupper, ser vi at den prosentvise økningen større for utvalgte grupper.

I barnehage 2 er det i 2006 registrert tilfeldig lesegrupper i 54,1 % av loggene, mens utvalgte lesegrupper er på 21,6 %. I 2007 er tilfeldige lesegrupper representert i 37,8 % av loggene, og utvalgte grupper utgjør 32,4 %. Det er dermed en nedgang på 16,3 % for tilfeldige lesegrupper fra 2006 til 2007, mens det er en økning på 10,8 % for de utvalgte gruppene. Som

for barnehage 1 ser vi her også at selv om tilfeldige lesegrupper dominerer begge årene, er den prosentvise økningen større for utvalgte grupper enn for tilfeldige grupper.

Litterær samtale- kategorien

Denne kategorien er til stede i 83,7 % av loggene i 2006. I 2007 er prosentandelen 81,8 %, noe som gir en nedgang på 1,9 %.

Barnehage 2 har registrert en litterær samtale i 59,5 % av loggene i 2006. For 2007 er også andelen 59,5 %, altså ingen prosentvis endring.

Tema- kategorien

I loggene til barnehage 1 har jeg registrert at de knytter et bestemt tema til lesingen i 20,7 % av lesestundene. I 2007 synker denne andelen med 2,5 % og er dermed nede i 18,2 % ”temalesing”.

Barnehage 2 legger vekt på tema i 4,1 % av lesestundene i 2006, mens i 2007 stiger forekomsten med 20,2 % og er dermed oppe i 24,3 %.

I tillegg til sammenligning av 2006 og 2007 under ett valgte jeg ut tre måneder, ”trepunktsmåling”, å sammenligne for å se om resultatene fra helårsmålingen skilte seg veldig fra retningen trepunktsmålingen peker i. Dersom det er sammenfall med hvilke kategorier som øker og de som går ned i begge målingene støtter dette indikasjonen på endring i én retning. Dersom det i motsatt fall er et sprik i resultatene antyder dette at endringene som vises i helårsmålingen ikke er pålitelige.

Månedene jeg har sett på er januar 2006, januar 2007 og november 2007. Dette for å få størst mulig avstand i måneder mellom målepunktene. Materialet mitt går fra januar 2006 til desember 2007, men barnehage 1 hadde ikke sendt inn noen logger fra desember, slik at for å få et tredje, og samme, målepunkt for begge barnehagene brukte jeg tallene for november. Siden det er variasjoner i antall logger som er kommet inn for disse månedene har jeg lagt prosentandelen kategoriene utgjør til grunn for sammenligningen. I figur 1a og figur 1b nedenfor viser siste kolonne, ”logger totalt,” det totale antall logger som er kommet inn disse

månedene og er utenfor sammenligningen. På nederste rad av oversikten har jeg krysset ut de kategoriene som har en gradvis stigning eller som stiger fra januar 2006 til januar 2007 for så å flate ut mot november 2007. Jeg regner begge deler som positiv endring.

Barnehage 1	R	B	V	TG	UG	LS	T	logger totalt
jan.06	0,0 %	83,3 %	16,7 %	83,3 %	16,7 %	83,3 %	33,3 %	6
jan.07	0,0 %	66,7 %	33,3 %	66,7 %	33,3 %	66,7 %	16,7 %	6
nov.07	33,3 %	33,3 %	33,3 %	33,3 %	33,3 %	66,7 %	0,0 %	3
Positiv endring	X		X		X			

figur 1a

I denne oversikten ser vi at den eneste kategorien som øker fra januar 2007 til november samme år er refleksjonskategorien. Ellers er det flere voksne som velger bøker og det blir flere utvalgte lesegrupper, men dette øker fra januar 2006 til januar 2007 for så å flate ut. Tilsvarende med at voksne velger flere bøker må færre barn velge bøker, og i og med at det blir flere utvalgte lesegrupper, må forekomsten av tilfeldige lesegrupper gå tilbake.

Barnehage 2	R	B	V	TG	UG	LS	T	logger totalt
jan.06	50,0 %	50,0 %	0,0 %	50,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	2
jan.07	33,3 %	66,7 %	0,0 %	66,7 %	0,0 %	44,4 %	0,0 %	9
nov.07	0,0 %	33,3 %	66,7 %	33,3 %	66,7 %	100,0 %	33,3 %	3
Positiv endring			X		X	X	X	

figur 1b

Barnehage 2 har i denne oversikten fire kategorier som øker fra januar 2006 til november 2007. Flere voksne velger bøker, det er flere utvalgte lesegrupper, samtaler knyttet til lesestunden øker og de bruker litteraturen mer til å jobbe med tema. Her er endringene i kategoriene med økning hovedsaklig fra januar 2007 til november 2007, men for litterær samtale- kategorien er det en mer gradvis endring.

Sammenligning av tendenser i to ulike målinger

Om vi skal sammenholde de to ulike oversiktene, trepunktsmålingen og helårsmålingen, ser vi at noen tendenser går igjen i begge. Hos barnehage 1 øker kategoriene voksne velger bøker (V) og utvalgt lesegruppe (UG) i begge, mens refleksjons- kategorien bare øker i trepunktsmålingen. Grunnen til dette er at de ikke har sendt inn noen logger av denne typen i verken januar 2006 eller 2007, og den eneste refleksjonsloggen i 2007 er sendt inn i november. Det mest interessante er likevel at de to andre nevnte kategoriene øker i begge målingene. Dette antyder at det er en generell endring i barnehagen som går mot en mer bevisst bruk av litteraturen fra de voksne sin side.

Ved sammenligning av begge målingene for barnehage 2 ser vi at det er økning i kategoriene voksen velger bok (V), utvalgt lesegruppe (UG) og tema (T). Kategoriene som skilte seg fra hverandre her var litterær samtale (LS) som økte i trepunktsmålingen, og refleksjonsloggene (R) som økte i helårsmålingen. Det er interessant å se at også her velger de voksne i større grad bøker, og at de oftere velger ut barn som skal leses for enn at barna selv velger om de vil bli lest for.

Ved å gå fra det kvantitative til det kvalitative får vi et mer nyansert bilde av selve innholdet i loggene. Det kan spekuleres over bakgrunnen for at antallet logger går ned fra 2006 til 2007. Én mulig forklaring er at i 2006 var prosjektet så nytt at loggene var til hjelp for de ansatte i forhold til å skulle holde fokus, mens dette behovet blir mindre etter hvert som BOKTRAS-tankene blir mer innarbeidet. Det er sannsynlig at de voksne ikke loggfører *alle* lesestundene, og få logger trenger derfor ikke være et signal om at det leses lite eller mindre. Det at antallet logger går ned kan også være et tegn på trygghet i forhold til prosjektet, at de har klart å la BOKTRAS bli en del av hverdagen, at bruken av litteratur har ”kommet inn i veggene”. Grunnlaget for denne meningen ligger i innholdet i loggene, måten de beskriver lesestunder på og at de generelt i større grad reflekterer over lesing og språkutvikling. En kvalitativ vurdering gir på denne måten holdepunkter for vurderingene knyttet til endring.

Det kan også være utenforliggende faktorer som spiller inn på de store variasjonene i tallet på innsendte logger. Som jeg tidligere har vært inne på noen perioder og måneder i løpet av et barnehageår som er mer travle enn andre. I august tar de i mot nye barn og det brukes tid på å bli kjent. I 2006 hadde barnehage 1 13 logger i august, noe som var veldig høyt og ligger over

gjennomsnittet dette året, mens barnehage 2 hadde 1. For 2007 var tallene 4 logger fra barnehage 1 og 3 logger fra barnehage 2. I desember er det juleforberedelser, og her har barnehage 1 sendt inn 2 logger i 2006, barnehage 2 har sendt 1. I 2007 er det ingen logger fra barnehage 1 i desember, mens barnehage 2 har 2 logger. Det er også ganske stille om sommeren på grunn av ferieavvikling, noe som gjenspeiles i begge barnehagene ved at ingen av barnehagene har sendt inn logger for juli i verken 2006 eller 2007.

Utformingen av loggene

Skjemaloggene

Barnehage 1 har tilsynelatende prøvd å gjøre noe med mangelen på føringer fra Lesesenteret, oppdragsgiver, ved å konstruere et skjema med egne føringer for hva som bør være med i loggene. Bakgrunnen for dette skjemaet er ukjent, men det går frem av skjemaet hva barnehagen, eller den som har laget skjemaet, mener er relevant å ha med, eventuelt hva de oppfatter som signaler fra Lesesenteret om hva som bør være med.

Postene i skjemaet er:

- Dato
- Hvor mange barn/ voksne deltar
- Hvor og hva slags situasjon
- Tittel på boka
- Hvem valgte boka
- Ble det noe samtale under eller etter lesingen? Hva snakket dere om?
- Underskrift

Fordelen med et slikt loggskjema er at det er fort gjort å fylle ut i etterkant av en lesestund. En kan raskt notere ned opplysningene skjemaet ber om, eller la være å fylle ut hele, som er gjort i noen tilfeller. Ulempen ved skjemaet er at det innbyr lite til refleksjon. Dette vises også igjen i det at barnehage 1 bare har sent inn totalt 6 refleksjonslogger i løpet av 2006 og 2007.

Det som slår meg ved gjennomgangen av disse loggene er at det ikke spørres etter samtale *før* lesestunden? Førforståelse gjør at de fleste barn som blir lest for får mer ut av historien, særlig er dette nyttig for barn med språklige utfordringer. Formuleringene i skjemaet antyder også at det er noen innforståtheter knyttet til det. Hva legger de for eksempel i å delta? Må en være en aktiv tilhører for å være deltaker, eller regnes også de som leker i nærheten med? Hva

legges i begrepet situasjon? Finnes det en eksplisitt eller implisitt ”typologi” av slike situasjoner? Og til sist, hva regnes som samtale? Vil det at de yngste barna, eller barn med lite utviklet språk, hermer etter ord han eller hun hører bli regnet som en samtale? Det viktigste spørsmålet i forhold til dette blir kanskje om de voksne i denne barnehagene har samme forståelse for hva det spørres etter, eller om de legger ulike definisjoner til grunn ved utfylling av loggskjemaet.

Fritekstloggene

Når jeg ser hvor like de fleste av disse loggene er i utformingen er det grunn til å tro at det utvikles en felles mal for loggskrivningen i barnehagen. Det kan synes som om fritekstloggene også blir mer skjematisk i fremstillingen etter hvert. Det oppstår en felles uutalt enighet om hvordan disse loggene skal skrives slik at de også blir begrensende eller kanskje stivner i formen etter hvert. Det at disse loggene også i stor grad inneholder mye av de samme opplysningene, både innad og sammenlignet med skjema-loggene, antyder dette.

Fritekstloggene synes likevel friere ved at leseloggene også i varierende grad inneholder refleksjoner knyttet til lesestunden.

Det er store variasjoner i utfyllingen av loggene, den største er forskjellen på de to barnehagene som helhet ved at barnehage 1 bruker loggskjema, mens barnehage 2 skriver fritekst. Når det er sagt er det også store variasjoner innenfor den enkelte barnehage ved at noen av hverdagsfortellingene er veldig kortfattede med lite informasjon, mens andre har med beskrivelser både hva som skjer i for- og etterkant i tillegg til selve lesestunden. Jeg har tatt med noen eksempler på ulike leselogger for å illustrere.

Eksempel på kortfattet leselogg fra barnehage 1

Dato

07.03.07

Hvor mange barn/ voksne deltar

1+1

Hvor og hva slags situasjon

Lesestund i sofaen

Tittel på boka

Veslebjørn og Storebjørn

Hvem valgte boka

Barnet

Ble det noe samtale under eller etter lesingen? Hva snakket dere om**Underskrift**

Den voksne forteller her ikke noe om hvorfor hun leser alene med dette barnet. Var det barnet som ønsket det, eller tok den voksne initiativet? Vi får heller ikke vite noe om alderen eller kjønnet barnet, og loggen er ikke signert. Det er som vi ser heller ikke notert noen samtale knyttet til lesestunden.

Eksempel på utfyllende leselogg fra barnehage 1**Dato**

24-08-06

Hvor mange barn/ voksne deltar

6 barn + 1 voksen

Hvor og hva slags situasjon

Tok med noen barn som "virret" litt rundt. Sofakrok.

Tittel på boka

"Surremus ser stjerner"

Hvem valgte boka

Et av barna.

Ble det noe samtale under eller etter lesingen? Hva snakket dere om

Dette var en kjempeartig og engasjerende bok. Barna må se på symbolene og selv finne/ gjette ordet. De fleste var lette, men de strevde litt med "stjerneikkert". I historien hadde Surremus med seg en lommelykt, og neste gang symbolet "stjerneikkert" dukket opp, foreslo en av guttene at det var en "stjernelommelykt".

De var også veldig opptatt av den store edderkoppen – og samtalen utviklet seg til hva vi er redd for. En annen gutt sa: "Jeg er ikke redd for noe, jeg. Jeg tåler dyr!".

Underskrift

NN

Her forteller den voksne om bakgrunnen for lesestunden, å aktivere noen barn som "virret" rundt. Det er ikke noen informasjon om barna ut over dette, som for eksempel alder eller kjønn. Vi får vite hva slags bok de leser og hvordan de leser den. Hennes egen mening om boken og en begrunnelse for hvorfor den faller i smak er også med. Vi får også eksempler fra samtalen under lesestunden ved at hun noterer ned et ordforslag fra et av barna. Til slutt får vi også vite at lesingen av denne boken var grunnlaget for en samtale om hva de selv er redd for.

Eksempel på kortfattet leselogg fra barnehage 2

10.02.06

Jeg rydder på plass bøker når jeg kommer på jobb.

Jeg plukker opp "Byggmester Bob".

JSg 4.1 smiler og vil ha boka. Vi setter oss i sofaen. Ng 3.6 brer et ullpledd over seg og JSg. Mj 2.10 og Nj 2.4 kommer i barnehagen. De setter seg også i sofaen og ser i boka.

NN

Den voksne har i loggen fått med opptakten til lesestunden som skjer på initiativ fra barnet. Flere barn kommer til etter hvert. Kjønnnet på barna er ikke notert, men alderen er tatt med. Samtale knyttet til lesestunden er ikke tatt med. Vi får vite at det er en bok om "Byggmester Bob," men ikke noe mer ut over det. Verken barnas reaksjoner eller egne tanker rundt boken er tatt med.

Eksempel på utfyllende leselogg fra barnehage 2

01.06.06

Det er samlingsstund og jeg samler de eldste barna på gruppa (3-nesten 5) i sofaen. Boka jeg har valgt heter "Jakob geit". Vi har lest denne før. Jeg liker denne boka veldig godt selv, synes den er morsom, har et godt tema og er flott illustrert. Før jeg begynner å lese spurte jeg:

Husker dere at vi har lest denne boka før?

"Den har æ læst før sammen dæ" sa Aj;4.2

"Æ huske den, da hadde æ på mæ jakka" sa Pg;4.9.

"æ har lånt den hjem læng" sa Tg;4.2

Hva handler den om da?

"handler om ei geit" sa Tg;4,2

"geita tør ikke hoppe fra et fjell" sa Aj;4,2

"Det tør de andre" sa Tg;4,2

"Han treffe et lite lam" sa Aj;4,2

Så leste vi boka. Jeg brukte stemme og kropp til å illustrere teksten (høy/lav stemme, dyrelyder, gjemte ansiktet, skalv med knærne ol). Dette var effektivt og fanget barnas oppmerksomhet. Alle fulgte med. Aj;4,2 ble lei seg og begynte nesten å gråte flere plasser i teksten (da Jakob var redd, da han traff den gamle væren, da lammet var redd). Underveis sa hun at boka var veldig trist, og gjemte ansiktet flere ganger. Måtte få litt trøst underveis. da vi hadde lest ferdig spurte jeg:

Hva synes dere om boka vi leste?

"Synes den var trist" sa Aj;4,2

"sauen var på fjellet" sa Pg;4.9

"De overnattet til hverandre" sa Mj;3 (på besøk fra Regnbuen)

"De var venner" sa Tj;3,4

"Jakob hjalp Esau bort til sauene, han var en ordentlig helt" sa Pg;4,9

"Æ vil ikke låne med meg den boka hjem, for den var så trist" sa Aj;4,2. "Den gamle sauene var så streng, den hadde så krøllete horn".

"Esau var lei seg, han ville til pappaen sin" sa Gg;3,2

"Æ har et søskenbarn som heter Jakob" sa ISj;4,9

"Æ synes Jakob var flink som hjalp det lille lammet" sa Tj;3,4

Vi fikk snakket litt om vennskap og om å hjelpe hverandre. Aj;4,2 virket ikke så veldig lei seg lengre når vi avsluttet samtalen. Hun fikk vel bearbeidet litt under samtalen om boka. Dagen etter kommer mor og forteller at Aj;4,2 hadde grått og vært lei seg en hel time kvelden før. Hun hadde fortalt mor om boka. Jeg viste mor den aktuelle boka og fortalte om jentas reaksjoner på den dagen i forveien. Jeg anbefalte mor å låne med boka hjem for å lese den hjemme med foreldrene. Kanskje senere sa mor, ikke nå som Aj;4,2 er så lei seg. Jeg følte at jeg ikke var enig men før jeg rakk å si noe kom Aj;4,2 forbi og så boka mor sto og holdt i. "Den vil jeg låne med meg hjem i dag" sa hun. Og det gjorde de.

NN

Den voksne forteller her at hun velger ut barna som skal bli lest for, og kriteriene for å bli valgt ut, "de eldste barna på gruppa". Videre forteller hun at hun har selv valgt ut boken de skal lese, og begrunner valget: "liker den godt selv, synes den er morsom, har et godt tema og er flott illustrert." Hun forteller også at de har lest boken før, og starter lesestunden med å legge opp til å skape forforståelse hos barna. Spørsmålene hun stiller er tatt med i loggen, og også svarene til barna, markert med initialer og alder. Videre forteller hun hvordan selve lesingen forløper, at hun dramatiserer historien med stemmebruk og kroppsspråk. Barnas reaksjoner knyttet til historien er også tatt med, og det er notert hva i boken som får frem disse følelsene. I loggen har hun også tatt med hvilke spørsmål hun stiller etter å ha lest boken, og svarene til barna, her er også initialer og alder tatt med. Skriveren forteller også at de fikk snakket om temaet vennskap og det å hjelpe hverandre, og hun reflekterer litt over barnet som reagerte på innholdet i boken.

Til slutt i loggen har hun tatt med hva som skjedde i etterkant av denne lesestunden. Samtale med moren til barnet som ble lei seg, og morens reaksjon og egne tanker rundt det moren sier. Hun får også med i loggen at barnet som ble så lei seg av historien ville låne boken med seg hjem. Få av loggene er like innholdsrike og beskrivende som denne som inneholder detaljerte opplysninger fra både før, under og etter lesestunden. Det at de ansatte innimellom tar seg tid til å skrive slike detaljerte logger er både veldig spennende og nyttig, både for mottakerne av loggene og barnehagene selv. Her kan de gå tilbake og se hvordan de har jobbet med en bok og evaluere. Ytringene til barna og reaksjoner er også dokumentert og kan hentes frem igjen ved senere anledninger, eksempelvis ved foreldresamtaler.

Selv om det er mange faktorer som spiller inn i forhold til hva som blir tatt med i loggene, er det interessant, nettopp fordi de ulike loggtypene, skjema- og fritekstloggene, er så forskjellige, å vurdere muligheten for at formen på loggene også spiller inn på hva som blir tatt med i loggene. Disse loggene presenterer ytterpunktene for hver sin barnehage. Det er likevel påfallende hvor stor forskjell der er på kortfattet og utfyllende logg når en sammenholder barnehagene.

Refleksjonsloggene markerer seg også med store forskjeller i de to barnehagene. Mest åpenbart er antallet refleksjonslogger. Barnehage 2 har flere refleksjonslogger enn barnehage 1, og denne kategorien utgjør også en større prosentandel i barnehage 2 enn i barnehage 1. I tillegg har vi sett at det er en større prosentvis økning i refleksjonsloggene i barnehage 2. Jeg mener dette ikke er underlig med tanke på hvordan loggene er utformet. Et skjema som spør etter hvor, når, hvilken bok som ble valgt og hva en snakket om etterpå inviterer ikke i stor grad til å skrive en ren refleksjonslogg. Selv om fritekst- formen heller ikke eksplisitt inviterer til refleksjon, er den heller ikke begrensende på den måten skjemaloggen er.

Det er utfordrende å være prøvekaniner for et prosjekt. En skal prøve ut noe ingen har gjort før, og også produsere materiale som skal være med i evalueringen av prosjektet. Det å skrive kan være vanskelig om en ikke er vant med å produsere tekst. Selv om instruksjonen er at det ikke er noen føringer bortsett fra å skrive hverdagsfortellinger knyttet til lesing i barnehagen, kan dette føles vanskelig. Kanskje nettopp mangelen på føringer gjør det vanskeligere å produsere teksten? For mange kan mangelen på føringer være hemmende. For andre igjen er det sannsynligvis veldig greit å bare få skrive det en selv synes er vesentlig å ta med uten å måtte begrunne valgene en tar.

I forhold til å skulle analysere loggene for å se etter antydninger på endring, har fraværet av føringer på den ene siden gjort det vanskelig å arbeide med dem. På en annen side forteller dette fraværet av føringer også noe om de voksne sine holdninger til litteratur og bruk av bøker i barnehagen ved at det da er de selv som velger hva de vil legge vekt på i loggene. Jeg tenker likevel at en må passe seg for å tolke dette for mye. Det kan være, etter hvert som det å skrive logg blir en del av de daglige rutinene, at en tar med de opplysningene en alltid har gjort, en skriver på autopilot, slik at de foregående loggene blir førende for hvordan loggene fremover blir skrevet. Sannsynligheten for at de voksne leser hverandres hverdagsfortellinger er også stor, slik at mer ”trygge” skrivere, leder an i formulering og innhold.

Bruk av litteratur til å jobbe med bestemte tema

I begge barnehagene finner vi eksempler på at de bruker litteraturen til å arbeide med bestemte tema. Dette indikerer en bevissthet i forhold til å bruke litteraturen til mer enn bare gjennomlesing. Dette er en annen måte å bruke litteraturen til språkstimulering på. I loggene hvor jeg har registrert at tema- kategorien er representert er det både tilfeller hvor de voksne vil ta opp noe med barna eller noe barna er interesserte i eller trenger å snakke om. Her tar en utgangspunkt i et tema og finner relevant litteratur knyttet til det, eller tar utgangspunkt i en bok og plukker et tema derifra. Det er notert i flere hverdagsfortellinger fra begge barnehagene at barna kjenner seg igjen, og ”føler med” karakterene.

Det å bruke litteratur til å ta opp vanskelige og mer abstrakte ting kan for mange gjøre dem mer konkrete og lettere å forstå. Følelser er et eksempel på et slikt tema. Ved å bruke litteratur til å ta opp følelser blir de ufarliggjorte ved at en får dem på avstand. Det er vanskeligere å snakke om sinne når en er midt i en krangel, enn å snakke om det med utgangspunkt i noen karakterer i en bok,¹⁰ da handler det om noen andre. En kan også se hvordan figurene i en bok løste en krangel og vise til denne om en situasjon skulle oppstå.

Temajobbing i barnehage 1

For 2006 fant jeg at de arbeidet med tema i 19 lesestundene, mens i 2007 var antallet 8. Det er flere tema som er nevnt: kroppen og dens funksjoner, følelser og relasjoner, været, tall, dyr og tema knyttet til årstidsaktiviteter i barnehagen som karneval og Lucia. Det er to emner som markerer seg begge årene, kroppen og dens funksjoner og følelser og relasjoner. Kroppen er tema 10 ganger i 2006 og 2 ganger i 2007. Det handler litt om hvordan kroppen virker, men i hovedsak er pottetrening og det å slutte med smokk nevnt. Følelser og relasjoner er tema 6 ganger i 2006 og 4 ganger i 2007. I hverdagsfortellingene handler dette mye om vennskap og forholdet mellom foreldre og barn.

¹⁰ Det er utviklet opplegg som tar utgangspunkt i nettopp litteratur for å arbeide med og utvikle sosiale ferdigheter. Her kan nevnes ”Jo mere vi er sammen” og ”Zippy”. Det er ikke nevnt om disse barnehagene bruker disse oppleggene, og ut i fra loggene ser det ikke slik ut. Jeg nevner dem likevel fordi erfaringer fra disse oppleggene viser at litteratur som utgangspunkt for å arbeide med følelser og relasjoner virker og er effektive, noe som gjør dette hensiktsmessig å se etter i loggene.

Eksempel på temajobbing i barnehage 1

Dato

22. februar '06

Hvor mange barn/ voksne deltar

1 voksen

5 barn

Hvor og hva slags situasjon

På avd. i liten gruppe for de som øver seg på potte/ do

Tittel på boka

Lillesøster skal tisse

Hvem valgte boka

Voksen

Ble det noe samtale under eller etter lesingen? Hva snakket dere om

Innholdet er litt morsomt for de som bruker bleie og skal til å slutte med den. De ser at det ikke er så farlig og vanskelig

Underskrift

NN

Her ser vi hvordan den voksne velger ut en aktuell gruppe barn for å arbeide med et valgt tema. Hun kommenterer selv at ”De ser at det ikke er så farlig og vanskelig”, altså er det sannsynlig at de voksne har oppfattet, eller vet av erfaring, at det å skulle slutte med bleie er en stor overgang og blir oppfattet som litt skremmende. Ved å velge ut en gruppe barn dette gjelder bidrar dette til å skape eller styrke relasjoner mellom barna, de som gruppe er sammen om noe. Det å få presentert et tema på denne måten, gjennom en bok med skrevet tekst og bilder, stimulerer barnas begrepsmengde knyttet til dette temaet. Dette kan hjelpe barna til å samtale om det å slutte med bleie, som var temaet her, både i barnehagene og hjemme. Ved å bruke litteratur på denne måten får barna flere måter å kommunisere på, gjennom å gjøre begrepene til sine egne og bruker det i kommunikasjon med andre. Barn som av ulike årsaker ikke har fått med seg begrepene, kan likevel huske følelsene de observerte i boken, og ved vise til den aktuelle boken kan de likevel klare å formidle tanker og følelser rundt dette.

Temajobbing i barnehage 2

Barnehage 2 arbeidet med tema i 3 av de loggførte lesestundene i 2006, og i 9 av lesestundene i 2007. Temajobbingen som er registrert i 2006 handler om relasjoner, mens en logg i 2007 tar opp følelser er de andre knyttet til ”lydprosjektet” den ene ansatte gjennomfører. Den ene loggen fra 2006 innledes med: ”I dag hadde vi noen situasjoner som gjorde det nødvendig å ta opp vennskap i samlinga.” (Barnehage 2, april 2006) Her får vi et veldig tydelig eksempel på

at litteratur brukes aktivt til å arbeide med et bestemt tema. Gjennom å gjøre dette får barna flyttet konflikten bort fra seg selv og bearbeidet den gjennom den valgte boken. Videre står det å lese i loggen at: ”Alle barna virket interesserte i innholdet og kom med egne utsagn om temaet. Flere har kommentert og kommet med innspill til vennskap i ettertid.” (Barnehage 2, april 2006) Dette viser at ved å ta utgangspunkt i litteratur og arbeide med tema på denne måten blir barna engasjerte og det virker stimulerende. Det at de kommer tilbake til temaet i ettertid forteller at selv om lesestunden er over fortsetter barna å bearbeide det som har hendt og det de har lest. Det å jobbe med tema setter da i gang en prosess som stimulerer tanken og også språket.

”Lydprosjektet” som dominerer temajobbingen i 2007 er mer gjennomført enn de andre, blant annet ved at det i større grad er planlagt og foregår over lenger tid. Her jobber den ansatte med en og samme bok, ”Hva sier dyrene”,¹¹ over lengre tid på en småbarnsavdeling hvor flere av barna i følge henne har ”lite språk/ lyder”. Hun vil bruke prosjektet til å prøve å få en oversikt over hvilke barn som mestrer forskjellige språkllyder ved at de skal si lydene til dyrene i boken, og hvem som ikke gjør det og dermed trenger mer stimulering. Litteraturen blir her i større grad brukt til å kartlegge og kontrollere språkutvikling og språklig bevissthet enn til å stimulere. Dette er spennende, og viser at de(n) voksne ser flere muligheter i litteraturen i forhold til språkstimulering enn ”bare” til lesing og læring av nye, eller terpe på kjente, begreper. Hun tar utgangspunkt i en bok hun liker å jobbe med selv slik at hun ikke skal gå lei, reflekterer over hvorfor hun velger akkurat denne boka: ”den er tydelig, har store, tydelige bilder, lite tekst, masse farger, morsomme bilder, liker forfatteren og det hun tidligere har skrevet. Og så håpet jeg den ville fenge barna.” (Barnehage 2, oktober 2007), og viser et bevisst forhold til bruken av litteratur og valg av bøker.

Initiativet til og gjennomføringen av prosjektet viser en språklig bevissthet hos den ansatte. Som utenforstående, som bare har loggene fra prosjektet å forholde meg til er det til tider vanskelig å se hva hun tenker rundt prosjektet, og i forhold til de enkelte barna som er med. Loggene knyttet til prosjektet er svært sparsommelige med opplysninger. Ofte har hun bare notert lydene til barna når de skal si dyrelydene, mens noen av loggene har med beskrivelser av lesestunden eller hennes refleksjon.

¹¹ Av Pia Lindenbaum

Jeg ser tydelig potensial ved dette prosjektet, men er litt undrende til hva hun får sjekket. Hva får hun kartlagt ved at barna skal si dyrelyder. De norske dialektene inneholder flere språklyder enn hva en vil finne i en bok som tar utgangspunkt i dyrelyder. Hva indikerer det om barna ikke får til å si, eller ikke sier riktig dyrelyd? Det er flere ting som kan ligge til grunn for dette, uten at det trenger å være et tegn på forsinket eller manglende språkutvikling. Kanskje barna ikke er konsentrerte nok, det er en mulighet for at de ikke husker hvilken lyd som hører til hvilket dyr. Ofte er det flere barn sammen i gruppe når hun arbeider med dette prosjektet, dette kan også forstyrre konsentrasjonen. Noen barn er sjenerte, mens andre igjen er dominerende noe som kan gi et skjevt bilde av hvem som kan hva.

Jeg lurer på hvorfor hun velger dyrelyder, om dette er bevisst, eller tilfeldig ved at hun først valgte boken og så tenkte på måten hun ville jobbe med den på. Det er likevel mange andre typer tekster som på mange måter etter min mening kunne være mer passende til dette formålet, som rim og regler, dikt, sangtekster. Å arbeide med minimale par er også godt egnet til å se om barna klarer å skille ulike språklyder fra hverandre.

I loggene har hun notert initialene eller bare kjønn og alderen på barna. Det er derfor vanskelig for meg å se om hun jobber med samme barn flere ganger, eller om hun tar alle for seg etter tur. Hun skriver heller ikke noe om hvordan hun går frem for å jobbe videre med de barna hun syntes hadde behov for å få stimulert språket, men nevner i introduksjonen av prosjektet at hun ikke har rukket å bli ferdig med gjennomføringen før loggene blir sendt til Lesesenteret. Hun er også inne på at det er vanskelig å få tid til mye skriving i hverdagen, noe som forklarer at loggene er litt tynne.

Ut i fra det som står i loggene, og beskrivelsene som er av barna sine reaksjoner på lesingen, virker det som om barna setter pris på dette prosjektet. Å få være med den voksne i en liten gruppe, bli sett, ha det morsomt med en etter hvert godt kjent bok, lage dyrelyder.

Sammenligning av de ulike måtene å skrive logg på

Om en ser loggene under ett er det mye av de samme opplysningene i begge typene logger, men det er generelt mer refleksjon i fritekstloggene fra barnehage 2 enn skjemaloggene fra barnehage 1. Dette gjelder både de rene refleksjonsloggene og tanker rundt lesestundene i de

andre loggene. Dette er ikke så uventet, en fritekstlogg inviterer mer til refleksjon og ”tenkeskriving” enn et skjema.

Begge formene for loggskrivning har sine fordeler og ulemper. Skjema- løsningen får med de viktigste punktene i en travel hverdag. Terskelen for å skrive logg blir med all sannsynlighet lavere, og det går raskere. Det å skrive fritekst kan være skremmende for mange, en tenker på formuleringer, rettskriving, tegnsetting og har kanskje problemer med å formidle skiftlig det en opplever. Det at loggene skal sendes til Lesesenteret og vurderes, at de ikke bare er til intern bruk i barnehagen, kan også være en sperre, i noen av loggene er det nevnt at en må se bort fra skrivefeil og at en trenger øvelse i å skrive hverdagsfortellinger. Kombinasjonen av travel hverdag, det å notere ned hendelser og utsagn før en glemmer dem og å få med alt en ”burde” ha med kan være en vanskelig kombinasjon. Et skjema er i så måte ”enkelt” og greit å fylle ut, en svarer på det blir spurt etter og er ferdig med det. I all sin ”enkelhet” og streben etter å effektivisere loggskrivningen i en travel hverdag kan det, alt tatt i betraktning, se ut til at et slikt skjema kan virke begrensende i forhold til hva som blir tatt med i loggene.

Det var lettere å kategorisere skjema- loggene. De ansatte i barnehagen har fylt ut hva de har lest, når og for hvem. Om dette ikke er ført opp er det en refleksjonslogg, for å si det enkelt. I fritekstloggene er det mye vanskeligere å skille mellom refleksjonslogger og andre logger. Dette fordi det generelt er mer refleksjon i disse loggene enn i skjemaloggene. Her er et eksempel på en logg jeg hadde vanskelig for å klassifisere:

Barnehage 2, 01.10.2007

Her kommer en liten søt kort logg fra meg.

Onsdag 26. september kom jeg inn på småbarnsgruppa. Klokka var halv 8. Der ser jeg gutt 1,6 år sitter på gulvet og river i bodyen sin. Foran han ligger boken "Lille Leo fra topp til tå." Siden som gutten ser på er der Leo spiser deilig kake og viser magen sin... Han ser på meg, ser ned i boka og river på nytt i bodyen. Jeg setter meg ved siden av han. Han peker på navlen til Leo i boka, og river på nytt i bodyen sin. Jeg hjelper han til å åpne bodyen og så sier jeg, "der er navlen din" Gutten titter ned på magen sin, smiler og trekker ned bodyen...

NN

Er dette en refleksjonslogg (R), eller er det en logg om en lesestund hvor barnet velger boken (B), det er en tilfeldig gruppe barn (TG)? Loggen ble registrert som B + TG fordi den voksne

blir en del av lesestunden, observerer ikke utenfra, hun og barnet er sammen om en opplevelse knyttet til en bok barnet har valgt å lese.

Grunnen til at jeg synes det er vanskelig å kategorisere disse loggene er at det ofte blir fokusert mer på det utenfor lesestunden enn selve lesestunden. Som her:

Barnehage 2, 19.1.2006

Gg; 2,10 kommer til barnehagen. Så snart far har hjulpet han av med klærne, går han rett bort til bokhylla og henter boka om Jumbo av T. Egner. Kommer bort til meg for å bli lest for. Har ikke tid til å vinke far av gårde. Denne boka ble lest 2 ganger dagen før - og han virker målbevisst når han velger ut denne boka i dag. Følger med under hele boka. Tg; 3.10 kommer under lesing, og kommer rett bort for å høre. Mor må kle av han og ta på tøfler mens han står og hører på/ser i boka. Heller ikke han har tid til å ta farvel med mor.

NN

Jeg velger likevel i hovedsak å sortere disse under ”leselogger” i motsetning til ”refleksjonslogger” som jeg har definert som:

Refleksjonslogg (R)

Ren refleksjonslogg/ observasjonslogg. Den voksne noterer ned noe han/hun har observert knyttet til lesing. Den voksne er ikke med i den aktiviteten som beskrives, men observerer utenfra. Det kan også være noe han/ hun reflekterer over generelt knyttet til lesing. (R)

Den voksne er tydelig en observatør her, gjør seg opp tanker om det som skjer, men hun eller ha ner samtidig til stede som leser, derfor blir denne loggen kategorisert som leselogg.

Hva lærer barna gjennom litteraturen som de ikke får gjennom samtale?

Dersom det viktigste ved å arbeide med litteratur er å få barn til å bruke språket, kan en spørre seg hvorfor det ikke er like greit å bare samtale med barna. Gjennom litteraturen vil en møte et mer variert språk enn gjennom dagligtalen. Ulike typer tekster bidrar til å gjøre barna kjent med og bevisst på at det er ulike måter å bruke språket på. *Språkveilederen*, (Espenakk, 2007:50) som i hovedsak skriver om språkstimulering i forhold til barn med forsinket eller avvikende språkutvikling, nevner lesing av bøker som et viktig språkstimulerende tiltak. Det fremheves at lesing har både en hyggeside, sosialemosjonell, og en nytteside, språklig. Disse kvalitetene gjelder for alle barn, ikke bare barn med forsinket eller avvikende språkutvikling.

En av de viktigste siden ved lesing rent språklig er at gjennom litteraturen møter barna et litt annet, og oftest mer avansert, språk enn gjennom samtale. Skriftspråket formidler også fortidige hendelser i motsetning til dagligtalen som ofte er preget av nåtidig språk. Nettopp denne avstanden i tid er et viktig argument for temajobbingen i barnehagene som vi allerede har vært inne på.

Ved at barna ofte får velge litteratur selv, og også blir lest for hjemme gjør at de til sammen blir kjent med mye ulik litteratur. Noen av loggene forteller at etter at de begynte med BOKTRAS har barna i større grad også begynt å "lese" for hverandre. Dette vitner om at ved å tilføre barna stimulerende aktiviteter på en positiv måte og arbeide dem inn i daglige rutiner skaper en vaner og holdninger som får videreutvikle seg hos barna selv. Det at barna "leser" for hverandre er også et tydelig tegn på at dette er en aktivitet de liker. De vil videreføre den positive opplevelsen de har ved å bli lest for til andre ved å gjøre det samme for dem. De ser den som leser som en rollemodell og de har kompetanse i forhold til å bruke bøker, og de har fått med seg at lesing er viktig

Det å lære oppbygningen av en historie og å kunne fortelle er en viktig språklig utvikling. En bok kan for mange være et bedre eksempel på dette ved at den har tydeligere rammer for historien. Bøker har en fysisk begynnelse og slutt, permene, og historien foregår mellom der. Den starter når vi blar om til første side, og er slutt når vi lukker den igjen. En lærer noe om hvordan en historie er bygd opp, at den har en begynnelse en midtdel og en slutt. Historien har gjerne også en spenningskurve. Rekkefølgen en forteller hendelsene i spiller en rolle, en skal ikke røpe for mye, men kan heller ikke si for lite. Tekster en får lest opp, opplevd gjennom bøkene, blir på denne måten språklige modeller. Det er viktig å mestre det å fortelle en historie, for det er det vi gjør hele tiden enten vi samtaler med noen eller skal presentere noe.

Anne Høigård skriver om samtalen mellom barn og voksne at dette er et forhold basert på ulikhet "på alle områder som er viktige når det gjelder å føre en samtale som språkferdighet, kunnskap, erfaring, vurderingsevne og makt" (Høigård, 2006:61) Gjennom litteraturen kan en i større grad være en tilhører, stå på utsiden og observere. En kan oppleve en dialog en kan kjenne seg igjen i, uten at en selv er deltaker. Litteraturen viser på denne måten mønster for dialog. Som tilhører kan en være en del av handlingen i en bok og engasjere seg, reagere på karakterene sine vegne, men beholder likevel en (fysisk) avstand til det som skjer. Høigård omtaler også språkhandlinger og viktigheten av å lære seg og forstå disse – gjennom

litteraturen møter en språkhandlingene på en annen måte enn gjennom dialog. En har da også muligheten til å stoppe opp og diskutere det en opplever i boken.

Målet med BOKTRAS er ikke at barna skal lære å lese, men det muntlige og skriftlige språket er uløselig knyttet sammen. Og gjennom å bruke bøker i den muntlige språkstimuleringen blir barna mer oppmerksomme på at språket har flere sider, en muntlig og en skriftlig side. De opplever at denne skriftlige siden kan avvike noe fra den muntlige siden. Skrevet tekst er språk i bruk på en annen måte. Under delen hvor jeg omtalte litteraturen som i hovedsak blir benyttet i barnehagene var jeg inne på det at språket har en estetisk side som oftest kommer bedre frem i litteraturen. Å lese eller bli lest for handler jo også i høyeste grad om å kunne glede seg over godt språk og poetiske formuleringer.

Når en voksen setter seg ned sammen med barna for å lese sender dette signaler om at han/hun tar seg tid til dette barnet eller barna, og er til stede. Barnet opplever at det blir sett, at det er verdt å bruke tid sammen med, noe som gir en god følelse. Lesing blir med dette også en viktig relasjonell og sosial hendelse. Å lese er også en rolig aktivitet, dette skaper en kontrast, blir en oase, i en ellers travel hverdag, både i barnehagen og hjemme. Flere av de ansatte rapporterer også i loggene om at en oftere henter frem en bok for å roe ned barn som trenger dette. I en slik lesestund har den voksne mange roller. Han eller hun er både leser, forutsatt at man følger med på det man leser, at en ikke leser på autopilot, formidler av både språk og tekst, forteller og fortolker.

Hverdagsfortellingenes nytteverdi for barnehagene selv

Det å måtte skrive ned hvordan en jobber med noe er også med på å gjøre de ansatte i barnehagene mer bevisst på sitt eget forhold til bøker og litteraturformidling. Det er en kjent sak at når en må sette seg ned i etterkant av en handling for å formidle denne skriftlig til en som ikke har vært til stede, må en tenke gjennom hva som har skjedd, hva en vil legge vekt på, og en utvikler et metaperspektiv på seg selv og det en gjør. Gjennom å arbeide så aktivt med et prosjekt som handler om litteratur og språk blir de voksne mer observante i forhold til språkutvikling og –stimulering. Barnehagene får da en kompetanseheving på dette viktige området.

”God praksis finner sted når ideer til aktiviteter og teoretisk innsikt anvendes i forhold til barns behov og i forhold til de mål som settes for den pedagogisk virksomheten.” (Hagtvet 2005: 21) og videre: ”i denne prosessen er egne observasjoner og løpende evaluering viktigere aktivitetsveiledere enn foreskrivende metoder.” Hun nevner Donald Schön og det han kaller reflekterte praktikere, altså at en reflekterer over egen praksis. Her er loggene et uvurderlig hjelpemiddel for barnehagene selv. Hverdagsfortellingene fungerer som dokumentasjon på hva som har blitt gjort og på hva måte, og kan brukes som utgangspunkt til å reflektere over hva som fungerte og hva som ikke fungerte. I flere av loggene er også barna nevnt med alder og initialer slik at de er lett gjenkjennelige for de ansatte i barnehagene. Slik vil utviklingen til barna også bli registrert skriftlig i kanskje større grad enn ellers.

For å kunne utvikle en god praksis er det altså nødvendig for barnehagen med rutiner for å observere og vurdere seg selv som enhet. Dette taler for at det ved å være en del av BOKTRAS- prosjektet også vil skje en endring i de involverte barnehagene. Graden av endring vil selvsagt variere, andre faktorer spiller også inn, som for eksempel om en allerede var i en prosess med observasjoner og evaluering eller om en starter med blankere ark.

AVSLUTNING

Oppsummering

Som vi så i analysedelen er det forskjellige resultater i den kvantitative og den kvalitative oversikten. Jeg har lagt de kvalitative endringene til grunn for konklusjonen. Bakgrunnen for dette er at de kvantitative endringene hovedsakelig ser ut til å være basert på praktiske begrensninger og behov. De ansatte har kanskje selv ikke lenger like stort behov for å dokumentere hvordan de bruker litteraturen, og denne aktiviteten må da vike plass for andre aktiviteter. Endringene i innholdet i loggene støtter denne antagelsen, ved at spesielt i barnehage 2, "fritekstbarnehagen" produserer flere tanker rundt språk og lesing i loggene mot slutten av prosjektperioden enn i begynnelsen. For begge barnehagene gjelder det at loggkategoriene som blir mer dominerende ut over i prosjektet antyder at de voksne er mer klare på bruken av litteratur og mulighetene som ligger her. Jeg mener derfor den kvalitative oversikten gir et bedre bilde av måten de ansatte i barnehagene jobber med litteratur på, og endringer som har funnet sted i løpet av de to årene. Det er altså tydelig at selv om den kvantitative oversikten over loggene viser en stor nedgang i antall innsendte logger for perioden januar 2006 til desember 2007 vitner den kvalitative oversikten likevel om en høyere bevissthet om litteraturarbeidet som språkstimulering.

Materialet jeg la til grunn for analysen bød på en del metodiske utfordringer. Det var ikke lagt noen føringer for loggskrivningen, og dermed var det heller ingen føringer å lese hverdagsfortellingene etter. Løsningen ble da loggkategoriene som ble konstruert underveis mens jeg jobbet meg gjennom loggene, og bearbeidet videre mens jeg jobbet med oppgaven. Loggkategoriene startet som ideer knyttet til hva som var ønskelig og mulig å lese ut av loggene, men justerte seg etter hvert. Det var viktig å finne frem til kategorier som kunne brukes på hverdagsfortellingene i begge barnehagene og som kunne gi et bilde av hvordan barnehagene tok i bruk over de to årene jeg så på. Jeg prøvde ut kategoriene på ulike logger i flere omganger for å finne frem til de aktuelle kategoriene, deretter fikk jeg en medstudent til å gå gjennom noen logger ved hjelp av kategoriene for å sjekke validiteten av dem. Denne stadige presiseringen gjorde det også lettere å kategorisere loggene.

Det var flere ting som endret seg etter hvert som jeg jobbet meg mer inn i loggene og avhandlingen. For eksempel hadde jeg som utgangspunkt å se etter *utvikling* hos de voksne.

Etter å ha gått noen runder på hva dette begrepet innebar, ble det forandret til *endret*. Som jeg har vært inne på tidligere krever dette begrepet ikke så store og varige forandringer som utvikling gjør. Synet på loggene endret seg også etter at jeg begynte å gå gjennom dem. Jeg hadde ingen sterke forestillinger om hva som ville møte meg i dette materialet, men jeg hadde forventet mye mer refleksjon generelt. Da jeg begynte å tenke loggskrivningen mer i perspektiv, at det skal passe inn i en tidsramme forsvant imidlertid disse forventningene, og jeg ble mer opptatt av hva de barnehageansatte faktisk hadde notert i loggene.

Tatt i betraktning at formen på hverdagsfortellingene som var sendt inn fra de to barnehagene var så ulik, mener jeg at metoden med å konstruere loggkategoriene og sortere loggene i forhold til disse fungerte, og ga et godt bilde av endringene. Jeg ser likevel at denne avhandlingen med fordel kunne vært en del av et større prosjekt fordi tidsrammen for den er, slik jeg ser det, en svakhet. Loggene er skrevet mens barnehagene gjennomfører prosjektet, og selv om en kan se spor av endringer kan en ikke slå fast at barnehagene som helhet og de voksne har utviklet seg gjennom å være med i prosjektet. Det har vært nevnt at begge barnehagene har fått ny styrer i løpet av disse to årene, og det har også vært utskiftninger blant de ansatte. Det kunne vært interessant å se om barnehagene på sikt klarer å følge opp intensjonene om en mer styrket kultur for lesing og utvikle denne, eller om andre prosjekter og/ eller aktiviteter overta?

Et annet moment som kunne vært spennende å se på var om og i hvilken grad den enkelte voksne og barna endret seg gjennom prosjektet. Da hadde en i større grad kunnet se effekten av prosjektet på individnivå. Slik det er nå, når barna er anonymiserte og de voksne også til en viss grad, blir alle en del av en gruppe, ansattgruppen eller barnegruppen. I loggene fremstår disse gruppene stort sett som ensartede, selv om en i hverdagsfortellingene også finner utsagn som forteller at det er variasjoner. Slike spor er for eksempel når de voksne nevner at de velger ut barn som sliter med språket, eller en voksen skriver som unnskylder seg med at hun har dysleksi.

Vi har sett at det er større endringer i den barnehagen som skriver fritekstlogger enn den som har konstruert skjemaet for loggskrivning og dermed lagt mer eksplisitte føringer. Det kan dermed se ut som at både for lite og for mye føringer kan virke hemmende på skrivingen. Videre vil dette også influere på refleksjon. Dette vil da også virke inn på måten en reflekterer mens en skriver, og endring som kommer som en følge av refleksjonen.

Slik jeg har konstruert loggkategoriene er det noen av dem som peker i retning av en større bevissthet i måten å bruke litteraturen på i barnehagene. De kvalitative resultatene kommer frem ved å se på innholdet i loggene og i hvilken grad de ulike kategoriene opptrer. Jeg har her valgt å se på de kvalitative endringene fordi de sier mer om innholdet i loggene enn de kvantitative. Innholdet i loggene forteller mer om hvilken plass litteraturen har i barnehagen og de voksnes bevissthet enn antall logger de sender inn.

Jeg så på hver barnehage for seg og sammenlignet de to årene for å se hva som skilte 2007 fra 2006. I tillegg valgte jeg ut tre måneder, fra begynnelsen, midtveis og mot slutten av disse to årene for å se hva slags bilde dette ga av barnehagene. Ved å sammenholde resultatene fra disse to sammenligningsmåtene var det noen kategorier som skilte seg positivt ut i begge målingene. Felles for begge barnehagene var en økning i kategoriene utvalgt gruppe (UG) og voksen velger bok (V). Barnehage 2 hadde også i tillegg en økning i tema- kategorien. Dette antyder en endring i positiv retning for hvordan de ansatte i barnehagene arbeider med litteratur.

BOKTRAS som forsøksprosjekt og forskningsmateriale

BOKTRAS er et viktig prosjekt. Ikke bare som et ledd i "Gi rom for lesing!" og for barnehagene som er med, men også som forskningsmateriale. Barnehagene som har vært med i prosjektet bruker alle TRAS, og registrerer språkutviklingen til barna. Disse barna vil også bli fulgt opp etter at de har begynt på skolen for å kunne sammenligne dem med barn som ikke har vært en del av prosjektet. En vil dermed til en viss grad kunne dokumentere effekten av å jobbe mer bevisst og i større grad med litteratur i barnehagene.

Vi trenger at prosjekter som BOKTRAS inspirerer barnehagene til å utytte de språkstimulerende sidene ved litteraturen. Prosjektet viser også at det *er* mulig å få til å bruke mer av barnehagetiden på litteratur, også over tid. 3 år er lang tid for et prosjekt som retter seg mot barnehager fordi det stadig er noen barn som går ut og nye som kommer inn, målgruppen er ikke konstant. For å få til et slikt prosjekt er det derfor nødvendig å arbeide det inn i rutine. På den måten vil nye barn og foreldre også oppleve at det er slik en jobber i denne barnehagen. De blir en del av et eksisterende prosjekt, i stedet for at en skal starte på nytt hver

gang en ny gruppe barn starter i barnehagen. I *Bok i bruk i barnehagen* kommer det tydelig frem at lesingen ikke erstatter eller skal erstatte andre aktiviteter i barnehagen. Det trenger ikke være enten eller, men begge deler: *både* lesing og andre aktiviteter. Dette kommer også frem i loggene jeg har arbeidet med hvor jeg ser at i tillegg til å legge vekt på rene lesestunder, flettes også bruken av litteratur sammen med andre aktiviteter. Det går for eksempel fint an å ta med bøker på tur og lese mens en spiser, eller kombinere lesing med pottetrening.

Resultatene av evalueringen av BOKTRAS og også indikasjonene som kommer frem denne avhandlingen er viktige fordi de sender signaler om hvilke endringer som kan oppnås gjennom å jobbe med litteraturen på den måten som blir beskrevet i prosjektet og dokumentert i hverdagsfortellingene. Her kommer også *Bok i bruk i barnehagen* inn. Dette heftet er både en midtveisrapport, og en oversikt over hvordan barnehagene i prosjektet har arbeidet med dette. I tillegg kan det også leses som en ”oppskrift” på hvordan en kan arbeide med litteratur med barn, også utenfor barnehagene. Som jeg sa er loggene en viktig dokumentasjon på arbeidet med BOKTRAS i barnehagene, problemet er at disse ikke er tilgjengelige for allmennheten. I *Bok i bruk i barnehagen* får vi likevel et godt innblikk ved at det er tatt med eksempler fra loggmaterialet i tillegg til at barnehagene selv får komme med mer utførlige beskrivelser av hvordan de jobber.

Konklusjon

Problemstillingen jeg har jobbet med var om vi gjennom å analysere hverdagsfortellingene til de voksne i BOKTRAS kan se spor av en endring som indikerer at BOKTRAS er med på å styrke lesekulturen i barnehagene.

Jeg mener at ved å se på hverdagsfortellingene i disse to barnehagene ser vi at det er en økende bevissthet rundt både nytteverdien og egenverdien til litteraturen ved å bruke den i større grad. Dette gjelder også språkutvikling og –stimulering. Jeg vil spesielt nevne lydprosjektet den ene ansatte i barnehage 2 jobbet med, tyder på en større bevissthet knyttet til språk og litteratur.

Gjennom å jobbe mer systematisk med litteratur i barnehagene får også de voksne et annet forhold til bøker. De blir mer bevisst på valg av bøker, videreutvikler tekstkompetansen og kan i større grad hjelpe barna å finne tilpasset litteratur. Det er jo en kjent sak at barn ofte velger bøker de har lest før. Gleden ved å kjenne igjen innhold og handling er styrende, og viktig, men det betyr ikke at de ikke trenger å få utvide horisonten på dette området. En større kunnskap rundt litteratur og lesing fører til mer engasjerte voksne lesere og fortellere.

Gjennom å bruke litteratur mer aktivt og med oppfølging fra biblioteket øker kompetansen i forhold til barnebøker. Denne kompetansen videreformidles også til de foresatte gjennom at en kommer med råd om lesing og litteraturanbefalinger, og også ved at familiene kan låne med seg bøker hjem fra biblioteksfilialen i barnehagen. Tettere samarbeid med bibliotekene gjør det lettere å holde seg oppdatert på ny og aktuell litteratur, og å orientere seg i den litteraturen som finnes. Det blir også mer spennende for de barnehageansatte å holde seg oppdatert når noen utenfor en selv, foreldre, barn, formidler et reelt behov for dette. Å diskutere litteratur med kolleger blir også mer aktuelt med et større fokus på dette på arbeidsplassen.

Lesing i barnehagen kan ikke være en bare frivillig aktivitet, det er nødvendig med litt styring fra de voksnes side. Den såkalte Matteus- effekten, som er en kjent forklaringsmodell fra leseforskning, går ut på at de som er flinke å lese, leser mye og blir enda flinkere å lese. Og motsatt, de som sliter med lesingen, unngår denne aktiviteten og blir da stadig hengende lenger etter i leseutviklingen. I BOKTRAS- sammenheng handler det mer om at barn som liker å bli lest for får mer språkstimulering gjennom litteratur og dermed også en større tekstkompetanse. Barn som derimot heller vil leke med andre ting, og får lov til det kan ende opp med å være stigmatisert allerede før de begynner på skolen. Dette stiller krav i forhold til at de voksne i barnehagene blir mer bevisste på det å velge ut barn som skal bli lest for. Barn som i utgangspunktet ikke liker å bli lest for gjør kanskje det likevel med den rette litteraturen. ”For å behandle barna likt må de behandles ulikt”, altså at noen barn trenger mer språkstimulering enn andre, kanskje særlig de som ikke kommer på å velge å bli lest for selv. I faglitteratur som omtaler språkvansker blir det at barna viser liten interesse i forhold til litteratur og sjelden ønsker å bli lest for sett på som ett av flere faresignaler (Espenakk, 2003).

Mer organiserte leseaktiviteter, en lesekultur, innebærer en større bevissthet rundt bruk av litteratur og effekten dette har på språkutviklingen. En større bevissthet rundt dette vil føre

med seg en større språklig bevissthet, og det at de ansatte i barnehagen får mer kompetanse i forhold til språk vil også kunne gjøre dem i stand til å se språkutviklingen til det enkelte barnet bedre.

Ved å ha sett på de kvalitative endringene i loggmaterialet jeg har lagt til grunn vil jeg derfor konkludere med at vi gjennom å analysere hverdagsfortellingene til de voksne i BOKTRAS kan se spor av endring som antyder at BOKTRAS har bidratt til å styrke lesekulturen i disse barnehagene.

LITTERATURLISTE

- Foreningen !les. (25. april 2008). fra !les. <http://www.foreningenles.no/>
- Bakhtin, M., og Slaattelid, R. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne forlag (side 5-28)
- Berge, K. L., Maagerø, E., Coppock, P. J., Halliday, M. A. K., Martin, J. R., og Hasan, R. (1998). *Å skape mening med språk: en samling artikler*. Oslo: Cappelen akademisk forlag (side 67-80)
- Birkeland, T., og Storaas, F. (1993). *Den norske biletboka*. Oslo: Landslaget for norskundervisning: Cappelen. (side 11-19)
- Bøe, J. B. (1999). Fortellingen i historiefaget. I *Å fortelle om fortiden : fortellingen i historie- og samfunnsfagundervisning* Kristiansand: Høyskoleforlaget. (side 24-35).
- Dysthe, O., Hertzberg, F., og Hoel, T. L. (2000). *Skrive for å lære: skriving i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag
- Espenakk, U et. al (2007). *Språkveilederen*: Bredtvet Kompetansesenter.
- Espenakk, U. et. al(2003) *TRAS-håndbok*. Bergen: TRAS-gruppen.
- Gjærum, B., og Grøsvik, K. (2005). Tiltak og tilbud for barn og unge i Gjærum, B og Ellertsen, B (red.), *Hjerne og atferd: utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv - et skritt videre*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag (side 614 – 640)
- Hagtvat, B. E. (2001). *Skriftspråkutvikling gjennom lek: hvordan skriftspråket kan stimuleres i førskolealderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hagtvat, B. E. (2005). *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Halliday, M. A. K., og Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press. (side 3-12)
- Hoel, T., og Helgevold, L. (2007). *Bok i bruk i barnehagen: språkstimulering gjennom leseaktiviteter*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johansen, Å. (2002). Bokbamsen. *Spesialpedagogikk* (8).
- Kunnskapsdepartementet. (2003), Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007.

- http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2003/Gi-rom-for-lesing.html?id=106009 [lest: 29. februar 2008]
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Akademika
- Kunnskapsdepartementet og Kultur og kirke departementet, Den kulturelle skolesekken. fra <http://www.denkulturelleskolesekken.no/> [lest: 25. april 2008]
- Madsen, M. C. (2004). *Børnehavebiblioteket - når pædagoger og bibliotekarer går hånd i hånd*: Biblioteksstyrelsen.
- Sokndal kommune (2005). Lesing gir forsprang. Skrevet ut 8. januar 2008, fra <http://www.sokndal.kommune.no/index.php/skole/content/view/full/2702>
- Sundby, J. (2005). Spesifikke språkforstyrrelser. I Gjærum, B og Ellertsen, B (red.), *Hjerne og atferd: utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv... et skritt videre* (side 439-475). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tetzchner, S. v. (1993). *Barns språk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Troll i ord. (1998-2001) fra <http://www.trolliord.org/> [lest: 28. mars 2008]
- Tveit, Å. K. (2006). *Rom for lek og læring*. fra <http://www.abm-utvikling.no/publisert/abm-skrift/abm-skrift-fulltekst/abm-skrift-27-rom-for-lek-og-lering.html/> [lest 15. februar 2008]
- Utdanningsdirektoratet. *Bok til alle*. fra <http://www.boktilalle.no/> [lest: 28. april 2008]
- Vagle, W., Sandvik, M., og Svennevig, J. (1993). *Tekst og kontekst: en innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: Cappelen. (side 15-54)
- Vygotskij, L. S., & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wagner, Å. K. H., Uppstad, P. H., & Strömqvist, S. (2008). *Det flerspråklige mennesket: ei grunnbok om skriftspråklæring*: Fagbokforlaget.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Antall logger

2006	Barnehage 1	Barnehage 2
Jan	6	2
Feb	5	13 (14)*
Mars	12	6 (7)
April	13	3
Mai	6	3
Juni	2	2 (3)
Juli	0	0
August	13	1
Sept	6	12
Okt	21	19
Nov	6	9
Des	2	1
TOTALT 2006	92	71 (74)
2007	-----	-----
Jan	6	8 (9)
Feb	6	3 (4)
Mars	2	0
April	0	2
Mai	2	1
Juni	1	1
Juli	0	0
Aug	4	3
Sept	8	0
Okt	12	12
Nov	3	3
Des	0	2
TOTALT 2007	44	35 (37)
TOTALT 2006+2007	136	106 (110)

* i barnehage 2 hender det at de beskriver flere lesestunder i én logg, dette er vist ved at jeg har ført opp antall logger, og deretter antall lesestunder i parentes.

Vedlegg 2: Spørsmålene fra spørreundersøkelsen:

Spørsmålene som er knyttet direkte til selve lesestunden er her markert med fet skrift.
(5,7,8,10,11,12,13,15,16,17)

1: Hvilken kommune arbeider du i?

2: Hvor lenge har du arbeidet i barnehager?

3: Hva jobber du som?

4: Kjønn

5: Hvor ofte leser dere sammen med barn?

6: Leser du mer sammen med barna nå enn før BOKTRAS startet?

7: Hvem leser du mest for?

8: Hvem tar initiativ til lesingen?

9: Hvilke barn leser bøker for hverandre i lekesituasjoner?

10: Hvem velger bøker til høytlesing?

11: Hvordan velger barna bøker?

12: Hvordan velger du bøker?

13: Hvordan bearbeider dere leseopplevelsen etter en høytlesingsøkt?

14: Hvilken aktivitet driver dere mest med?

15: Synes du det er vanskelig å gjennomføre en samtale om bøkene du leser sammen med barna?

Liten gruppe

Stor Gruppe

16: Hva pleier du å snakke med barna om under og etter høytlesing?

17: Er samtalene planlagte eller spontane?

18: Hva motiverer deg til å drive med leserelaterte aktiviteter?

Biblioteket

Andre medier (aviser, TV)

Faglig leder

Andre ansatte i barnhagen

Barnas reaksjon

19: Er motivasjonen din til å drive med leserelaterte aktiviteter høyere nå enn før oppstarten av BOKTRAS-prosjektet?

20: I hvor stor grad mener du at leserelaterte aktiviteter stimulerer barnas språklige utvikling på følgende områder?

Samspill

Kommunikasjon

Oppmerksomhet

Språkforståelse

Språklig bevissthet

Uttale

Ordproduksjon

Setningsproduksjon

21: Fungerer utlånsordningen tilfredsstillende?

22: Er du fornøyd med sammensetningen i boksamlingen?

23: Hvordan opplever du samarbeidet med folkebiblioteket?

25: Hvem tar initiativet til boklån?

26: Snakker du med foreldrene om bøker?

27: Snakker du med foreldre om leseopplevelser og leserelaterte aktiviteter?

28: Går høytlesing inn i barnehagens planer?

29: Hvor ofte leser du bøker på fritiden?

Kilde: Prosjektansvarlig Trude Hoel
Lesesenteret

Vedlegg 3: Scoringsguide – loggkategoriene

Ren refleksjonslogg/ observasjonslogg	R	Den voksne noterer ned noe han/hun har observert knyttet til lesing. Den voksne er ikke med i disse loggene, bare observerer utenfra. Kan også være noe han/ hun reflekterer over knyttet til lesing. Denne kategorien blir ikke brukt i kombinasjon med andre.
Hvem velger bøker	B eller V	Er det barnet eller den voksne som velger bok.
Gruppe, tilfeldig eller utvalgt	TG eller UG	Tilfeldig gruppe kan være ett eller flere barn som velger å bli lest for. Utvalgt gruppe er en gruppe valgt ut av den/de voksne. Når det ikke står at det er samling eller planlagt regnes det som en tilfeldig gruppe.
Litterære samtaler	LS	Terskelen her er veldig liten, om boka inspirerer til samtale markeres det som litterær samtale. Hovedpoenget er at lesingen inspirerer barnet/a til å bruke språket.
Tema	T	Litteraturen utgangspunkt for å jobbe med et tema i barnehagen, eller de velger litteratur i forhold til et tema de allerede jobber med. Eksempelvis: pottetrening, vennskap

Vedlegg 4: Hvor ofte de ulike kategoriene forekommer i den enkelte barnehage

Oversikt 2006

Barnehage1	R	B	V	TG	UG	LS	T	logger totalt
jan	0	5	1	5	1	5	2	6
febr	0	3	2	3	2	5	3	5
mars	0	8	4	7	5	10	5	12
april	0	8	5	7	6	11	4	13
mai	1	1	4	3	2	5	0	6
juni	2	0	0	0	0	0	0	2
juli	0	0	0	0	0	0	0	0
aug	2	7	4	10	1	11	2	13
sept	0	3	3	4	2	5	1	6
okt	0	17	4	18	3	20	1	21
nov	0	5	1	5	1	5	0	6
des	0	0	2	0	2	0	1	2
Totalt	5	57	30	62	25	77	19	92

Barnehage2	R	B	V	TG	UG	LS	T	logger totalt
jan	1	1	0	1	0	0	0	2
febr	3	8	3	8	3	9	0	14
mars	0	4	3	5	2	4	0	7
april	0	1	2	1	2	2	2	3
mai	0	1	2	1	2	3	0	3
juni	0	2	1	2	1	2	1	3
juli	0	0	0	0	0	0	0	0
aug	0	1	0	1	0	1	0	1
sept	5	6	1	6	1	7	0	12
okt	6	9	4	9	4	11	0	19
nov	2	6	1	6	1	5	0	9
des	1	0	0	0	0	0	0	1
Totalt	18	39	17	40	16	44	3	74

Oversikt 2007

Barnehage1	R	B	V	TG	UG	LS	T	logger totalt
jan	0	4	2	4	2	4	1	6
febr	0	3	3	4	2	6	3	6
mars	0	1	1	1	1	1	1	2
april	0	0	0	0	0	0	0	0
mai	0	2	0	2	0	2	0	2
juni	0	0	1	0	1	0	0	1
juli	0	0	0	0	0	0	0	0
aug	0	2	2	2	2	1	0	4
sept	0	3	5	5	3	8	1	8
okt	0	9	3	9	3	12	2	12
nov	1	1	1	1	1	2	0	3
des	0	0	0	0	0	0	0	0
Totalt	1	25	18	28	15	36	8	44

Barnehage2	R	B	V	TG	UG	LS	T	logger totalt
jan	3	6	0	6	0	4	0	9
febr	2	1	1	1	1	2	1	4
mars	0	0	0	0	0	0	0	0
april	2	0	0	0	0	0	0	2
mai	0	0	1	0	1	1	0	1
juni	1	0	0	0	0	0	0	1
juli	0	0	0	0	0	0	0	0
aug	1	1	1	2	0	2	0	3
sept	0	0	0	0	0	0	0	0
okt	2	2	8	4	6	8	5	12
nov	0	1	2	1	2	3	1	3
des	0	0	2	0	2	2	2	2
Totalt	11	11	15	14	12	22	9	37

Vedlegg 5: Forekomst av hver enkelt kategori i prosent

Oversikt 2006

Barnehage 1	R	B	V	TG	UG	LS	T	logger totalt
jan	0,0 %	83,3 %	16,7 %	83,3 %	16,7 %	83,3 %	33,3 %	6
feb	0,0 %	60,0 %	40,0 %	60,0 %	40,0 %	100,0 %	60,0 %	5
mars	0,0 %	66,7 %	33,3 %	58,3 %	41,7 %	83,3 %	41,7 %	12
april	0,0 %	61,5 %	38,5 %	53,8 %	46,2 %	84,6 %	30,8 %	13
mai	16,7 %	16,7 %	66,7 %	50,0 %	33,3 %	83,3 %	0,0 %	6
juni	100,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	2
juli	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0
aug	15,4 %	53,8 %	30,8 %	76,9 %	7,7 %	84,6 %	15,4 %	13
sept	0,0 %	50,0 %	50,0 %	66,7 %	33,3 %	83,3 %	16,7 %	6
okt	0,0 %	81,0 %	19,0 %	85,7 %	14,3 %	95,2 %	4,8 %	21
nov	0,0 %	83,3 %	16,7 %	83,3 %	16,7 %	83,3 %	0,0 %	6
des	0,0 %	0,0 %	100,0 %	0,0 %	100,0 %	0,0 %	50,0 %	2
Totalt 06	5,4 %	62,0 %	32,6 %	67,4 %	27,2 %	83,7 %	20,7 %	92

Barnehage 2	R	B	V	TG	UG	LS	T06	logger totalt
jan	50,0 %	50,0 %	0,0 %	50,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	2
feb	21,4 %	57,1 %	21,4 %	57,1 %	21,4 %	64,3 %	0,0 %	14
mars	0,0 %	57,1 %	42,9 %	71,4 %	28,6 %	57,1 %	0,0 %	7
april	0,0 %	33,3 %	66,7 %	33,3 %	66,7 %	66,7 %	66,7 %	3
mai	0,0 %	33,3 %	66,7 %	33,3 %	66,7 %	100,0 %	0,0 %	3
juni	0,0 %	66,7 %	33,3 %	66,7 %	33,3 %	66,7 %	33,3 %	3
juli	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0
aug	0,0 %	100,0 %	0,0 %	100,0 %	0,0 %	100,0 %	0,0 %	1
sept	41,7 %	50,0 %	8,3 %	50,0 %	8,3 %	58,3 %	0,0 %	12
okt	31,6 %	47,4 %	21,1 %	47,4 %	21,1 %	57,9 %	0,0 %	19
nov	22,2 %	66,7 %	11,1 %	66,7 %	11,1 %	55,6 %	0,0 %	9
des	100,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	1
Totalt 06	24,3 %	52,7 %	23,0 %	54,1 %	21,6 %	59,5 %	4,1 %	74

Oversikt 2007

Barnehage 1	R	B	V	TG	UG	LS	T	logger totalt
jan	0,0 %	66,7 %	33,3 %	66,7 %	33,3 %	66,7 %	16,7 %	6
feb	0,0 %	50,0 %	50,0 %	66,7 %	33,3 %	100,0 %	50,0 %	6
mars	0,0 %	50,0 %	50,0 %	50,0 %	50,0 %	50,0 %	50,0 %	2
april	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0
mai	0,0 %	100,0 %	0,0 %	100,0 %	0,0 %	100,0 %	0,0 %	2
juni	0,0 %	0,0 %	100,0 %	0,0 %	100,0 %	0,0 %	0,0 %	1
juli	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0
aug	0,0 %	50,0 %	50,0 %	50,0 %	50,0 %	25,0 %	0,0 %	4
sept	0,0 %	37,5 %	62,5 %	62,5 %	37,5 %	100,0 %	12,5 %	8
okt	0,0 %	75,0 %	25,0 %	75,0 %	25,0 %	100,0 %	16,7 %	12
nov	33,3 %	33,3 %	33,3 %	33,3 %	33,3 %	66,7 %	0,0 %	3
des	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0
Totalt 07	2,3 %	56,8 %	40,9 %	63,6 %	34,1 %	81,8 %	18,2 %	44

Barnehage2	R	B	V	TG	UG	LS	T	logger totalt
jan	33,3 %	66,7 %	0,0 %	66,7 %	0,0 %	44,4 %	0,0 %	9
feb	50,0 %	25,0 %	25,0 %	25,0 %	25,0 %	50,0 %	25,0 %	4
mars	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0
april	100,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	2
mai	0,0 %	0,0 %	100,0 %	0,0 %	100,0 %	100,0 %	0,0 %	1
juni	100,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	1
juli	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0
aug	33,3 %	33,3 %	33,3 %	66,7 %	0,0 %	66,7 %	0,0 %	3
sept	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0
okt	16,7 %	16,7 %	66,7 %	33,3 %	50,0 %	66,7 %	41,7 %	12
nov	0,0 %	33,3 %	66,7 %	33,3 %	66,7 %	100,0 %	33,3 %	3
des	0,0 %	0,0 %	100,0 %	0,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	2
Totalt 07	29,7 %	29,7 %	40,5 %	37,8 %	32,4 %	59,5 %	24,3 %	37

SAMMENDRAG

I denne avhandlingen har jeg ønsket å ville se på hvordan to barnehager jobber med BOKTRAS- prosjektet gjennom to år, for å se om det er mulig å spore noen endringer som indikerer at dette prosjektet er med på å styrke lesekulturen i barnehagene. BOKTRAS handler om å bruke litteratur mer bevisst i språkstimuleringen i barnehagene. Dette legger til grunn teori som sier at et miljøet er en viktig faktor i språkutviklingen og dermed kan brukes aktivt i stimuleringen. Videre bygger de på teori om at bruk av litteratur er stimulerende for språket.

Materialet jeg har lagt til grunn for dette arbeidet er hverdagsfortellinger, logger, de barnehageansatte skriver i tilknytning til arbeid med litteratur i det daglige. Jeg så på alle loggene to barnehager hadde skrevet gjennom to år. Det var ikke lagt noen føringer for disse loggene, det var derfor store variasjoner både i form og innhold. De to barnehagene hadde valgt to ulike måter å føre disse loggene på. Den ene hadde konstruert et loggskjema som de ansatte fylte ut i tilknytning til en lesestund, mens den andre barnehagen skrev loggene som fritekst.

For å best mulig kunne analysere disse loggene og kunne se etter indikasjoner på endring, konstruerte jeg noen loggkategorier. Jeg delte dem først i to hovedkategorier: refleksjonslogg som ikke er knyttet til en spesiell lesestund, og leselogg. Leseloggene ble videre kategorisert etter om det var de voksne eller barna som valgte bok, om det var en tilfeldig eller utvalgt lesegruppe, var det notert en samtale knyttet til lesestunden og brukte de litteraturen til å arbeide med et spesielt tema.

I analysen av loggene så jeg hovedsakelig på forekomsten av de ulike kategoriene for å se om jeg kunne finne indikasjoner på endring hos de voksne over de to årene. Jeg så både på kvantitative og kvalitative endringer. De kvalitative endringene ble lagt til grunn for konklusjonen fordi jeg mente dette var det beste grunnlaget for å kunne svare på problemstillingen min.

Selv om materialet er for lite og går over et for kort tidsrom til å kunne si med sikkerhet at det å være en BOKTRAS- barnehage har ført til endring hos de voksne og styrket lesekulturen i

barnehagen, vil jeg likevel si at de endringene som er å finne i analysen av loggmateriale indikerer at dette er tilfelle.