



Universitetet
i Stavanger

*”Å lese for barna i barnehagen, det er ikke noe vi kan skulke unna,
det er noe vi MÅ gjøre...”*

Om vilkårene for den planlagte litteraturformidlingen i barnehagen



Masteroppgave i Barnehagevitenskap
Institutt for førskolelærerutdanning
Det humanistiske fakultet
Universitetet i Stavanger
Våren 2010



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i barnehagevitenskap

2.semesteret, 2010

Åpen

Forfatter: Heidi Munkejord Haugen

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Ingeborg Mjør

Tittel på masteroppgaven: *"Å lese for barna i barnehagen, det er ikke noe vi kan skulke unna, det er noe vi MÅ gjøre..."*

Om vilkårene for den planlagte litteraturformidling i barnehagen.

Engelsk tittel: *"Reading for children in kindergarten is not something we can shy away from, it is something we MUST do..."*

The terms for planned literature dissemination in kindergarten.

Emneord:
Planlagt litteraturformidling
Høytlesning
Språkstimulering
Systemtenkning
Organisasjon

Sidetall: 65
+ vedlegg/annet: 4

Stavanger, 16.05.2010
dato/år

Forord

Tre studieår er til ende, ett ved Høyskolen i Oslo og to ved Universitetet i Stavanger. Det har vært interessant å bli oppdatert på ny forskning innen barnehagefeltet. Kombinasjonen jobb-studier har gitt en ekstra dimensjon til studiet. Alt jeg har lest er kontinuerlig relatert til praksis, kanskje litt slitsomt for de på mitt arbeidssted...?

Jeg vil først og fremst takke deg Leiv Tommas. Uten din støtte på hjemmebane med vesle Håvard hadde dette prosjektet ikke latt seg gjennomføre.

Takk tante Gunhild for gjestfrihet hver uke i forbindelse med studiene i Stavanger.

Takk til mine veiledere Ingeborg Mjør og Marit Alvestad for god losing gjennom oppgaven.

Takk medstudenter i Stavanger for to kjekke år sammen med dere.

Takk til alle mine informanter som har gitt av sin tid og dermed gjort prosjektet mulig.

Til slutt, tusen takk til dere på mitt arbeidssted. Dere har vist velvilje mot en fraværende styrer og dermed lagt til rette for at prosjektet nå er i havn.

Mai 2010

Heidi Munkejord Haugen

SAMMENDRAG

Formålet med denne studien har vært å undersøke vilkårene for den planlagte litteraturformidling i barnehagen. Forskningsspørsmålet forsøkt besvart i oppgaven er: *Hva er det i barnehagestrukturen som hemmer eller fremmer den planlagte litteraturformidlingen i barnehagen?*

Utgangspunktet for temaet er verdien av høytlesning. Denne beskrives som tosidig. Vi leser for barna i barnehagen fordi det gir glede og gode opplevelser. Høytlesning gir felles fokus for barn og voksne og kan være utgangspunkt for både samtale og lek. Videre kan høytlesning sees som et språkstimulerende virkemiddel. Kognitivt utvidende samtaler knyttet til høytlesning er da spesielt fokusert. Språkstimulering i barnehagen blir av myndighetene sett i et utjevningsspektiv. Det er en uttalt målsetning fra offentlige myndigheter at man gjennom god kvalitet i barnehagen, ved hjelp av et rikt og variert språkmiljø med tilgang til bøker, fortelling og samtaler, kan motvirke for store forskjeller ved skolestart, tospråklige barn blir da spesielt trukket fram (St.meld nr 41).

Denne studien har et flermetodedesign der både kvalitativ og kvantitativ metode er brukt. Den kvalitative metoden består av intervju med fem pedagogiske ledere, og er overordnet den kvantitative delen. Den kvantitative metoden består av spørreskjema fra 26 pedagogiske ledere, disse dataene fungerer som referanse, og gir støtte eller korreksjon til dataene innhentet i intervjuene. Intervjuguide og spørreskjema er bygget opp rundt de samme tema.

De innsamla dataene er i oppgaven sortert i fem hovedkategorier som alle har betydning for den planlagte litteraturformidlingen. Det er *den menneskelige faktor, planer, organisering, kompetanseheving* og *faktorer utenfor barnehagen*, disse er diskutert opp mot relevant teori.

Barnehagen er tradisjonelt forklart og vurdert ut fra et individperspektiv. Dette har sin bakgrunn i barnehagens egenart som en relasjonsorientert virksomhet (Hyrve og Sataøen, 2006). Resultatene fra denne studien tyder på at den planlagte litteraturformidling profiterer på systemtenkning. Det vil si at et fenomen, i dette tilfellet den planlagte høytlesningen, studeres i lys av en større sammenheng (Bukve, 1993). I denne studien ser vi at høytlesning påvirkes av mange faktorer.

Det som synes å være fremmere i arbeidet med den planlagte litteraturformidlingen er motiverte voksne som først og fremst leser ut fra et opplevelsesperspektiv. Videre er konkrete planer som inneholder både rammen og innhold for lesestunden av betydning. En tradisjonell organisering av dagsrytmen, der samlingsstund i forkant av lunsj er hovedarena for høytlesning, synes for 0 til 6 års grupper å være utfordrende. ”Gruppedagen” synes derimot å virke fremmende på høytlesningen. Kompetanse ervervet i utdanningen løftes fram som inspirasjon i arbeidet med høytlesning. Vi ser videre at ekstern opplæring kombinert med en læringsintensiv organisasjon, er en fremmende faktor. Samfunnets fokus på språkstimulering synes å ha skapt en større bevissthet hos de pedagogiske lederne om barnehagens betydning i utdanningsløpet. Dette synes å ha ført til større oppmerksomhet rundt høytlesning.

Denne studien tyder på at den planlagte litteraturformidlingen profiterer på en fast struktur der kompleksiteten er uttalt, der det er formaliserte rutiner og der ansvaret for aktivitetene er klart definert.

INNHold

1. INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven	1
1.2 Oppgavens formål	3
1.3 Kort om studien	4
2. HØYTLESNING	6
2.1 Samfunnets fokus på språkstimulering og høytlesning.....	6
2.1.1 Offentlige utredninger, planer og prosjekt	7
2.2 Verdien av høytlesning.....	9
2.2.1 Høytlesning som språkstimulering.....	9
2.2.2 Å hjelpe barna til å oppleve tekst som meningsfull	11
2.2.3 Andre gevinster ved høytlesning	13
2.2.4 Å lese i gruppe.....	13
2.3 Oppsummering	14
3. DIDAKTISKE OG STRUKTURELLE PERSPEKTIV	15
3.1 Barnehagen som organisasjon	15
3.1.1 Den menneskelige faktor	17
3.1.2 Planer.....	18
3.1.3 Organisering	20
3.1.4 Kompetanseheving	21
3.1.5 Faktorer som påvirker utenfra	23
3.2 Oppsummering	24
4. METODE	26
4.1 Forskningsmetode	26
4.2 Vitenskapsteoretisk overbygging	27
4.3 Innsamling og bearbeiding av data.....	27
4.3.1 Intervjuene.....	28
4.3.2 Datainnhenting gjennom spørreskjema	30
4.4 Validitet og reliabilitet.	31
4.5 Forskningsetikk	32
4.6 Oppsummering	32
5. RESULTAT OG DRØFTING	33
5.1 Innledning.....	33
5.2 Den menneskelige faktor.....	34
5.2.1 De pedagogiske ledernes forhold til litteraturformidling	34
5.2.2 Drøfting - de pedagogiske ledernes forhold til litteraturformidling.....	35
5.2.3 De pedagogiske ledernes begrunnelser for høytlesning.....	37
5.2.4 Drøfting – de pedagogiske ledernes begrunnelser for høytlesning	39
5.3 Planer.....	40
5.3.1 Drøfting - planer	44
5.4 Organisering	45
5.4.1 Drøfting - organisering.....	48
5.5 Kompetanseheving	49
5.5.1 Drøfting - kompetanseheving.....	52
5.6 Faktorer som påvirker utenfra	54
5.6.1 Drøfting - faktorer som påvirker utenfra	55
6. KONKLUSJON	57
Referanser:	63

Vedlegg 1	Intervjuguide
Vedlegg 2	Spørreskjema
Vedlegg 3	Informasjonsskriv til informanter
Vedlegg 4	Godkjenning fra NSD

FIGUROVERSIKT

Figur 1 Hvorfor litteraturformidling?.....	39
Figur 2 Inngår litteraturformidling i de skriftlige planer?.....	43
Figur 3 Rammeplanen er utgangspunkt for våre planer for litteraturformidling.	43
Figur 4 Hvorfor planlagte lesestunder kan falle ut.....	47
Figur 5 De største vanskene knyttet til litteraturformidling.....	48
Figur 6 Hva inspirerer i arbeidet med litteraturformidling?.....	51

1.INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Jeg har arbeidet i barnehage i mange år, både som pedagogisk leder og som styrer. I løpet av disse årene har jeg gjort meg mange ulike erfaringer, og har mine tanker om hva som er med på å skape en god barnehage. En viktig bestanddel i ”den gode barnehagen” mener jeg er formidling av barnelitteratur. Selv liker jeg å flytte ut av virkeligheten for en stund, og inn i et litterært univers, der jeg sammen med barna kan kjenne gleden over Emils spillopper, le sammen over Luddes tøysestreker eller kjenne på skrekken over Hufsa i Mumidalen. Det er en fin opplevelse å se barna med ”stjerner” i øynene følge interessert med i en historie. Det gir barn og voksne et felles fokus, vi opplever noe som knytter oss sammen og gir oss felles erfaringer. Høytlesningen gir utgangspunkt for samtale om innholdet i historien, samtidig gir det assosiasjoner til barnas egne liv og opplevelser. Samtalen foregår mens barn og voksne sitter rundt boka, i tillegg kommer barna ofte i løpet av dagen med tanker knyttet til det som er lest. En dag jeg var på tur sammen med en gruppe barn som hadde lest flere Mamma Mø-bøker, kom ei kråke flygende over oss. Barna mente at det måtte være kråkevennen til Mamma Mø som var ute på tur, dette ble utgangspunkt for fabuleringer rundt ”hva mon kråka nå skulle...”. Felleserfaringer fra bøker gir også barna en felles basis i leken. Jeg har nylig erfart de yngste barnas engasjerte lek som ”Lillesøster” etter at disse bøkene var blitt lest på avdelingen. Lesestunden kan videre gi barna ny kunnskap om ulike tema, både om det som er nært oss, f.eks markblomster eller skrukke troll, eller det som er fjernt, f.eks dinosaurer eller planeter. Samling rundt ei bok kan gi estetiske opplevelser gjennom både bilder og tekst. Figurer, enkle rekvisitter til dramatisering er også med på å skape magi rundt ei bok, en fortelling, et eventyr, et dikt eller ei regle.

Dette handler om litteraturens egenverdi, vi leser fordi det gir glede og gode opplevelser i seg selv. Positive erfaringer med barn og litteratur er en viktig motivasjon for denne oppgaven. Med dette som bakgrunn ønsker jeg å finne ut hvordan det står til med høytlesningen i barnehagene i dag. Er det en aktivitet som blir prioritert, eller velges den ofte vekk til fordel for andre aktiviteter?

En annen motivasjon for temaet, vilkårene for den planlagte litteraturformidlingen i barnehagen, er myndighetenes fokus på språk og språkstimulering. Etter at det i mange år har

vært mest fokus på kvantitet i den offentlige debatten omkring barnehager, i forbindelse med regjeringens målsetting om full barnehagedekning, opplever vi nå en dreining mot et større fokus på barnehagens innhold og kvalitet. Barns språkutvikling er særlig tematisert. En årsak til dette er norske skolebarnas relativt svake prestasjoner på internasjonale PISA undersøkelser, som tester lesekompetanse hos barn i grunnskolen (Solstad, 2008). I kjølvannet av disse undersøkelsene har vi opplevd et sterkt fokus på språk og språkstimulerende tiltak også i barnehagen. En annen årsak til det sterke fokuset på språkstimulering er ønsket om å gi tospråklige barn et best mulig språkmiljø (jf 2.1).

I *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (2006) (senere i oppgaven kalt Rammeplanen) gir Kunnskapsdepartementet føringer for barnehagens oppgaver og mandat. Her er språkstimulering et sentralt tema. I *Rammeplanen* (2006:29) heter det at ” Barnehagen må sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tenkning og som uttrykk for egne tanker og følelser. Alle barn må få et rikt og variert språkmiljø i barnehagen. Noen barn har sen språkutvikling eller andre språkproblemer. De må få tidlig og god hjelp”. *Rammeplanen* (2006:34) har et eget fagområde i planen kalt ”*Kommunikasjon, språk og tekst*”, her sies det at ”barnehagen må skape et miljø hvor barn og voksne daglig opplever spenning og glede ved høytlesning, fortelling, sang og samtale”. Et sentralt element innenfor språk og språkstimulerende tiltak er høytlesning.

Jeg har innledningsvis vist to perspektiv på høytlesning, å lese fordi det gir gode opplevelser, og å lese fordi det gir en språklig gevinst. Dette kan sees som et lite utsnitt av en større pågående debatt i dagens barnehagefaglige miljø. I denne debatten blir leken og det barneinitierte satt opp mot formell læring og det vokseninitierte. Metaforene «human beings» og «human becomings» benyttes ofte for å beskrive de to sidene, den første med fokus på hva barnet *er* den andre med fokus på hva barnet *skal bli*. Debatten har blusset sterkt opp etter at Stortingsmelding nr 41 ”*Kvalitet i barnehagen*” ble vedtatt. Det som skaper debatt er meldingens skoleforberedende fokus og ønske om å språksteste alle landets tre åringer (Barnehageoppnet.no, 2010). Begge perspektivene på høytlesning må, slik jeg ser det, gå hånd i hånd. Vi skal videre i oppgaven se at høytlesning gir barn og voksne felles opplevelser som utgangspunkt for samtale og lek og slik er et språkstimulerende virkemiddel.

Utgangspunktet for denne oppgaven er litteraturformidling innenfor den pedagogiske tradisjon og kultur som den norske barnehagen befinner seg i. De vurderinger som kommer fram er gjort ut fra et helhetlig læringssyn slik det er beskrevet i *Rammeplanen* (KD, 2006) ”Barnehagens innhold skal bygge på et helhetlig læringssyn, hvor omsorg, lek og læring er sentrale deler”(s.5), og videre ”Barnehagen som pedagogisk virksomhet har sin egenart og sine tradisjoner som må ivaretas samtidig som barnehagen ses i sammenheng med skolens virksomhet. Å se omsorg og oppdragelse, lek, hverdagsaktiviteter og læring i sammenheng, er et særtrekk ved norsk barnehagetradisjon”(s.15). Barnehagens egenart med fokus på barna, samtalen med barna og den gode opplevelsen rundt boka er basisen for at lesestundene skal bli kvalitativt gode stunder også med tanke på god språkstimulering.

1.2 Oppgavens formål

Det har de siste årene vært en sterk satsing på utbygging av barnehager i Norge, målsetningen har vært full barnehagedekning. I den forbindelse har barnehagene endret noe karakter. I det lokalsamfunnet der studien er utført har kommunen gått over til større enheter. Barnegruppene som tidligere oftest var 0-3 års grupper og 3-6 års grupper, er i dag organisert på mange ulike måter, fra rene aldershomogene grupper til aldersblanda fra 0-6 år på en avdeling. I en slik endringsprosess er det interessant å se hvordan litteraturformidlingen blir ivaretatt både i ”nye” og ”gamle” strukturer.

I oppgaven vil jeg undersøke lesing som en strukturert og vokseninitiert aktivitet. Det å sitte ett barn, eller noen få barn og en voksen i sofaen å lese bok uforstyrret er ”drømmesituasjonen” for både barn og voksne. På en avdeling med 15-20 barn vil det imidlertid være vanskelig å sikre at alle barna jevnlig blir lest for på den uformelle måten, en til en eller i små grupper. Litteraturformidling for barn er så betydningsfullt at det ikke bør overlates til tilfeldighetene om barna blir lest for eller ikke. Vi vet at noen barn vil velge bort lesing til fordel for andre aktiviteter. Dette gjelder ofte de barna som ellers sjelden blir lest for, og som dermed ville hatt størst utbytte det (Hoel, 2007). Med dette som bakgrunn er det den planlagte litteraturformidlingen det fokuseres på i denne oppgaven.

Jeg vil se hvordan vilkårene for den strukturerte og planlagte litteraturformidling er i dagens barnehager. Hvordan blir dette området ivaretatt i en hektisk hverdag? Hvordan organiseres den? Leses det for hele gruppen samlet eller smågrupper? Hva sier de pedagogiske lederne

om sitt eget forhold til litteraturformidling? Hvor høyt prioriteres temaet i møter og kursvirksomhet? Hvor mye fokus har de pedagogiske lederne på litteraturformidlingen i sine skriftlige planer? Hva mener de pedagogiske lederne om litteraturformidlingens betydning for barna? Hvordan påvirkes dette feltet av strømninger utenfor barnehagen? Dette er områder studien fokuserer på.

Tema for denne oppgaven er følgende:

Å undersøke den planlagte litteraturformidlingens vilkår i barnehagen.

For å finne ut noe om dette har jeg valgt følgende forskningsspørsmål:

Hva er det i barnehagestrukturen som hemmer eller fremmer den planlagte litteraturformidlingen i barnehagen?

Jeg prøver å finne svar gjennom samtaler med pedagogiske ledere om hvordan de opplever at litteraturformidlingen blir ivaretatt på sin avdeling, hvor stor plass og betydning de mener den planlagte høytlesningen får.

1.3 Kort om studien

Jeg har intervjuet fem pedagogiske ledere i en større landkommune. Jeg har i tillegg sendt spørreskjema til 32 barnehager i samme kommune der *en* pedagogisk leder i hver barnehage svarer. Intervjuguiden og spørreskjemaet er bygget opp rundt de samme hovedtemaene (se vedlegg nr 1 og 2). Ut fra det innsamla materialet vil denne studien fokusere på følgende hovedtema:

- Den menneskelige faktor: Her vil jeg fokusere på de pedagogiske ledernes syn på litteraturformidling. Jeg velger da to synsvinkler: 1) deres motivasjon i forhold til høytlesning, i hvilken grad de selv liker å lese for barn, og 2) hvilket perspektiv de har på høytlesningens betydning for barna. Ser de på høytlesning ut fra et opplevelsesperspektiv eller et språkstimulerings perspektiv?
- Planer: Hvilke skriftlige planer knyttet til høytlesning viser de pedagogiske lederne til, og hva er utgangspunktet for planene. Hva innenfor planarbeid slår positivt eller negativt ut for litteraturformidlingen?

- **Organisering:** Hva er det i organiseringen av tid, rom og personale som synes å påvirke litteraturformidlingen? De pedagogiske lederne formidler hvordan de organiserer høytlesningen med hensyn til gruppeinndeling, alderssammensetning, romforhold, dagsrytme, personalsituasjonen med mer.
- **Kompetanseheving:** Jeg ønsker å få fram i hvor stor grad lesing er prioritert i barnehagen både gjennom eksterne kurs og intern opplæring. Hva er de pedagogiske ledernes inspirasjonskilder i arbeidet med litteratur?
- **Faktorer utenfor barnehagen:** Påvirker forhold utenfor barnehagen høytlesningen? Det er her interessant å få belyst om samfunnets fokus på språkstimulering påvirker litteraturformidlingen i barnehagen. Hvordan ser de pedagogiske lederne på dette fokuset i relasjon til barnehagens egenart med vekt på lek og frie aktiviteter?

Gjennom intervju og spørreskjema har jeg hentet inn data om de ovenfor nevnte temaer som kan kaste lys over den planlagte litteraturformidlingens vilkår i barnehagen. Det er intervjuene som danner hovedtyngden i dataene. Spørreskjemaene vil være en referanse til det som kommer fram i intervjuene. Dataene vil bli drøftet opp mot relevant teori som belyser de ulike dimensjoner i datamaterialet.

2. HØYTLESNING

I dette kapittelet vil jeg først vise til samfunnets fokus på språk og språkstimulerende tiltak i barnehagen, høytlesning blir da trukket fram som viktig faktor. Videre vil verdien av høytlesning bli løftet fram, både i et nytteperspektiv og opplevelsesperspektiv. Jeg vil også se på den voksnes rolle i høytlesningen, hvordan tekst gjøres meningsfull for barn.

2.1 Samfunnets fokus på språkstimulering og høytlesning

Som nevnt innledningsvis har det de siste årene vært et sterkt press fra det politiske Norge om å styrke norskfaget i skolen. Norske barn skårer svakere enn gjennomsnittet i andre OECD land på leseferdighet. Dette har gitt økt fokus på språk og språkstimulering også i barnehagen. I tillegg er det et sterkt fokus fra det offentlige på å gi tospråklige barn tidlig språkstøtte, et godt barnehagetilbud vil ha betydning for barnas flerspråklige kompetanse. I *Rammeplanen* heter det at tidlig og god språkstimulering er en viktig del av barnehagens innhold (KD, 2006:34). I Stortingsmelding nr 41(2009) *Kvalitet i barnehagen* hevdes det at alle barn bør beherske norsk språk før de begynner på skolen. Barnehagen er i den sammenheng sett på som en viktig inkluderings- og språkopplæringsarena.

Forskning viser at tidlig innsats har stor effekt når det gjelder å forberede barnas leseferdighet, dette blir ytterligere belyst i kapittel 2.2.1. Begrepet *tidlig innsats* blir i St.meld nr 41(2009:5) beskrevet som å gi et godt pedagogisk tilbud fra barna er små, samt at problemer forebygges eller løses tidlig i utdanningsløpet. St.meld nr 41 peker videre på at tidlig og god hjelp til barn som av ulike grunner trenger ekstra oppfølging, kan bidra til å forebygge senere vansker og sosial ulikhet. Alle barn må få like muligheter. Det er derfor viktig å komme i gang med god språkstimulering allerede i barnehagen. Tidlig og god språkstimulering vil gi barna et jevnere utgangspunkt ved skolestart, dette gjelder for både tospråklige og norskspråklige barn. Mange offentlige utredninger, planer og prosjekt de siste årene peker på behovet for å satse på språk og språkstimulering i barnehagen, jeg vil nå vise til sentrale utgivelser.

2.1.1 Offentlige utredninger, planer og prosjekt

I 2003 kom Utdannings- og forskningsdepartementet ut med strategiplanen *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av lese lyst og leseferdighet*. Planen gjaldt for tidsrommet 2003 til 2007. Denne hadde blant annet som mål å fremme lese lyst i barnehage, skole og fritid. Planen fokuserer mest på lesestimulering i skolen, men det hevdes i planen at det er en utfordring for barnehager at barn i førskolealder får gode leseopplevelser og blir fulgt opp når det gjelder tidlig språkstimulering. Mange leseprosjekt ble satt i gang både i barnehager og skoler som et resultat av denne strategiplanen.

I 2006 kom Kunnskapsdepartementet ut med Stortingsmelding nr 16, ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Her understrekes det at barnehagen er en del av utdanningssystemet og dens betydning i livslang læring generelt, samt betydningen av språkutvikling spesielt. Det legges her spesielt vekt på tidlig innsats slik at barn og unge tidlig får den hjelpen de trenger for å motvirke store forskjeller mellom ulike grupper i samfunnet. Det hevdes i meldingen at ”utviklingen av språk står sentralt for individets mulighet for livslang læring. Språk gir mulighet til å kommunisere og bidrar til identitetsdannelse og tilhørighet i et fellesskap. Ved hjelp av språk lærer barnet å forstå seg selv og omverdenen. Språkutvikling er derfor noe av det mest betydningsfulle som skjer i et barns liv, og er avgjørende for barnets videre utvikling – både intellektuelt, sosialt og emosjonelt. Studier viser at tidlig språkstimulering kan forebygge sosiale forskjeller i senere læringsresultater i skolen. Tidlig språkstimulering er aktiv og bevisst lek med språket i form av eventyrlesing, sang, rim og regler”(Kunnskapsdepartementet, 2006:23). Vi ser her hvordan departementet legger vekt på språkutviklingen fra tidlig alder som et middel i den intellektuelle, sosiale og emosjonelle utviklingen, det ansees som en basis i barnets identitetsskaping. Litteratur trekkes fram som et virkemiddel for å nå dette målet.

Kunnskapsdepartementet lanserte i 2007 planen *Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*. Det ene av fire satsingsområder her er *språkmiljø og språkstimulering*. Betydningen av et rikt språkmiljø trekkes fram også her, dette som et redskap for en sunn personlighetsutvikling både intellektuelt, emosjonelt og sosialt. Behovet for god kompetanse hos de ansatte i barnehagen blir her framholdt, og da spesielt kunnskap om hvordan de kan skape et språkstimulerende miljø for alle barn i barnehagen.

Stortingsmelding nr 41, *Kvalitet i barnehagen* (2009), (jf 2.1) fokuserer på tre overordnede målsettinger for barnehagenes utvikling de kommende årene. Det ene av disse målsetningene er ”Barnehagen som læringsarena”. Tidlig og god språkhjelp i et utjevningsperspektiv står sentralt her. Meldingen hevder at barnehager ” bør tilby et rikt og variert språkmiljø med tilgang til bøker, lek, aktiviteter, sang og samtaler. Studier av barnehagekvalitetens betydning for barnets språklige, sosiale og kognitive læring har vist at også strukturelle faktorer som gruppestørrelser, antall barn per voksen og personalets eget språk har innvirkning på barnets språkutvikling” (2009:68). Gruppestørrelser som muliggjør samhandling mellom barn og voksne er avgjørende for kvaliteten på tilbudet. Vi ser også her departementets understrekning av barnehagens mandat i arbeidet med språktrening, både for etnisk norske og for tospråklige barn. Også her trekkes høytlesning inn som viktig språkstimulering.

”Alle teller mer” *En evaluering av hvordan Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (2009) er utført av Høgskolen i Vestfold på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Her er det bl.a. gjort en evaluering av hvordan Rammeplanens fagområde ”Kommunikasjon, språk og tekst” er realisert i norske barnehager. Evalueringen viser at dette er det fagområdet som det ble arbeidet mest med i de undersøkte barnehagene. Det påpekes imidlertid at barnehagene har vært mest opptatt av språkets forside, det arbeides i mindre grad systematisk med tekster. Med språkets form menes hvordan språket er oppbygd med lyder, stavelser, ord og setninger. Fokus på språkets forside foregår ofte via språkleker som å klappe stavelser, lytte etter lyder i ord, lage tøyseord ved å bytte ut lyder eller gjennom rim og regler. Det antydes at høytlesning står relativt svakt i barnehagene, dette er betenkelig også fordi barn via litteratur også utvikler kulturell kompetanse og kunnskap. Evalueringen stiller spørsmålsteget ved den norskfaglige kompetansen i barnehagen, og det fokuset som i dag preger utøvelsen av fagområdet ”Kommunikasjon, språk og tekst”.

Kunnskapsdepartementets viktigste styringsverktøy for barnehagene er *Rammeplanen* (jf 1.1). Som støtte og inspirasjon i arbeidet med fagområdet ”Kommunikasjon, språk og tekst” gav Kunnskapsdepartementet ut et eget temahefte i 2009, *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Her fokuseres det på *hvordan* barnehagen kan være en god språkarena, høytlesning kommer her inn som en del av flere andre komponenter. Barnelitteraturen fører barna inn i et rikere språk enn det barna møter ellers i dagligtalen, dette er med på å utvide barnas vokabular. Det vektlegges at alle barn må bli lest for hver dag, dette er spesielt viktig i forhold til de barna som selv ikke tar initiativ til lesing.

Som en konsekvens av analysene av lesingens betydning er det satt i gang ulike prosjekt flere steder i landet som skal fremme lesing i barnehagen. Ett av disse prosjektene er *Boktras* som var et samarbeid mellom Lesesenteret og ABM (Statens senter for arkiv, bibliotek og museum). Disse gikk inn i et samarbeid med utvalgte barnehager og hadde som målsetning å fremme lesing i barnehagen (Hoel & Helgevold, 2007). Man opprettet blant annet bibliotekfilialer i barnehagene. Prosjektet varte fra 2005 til 2008. Dette er så blitt fulgt opp av prosjektet *Lesefrø* (lesenteret.uis.no). Arbeidet med å danne bibliotekfilialer i barnehagene fortsetter i dette prosjektet, denne gangen er fokus rettet mot barnehager med mange tospråklige barn. Målet er å øke språkstimuleringen ved hjelp av leseaktiviteter og leselyst .

De ovenfor nevnte utgivelsene viser samfunnets fokus og engasjement i forhold til kvalitet i barnehagen generelt. Språkstimulering er en viktig dimensjon som vektlegges både i et utjevningssperspektiv mellom samfunnets ulike demografiske grupper, og med tanke på å gi tidlig hjelp til barn som av ulike årsaker sliter med språket. Høytlesning blir framhevet som en sentral faktor innenfor språkstimulering. I denne studien ser vi i hvilken grad myndighetenes sterke språkfokus har nådd frem til barnehagene. Er det blitt større bevissthet rundt høytlesning, og hvordan kommer i så fall dette til uttrykk?

2.2 Verdien av høytlesning

Hvorfor er det viktig med høytlesning? Hvilken betydning har det for barn? Når denne oppgaven argumenterer for viktigheten av høytlesning er det på bakgrunn av forskning som viser til ulike gevinster. Et utgangspunkt for samfunnets fokus på språkstimulering som vist ovenfor, er forskning som fremholder betydningen av tidlig språkstimulering for senere leseferdighet. Jeg vil først vise til forskning omkring høytlesning som språkstimulering, for senere å vise til andre gevinster ved litteraturformidling.

2.2.1 Høytlesning som språkstimulering

Aukrusts rapport *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt* (2005) belyser hvilke språklige erfaringer i førskolealder som forbereder barn for å lese og lære av komplekse tekster på høyere klassetrinn. Aukrust viser til den såkalte Matteuseffekten, at elever med et godt utviklet språk ved skolestart gjennom skoletiden vil ha en bedre språklig utvikling enn de barna som ved skolestart har et dårligere utviklet språk. Hun stiller spørsmål ved om denne effekten kan dempes ved å gi barnehagebarn et kvalitativt godt språklig tilbud,

og dermed gi barna fra ulike demografiske bakgrunn et jevnere utgangspunkt som sikrer alle barn en språklig ballast som gir større språkforståelse senere i opplæringen.

Aukrust nevner barns talespråk med særlig vekt på deres vokabular som den viktigste faktoren som predikerer senere leseferdighet. Hun viser til en langtidsstudie i USA som følger barn fra barnehage og ut videregående skole. Studien undersøker sammenhengen mellom førskolebarns talespråk og senere leseforståelse. Studien, kalt "The Home-School Study of Language and Literacy" (Dickinson&Tabors, 2001) er den mest omfattende som noen gang er gjennomført på dette forskningsfeltet. Studien viser en markant stabilitet når det gjelder forholdet mellom førskolebarns talespråk og deres senere leseforståelse. Selv om undersøkelsen var knyttet til mange ulike skoler med ulike kvaliteter, var det likevel en sammenheng mellom barnas språkferdigheter i førskolealder og deres leseforståelse høyere oppe i klassene. Studien viser at de som mottok et godt språklig tilbud i barnehagen profiterte på dette. Den språklige støtten barna fikk før skolestart forberedte barna slik at de kunne nyttiggjøre seg skolens leseopplæring. Det som fremheves som betydningsfullt er den språkstøtte de fikk av pedagogen i barnehagen gjennom kognitivt utvidende samtaler, inkludert samtaler om bøker og andre tekster. Aukrust (2005:28) definerer kognitivt utvidende samtaler på følgende måte: "... samtaler som er utvidende i to betydninger av ordet. For det første går de over flere samtaleturner og etablerer dermed en samtalekontekst som er omfattende nok til å kunne gi barnet fortolkningsstøtte i forhold til ukjente ord. For det andre er de utvidende i den forstand at de viser til tema ut over det umiddelbare her-og-nå: hendelser i fortid og framtid, logiske relasjoner, årsaksrelasjoner osv". Barna som fikk liten språklig stimulans hjemme profiterte på et godt språklig miljø i barnehagen.

Aukrust (2005:48) hevder at det å lese bøker med barn kan gi grunnlag for utvidende samtaler om temaer i teksten, det kan bidra til at samhandlingen mellom voksne og barn medieres gjennom bruk av nye ord ingen av dem ville ha som del av sitt spontane repertoar, teksten kan gi fortolkningsstøtte for nye ord og kan være et utgangspunkt for å stimulere fonologisk bevissthet. Det ser blant annet ut til at boklesingsstrategier med småbarn som fremmer samtale over teksten og inviterer barnets innspill og spørsmål til teksten, fremmer barnets vokabularutvikling.

Dekontekstualisert språk betegnes ved at barna utvikler språket fra et "her og nå" språk til et "der og da" språk ved at barna deltar i samtaler knyttet til bøker og fortellinger som ligger

utenfor den virkeligheten de befinner seg i (Høygård, 2006). Gjems (2008:374) understreker betydningen av åpne spørsmål for å få fram kognitivt utvidende samtaler: ”Erfaringer med åpne spørsmål som ikke bare er knyttet til her-og-nå kontekster, vil bidra til at barn lærer å undre seg og selv stille spørsmål for å forstå og lære om hendelser og fenomen”. Hennes studie er gjort i samtaler med førskolebarn, men prinsippene rundt samtalen og de åpne spørsmål synes relevante også i relasjon til høytlesning. De Temple (2001) opererer med begrepene *immediate talk* og *nonimmediate talk* i beskrivelsen av mødres replikker i tilknytning til høytlesning. Det første kan relateres til det Høygård kaller ”her og nå”- språk og kjennetegnes i De Temples studie ved at mors replikk er knyttet direkte til illustrasjon eller tekst, mens *nonimmediate talk* kan relateres til ”der og da”- språk og kjennetegnes ved replikker som går på forståelse og tolkning av tekst og bilde.

Forskere understreker altså betydningen av samtalen med barn. Bøker gir barn og voksne et felles fokus og felles erfaringer som skaper en basis for samtale, samtalen er en viktig faktor for barns utvikling av vokabular. Betydningen av samtalen rundt boka er noe de pedagogiske lederne i mitt materiale også holder fram som viktig ved høytlesningen.

2.2.2 Å hjelpe barna til å oppleve tekst som meningsfull

For at høytlesning i barnehagen skal være av verdi må den være meningsskapende for barna. Jeg vil jeg vise til forskning som belyser ulike sider ved høytlesning og hvordan mening i tekst skapes.

Bus (2001) diskuterer betydningen av den emosjonelle relasjonen barn har til de voksne i lesesituasjonen. Hennes studie er gjort i hjemmemiljø mellom mor og barn i førskolealder. Studien viser sammenheng mellom den kvaliteten det er i interaksjonen mellom mor og barn i form av trygghet og sensitivitet, og kvaliteten på høytlesningen. Hun peker på betydningen av en positiv atmosfære rundt formidlingen og mener dette er en nøkkelfaktor for et positivt utbytte av høytlesning. Barn med trygg tilknytning viser større grad av glede og engasjement under lesingen enn barn med utrygg tilknytning. Studien viser at foreldre har ulike forutsetninger for å gi barna en positiv opplevelse knyttet til litteratur. Foreldre som selv i liten grad er lesere vil i mindre grad gi barna en positiv leseopplevelse enn de foreldrene som selv er glade i å lese bøker. Dominovic, Eriksson og Fellenius (2006) viser til at barn og voksne i høytlesning deler en språkopplevelse. I denne konteksten oppstår en følelsesmessig

nærhet mellom barn og voksen gjennom dialog, nærhet både fysisk og mentalt og felles fokus rundt boken. Dette beskrives som et godt utgangspunkt for læring.

Ved at barna møter ulike typer litteratur vil de også bli fortrolige med at det finnes ulike sjangere. Barn som får rikelig erfaring innenfor de forskjellige typer litteratur vil etter hvert få et redskap til å tolke tekstene. Tønnessen (2002) viser til Hasans beskrivelse av sjangerkunnskap. Han hevder at man i en kultur må kjenne til forventningene til de ulike sjangerne, dette enten man står som avsender eller mottaker av en tekst. Når barna blir kjent med ulike sjangere vil de lære å gjenkjenne f.eks rim og regler eller eventyrsjangeren. Så snart barna hører ”Det var en gang...” vil de kunne gå inn i eventyrmodus. De vet at nå er det ”på liksom” det som kommer, barnet vil automatisk tolke alt som skjer ut fra det de kjenner til om eventyrsjangeren.

I boka *The Making of a Reader* skriver Cochran-Smith(1984) om en førskolepedagog som gjennom sin litteraturformidling lærer barn at ”a reader must take information from his or her knowledge of the world in ways that are related to the information contained in the text at hand” (1984:94). Barna må altså bruke sin kunnskap både om verden og etter hvert om litteraturen i tolkningen og forståelsen av litteratur. Videre må barnet sortere ut den kunnskapen som er relevant for den aktuelle teksten som formidles. Barnet er avhengig av den voksnes hjelp i denne prosessen. Cochran-Smith bruker begrepet ”Life-to- text interactions” (s.183), dette karakteriseres ved at man bruker kunnskap fra et bredt spekter av erfaringer i møte med en tekst. Høytleseren beskrives som ”mediator” og ”monitor”, dvs en mellommann mellom tekst og barn.

Dialogisk høytlesning beskrives ved at den voksne aktiverer barnet i leseprosessen og knytter stoffet til barnets erfaringer og kunnskap (Mjør, 2009). Begrepet ”den motiverte høytleseren”, beskrives slik: ”den voksne er motivert både for samværet med barnet, og for at lesinga skal vera meiningsfull for barnet”(Mjør, 2009:4). Det er den voksne som gjennom dialog og en positiv atmosfære klarer å engasjere barnet i en dialog rundt boka. Den voksne vil hjelpe barnet til å holde fokus rettet mot innholdet i boka, samt modellere for barnet hva som er morsomt, spennende, skummelt osv. En slik formidling hjelper barnet til å utvide sin forståelse for teksten.

2.2.3 Andre gevinster ved høytlesning

Bøker gir barna en felles referanseramme gjennom felles opplevelser. Barn har gjennom litteraturen opplevd noe sammen som de kan prate om, og videre er dette en felles inspirasjonskilde til leken (Sandvik og Spurkland, 2009). Litteratur er med på å utvide fantasien og øker barnas felles lekerepetoar. Dominovic m.fl (2006) viser til forskning som viser at høytlesning stimulerer fantasien. Bøkene kan på denne måten være med på styrke de sosiale båndene innad i barnegruppen.

Barn kan identifisere seg med figurer eller hendelser de leser om. Via gjenkjenning kan barnet bli bedre kjent med sine egne følelser, dette skaper aksept for den man er, og er også med på å skape trygghet. Det er godt å kjenne på at andre også er redde for hunder eller er glade i kosedyret sitt. *Temaheftet om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen* (2009) fremhever at bøker kan gi barna et språk som hjelper dem til å uttrykke egne erfaringer og følelser. Alle barn i barnehagen skal kjenne seg hjemme i det som blir formidlet. Det er derfor viktig at det i barnehagen er litteratur som både etnisk norske og tospråklige barn finner noe de kan identifisere seg med (Sandvik og Spurkland, 2009). I *Rammeplanen* (2006:30) heter det at bevissthet om egen kulturarv og delaktighet i andres kultur skal bidra til at barn kan sette seg inn i andres ståsted.

Fox beskriver i boka *Les Høgt* (2001) begeistringen voksne og barn kan oppleve sammen i ei lesestund. Når ord og bilder deles oppstår gnister av spenning, sorg, glede og forhåpning, dette knytter hjerner og hjerter sammen i en felles erfaring gjennom bøkene som er delt. Denne felles opplevelsen gjennom lesestunden er basisen og fundamentet for alle andre positive effekter av høytlesning som her er beskrevet.

2.2.4 Å lese i gruppe

Flere av de ovenfor nevnte studiene er gjort i hjemmemiljø med en voksen og ett barn. Denne studien dreier seg om den planlagte og organiserte lesingen. Dette vil vanligvis være lesing i større eller mindre grupper. Det er foretatt forskning på lesing i ulike gruppestørrelser, Morrow og Brittain (2003) har studert høytlesning med førskolebarn i stor gruppe, liten gruppe og en-til-en. Denne studien viste at den umiddelbare lytteforståelsen var best i små grupper, studien viste også at det var like mye samspill med den voksne i smågrupper som i en-til-en lesing. De store gruppene gav dårligst resultat. Olaussen (1992) har studert gruppestørrelsen i relasjon til høytlesning, her ble grupper på femten barn, tre barn og ett barn studert. Hun fant

at gruppestørrelse på tre barn var den som gav best resultater i forhold til læring. Wasic og Bond (2001) viser at større lesegrupper i førskolealder også hadde positive effekter, barna lærte her å lytte til hverandre. Domincovic m.fl (2006) viser til at dialogen rundt boken blir annerledes når man leser for en gruppe barn til forskjell fra en til en lesing. Under høytlesningen vil barna assosiere til egne liv og opplevelser, skal alt dette få komme til uttrykk under høytlesningen vil historien bli oppstykket og det er fare for at mange av barna kan miste konsentrasjonen. Man hevder her at samtalen rundt boken bør skje før og etter lesning og gjerne med noen spørsmål i løpet av høytlesningen for å samle barnas konsentrasjon.

2.3 Oppsummering

Vi har i kapittel 2 vist til samfunnets fokus på språkstimulering, og sett på høytlesningens sentrale plass. Dette fokuset er begrunnet ut fra forskning som viser betydningen av tidlig språkstimulering for senere leseferdighet, samtalen rundt boka er sentral her. Videre har vi sett at barn trenger sensitive og aktive voksne i prosessen med å tolke tekst. Høytlesning gir barn felles opplevelser som kan styrke de sosiale bånd, og gi muligheter for identifikasjon. Lesing for smågrupper har vist seg å ha best resultat på både lytteforståelse og læring.

Vi har i dette kapittel sett på verdien av høytlesning, dette som en begrunnelse for temaet og bakteppe for det som er oppgavens hovedfokus, nemlig litteraturformidlingens vilkår i barnehagen.

3. DIDAKTISKE OG STRUKTURELLE PERSPEKTIV

Denne oppgaven fokuserer på hva det er i barnehagestrukturen som hemmer eller fremmer den planlagte litteraturformidlingen. Hvilke faktorer påvirker høytlesningen slik at de pedagogiske lederne opplever i ulik grad å lykkes i arbeidet med litteraturformidlingen. For å kunne tolke og analysere de data som er samlet inn, vil jeg vise til teori knyttet til de fem hovedtemaene som det innsamla materialet er sortert inn under. Disse temaene er følgende: *den menneskelige faktoren, planer, organisering, kompetanseheving og faktorer utenfor barnehagen*. I dette kapitlet vil jeg gjennom ulike teori prøve å kaste lys over disse fem områdene, men jeg vil først definere begrepet didaktikk og deretter beskrive barnehagen som organisasjon.

Didaktikk blir ofte oversatt med undervisningslære (Gunnestad, 2007). Didaktikken inneholder begreper og teorier som omhandler mål, innhold, arbeidsmåter og vurdering. Den spenner over hele den pedagogiske prosessen fra planlegging til gjennomføring, vurdering og til videre planlegging. Didaktikk i barnehagekontekst inneholder i følge Alvestad (2001) blant annet faktorer som rammer, progresjon, tid, valg og organisering av et innhold, arbeidsmåter og organisering av miljøet, mål, samarbeid og mellommenneskelige relasjoner, evaluering og hvordan barna selv opplever det planlagte. I denne oppgaven undersøkes hvordan noen av disse forhold påvirker den planlagte høytlesningen.

3.1 Barnehagen som organisasjon

Flaa m.fl (1995:13) gir følgende definisjon av begrepet organisasjon: ”Organisasjon vil betegne et *bevisst, stabilt og målrettet samarbeid mellom mennesker*.” I en organisasjon er det en eller annen form for struktur i de mellommenneskelige forhold, det er en fordeling av makt, arbeid og ansvar. Dette er strukturert med sikte på å løse visse oppgaver og nå organisasjonens mål. I alle organisasjoner er det i følge Flaa m.fl både formelle og uformelle strukturer. De formelle består av organisasjonens målsetninger, planer, instruksjoner, organisasjonskart med mer. De uformelle strukturene er de uskrevne normene og reglene for hvordan arbeidet utføres og hvordan de ansatte opptrer overfor hverandre.

Organisasjoner vil være preget av den kulturen de er en del av. Ulike kulturer møter utfordringer i hverdagen på forskjellige måter. Evnen og viljen til forandring er et mål på

hvordan denne kulturen formes. Gotvassli (2006) betegner høy forandringsvilje, stå-på humør og innsatsvilje som *drakultur*, og lav forandringsvilje, lav innsats og oppgitthet som *hengekultur*. Gotvassli viser til Schein som hevder at lederen har betydelig innflytelse som kulturskaper i barnehagen, det lederen vektlegger vil være et signal til resten av personalet om viktige verdier. Leder vil gjennom rollemodellering være et forbilde for de andre.

Barnehagen er tradisjonelt forklart og vurdert ut fra et individperspektiv. Dette har sin bakgrunn i barnehagens egenart som en relasjonsorientert virksomhet (Hyrve og Sataøen, 2006). Om man lykkes eller ikke blir i stor grad knyttet til personlige forhold. Skal vi kartlegge hva som gir gode eller mindre gode resultater i barnehagen er det nyttig å se organisasjonen i et systemperspektiv. Leavitts diamant er en modell utviklet for å vise organisasjonens sentrale element og hvordan disse står i gjensidig forhold til hverandre (Flaa m.fl, 1995). Den består av elementene struktur, teknologi, aktør og oppgaver. Modellen er omarbeidet og gitt en profil som samsvarer mer med barnehagen som organisasjon (Hyrve og Sataøen, 2006). I denne analysemodellen inngår elementene *mål, virkemiddel, menneske og struktur*. Dette er de bestanddelene som virker innad i barnehageorganisasjonen. I tillegg er elementet *omgivelser* tatt med, dette påvirker organisasjonen utenfra. Dette er element i en organisasjon som påvirker hverandre og er avhengige av hverandre, dette kalles systemteori. Bukve (1993:26) hevder at systemtankegangen innebærer at vi : ”...studerer det fenomenet vi er opptekne av i lys av ein større samanheng. Vi føreset altså at fenomenet er del av eit system, der det er fruktbart å studere dei enkelte elementa i lys av deira konsekvens for heilskapen”. I denne studien er elementene som undersøkes valgt ut fra den relevansen de har for temaet i oppgaven, planlagt litteraturformidling, og er som nevnt ovenfor: *den menneskelige faktoren, planer, organisering, kompetanseheving og faktorer utenfor barnehagen*. Temaet *vilkårene for den planlagte litteraturformidling* studeres i denne oppgaven opp mot disse ulike element i organisasjonen. Vi leter ikke etter *en* forklaring, men ser på enkeltfaktorer som del av et større system som påvirker positivt eller negativt forholdet til litteraturformidlingen. Slik sett mener jeg systemtenkning er relevant i forhold til denne oppgaven. Jeg viser først til ulike teori under hvert hovedområde og relaterer det til denne studien.

3.1.1 Den menneskelige faktor

Barnehagen har i følge Hyrve og Sataøen (2006) tradisjonelt vært en organisasjon dominert av en humanistisk tankegang. Personalsamarbeid, kommunikasjon og motivasjon har vært prioriterte områder der målet har vært å utvikle et godt klima. Forståelsen av det som skjer blir i stor grad forklart ut fra individuelle faktorer og mindre ut fra strukturelle og organisatoriske perspektiv. Gotvassli (2006) hevder at det innenfor *human relation*-synet har vært en rådende oppfatning at trivsel fører til bedre effektivitet i arbeidslivet, man har lagt stor vekt på de sosiale behovene. Det blir etter hvert stilt spørsmålsteget ved dette, trivsel og sosialt miljø kan bli et mål i seg selv, og slik overskygge barnehagens målsetninger.

Motivasjon for høytlesning er et sentralt perspektiv i denne studien. Herzberg (1968) har foretatt en av de mest kjente trivsels- og motivasjonsundersøkelsene knyttet til arbeidslivet. Han viser til faktorer som skaper tilfredshet i arbeidet og som videre skaper motivasjon, dette er faktorer knyttet til *utfordringer og ansvar* i arbeidet. Motivasjonsfaktorer er i følge Herzberg å kunne utrette noe, å få anerkjennelse for det en gjør, innholdet i selve arbeidet, det å få ansvar samt utviklingsmuligheter i arbeidet. Videre viser han til faktorer i arbeidsmiljøet som må være tilfredsstillende for at motivasjon kan oppstå, disse kaller han hygienefaktorer. Dette dreier seg om personalpolitikk, ledelse, arbeidsforhold, lønn og trygghet i jobben. Begrepet indre motivasjon står i motsetning til ytre motivasjon som er mer instrumentell og knyttes til positiv eller negativ konsekvens. Drivkreftene i den indre motivasjon knyttes til begrepet *empowerment* og knyttes opp til fire typer følelser. Den første er *autonomi* som er en følelse av frihet til å velge hvordan man vil utføre arbeidet. Det andre er følelse av *kompetanse*, det vil si at den ansatte opplever å mestre arbeidet. Videre er opplevd *meningsfullhet* en drivkraft, personen må oppleve at arbeidet er meningsfullt målt opp mot egne verdier. Til slutt er *innflytelse* en indre drivkraft, dette defineres som troen på at man oppnår de tilsiktede effekter og har kontroll på de ønskede resultater (Gotvassli, 2008).

Lazarus (2006) beskriver forholdet mellom en person og miljøet, dersom miljøet rundt en person ikke innfrir viktige målsetninger og forventninger kan dette føre til stress hos personen. En person kan bli stresset hvis det som skjer truer eller umuliggjør personens mål eller hensikter. Lazarus (2006) viser også til vippeanalogien i beskrivelsen av forholdet mellom krav fra miljøet og ressurser hos en person. Er det større krav til en person enn det personen med sine ressurser kan mestre vil dette føre til stress, er det derimot for få krav i forhold til personens ressurser kan dette føre til kjedsomhet. Balanse mellom kompetanse og

krav skaper likevekt i forholdet mellom miljø og mennesket. Dette samsvarer godt med det som Csikszentmihalyi kaller for flytsonemodellen. Han hevder at menneskene fungerer best når det er balanse mellom personens ferdigheter og utfordringer de møter (Gotvassli, 2008).

Disse dimensjonene fra organisasjonsteori har relevans i forhold til det de pedagogiske lederne sier om arbeidet sitt i barnehagen. Det har vært et sterkt fokus på individet i barnehagen, dette kommer fram hos noen av mine informanter. Hvor vidt de lykkes eller ikke blir forklart ut fra et individperspektiv, det blir mindre forklart ut fra organisatoriske forhold. Motivasjonsteoriene viser bl.a. betydningen av innholdet i selve arbeidet, utfordringer og mening i arbeidet. Mine informanter beskriver høytlesningen som svært meningsfull og motiverende i seg selv. Betydningen av balanse mellom kompetanse og krav er også relevant. Hvis en pedagogisk leder ikke opplever at hennes målsetninger lar seg gjennomføre i tilstrekkelig grad kan det føre til en utilfresstillende arbeidssituasjon, dette er noe som også kommer fram i studien

3.1.2 Planer

Planer inneholder konkretisering og operasjonalisering av barnehagens oppsatte mål. Barnehagen forholder seg først og fremst til *Lov om barnehager* (KD, 2005) og forskriften til loven, *Rammeplanen* (KD 2006). Innenfor denne rammen har den enkelte barnehage relativt stor frihet til å skape sin egenart ved å sette opp egne mål, delmål og virksomhetsplaner. *Rammeplanens* målsetninger knyttet til litteraturformidling angir hva som forventes av aktivitet og hyppighet. Under fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst* heter det at barna skal "blir kjent med bøker, sanger, bilder, media m.m." (s 34). For å arbeide i retning av dette målet må personalet "skape et miljø hvor barn og voksne daglig opplever spenning og glede ved høytlesning, fortelling, sang og samtale..."(s.35). *Rammeplanens* mål beskrives som prosessmål: "For hvert fagområde er det formulert mål for arbeidet for å fremme barnas utvikling og læring og presisering av personalets ansvar. Målene som retter seg mot barnas opplevelser og læring, er formulert som prosessmål. Det er selve læringsområdet og arbeidsmåtene barna skal bli kjent med" (s.33). Denne tanken om prosess heller enn produkt er i tråd med den generelle tankegangen i den norske barnehagetradisjon.

Målene gjøres operative ved å bryte dem ned til konkrete aktiviteter. Tvetydige og uklare målsetninger vil skape problemer i en organisasjon, målene vil da ikke fungere som de motivasjonsskildene de er ment å være (Hyrve og Sataøen, 2006).

Strukturelle forhold har også betydning for planene (Hyrve og Sataøen, 2006). Det vises her til ulike sider ved den sosiale strukturen i barnehagen, for det første hvordan oppgaver og ansvar er fordelt. For det andre vises det til makt og styringskultur, hvor flat eller hierarkisk kulturen er. Dette vil også gjenspeiles i planene, hva som avgjøres i ledergruppen og hva som avgjøres i personalgruppen på avdelingen.

Hensikten med målstyring er tosidig, det gir de ansatte noe å strekke seg etter, samtidig som det er et verktøy å evaluere opp mot. Evaluering er et sentralt element i planleggingsarbeidet. Det er ut fra kontinuerlig evaluering at nye planer utarbeides (Flaa m.fl, 1995).

Alvestad (2004) presenterer to ulike kategorier innenfor planlegging, *minimal-* og *maksimal* planlegging. I den *minimale* planleggingen er målene vide og lite konkrete. Evalueringen blir gjort uavhengig av de oppsatte målene og planleggingen preges av impulsivitet. Knyttet til denne type planlegging vil det individuelle kunne overskygge og vanskeliggjøre det kollektive perspektivet. Planene tar i liten grad utgangspunkt i barnehagens årsplan. I den *maksimale* planleggingen er det et samspill mellom de ulike plannivå som Rammeplan, årsplan og ukeplaner. Årsplanen blir sett på som et verdidokument som er styrende for barnehagen og fungerer som en flerårsplan. Det ser i følge Alvestad ut som planen har relevans for den praksis som føres.

En engelsk studie, EPPE (The Effective Provision of Pre-School Education) (Sylva m.fl., 2003) har undersøkt små barns utvikling intellektuelt og sosialt og har fokusert på hvilken betydning barnehageopphold (pre-school) har for barn fra 3-7 år. Denne studien viser til betydningen av at personalet i barnehagen har kjennskap og forståelse for planene (curriculum, som kan oversettes til læreplaner eller pensum). Å ha et godt grep om innholdet i planen, samt ha gode strategier for hensiktsmessig læring innenfor området løftes fram som like viktig i barnehagen som for senere alderstrinn.

I min studie synes planarbeidet å være av betydning for det arbeidet som blir utført i forhold til litteraturformidling. Flere sentrale moment i materialet kan relateres til de ovenfor nevnte perspektiv, så som betydningen av konkrete planer, strukturene i planene, kjennskap til rammeplanens føringer og evalueringsarbeidet. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingen.

3.1.3 Organisering

Organisering er en del av strukturbegrepet. God organisering er en forutsetning for utvikling av kvalitet (Gotvassli, 2008). Strukturen i barnehagen former de ansattes holdninger og forventninger til eget og andres arbeid. Strukturen kan beskrives langs tre dimensjoner, graden av kompleksitet, det vil si i hvor stor grad arbeidet er oppdelt og spesialisert. For det andre graden av formalisering, det vil si hvor faste og rigide regler som styrer barnehagen. For det tredje nevnes graden av sentralisering, det vil si hvor og av hvem beslutninger tas. Dette til sammen danner organisasjonsstrukturen som kan karakteriseres som ”fast” eller ”løs” struktur (Gotvassli, 2008).

Bleken (2005) viser til organisatoriske utfordringer i knyttet til organiseringen i barnehagen. Hun hevder at mange barnehager er lite flinke til å organisere miljø og materiale ut fra barnas alder og modenhet. Det meste er lagt til rette ut fra de som klarer minst. Hun hevder videre at dagsrytmen ikke er tilpasset dagens alderblanda grupper, vi har i dag avdelinger med barn fra 0 til 6 år, dette krever en annen organisering enn 3-6 årsgrupper som tidligere var det vanlige.

For at organisasjonen skal fungere best mulig må virkemidlene tilpasses målene, dette gjelder også relatert til temaet litteraturformidling. Virkemidler inkluderer ressurser, arbeidsteknikker, metoder, redskaper med mer som brukes for å nå målene som er satte for en organisasjon (Hyrve og Sataøen, 2006). Organisering av dagsrytmen med tid, rom og personale er et viktig virkemiddel for å nå målsetningene i forhold til høytlesning.

Med den vekten barnehagene har hatt på de relasjonelle forhold, er det grunn til å tro at de strukturelle forholdene har vært skjøvet mer i bakgrunnen og at den dermed har en relativ ”løs” struktur. Dette er også noe som kommer fram i denne studien, det er mange fine planer på papiret, lite formalisering fører imidlertid til at aktiviteter lett faller ut. Informantene mine gir uttrykk for at organisatoriske forhold er av betydning for hvordan den planlagte litteraturformidlingen blir ivarettatt. Det er f.eks et uttalt ønske hos de pedagogiske lederne å

lese for barna i smågrupper. Dagsrytmen på flere av barnehagene gjør imidlertid at dette ikke lar seg gjennomføre i den grad de ønsker. Organiseringen av barnegruppen, dens alderssammensetning og organisering av dagsrytmen syntes å påvirke vilkårene for den planlagte høytlesningen.

3.1.4 Kompetanseheving

Kompetanse og kvalifikasjoner beskrives som det viktigste virkemiddelet en organisasjon har for å nå målene (Hyrve og Sataøen, 2006). Førskolelærernes kompetanse er det viktigste elementet i utvikling og bevaring av kvaliteten i barnehagen (Gunnestad, 2007).

I *Lov om barnehager* (KD, 2005) heter det at både styrer og pedagogisk leder i en barnehage må ha utdanning som førskolelærer, eventuelt tilsvarende høyskoleutdanning med videreutdanning i barnehagepedagogikk. I førskolelærerutdanningen tilegner studentene seg kunnskaper, holdninger og ferdigheter i forhold til barn, kultur og samfunn. Den tradisjonelle personalstrukturen i norske barnehageavdelinger har vært *en* førskolelærer og *to* assistenter på 18 barn over 3 år. Det er stadig flere barnehager som organiserer personalet og avdelinger ut fra andre modeller, mange velger større barnegrupper og to pedagoger pr avdeling.

Tall fra Statistisk Sentralbyrå (ssb.no, 2009) sier noe om utdanningsnivået i norske barnehager. I 2008 har 89% av alle styrere og pedagogiske ledere førskolelærerutdanning eller annen pedagogisk utdanning, dette er omtrent uendret fra 2007. Andelen pedagogiske ledere med dispensasjon fra utdanningskravet økte fra 12,4 prosent i 2007 til 15,9 prosent i 2008. Flere innen assistentgruppen øker sin kompetanse, i følge SSB var det i 2008 nær 25% av alle assistenter som hadde enten førskolelærerutdanning, annen pedagogisk utdanning eller barne- og ungdomsfagutdanning. Dette er en økning på 3,4 prosentpoeng fra 2007.

EPPE studien (Sylva m.fl., 2003) viser betydningen av personalets kvalifikasjoner for å skape et kvalitetstilbud i barnehagen. Studien viser at jo høyere kvalifikasjoner de ansatte hadde, jo større framgang var det hos barna både intellektuelt og sosialt. Høyt kvalifisert personale tilbød større utfordringer knyttet til både språk og matematikk, i tillegg viste det seg at de hadde en tettere relasjon til barna. Det var de høyt kvalifiserte som oftest gikk inn i det som kalles ”sustained shared thinking”. Det kan oversettes med ”vedvarende delt oppmerksomhet” det vil si at voksne og barn arbeider sammen intellektuelt for å løse problem, snakke om en

aktivitet eller møtes rundt en fortelling. Dette korresponderer med det som tidligere i oppgaven er beskrevet som kognitivt utvidede samtaler (Aukrust, 2005). Studien viser også at ukvalifisert personale som arbeider sammen med kvalifiserte pedagoger gjør en bedre pedagogisk innsats enn de som ikke arbeidet sammen med kvalifisert personale.

Barnehagen som lærende organisasjon er framhevet i *Rammeplanen* (KD 2006). Her hevdes det at barnehagen som pedagogisk samfunnsinstitusjon må være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse.

Begrepet læringsintensiv organisasjon er tatt fra skolen, men tankegangen kan overføres til barnehagen. I en læringsintensiv organisasjon er det kontinuerlig kompetanseheving, det er gode vilkår for læring og kompetanse etterspørres og tas i bruk. I intensive læringsorganisasjoner er det større fokus på organisasjonen totalt sett og mindre på den enkeltes ferdigheter. To hovedfaktorer blir framhevet fordi de virker fremmende på utviklingen av en intensiv læringsorganisasjoner, det ene er en velfungerende organisasjon og det andre et høyt ambisjonsnivå blant deltakerne (Gotvassli, 2008).

Problembasert læring er også knyttet til skolen, men tas med her fordi jeg mener det kan ha relevans knyttet i diskusjonen av denne studien. Skogen(2004) har beskrevet fire element i problembasert læring. Det første element er *erfaring*, læring fundamenteres i den praksis som utøves. Videre skjer læring gjennom *refleksjon* knyttet til praksis, gjennom refleksjon vil så praksisen justeres. Det tredje punktet er *diskusjon*, når fagområdet drøftes i fellesskap vil læringsresultatet forbedres og læringsprosessen utvikles. Det siste elementet i læringsprosessen er *teori*, denne fungerer i samspill med praksis og vil være i endring.

De ovenfor nevnte perspektiv på kompetanse mener jeg er relevante med tanke på temaet høytlesning. Informantene i denne studien framhever betydningen av den kompetanse de hadde med seg fra utdannelsen, kompetanseheving gjennom eksternt kurs viste seg for to av barnehagene å være avgjørende i forhold til litteraturformidling. Materialet viser også betydningen av en læringsintensiv organisasjon.

3.1.5 Faktorer som påvirker utenfra

Barnehagen er et åpent eller lukket system i den grad den samhandler med sine omgivelser. Barnehagen må kunne forandre seg i takt med samfunnets skiftende krav og den skal også selv aktivt påvirke omgivelsene i følge (Hyrve og Sataøen, 2006).

I forhold til barnehagens arbeid med litteraturformidling kan slike faktorer være barnehagens forhold til biblioteket, til PPT, til skolene i nærmiljøet eller til medias påvirkning i forhold til hvilken litteratur som skal formidles. Disse perspektiv er ikke tematisert i mitt materiale. Den faktoren jeg legger hovedvekten på er samfunnets fokus på språkstimulering(jf.2.2.1).

Samfunnets fokus på språkstimulering kan diskuteres i forhold til barnehagens tradisjonelle fokus på lek og frie aktiviteter. Hvordan forholder barnehagen seg til nye strømninger som synes å representere en annen kultur enn den tradisjonelle barnehagekulturen der barnas lek og frie aktiviteter står sentralt? Dette danner utgangspunkt for det som her løftes fram.

Forholdet mellom det vokseninitierte og det barneinitierte, mellom fri lek og strukturerte aktiviteter vil stå sentralt både i teorigjennomgang og senere i diskusjonen knyttet til dette punktet.

Begrepene material og formal dannelse blir brukt av Brostrøm (1996). I material dannelse står kunnskapen i sentrum, det vises til *hva* som skal formidles, innholdet (materien) er viktigst. Formal dannelse er den retningen som er nærmest knyttet opp til barnehagetradisjonen, der hovedvekten ligger på lek og det barneinitierte. Her står ikke innholdet i fokus, man vektlegger heller virksomhetens *form* og tar utgangspunkt i barnets interesser og virksomhet. Brostrøm viser til at disse to elementene er framtreddende i ulike deler av dagen, det formale i den frie leken og det materiale i de vokseninitierte aktivitetene, dette er noe han finner uheldig. Han argumenterer for at det må skapes en sammenheng mellom det materiale og det formale, ved at pedagogen skaper en forbindelse mellom barnets subjektive erfaringer og det stoff som formidles. Det materiale og det formale må danne en dialektisk enhet, eller syntese. Han hevder at pedagogen har et dobbelt sikte: Å se og vise innlevelse med barnet samtidig som hun forholder seg til det pedagogiske innhold.

Larsen (2006) har studert barnelitteraturens plass i pedagogiske læreplaner for dagtilbud i Danmark. Hun hevder at den pedagogiske praksis som føres i (danske) barnehager er preget av et romantisk barnesyn hvor de voksne inntar en tilbakeholden rolle og er for forsiktig i forhold til aktiviteter som er skolerelaterte og voksenstyrte. Læring blir satt opp mot begrepet

opplevelse, hun referer til Carlsson og Pramling som hevder dette har sitt utspring i romantikkens hyllest til følelsene, i motsetning til opplysningstidens fornuftsideal. Larsen hevder at barnelitteraturen balanserer mellom to poler, det alt for målorienterte og ferdighetsorienterte på den ene siden, og barnehagens pedagogiske tradisjon med vekt på barnets frie lek på den andre siden. Hun konkluderer med at det er viktig å beholde høytlesningen som en lystbetont og meningsfull aktivitet, og slik ivareta både lek og læring. Larsen viser også til Mjør som gjør oppmerksom på at pedagogikk som baserer seg på utsagn som ”på barnets premisser” eller ”ut fra barnets egne interesser” ikke alltid er det beste for barnet. Barnehagen har et ansvar for å sosialisere barna inn i lese- og skrivekulturen.

EPPE studien (Sylva m.fl., 2003) viser også at man oppnår best resultat både intellektuelt og sosialt, ved en kombinasjon av vokseninitierte og barneinitierte aktiviteter. I de barnehagene med best resultater var det omtrent lik vekt på voksen- og barneinitierte aktiviteter.

Rammeplanen løfter også fram balansen mellom barnas lek og frie aktiviteter og betydningen av formidling og vokseninitierte aktiviteter: ”Barnehagen skal styrke barns læring i formelle og uformelle læringssituasjoner. De formelle situasjonene er planlagt og ledet av personalet. Uformelle læringssituasjoner er nærmere knyttet til hverdagsaktiviteter og her-og-nå-situasjoner, i lek, oppdragelse og annen samhandling” (s.27) og ”Vekselspill mellom formidling og barns egen aktivitet skal være en del av barnehagens særpreg.”(s.30).

Denne oppgavens fokus er en vokseninitiert aktivitet. Det forbindes lett med et instrumentalistisk syn på barnet der barnet objektiviseres. Jeg vil imidlertid vise til Brostrøm (1996) som hevder at å gi barnet utfoldelsesmuligheter, likeverdige forhold, anerkjennelse, et likeverdig jeg-du forhold og et symmetrisk subjekt-subjekt forhold også kan kombineres med påvirkning. Vi skal senere se hvordan informantene forholder seg til samfunnets fokus på språkstimulering og se om dette skaper endringer i forhold til barns frie aktiviteter.

3.2 Oppsummering

Å studere det fenomenet vi er opptatt av ut fra en større sammenheng kalles i sosiologien for systemteori (Hyrve og Sataøen, 2006). En organisasjon kan sammenlignes med en levende organisme der alle elementene står i et gjensidig forhold til hverandre. De ulike faktorene som her er beskrevet, *den menneskelige faktoren, planer, organisering, kompetanseheving* og

faktorer utenfor barnehagen, har betydning for den planlagte litteraturformidlingen, hver for seg eller ved at de gjensidig påvirker hverandre. Ett utgangspunktet i beskrivelsen av barnehagen som organisasjon har vært Hyrve og Sataøens beskrivelse av Leavitts diamant, dette er en analysemodell som kaster lys over hvordan mål, virkemiddel, mennesket og struktur innad i organisasjonen, samt omgivelsene utenfra påvirker organisasjonen. Jeg har imidlertid valgt å beskrive de temaene som jeg finner mest relevante i forhold til den planlagte litteraturformidlingen og forsøkt å belyse disse faktorene ut fra relevant teori.

4. METODE

I dette kapitlet skal det gjøres rede for valg av forskningsmetode, oppgavens vitenskapsteoretiske overbygging, innsamling og bearbeiding av data, studiens reliabilitet og validitet samt etiske overveielser.

4.1 Forskningsmetode

Metode er i følge Kvale (2004) å beskrive veien til målet. Målet for denne oppgaven er å undersøke hva som kan virke hemmende eller fremmende på den planlagte litteraturformidlingen. Intervju supplert med spørreskjema er valgt som metode i denne studien.

Kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode er to hovedstrategier innenfor forskning. Hovedforskjellene mellom de to strategier er i følge Ringdal (2007) at de bygger på ulikt kunnskapssyn. Den kvantitative bygger på at sosiale system viser en så stor grad av stabilitet at kvantitativ beskrivelse er meningsfull. Den kvalitative forskning bygger derimot på at den sosiale verden konstrueres gjennom individers handling, sosiale fenomen er dermed ikke stabile, men i kontinuerlig endring. Videre har den kvantitative forskning en større avstand til fenomenet, mens det i kvalitativ forskning legges vekt på nærhet til et mindre antall studieobjekt. Den kvalitative studien går i dybden på et lite antall studieenheter og registreres som tekst, mens den kvantitative undersøkelsen går i bredden ved å undersøke sammenlignbar og strukturert informasjon i et stort utvalg, og registreres som tall i statistisk analyse. Ringdal hevder at det i dag er vanlig å se kvantitative og kvalitative forskningsmetoder som komplementære metoder, dette kalles flermetodedesign eller triangulering.

Denne studien har et flermetodedesign. Den kvalitative metoden består av intervju med fem pedagogiske ledere, og er overordnet den kvantitative delen som består av spørreskjema om samme tema sendt ut til flere pedagogiske ledere. I den kvalitative undersøkelsen innhentes dybde informasjon fra et lite antall pedagogiske ledere, det er dette som utgjør tyngden i det innsamla materialet, og som i første rekke danner utgangspunkt for analyse og drøfting i denne oppgaven. I spørreundersøkelsen er data fra 26 pedagogiske ledere innhentet, dette brukes som supplement og sammenligning til den kvalitative studien, det gir støtte eller korreksjon til dataene innhentet i intervjuene.

4.2 Vitenskapsteoretisk overbygging

Å velge en vitenskapsteoretisk retning er som å ta på seg noen ”briller” å studere verden gjennom. Jeg mener både fenomenologi og hermeneutikk er relevante retninger knyttet til denne studien. Først litt om fenomenologi. Postholm (2005) hevder at i den fenomenologiske tilnærmingen vil forskningen omhandle handlingspraksis uten at selve praksisen blir gjenstand for forskning. Her blir forskningsdeltakerne intervjuet i forhold til erfarte fenomen. Hensikten med denne studien er å få tak i den felles erfaringen eller opplevelsen som deltakerne har knyttet til planlagt litteraturformidling.

Hermeneutikk er fortolkningslære. Viktige begrep innenfor hermeneutikken er *mening* og *forståelse*. Opprinnelsen til denne retningen er teksttolkning, senere er tekstbegrepet utvidet til også å gjelde sosiale fenomen (Gilje og Grimen, 1995). Et viktig begrep i følge hermeneutisk tenkning er *forforståelse*. Ingen møter verden forutsetningsløst, det er ved hjelp av tidligere erfaringer vi kan oppnå forståelse. Forforståelsen er skapt ut fra flere komponenter som språk, trosoppfatninger og tidligere erfaringer. I mitt forskningsarbeid vil informantenes oppfatning og tolkning av det hun ser i barnehagen være preget av hennes forforståelse, hun har sin forståelseshorisont som er skapt ut fra hennes kunnskaper og erfaringer. Jeg som forsker har også min forståelseshorisont skapt ut fra egen praksis og teori, denne påvirker den tolkning jeg foretar av intervjuene. Videre er den *hermeneutiske sirkel* et sentralt begrep. Dette referer i følge Gilje og Grimen (1995) til sammenhengen mellom det vi skal fortolke og den sammenhengen det står i, altså mellom deler og helhet. Det er også forholdet mellom det vi skal fortolke og forskerens egen forståelse. Dette skaper en spiral der ny forståelse skapes gjennom å tolke helhet ut fra delene og delene ut fra helheten i et fenomen. I min oppgave ser jeg at det å ha kjennskap til helheten kan være en styrke for å kunne foreta tolkninger av enkeltdelene, jeg står nær praksisfeltet og kan dermed lettere sette meg inn i de pedagogiske ledernes situasjon. Det kan imidlertid også være en fare å kjenne forskningsfeltet godt, forskeren kan da bli ”blind” for egen praksis og egne ”tatt for gitt” holdninger (Gilje og Grimen, 1995).

4.3 Innsamling og bearbeiding av data

Jeg vil først vise til hele intervjuprosessen, både forberedelser, gjennomføring og etterarbeid. Deretter vil prosessen rundt datainnsamling via spørreskjema bli beskrevet.

4.3.1 Intervjuene

Hele studien er foretatt i en landkommune med 34 barnehager. Ut fra temaets art, vilkårene for den planlagte litteraturformidlingen, mente jeg alle barnehagene i kommunen var like aktuelle som informasjonskilde. Barnehagene i kommunen har ulik eierform, størrelse, beliggenhet, satsingsområde, alder, avdelingsstruktur med mer. Utgangspunktet var at litteraturformidling er like relevant uavhengig av disse variablene. Når de fem pedagogiske lederne skulle velges foretok jeg derfor loddtrekning blant barnehagene, videre ble fødselsdato avgjørende for hvilken pedagogisk leder som ble spurt på den trukne barnehagen. Slik fikk jeg sikret tilfeldigheten i utvalget og forhindre at den pedagogiske lederen som brant mest for dette temaet ble spurt. Ut fra denne utvelgelsen fikk jeg et variert utvalg både med hensyn til eierforhold, størrelse og struktur på barnehage og avdeling. De fem pedagogiske lederne som ble intervjuet kom fra både private og kommunale barnehager. Tre kom fra fem avdelings barnehage, en fra fire avdelings barnehage og en fra en to avdelings barnehage. Tre av de pedagogiske lederne var knyttet til 0 til 6 års avdelinger, to av disse hadde 14 og 16 barn og tre voksne, mens den siste hadde 34 barn og 6 voksne. De to siste pedagogiske lederne var knyttet til 3 til 6 års avdeling der det var 18 barn og tre voksne. De pedagogiske lederne var ferdig utdannet førskolelærere innenfor en 15 års periode, fra 1990 til 2005. Utgangspunktet for å velge pedagogisk leder til intervjuene er hennes pedagogiske ansvar og lederrolle på avdelingen.

I ettertid ser jeg at det hadde vært nyttig også å samlet inn dokumenter som årsplaner, og andre aktivitetsplaner om temaet. Videre ville jeg ha foretatt utvelgelsen av pedagogiske ledere mer bevisst. Ut fra drøftingen av dataene viste det seg nyttig å ha barnehager med ulik avdelingsstruktur. Jeg var heldig med trekningen som gjorde at jeg fikk barnehager med ulik struktur, dermed fikk dette ingen konsekvenser for studien slik det kunne ha fått.

På grunn av temaet valgte jeg å holde rene 0 til 3 års avdelinger utenfor studien, dette fordi jeg mener at den planlagte litteraturformidling, som her er fokusert, er mest aktuell for større barnegrupper. Der det kun er barn i alderen 0 til 3 år er vanligvis voksentettheten *en* voksen pr tre barn. På slike avdelinger vil man lettere kunne lage systemer der barna jevnlig blir lest for individuelt eller i små grupper uformelt i spontane situasjoner.

Intervjuene som ble gjennomført kan betegnes som halvstrukturerte samtaleintervju (Kvale, 2004). De pedagogiske lederne hadde på forhånd fått tilsendt hovedspørsmålene, mens

underpunktene i intervjuguiden kun var ment til egen støtte i intervjuprosessen. Det var viktig å stille åpne spørsmål, da det var informantens tanker omkring temaet jeg var interessert i. Ved noen anledninger ble spørsmålsstillingen mer lukket og knyttet til ett fenomen. Det gjaldt punktet ytre påvirkning, jeg var spesielt interessert i hvordan de opplevde samfunnets fokus på språkstimulering, dette ble derfor spesielt etterspurt. Kvale (2004) beskriver hvordan ulike typer spørsmål får fram ulike perspektiv knyttet til temaet. Spørsmålene i intervjuguiden er knyttet til følgende områder: 1. Organisering, herunder kommer planene og bakgrunnen for disse. 2. Personlig forhold til temaet. 3. Litteraturformidlingens betydning for barna. 4. Kompetanseheving 5. Faktorer utenfor barnehagen som påvirker den planlagte litteraturformidlingen, (vedlegg nr 1 og 2). Gjennom intervjuene fikk jeg tilgang til informantenes tanker knyttet til disse ulike perspektivene, alt fra den daglige praksisen med sine utfordringer, til deres tanker om temaets betydning både for egen del og for barna i et videre perspektiv. Teorigrunnlaget for oppgaven danner bakgrunn for innholdet i intervjuguiden og skaper en begrepsmessig og teoretisk forståelse for de fenomen som skal undersøkes (Kvale, 2004). Videre danner eget engasjement for temaet utgangspunkt for oppbyggingen av intervjuene.

Rent praktisk ble intervjuene foretatt i barnehagene der informantene arbeidet. De varte ca. en time hver og ble tatt opp som lydfil på PC. Hele intervjuet ble senere transkribert. For at det ikke skal være gjenkjennelig dialekt er transkriberingen gjort på bokmål. Et pilotintervju ble foretatt i forkant, slik fikk jeg sjekket ut hvordan intervjuguiden fungerte. Dette gjorde meg også tryggere i rollen som intervjuer.

Målet med analysearbeidet er meningsgenerering av intervjuene, analysen vil hjelpe til å få fram sammenhenger og strukturer som er av betydning for forskningsarbeidet (Kvale, 2004). I analyseprosessen ble dataene strukturert under fem hovedoverskrifter, se kap. 1.3, disse ble laget både med utgangspunkt i intervjuguiden og teoridelen (jf 3.2). Thagaard (2009) hevder at den fenomenologiske reduksjon innebærer at interessen sentreres rundt fenomenverden slik informanten opplever den. Dette har vært en egnet innfallsvinkel for eget arbeid. Analysen tar utgangspunkt i informantenes tanker og opplevelse, all informasjon jeg har om den planlagte litteraturformidlingen er filtrert gjennom informantenes øyne. Deres tilfredshet med arbeidet kombinert med de opplysningene jeg får om de faktiske forhold, er sentralt i analysen. De hermeneutiske prinsipp om å tolke helhet opp mot deler og motsatt er også nyttige redskaper i analyseprosessen. Når informantene beskriver enkeltfaktorer i barnehagedagen som påvirker

høytlesningen, kan jeg tolke dette ut fra en større sammenheng ut fra eget kjennskap til barnehagen.

4.3.2 Datainnhenting gjennom spørreskjema

Temaet, vilkårene for den planlagte litteraturformidlingen, mener jeg har en viss kvantitativ karakter. Studien fokuserer på i hvor stor grad høytlesning blir prioritert rundt i barnehagene, hvor ofte alle barna blir lest for og hva som hemmer eller fremmer den planlagte litteraturformidlingen. Dette er bakgrunnen for at jeg i tillegg til intervjuene også ønsket å få en bredere oversikt ved å innhente opplysninger via spørreskjema fra alle kommunens barnehager.

Spørreskjema (vedlegg nr 2) ble sendt ut til 33 barnehager i samme kommune som intervjuene ble foretatt. Det ble sendt ut ett skjema til hver barnehage, det var også her fødselsdato som var avgjørende for hvem av de pedagogiske lederne som ble utfordret til å svare. De rene 0 til 3 års avdelinger ble også her holdt utenfor (jf 4.3.1). Av 33 utsendte skjema fikk jeg 26 i retur, det er en svarprosent på 79%.

Spørreskjemaet er i hovedsak bygget opp rundt samme hovedspørsmål som intervjuguiden. Spørreskjema har for det meste lukka svaralternativ der informantene angir tilfredshet, eller grad av måloppnåelse på en skala fra 1 til 5, eller ved at ulike svaralternativ kan krysses av. Det er i tillegg et åpent felt der andre alternativ kan føres på.

Innsamla data fra spørreskjemaene er analysert ved hjelp av beskrivende statistikk (Pallant, 2007). Det er foretatt en opptelling av svarene på hvert spørsmål. Resultatet framstilles i oppgaven ved hjelp av stolpediagram. En mer avansert dataanalyse ville vært slutningsstatistikk, her brukes et representativt utvalg fra populasjonen for å trekke slutninger over til hele populasjonen. Man undersøker da forbindelsen mellom ulike variabler eller forskjeller mellom grupper, og bruker gjerne dataverktøy som SPSS (Pallant, 2007) i analyseprosessen. Jeg ser at materialet fra denne spørreundersøkelsen ikke brukes fullt ut ved beskrivende statistikk. Ved hjelp av slutningsstatistikk kunne jeg krysskoblet data og f.eks sett på variablene 0 til 6 års avdeling, opp mot 3 til 6 års avdeling, om man fant forskjeller i hvor ofte barna ble lest for, eller hvor fornøyde de pedagogiske lederne var med opplegget. Dette er i all hovedsak en kvalitativ studie, den kvantitative delen er et supplement som er ment som

støtte eller korreksjon til de kvalitative dataene. Det har ikke vært tid eller kapasitet innenfor rammen av denne oppgaven å gjøre ytterligere analyser av spørreskjemaene.

4.4 Validitet og reliabilitet.

Validitet går på om man i undersøkelsen måler det man ønsker å måle, i hvilken grad forskerens observasjoner reflekterer de fenomen som studien undersøker (Kvale, 2004). Reflekterer dataene i denne studien hva som er hemmere og fremmere knyttet til den planlagte litteraturformidlingen? Hvordan skal jeg kunne vurdere hvem som lykkes eller ikke, og eventuelt hvorfor? Dette er områder jeg har arbeidet mye med og vurdert opp mot validitet. Intervjuene som er hovedkilden i studien, mener jeg gir bred informasjon om ulike sider knyttet til høytlesning, analysen knyttet til fem hovedområder løfter frem fenomenet fra ulike synsvinkler. Kvale viser til tre validitetsaspekt hvor det første er skikkelig håndverk. Dette beskrives som å være nøye i alle deler av forskningsprosessen ved at forskeren stadig vurderer flere alternativ opp mot hverandre, og at forskningen utsettes for andre forskeres granskning. Det andre aspektet er kommunikativ validitet. Det vil si at forskeren stadig er i dialog med andre om sin forskning. Det tredje aspektet er pragmatisk validitet, det vil si at forskningen skal være nyttig i praksisfeltet. Jeg har i denne oppgaven vært opptatt av å gjøre et skikkelig håndverk i alle deler av prosessen. Det har vært spesielt viktig å være tro mot det materialet jeg har innhentet, dette er prøvd sikret ved stadig å gå tilbake til lydfiler og transkripsjoner for å sjekke at jeg gjengir informantene riktig. Både praksisfeltet der forskningen foretas, og studiestedet gjennom veileder er viktige valideringsfellesskap for denne oppgaven. Jeg mener videre at temaet jeg har valgt å studere både er aktuelt og nyttig i praksisfeltet.

Reliabilitet er mål på hvorvidt det jeg har funnet er til å stole på. Vil den metoden jeg har brukt gi et pålitelig svar på mine spørsmål? Å bruke intervju er en anerkjent metode innenfor samfunnsforskning. Det er imidlertid viktig å være åpen for det som kommer frem i intervjuene. Bae (2004) viser til Jackson som trekker inn forskjellen på å se *etter* noe, eller å se *på* noe. Hvis vi ser *etter* noe kan vårt fokus innsnevres til det vi ønsker å finne, mens hvis vi med et åpent sinn ser *på* en situasjon vil det kunne åpne horisonten. Det var viktig for meg å ha en så åpen holdning som mulig i intervjuene slik at jeg ikke la inn forventninger om hva jeg ønsket å finne.

4.5 Forskningsetikk

Det har først og fremst vært av betydningen for meg å opptre med respekt overfor de pedagogiske lederne jeg har intervjuet. Gjennom genuin interesse, lyttende holdning og åpne spørsmål har jeg forsøkt å få tilgang til deres meninger. Respekt for materialet som beskrevet under validitet har også en etisk dimensjon.

Forespørsel om å delta som informanter til prosjektet ble sendt til barnehagens styrer, dette gjaldt både de som ble intervjuet og de som svarte på spørreskjema. I forbindelse med forespørsel ble det sendt ut informasjonsskriv (vedlegg nr 3), dette omhandlet prosjektets tema, metode, tidsperiode, anonymitet og opplysninger om muligheten for å kunne trekke seg fra prosjektet på et hvilket som helst tidspunkt i prosessen. Informert samtykke er hjemlet i forvaltningsloven (Ringdal, 2007).

Både deltakerne og barnehagene anonymiseres i oppgaven. Data fra spørreskjema eller intervju skal ikke kunne spores tilbake til den enkelte deltaker eller barnehage. Transkripsjoner og lydfiler slettes ved prosjektets slutt. Nødvendige tillatelser fra NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) er innhentet (vedlegg nr 4).

4.6 Oppsummering

Gjennom kvalitativ og kvantitativ metode har jeg innhentet data omkring ulike forhold knyttet til den planlagte litteraturformidlingen. Fenomenologi og hermeneutikk er vitenskapsteoretiske perspektiv knyttet til denne studien. All informasjon er filtrert gjennom de pedagogiske ledernes øyne, det er deres tanker og opplevelser knyttet til temaet som danner utgangspunktet for den videre drøftingen.

5. RESULTAT OG DRØFTING

5.1 Innledning

I dette kapittelet redegjør jeg for de funn studien avdekket og drøfter disse opp mot litteraturen som er beskrevet. Tyngdepunktet i empirien vil ligge på intervjuene med de fem pedagogiske lederne. Jeg vil i tillegg vise til resultatene av spørreskjemaet, dette skaper bredde og kan vise samsvar eller avvik mellom funnene i intervjuene og spørreskjemaet. Før jeg beskriver funnene vil jeg presentere de fem informantene ut fra hvor tilfredse de er med den planlagte litteraturformidlingen.

Dataene fra de fem barnehagene er svært varierende med tanke på hvor fornøyde de pedagogiske lederne er med litteraturformidlingen på sin avdeling. To av de pedagogiske lederne, Lise og Eva, viser entusiasme og stolthet over arbeidet som blir gjennomført. De er generelt fornøyde med gjennomføringen av den planlagte litteraturformidlingen, slik uttrykker Eva det: *"Vi er heldige i denne barnehagen, vi har god kultur for høytlesning og ikke minst for innkjøp av bøker"*. Lise svarer slik på spørsmålet om hun vil si seg fornøyd med opplegget rundt den planlagte litteraturformidlingen: *"Den biten som er planlagt, den synes jeg vi klarer greit"*. Den tredje pedagogiske lederen, Hilde, viser stor begeistring over høytlesning, hun sier: *"Jeg tror det er noe av det kjekkeste jeg vet"*. Hilde var likevel ikke helt fornøyd med skriftlige planer og fokuset generelt på litteraturformidlingen. Den fjerde pedagogiske lederen, Serine, viser til mange rutiner og planer i forhold temaet litteraturformidling, men har problemer med å gjennomføre etter planen, slik forklarer hun det: *"Det blir jo aldri helt slik vi har planlagt i barnhagen, det blir jo ikke det. Så egentlig så føler jeg at det ofte går ut, sant, fordi det er andre ting som dukker opp som jeg må gjøre."* Til slutt er det Synnøve, hun er svært misfornøyd med hele opplegget knyttet til den planlagte høytlesingen på avdelingen. Hun mener dette er et viktig område, men får ikke prioritert det i tilstrekkelig grad, *"Uff nei, jeg synes vi har for lite..."* er en av kommentarene hennes.

Studien forsøker å avdekke *hvorfor* noen opplever å lykkes godt, at andre er mellomfornøyde mens en pedagogisk leder er svært misfornøyd med arbeidet knyttet til den planlagte litteraturformidlingen. Hvilke forhold er det i og utenfor barnehagen som påvirker høytlesningen? Det innsamla materialet er, som tidligere nevnt, sortert i fem kategorier. Hver kategori analyseres ut fra hva som syntes å virke hemmende eller fremmende på arbeidet med

den planlagte litteraturformidlingen, og drøftes opp mot teori. De fem kategoriene er *den menneskelige faktoren, planer, organisering, kompetanseheving og faktorer utenfor barnehagen*.

5.2 Den menneskelige faktor

I både intervjuguide og spørreskjema er det to hovedspørsmål som berører de pedagogiske ledernes eget forhold til litteraturformidling. Det ene spørsmålet går på deres følelsesmessige forhold til høytlesning, hvordan de opplever lesestunden, er det en aktivitet de generelt liker, misliker eller opplever frustrerende? Det andre spørsmålet går på deres viktigste begrunnelsen for å lese for barna, hva mener de høytlesning først og fremst gir barna? Begge disse perspektivene kan være av interesse med tanke på litteraturformidlingens vilkår i barnehagen.

5.2.1 De pedagogiske ledernes forhold til litteraturformidling

Alle de fem pedagogiske ledere snakker om hvor positivt de kan oppleve høytlesning, alle viser til gode stunder sammen med barna. Det beskrives som stunder der de opplever fellesskap omkring boka eller fortellingen, *"magisk stemning"* er et uttrykk som blir brukt for å beskrive atmosfæren. Som bakgrunn for engasjementet kommer flere av informantene inn på sitt forhold til litteratur generelt og forteller at de er glade i å lese bøker. Noen trekker fram hvordan deres barndom var preget av høytlesning og at de ønsker å videreformidle den gode opplevelsen de selv hadde. Det var imidlertid stor variasjon mellom de pedagogiske lederne angående hvor ofte de opplevde gode lesestunder sammen med barna, noen beskriver dette som det normale i høytlesningen, mens andre sier at det er langt mellom de gode stundene.

For å beskrive hvordan det personlige engasjementet kan være avgjørende for det arbeidet som utføres, vil jeg vise til Hilde som viser et særlig engasjement for litteraturformidling. På spørsmål om hvordan hun opplever lesestundene svarer hun: *"Jeg tror det er noe av det kjekkeste jeg vet, akkurat det å samle barna, enten det er stor eller liten forsamling, det å fange dem med blikk ord og mimikk, det magiske som skjer i en sånn lesestund, jeg tror ikke jeg opplever noe høyere egentlig"*. Det synes som om hennes engasjement, sammen med en av assistentene som også er glad i litteratur, bærer hele litteraturarbeidet på denne avdelingen. Hun beskriver samlinger der barna umiddelbart blir stille og forventningsfulle når boka kommer fram. Hun mener selv at formidling er hennes sterke side: *"Ja jeg opplever selv at*

det er ei sterk side hos meg, sterkere enn andre sider". Dette fikk i følge henne betydning for hennes praksis på avdelingen, hun uttrykker det slik: "Det å være glad i litteratur, da blir det lettere å drive med det også, det vi er glade i det er det lettere å arbeide med. Jeg hater datamaskiner, derfor blir det lite IT rundt meg. Det er lettere å ty til det du synes er knallkjekt".

De pedagogiske lederne beskriver også frustrasjon over at samlingene ikke alltid blir de gode stundene som de ønsker, Synnøve sier det slik: *"Det er veldig varierende. Det er knapt noe som er kjekkere enn å ha ei god lesestund der barna følger med og du hører etterpå at barna flere dager etterpå referere det, og du vet at det har gitt noe til barna. Men nei altså, det er vanskelig i hverdagen å få det til, for det er så masse forstyrrelser, lite rom, altså rent praktisk...det er ganske trist"* (oppgitt i stemmen).

Hva sier spørreskjemaet om litteraturformidlingens betydning for barna?

I spørreskjemaet ser vi at alle de 26 pedagogiske lederne som har svart har et svært godt forhold til høytlesning. På utsagnet *"Jeg er selv glad i å lese for barna"* krysset hele 96 % av på 4 eller 5 som er de to beste skårer.

5.2.2 Drøfting - de pedagogiske ledernes forhold til litteraturformidling

Barnehagen er tradisjonelt forklart og vurdert ut fra et individperspektiv eller et humanistisk perspektiv. Man er her opptatt av det enkelte medlems bidrag i organisasjon. Det gjensidige avhengighetsforholdet mellom personene i organisasjonen vektlegges (Hyrve og Sataøen, 2006). Dette kommer tydelig fram i intervjuet med Hilde. Gode lesestunder på avdelingen syntes helt avhengig av engasjementet fra henne og en assistent. Det var lite i strukturene rundt som var med å holde oppe "trykket". Hvorvidt avdelingen lykkes eller ikke med litteraturformidlingen ble forklart ut fra individuelle faktorer som f.eks i hvilken grad Hilde fant tid til forberedelse av ny litteratur hjemme. Hun inntar et individorientert perspektiv og trekker i liten grad inn andre forklaringsfaktorer.

Vi ser i materialet at den menneskelige faktor kan spille en nøkkelrolle og gjøre en forskjell i forhold til høytlesning. Hilde viste i intervjuet til sin fortellerevne som tydet på at litteraturformidlingen på denne avdelingen stod sterkt, selv om det ikke var knyttet opp til planer og strukturer. En organisasjon som slik satser sterkt på det individorienterte kan være et sårbart system, den dagen den engasjerte personen er borte kan resultatene falle bort.

Motivasjonen knyttet til selve innholdet i jobben, kompetanse og meningsfullhet syntes å være tilstede hos Hilde. Innholdet i selve jobben beskrives av Herzberg (1968) som den viktigste motivasjonsfaktor i et arbeidsforhold. Gotvassli (2008) viser til begrepet indre motivasjon og hevder at drivkreftene bl.a. er knyttet til kompetanse og meningsfullhet.

En engasjert høytleser er ikke bare garanti for *at* det blir lest, det er også en viktig forutsetning for at teksten blir formidlet slik at den blir *meningsfull* for barna. Mjør (2009) beskriver den motiverte høytleser som en voksen som både er interessert i barnet og i teksten. Hilde synes å være en motivert høytleser, hun forteller om nærheten hun opplever til barna i lesestundene. Hun viser til virkemidler som blikk, mimikk og stemmeleie for å skape ei god lesestund. Denne motivasjonen til å skape forståelse for teksten beskrives også av Cochran-Smith(1984), hun kaller høytleseren for en mediator eller monitor, en som er med på å tolke teksten for barnet.

Bus (2001) viser til betydningen av god atmosfære mellom voksne og barn for at høytlesningen skal være kvalitativt god. Hun viser også i sine studier at de foreldrene som selv er glade i litteratur er tryggere og mer engasjerte formidlere, enn de foreldrene som selv ikke er glad i å lese. Her ser vi hvordan det personlige engasjement er viktig for kvaliteten på lesestundene. Dette var noe som kom fram i intervjuet med Hilde, hun signaliserte en trygghet i rollen som formidler. Bus beskrivelse er knyttet til høytlesning i hjemmet, i intervjuet med Hilde synes det som denne tryggheten skapte en god atmosfære i formidlingen også i en større gruppe.

Når det gjelder Synnøve sier hun at lesestundene kan være gode stunder, men i følge henne selv blir de ikke prioritert i tilstrekkelig grad. Det synes som om det på hennes avdeling ikke er et sterkt nok personlig engasjement til at lesestundene blir prioritert. Synnøve viser at hun er svært utilfreds med høytlesningen, flere ganger kommer utsagn som: *"det er ikke så mye som jeg skulle ønske..., uff nei det er ganske trist... det er langt mellom de gode stundene"* Lazarus (2006) beskriver i sin stress og mestringssteori forholdet mellom en person og miljøet, dersom miljøet rundt en person ikke innfrir viktige målsetninger og forventninger kan dette føre til stress hos personen. Synnøve har tanker om hvordan hun ønsker det skal være, hun forteller om erfaringer med høytlesning fra en tidligere arbeidsplass der hun mente det fungerte godt. I det miljøet hun nå befinner seg er det i følge henne, lite som ligger til rette for

at høytlesning kan bli tilfredsstillende realisert. Det syntes å være et språk mellom Synnøves forventninger til seg selv og det hun i dette miljøet klarer å innfri.

For Hildes del ser det ut til at den menneskelige faktoren virker fremmede på litteraturformidlingen. Ut fra det hun beskriver er det først og fremst hennes personlige engasjement og kompetanse som er årsaken til at det på avdelingen er gode lesestunder. Som vist i kapittel 3 er en organisasjon avhengig av at flere komponenter fungerer sammen for at målene skal nås, *den menneskelige faktoren* er ett viktig element.

5.2.3 De pedagogiske lederne begrunner for høytlesning.

Jeg ønsket her å finne ut hva de pedagogiske lederne først og fremst begrunner litteraturformidlingen ut fra. Hvilken betydning mener de høytlesningen har for barna? Alle informantene viser til flere aspekter med tanke på litteraturformidlingens betydning for barna. Det var imidlertid spennende å få fram hva som var deres første tanke når dette spørsmålet kom. Svarene er her kategorisert i to hovedkategorier, nemlig lesing ut fra et nytteperspektiv og lesing begrunnet ut fra opplevelsesperspektiv. Brostrøm (1996) bruker begrepene formal og material dannelse som kan korrespondere med det vi her beskriver (jf 3.1.5). Formal dannelse beskrives som å se barnet som subjekt, å støtte barnet i dets utvikling gjennom lek og det barneinitierte. Material dannelse beskrives som innholdet, eller det som formidles i det pedagogiske arbeidet. Brostrøm argumenterer for en syntese mellom det formale og det materiale ved at pedagogen har et dobbelt sikte, hun må både vise innlevelse med barnet samtidig med at hun forholder seg til et pedagogisk innhold. Når vi leser for barna uavhengig av motiv, legges det til rette for at barna opplever nærhet og fellesskap, får felles referanser, blir språkstimulert, med mer (Aukrust, 2005). Når jeg trekker fram disse to perspektivene er det for å se hvordan de ulike sidene vektlegges i mitt materiale. Jeg er nysgjerrig på om høytlesning begrunnet ut fra det ene eller andre perspektivet har betydning for hvordan det blir prioritert i barnehagen.

Ut fra det de pedagogiske lederne først trekker fram viser det seg at Eva, Hilde og Lise begrunner høytlesningen mest ut fra opplevelsessiden, mens Serine og Synnøve har størst fokus på nytteperspektivet, altså det språkstimulerende aspektet. De som generelt er mest fornøyd med litteraturformidlingen ser ut til å ha størst fokus på opplevelsesperspektivet.

Lesing begrunnet ut fra opplevelsesperspektiv

Her beskriver de pedagogiske lederne betydningen av å kunne lukke øynene både fysisk og mentalt og drømme seg vekk fra virkeligheten, Eva forteller: *”det er dette at barna kan lukke øynene og bruke tankene lage sine egne bilder, og drømme seg litt vekk fra virkeligheten... Bare det å glemme virkeligheten litt og ta en slik flukt...”* Slik kan barn og voksne foreta en felles reise inn i det litterære universet, de får felles erfaringer og felles referanser både å snakke om og å leke ut siden. Høytlesningen blir beskrevet som en følelsesmessig god stund, Hilde sier dette om betydningen for barna: *”Det første ordet som kom var nærhet og noe godt. Og det er nok fordi jeg opplever det godt selv å ha denne formidlingen for barna, jeg føler at jeg når inn til de når jeg formidler. De blir stille fordi de vet at det kommer noe kjekt, og vi oppnår en kontakt som vi ikke har gjennom andre ting”*. Det oppstår et fellesskap i lesestundene som ikke må forstyrres.

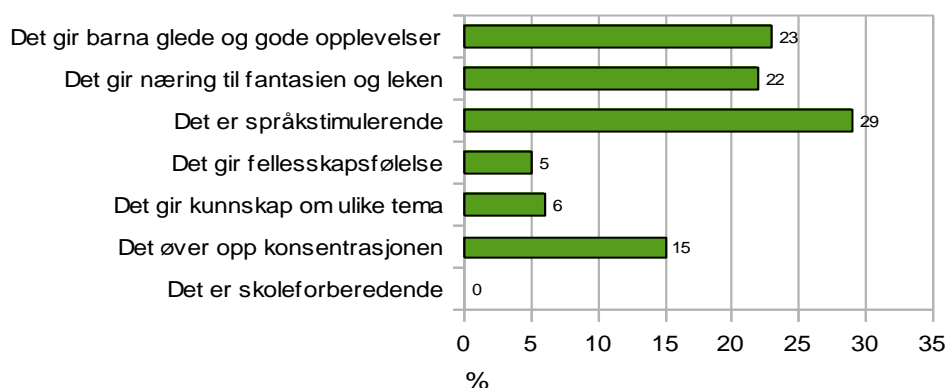
Lesing begrunnet ut fra nytteperspektiv

Serine og Synnøve begrunner lesing ut fra språket, Serine sier slik: *”Det er jo for språket, absolutt. Men for all del, du kan jo bruke det til å lære alle ting. Du ser jo hvor mye språket betyr for et barn i det daglige, for hvis det ikke har godt språk så går det ut over alt det andre på en måte”*. Språkstimulering blir også løftet fram som en måte å markere profesjonalitet, Serine sier det slik: *” jeg tror det er viktig for barnehagen at vi skal gi de mer enn bare omsorg og påpass. Vi skal være pedagogiske, vi skal hjelpe dem i utviklingen deres, og da tror jeg det er kjempeviktig at vi er bevisste det, og at vi bruker litteraturformidling og bøker”*. Dette er et perspektiv flere av de andre pedagogiske lederne også trekker frem i intervjuene. Jeg kommer tilbake til det under punktet *faktorer utenfor barnehagen*.

Hva sier spørreskjemaet om litteraturformidlingens betydning for barna?

På spørsmålet *” Jeg mener det er svært viktig at barna jevnlig blir lest for”* krysset 86 % av på 5 som er beste skår, de resterende 14% hadde krysset av på 4. Vi ser her at alle 26 pedagogiske ledere har svart at det er viktig at barna jevnlig blir lest for.

På utsagnet ”Jeg synes det er viktig med litteraturformidling fordi” fikk jeg følgende svar:



Figur 1 Hvorfor litteraturformidling?

Vi får i figur 1 et bilde av hvorfor de pedagogiske lederne mener det er viktig med litteraturformidling, men ut fra spørreskjemaet får vi ikke rede på hva de svarte først, slik jeg fikk frem i intervjuene. De kunne på dette spørsmålet krysse av for 3 alternativ. Hvis vi holder fast på grovinndelingen mellom å lese for opplevelsens skyld, og å lese ut fra et nytteperspektiv, har alle 26 pedagogiske lederne krysset av for begge kategorier, men med ulik vektning. Totalt fordelte svarene seg med 50% på hver kategori.

Totalt ble fordelingen slik:

Lesing begrunnet ut fra opplevelsen:	Lesing begrunnet ut fra nytteperspektiv:
Det gir glede og gode opplevelser:23%,	Det er språkstimulerende: 29%
Det gir næring til fantasien og leken:22%	Det gir kunnskap om ulike tema: 6%
Det gir fellesskapsfølelse: 5%	Det øver opp konsentrasjonen: 15%

5.2.4 Drøfting – de pedagogiske ledernes begrunnelser for høytlesning

De 26 pedagogiske lederne som svarer på spørreskjemaet har alle begrunnet lesingen ut fra både nytte – og opplevelses perspektiv. Dette er noe som også kom fram i intervjuene. Materialet tyder på at de pedagogiske lederne er opptatt av at begge perspektiv er viktige begrunnelser for høytlesning. I spørreundersøkelsen er språkstimulering den enkeltfaktoren som fikk størst skår på hvorfor de mener høytlesning er viktig. Dette kan tyde på at det sterke fokuset fra sentrale myndigheter, som vist i kapittel 2, har nådd ut til de pedagogiske lederne.

Rapporten ”Alle teller mer” (2009) hevder at fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst* er preget av en sterk vektlegging av språkets forside i barnehagene. Det satses mest på å styrke

barnas fonologiske bevissthet. Dette er kunnskap og ferdigheter som i følge Aukrust (2005) har størst betydning i leseopplæringens begynnerfase. Rapporten *"Alle teller mer"* er kritisk til at det i barnehagene er forholdsvis lite høytlesning, dette fordi høytlesning også formidler kulturell kompetanse og kunnskap. Disse funn støttes av det jeg finner i undersøkelsen, de som er mest fokusert på høytlesning ut fra et språkstimulerende motiv, er minst fornøyd med den planlagte litteraturformidlingen. Høytlesning blir sett på som en metode for innlæring av språk.

Det kan se ut som om høytlesning begrunnet først og fremst ut fra et opplevelsesperspektiv virker fremmede på litteraturformidlingen. Å lese ut fra lystprinsipp, fordi det gir gode opplevelser for både barn og voksne, synes å være mer motiverende enn å lese fordi det er nyttig. Domincovic m.fl (2006) viser til høytlesningens betydning for utvikling av fantasi og felles fokus. Dette er også noe de pedagogiske lederne som viser størst tilfredshet i forhold til temaet løfter fram. De relasjonelle sidene ved høytlesning som er beskrevet av Bus(2001), Cocran-Smith (1984) og Mjør (2009) og som blir trukket fram i forbindelse med de pedagogiske ledernes forhold til litteraturformidling (jf 5.2.2), er også relevant her. De relasjonelle og affektive forhold i høytlesningen er basis for å skape forståelse for teksten. En positiv og god atmosfære vil mest sannsynlig være motiverende for mer høytlesning for både barn og voksne. Lesing begrunnet ut fra et relasjonelt perspektiv knyttes av flere av informantene opp til samtalen både i lesestunda og ellers i barnehagedagen. Lise sier det slik: *" Så er det og den gode kontakten vi får med barna når vi leser, vi har noe felles...når vi har lest ei bok i lag kommer barna og snakker om boka, "husker du det som hendte?... " så har vi noe felles å snakke om. Og den praten er jo også veldig viktig for språkutviklingen, og sosialt og"*. Her ser vi hvordan de to perspektivene går hånd i hånd, det som var ei koselig lesestund gir mulighet for kognitivt utvidede samtaler(Aukrust 2005), eller det Høygård (2006) kaller et "der og da" språk som i sin tur er viktig for språkutviklingen.

5.3 Planer

Informantene forteller om hvilke skriftlige planer de knytter til litteraturformidlingen og hva planene tar utgangspunkt i.

For å få fram det som synes å være positive faktorer innenfor planarbeid vil jeg vise hva de to mest fornøyde pedagogiske lederne sier om sine planer. Hva var det i deres planer som skilte seg ut og virket fremmende på den planlagte litteraturformidlingen?

Både Eva og Lise signaliserer et generelt høyt bevissthetsnivå knyttet til planarbeidet. Utgangspunktet for planene i disse to barnehagene er *Rammeplanen*. Begge forteller at barnehagen har fokus på ulike fagområder gjennom året. Ut fra dette blir det lagt en årsplan for hele barnehagen. Det er årsplanen som videre er utgangspunkt for de planene som lages hver måned på avdelingen. Lise forteller: *”Vi har en årsplan, og ut fra den lager hver base en månedsplan. Denne inneholder evaluering av forrige måned, hva vi har gjort. Så skriver vi månedens fagområde, fordi vi har valgt å fokusere på ett fagområde hver måned. Vi skriver litt om hva vi har tenkt å fokusere på innenfor dette fagområdet. Så skriver vi mål for de yngste og de eldste i forhold til fagområdet. Hver gruppe tar så utgangspunkt i denne planen, f.eks de yngste arbeidet med Bukkene Bruse tidligere i høst, da laget de voksne en mer detaljert plan over dette arbeidet”*.

Evaluering trekkes fram som utgangspunkt for den videre planleggingen, Eva sier det slik: *”Vi evaluerer arbeidet på avdelingen hver måned, så ut fra det griper vi også tak i hva vi må arbeide med. For eksempel vennskap, uvennskap... hvis det er et problem i gruppa så kan vi ta utgangspunkt i det”*. Barnas ståsted, deres interesser eller noe de voksne tror vil fenge barna blir slik utgangspunkt for planleggingen.

Det som skiller seg ut hos disse to pedagogiske lederne med hensyn til planarbeid er at deres planer synes å være mer konkrete enn hos de andre. De inneholder beskrivelse av hvilke bøker, rim, regler eller eventyr som skal presenteres hver måned. Planen inneholder både rammen, når og hvor det skal leses, og innholdet, hva som skal formidles. Om litteraturformidlingens plass i skriftlige planer sier Eva at de hver måned skriver ned hvilket eventyr, rim og regler de skal konsentrere seg om. De har også en plan, et skjema, for hvilke bøker som skal arbeides med i gruppen på tvers som de har en gang pr uke. Til adventsamlingene, som pågikk da intervjuet ble gjort, var det valgt ut fem bøker. Voksne eller barn velger en av disse som skal leses hver dag i samlingsstund.

Flere av de pedagogiske lederne trekker frem konkrete planer i forbindelse med førskoletrening, her står litteraturformidling sentralt. Det synes som om språkets forside er

spesielt i fokus her, både Hilde og Serine trekker frem førskoletreningen som et sted for språkstimulering via høytlesning, rim og regler.

En av hindringene syntes å være fraværende eller mangelfulle planer. Flere av de pedagogiske lederne forteller at de har rammen for høytlesning på planen, men at innholdet ikke er planlagt. Hilde sier det slik: ”... nei vi skriver det ikke på planen hva vi skal formidle, vi skriver at det er samlingsstund”. Under intervjuet sier hun at de burde ha skrevet på planen hva de skulle lese. Slik det er nå hviler mye av dette arbeidet på henne og en assistent som også er glad i å lese for barna. Med en mer detaljert plan kunne de andre også blitt mer engasjert i litteraturarbeidet.

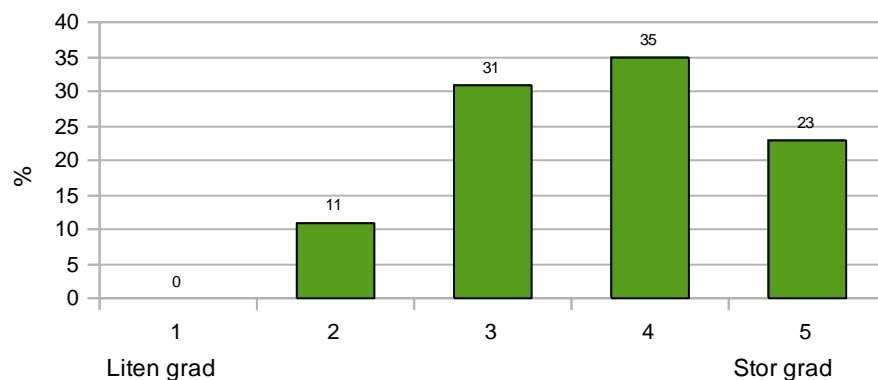
En annen negativ faktor synes å være manglende planlegging i forhold til tid. Serine har mange gode tanker og planer knyttet til litteratur. Samlingen som de har rett før lunsj er en arena for høytlesning, og ønsket er å dele gruppa så ofte som mulig. Dette er imidlertid et tidspunkt da bordene skal dekkes, det krever en voksen. De små skal spise og legges, det krever en voksen, og da er det bare *en* voksen igjen til samlingen. Dermed blir det vanskelig å dele gruppa, og det som var ønsket og intensjonen, blir ikke gjennomført.

Synnøve hadde resignert med tanke på planarbeid, hun svarer slik på om litteraturformidlingen inngår i de skriftlige planene: ” nå har jeg egentlig gått litt vekk fra det, for det fungerer ikke, det ble ikke gjennomført”. Forklaringen på hvorfor det ikke blir gjennomført er at de daglige rutinene ”spiser opp tida”.

Det ser også ut som et manglende overordna rammeplanperspektiv virker hemmende på litteraturformidlingen. Hilde er vag i sin betoning av rammeplanens betydning for eget arbeid. Synnøve er svært tydelig på at rammeplanen har liten betydning for det arbeidet hun driver, hun svarer følgende på spørsmålet om i hvor stor grad hun er styrt av rammeplanen? ”Ganske liten grad egentlig, skal jeg være helt ærlig så vet jeg ikke hva det står om litteraturformidling i rammeplanen”.

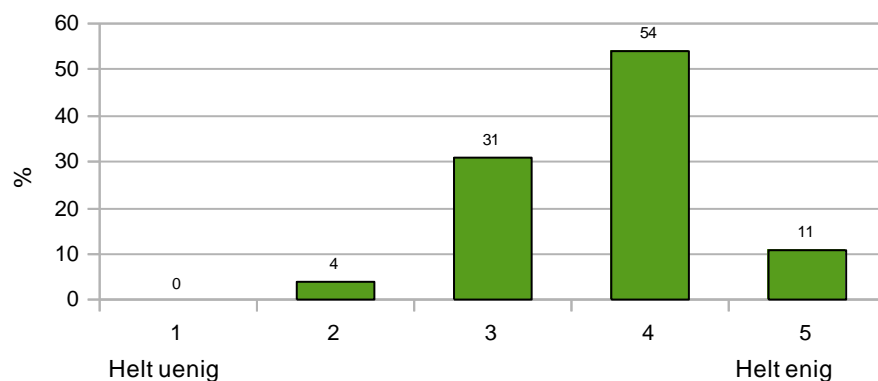
Hva viser spørreskjemaene angående skriftlige planer?

På spørsmålet ”I hvor stor grad inngår litteraturformidling i dine skriftlige planer?” fikk jeg følgende svar:



Figur 2 Inngår litteraturformidling i de skriftlige planer?

På utsagnet ”Rammeplanen er utgangspunktet for de planene vi har for litteraturformidlingen” var svarene slik:



Figur 3 Rammeplanen er utgangspunkt for våre planer for litteraturformidling.

På figur 2 ser vi at hele 58% krysser av på 4 eller 5 når de beskriver at litteraturformidlingen inngår i deres skriftlige planer. Det kommer imidlertid ikke fram her om det er strukturen, *at* de skal lese, eller om det er innholdet, *hva* de skal lese som er planlagt. Videre ser vi i figur 3 at hele 65 % svarer med 4 eller 5 om rammeplanen er utgagnspunkt for deres planer, dette er et høyere tall enn det som kom frem i intervjuene der to av de fem pedagogiske lederne (40%) var klare på at rammeplanen var utgangspunkt for planene.

5.3.1 Drøfting - planer

Planene er en viktig del av realiseringen av målsetningene i en organisasjon. Planene er i følge Hyrve og Sataøen (2006) en konkretisering av de oppsatte målene. Flaa m.fl (1995) beskriver hensikten med målstyring som tosidig, det gir de ansatte noe å strekke seg etter, samtidig som det er et verktøy å evaluere opp mot. Målene må styre atferden slik at man oppnår de ønskede resultater. I Serines tilfelle ser det ikke ut som om målene styrer atferden i tilstrekkelig grad, planene de har om gruppesamlinger er i liten grad blitt iverksatt. Vi ser i materialet at Eva og Lise som er mest fornøyd med den planlagte litteraturformidlingen har et høyt bevissthetsnivå omkring planarbeidet. De har fokus på hvilke føringer Rammeplanen gir. Begge viser videre til barnehagens årsplan som utgangspunkt for månedsplaner og aktivitetsplaner. Hyrve og Sataøen (2006) understreker betydningen av å gjøre målene operative ved å bryte ned dem til konkrete aktiviteter. Planene Eva og Lise viser til er gjort operative ved at de inneholder konkret bokutvalg, det er dermed mulig for hele personalet å sette dem ut i livet.

Videre er evaluering en sentral del av planarbeidet i følge Flaa m.fl.(1995). Eva og Lise viser hvordan de justerer planene ut fra hva de ser barna er opptatt av, eller hva de mener barnegruppa trenger, f.eks oppbygging av vennskap.

Alvestad (2004) beskriver to ulike tilnæringsmåter til planer, *minimal-* og *maksimal* planlegging. Sett i relasjon til det innsamla materialet ser det ut som om de som var mest fornøyd med litteraturformidlingen ligger nærmest den maksimale planleggingen. Her er det samspill mellom de ulike plannivå som Rammeplan, årsplan og ukeplaner, og planene har relevans for det arbeidet som utføres. En slik tilnærming til planarbeidet viser seg ved at Eva og Lise henviser først til Rammeplanen som overordna plan, så til barnehagens årsplan som utgangspunkt for måneds- og aktivitetsplaner som blir lagt.

Hos de pedagogiske lederne som er mindre fornøyd synes planarbeidet løsere i strukturen, målene er i mindre grad gjort operative og innholdet i litteraturformidlingen er ikke en del av planen. Tvetydige og uklare målsetninger vil skape problemer i en organisasjon, målene vil da ikke fungere som de motivasjonskildene de er ment å være. Dette viser seg også i denne studien hos de som er mindre fornøyde. Planene er lite konkrete og kan betegnes som minimale (Alvestad, 2004).

5.4 Organisering

Informantene forteller om hvordan den planlagte høytlesningen er organisert med hensyn til gruppestørrelser, alderssammensetning, romforhold, tidspunkt for høytlesning og hyppighet. På spørsmål om hvor ofte alle barna blir lest for pr uke svarer fire av de fem pedagogiske lederne at de har planlagt litteraturformidling i små eller større grupper ca to til tre ganger pr uke. Den femte er mer usikker og mener at det kan variere fra to ganger pr måned til to til tre ganger pr uke alt etter tema. På spørreskjemaets utsagn: ”Hvert barn blir lest for samlet eller i organiserte grupper minst ____ganger(er) pr uke”, fordelte svarene seg slik: Barna blir lest for en dag pr uke: 24%, to dager: 32 %, tre dager: 8%, fire dager: 24% og fem dager: 12% . Vi ser her at 36% svarer at de planlagt leser fire eller fem ganger pr uke for alle barna, dette er et høyt tall sammenlignet med det jeg fant i intervjuene der organisert lesing for alle barna skjedde maksimum to til tre dager pr uke. Det kan være at de som har svart fire eller fem dager på spørreskjemaet ikke holder fast ved at det er den *planlagte* litteraturformidlingen jeg er ute etter, 64% svarer at de leser en, to eller tre dager for alle barna. Dette samsvarer bedre med det jeg fant i intervjuene.

For å se hva som synes å være fremmede med tanke på organisering vil jeg også her bruke Eva og Lises framstilling som eksempler. Rammene for deres avdelinger er svært forskjellige. Eva er på en tradisjonell avdeling med 18 barn over 3 år og tre voksne, mens Lises avdeling har 34 barn i alderen 0 til 6 år og 6 voksne. Jeg vil prøve å trekke ut hva det er i deres organisering som virker vellykket i forhold til litteraturformidlingen.

Lise forteller at barna er delt i to grupper etter alder, vanligvis er barna på disse gruppene hver dag i kjernetida fra kl 9 til kl 14, både samlingsstund og gruppeaktiviteter foregår innenfor dette tidsrommet. Tidspunkt for samlinger kan variere, men temasamlingen begynner kl 9. Foreldrene har fått beskjed om at barna må være i barnehagen innen kl 9, da de faste aktivitetene starter. Barn som kommer senere venter med å gå inn i samlingen hvis gruppa er midt inne i en fortelling. Dette er i respekt for de barna som er i samlingen, de ønsker ikke å bryte opp stemningen. Lise hevder at barnet som ankommer sent heller ikke vil ha samme utbytte av samlingen. Slik signaliserer Lise betydningen av høytlesningen også for foreldrene, det er ei stund der barna ikke skal forstyrres. Romforhold er også viktig for Lise, hun presiserer at det er viktig med avskjerming og at det ikke skal være forstyrrende elementer rundt barna. Barna sitter i sirkel på gulvet på et grupperom der de ikke har tilgang til leker, det

er boka eller fortellingen som skal være i sentrum. Lise forteller videre om gruppedagen hver onsdag hvor de har ei dramagruppe der det også er litteraturformidling. Hvert årskull er på den gruppa en måned hver. Her blir eventyr fortalt og dramatisert. Lise hevder at den organiserte litteraturformidlingen, i både smågrupper og i samling, blir gjennomført. De har et system som fungerer selv om hun som leder er borte.

Eva har barn i alderen 3-6år og forteller at de har samlingsstund hver dag. Det er ikke fast lesing hver dag, men en samling pr uke er satt av til dette. Samlingsstunden er vanligvis i garderoben. Når hun skal lese i samlingen tar hun ofte barna med i et mer avskjerma rom. De har en gruppedag hver uke, barna sirkulerer mellom forming, IKT og høytlesning, tredje hver uke. Da er det 5-6 barn i ulik alder sammen med en fast voksen. Eva hevder at det opplegget de har knyttet til den planlagte litteraturformidlingen blir gjennomført.

Det som synes å virke fremmede i organiseringen hos Eva og Lise er den faste strukturen de har knyttet til gruppesamlinger en gang pr uke. Disse er lagt til begynnelsen av kjernetida om morgenen, gruppene har fast struktur med tanke på romforhold, hvem som er ansvarlige og innholdet. Begge viser til at dette er noe som fungerer godt uavhengig av fravær i personalgruppen. Når det gjelder samlingsstunden synes Lise å ha en forholdsvis stram organisering. De har et avskjerma rom, de passer på å unngå forstyrrelser, de har temasamlingene på morgenen. Hun viser hele tiden til *hva* de faktisk gjør, ikke til en ønskesituasjon.

Hva er det i organiseringen som syntes å være hemmende for den planlagte litteraturformidlingen? For lite bemanning til å dele barna i grupper er en hemmende faktor flere trekker fram. Dette er en utfordring spesielt knyttet til 0-6 års avdeling. For at barna i de ulike aldersgrupper skal få litteratur tilpasset sitt nivå er man avhengig av å dele gruppen. Serine på 0-6års avdeling forteller at samlingsstunden ofte blir brukt til lesing, de er da vanligvis i garderoben rett før måltidet. Dette sier hun om organiseringen:

” vi har prøvd å dele oss, for det er så mange små, så det blir mest lest når vi har delt oss. Egentlig hadde vi lyst til å dele oss alltid, men vi ser at det får vi ikke til, en må lage til maten, en har samlingen og så skjer det ofte andre ting på huset, f.eks når det er møtedag. Så det er organisering av dagen som ikke alltid går opp. Så er det de små og, de skal gjerne ha mat før og legge seg før...så da må en ta de også, og vi er bare tre”. Samme problemstilling ble også framhevet av Synnøve når hun forteller om temaet Hakkebakkeskogen som de hadde i høst:

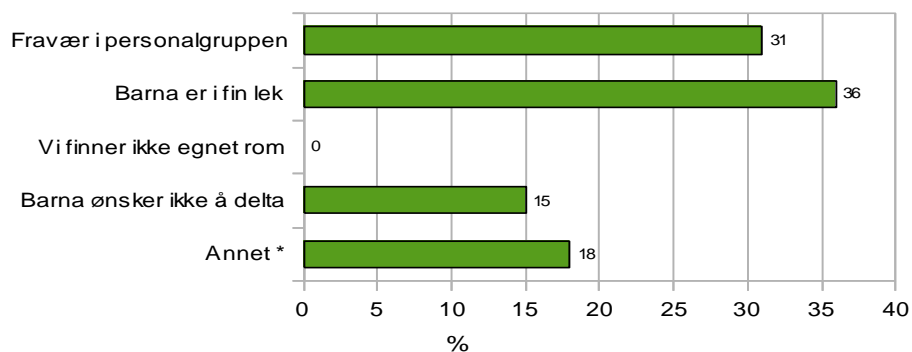
”Det er noe med at vi er en 0-6 års avdeling. Vi hadde tenkt å dele opp i grupper, men så er det en del sykdom og slikt så da går det lett i vasken. Så vi fikk ikke gjennomført det slik som jeg skulle ønske”. Videre forteller hun generelt om samlingsstunden: ”...det kan fort bli litt urolig så det synes jeg er utfordringen, jeg liker best å lese for små grupper, det blir fort uroligheter. Det er 2-3 som får det med seg og resten får det ikke med seg, så da....”

Andre hemmende faktorer som nevnes er tid til forberedelse for de voksne.

Barnehagehverdagen er travel og det kan være vanskelig å finne tid til å sette seg inn i nye bøker. Videre nevner Eva at en fasttømra dagsrytme kan lage hindringer, hun viser til erfaringer fra utegruppa og forteller: ” Før da vi hadde den rene utegruppa var vi ikke så bundet av klokkesletter til pause, måltid, rydding, av- og påkledning. Alt dette tar tid. Det var sånn da vi hadde denne gruppa at vi kom på plass i 9-9.30 tida og var der til i 3 tida. Da spiste vi når vi ville og var ikke opphengt i pausetider eller andre ting. Vi satt inne i lavoen og kunne lese i fred og ro”.

Hva sier spørreskjemaet om organisering?

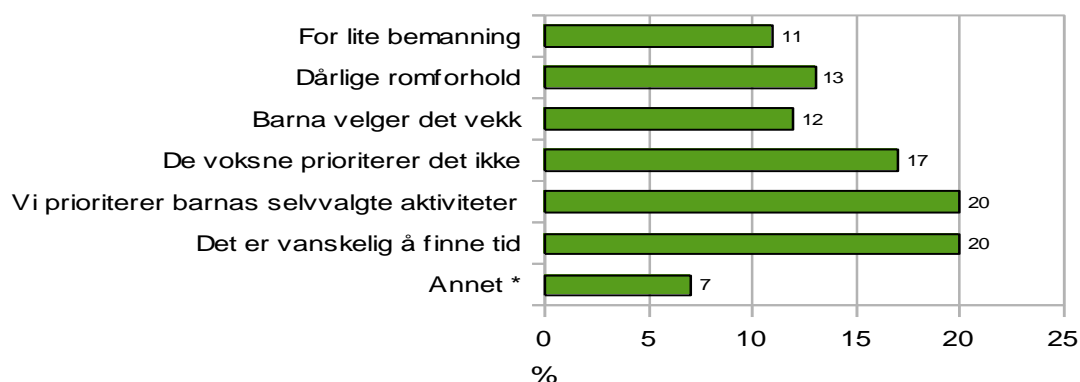
På utsagnet ”Hvis planlagte lesestunder/samlingsstunder går ut skjer dette fordi” svarte de 26 pedagogiske lederne slik:



Figur 4 Hvorfor planlagte lesestunder kan falle ut

* Turer nevnes oftest her.

På spørsmålet ”Hva mener du er de største vanskene i forbindelse med litteraturformidling på din avdeling/base?” er svarene slik:



Figur 5 De største vanskene knyttet til litteraturformidling

*Her nevnes barnas alder og modenhet, barnas ulike ønsker om å bli lest for, manglende konsentrasjon hos barna samt stor arbeidsmengde.

På figur 4 som viser hvorfor planlagte lesestunder faller ut er 51 % av svarene relatert til barnas egne ønsker (36%: barna er i fin lek og 15%: barna ønsker ikke å delta). Dette er et høyere tall enn det inntrykket jeg fikk i intervjuene. Figur 5 som viser til vansker i forbindelse med litteraturformidling viser jevne tall, men det ser ut som om hovedutfordringen ligger på praktiske utfordringer som tid, bemanning og rom samt de voksnes prioriteringer. Barnas egne valg får en høyere skår også her enn det inntrykket jeg fikk fra intervjuene. Dette kan også her skyldes at de som har svart på spørreskjemaet ikke har fokusert på den *planlagte* lesingen gjennom hele skjemaet. Gjennom intervjuene var dette noe som ble presisert flere ganger.

5.4.1 Drøfting - organisering

God organisering er en forutsetning for utvikling av kvalitet. Strukturen i barnehagen former de ansattes forventninger til eget og andres arbeid (Gotvassli, 2006). Struktur blir beskrevet som graden av kompleksitet, formalisering og sentralisering (jf 3.1.3). Kompleksitet viser til i hvor stor grad arbeidet er oppdelt og spesialisert. Den forholdsvis strenge gruppestrukturen jeg fant hos Eva og Lise viser til en kompleks organisering. Fagområder er knyttet til de ulike gruppene, og det er klare ansvarsområder knyttet til disse både på innhold og form. Systemet er formalisert, det vil si at det er faste regler som styrer disse samlingene. Slike gruppesamlinger, ofte kalt ”grupper på tvers”, er et samarbeid mellom flere avdelinger,

dermed fordrer de en strengere struktur. Det vil føre til vanskeligheter for de andre avdelingene hvis en avdeling ikke følger opp de planene som er lagt. Strukturen blir i følge Lise opprettholdt enten hun er til stede eller ikke. Graden av sentralisering går på hvor hierarkisk organisasjonen er oppbygd. Det kom i særlig grad fram hos Eva at styreren har en sentral rolle i organiseringen av den planlagte litteraturformidlingen, det er i følge Eva føringer fra styrer som gir personalet inspirasjon i arbeidet. Til sammen viser graden av kompleksitet, formalisering og sentralisering i følge Gotvassli til en fast eller løs organisasjonsstruktur. Denne studien tyder på at den planlagte litteraturformidlingen profiterer på en fast struktur der kompleksiteten er uttalt, der det er formaliserte rutiner og der ansvaret for aktivitetene er klart definert.

Serine viser også til strukturer i sine planer, de har planer for grupper, for høytlesning i førskoletreningen, for oppdeling av samlingsstund. Hun viser også til styrer som fremmer det faglige miljøet i barnehagen. Hva er det så som gjør at planene ikke ser ut til å bli satt ut i livet i samme grad som hos Eva og Lise? Det virker som Serine henger fast i gamle strukturer, der litteraturformidlingen skal skje i samlingsstund rett før lunsjen. Bleken (2005) hevder at mange barnehager er lite flinke til å organisere miljø og materiale ut fra barnas alder og modenhet. Det meste er lagt til rette ut fra de som klarer minst. Hun hevder videre at dagsrymen ikke er tilpasset dagens 0 til 6 årsgrupper, dette krever en annen organisering enn 3-5 års grupper som tidligere var det vanlige. Serines fortelling er et eksempel på dette. Å satse på samlingsstund med litteraturformidling like før lunsj i en 0 til 6 års gruppe er utfordrende. Flere praktiske oppgaver skal gjennomføres på samme tidspunkt, det går mot sovetid for de yngste barna, og det er rett før måltid for både barn og voksne, tretthet og sult kan være en distraherende faktorer. Tida er dermed ikke optimal for høytlesning. For at organisasjonen skal fungere best mulig må virkemidlene tilpasses målene (Hyrve og Sataøen, 2006) Hos Serine og Synnøve ser vi at dette ikke er tilfelle. Serine og Hilde viser til gruppesamlinger som ikke blir gjennomført etter planen. Dette er grupper innad på avdelingen, det kan være at det er mindre forpliktende å gjennomføre etter planen når man ikke står i en relasjon til de andre avdelingene.

5.5 Kompetanseheving

Alle mine informanter er utdannet førskolelærere, den formelle kompetansen er på plass. Det er likevel interessant å se hvor de pedagogiske lederne til daglig henter inspirasjon til arbeidet

med litteraturformidling. Er litteraturformidling et område barnehagene har på dagsordenen i interne møter eller eksterne kurs? Har styrer fokus på temaet? Dette er spørsmål som danner utgangspunkt for dette kapitlet.

Jeg vil først bruke Eva og Serine som eksempler på hvordan kompetanseheving gjennom et eksternt kurs har hatt betydning for litteraturformidlingen. Begge hevder at høytlesning er et prioritert område i deres barnehage. Begge snakker med stolthet om barnehagens fokus på temaet, Serine sier: ” *Nå er jo dette noe vi har jobbet mye med både i år og i fjor, så det er nokså langt framme i bevisstheten hos oss*”.

Personalgruppene i Eva, Serine og Hildes barnehager hadde vært på kurs om dialogisk høytlesning. Det ser ut som om dette kurset har brakt inn nye tanker i forhold til metoder rundt høytlesningen i Eva og Serines barnehager. Serine forteller: ” *... hele personalet har vært på kurs med Jette Lønftoft... vi har funnet ut at vi vil jobbe med dette ...Bøkene våre er av den gamle gode sorten, de vi har hatt i 20 år... Så nå vil vi fornye oss å få nye bildebøker. Så vi har fått i oppdrag at alle før 1.jan -10 skal finne seg ei ny bok som er skrevet etter 2004, så skal vi lage ei eske med et opplegg til den så vi kan ha rekvisitter til denne, så da får vi en haug med esker og nye bøker. Så da kan du ta den til en samling, da er det meningen at du skal kunne bruke den til mange samlinger, at du leser det flere ganger, at du leker det med figurer, at vi har ark med ord vi kan øve på, spørsmål.... Yes, det gleder jeg med til...Det har vi tenkt å ta i bruk etter jul*”. Evas personalgruppe har vært på samme kurs, de har allerede endret sin praksis knyttet til lesegruppene. Hun forteller hvordan de etter dette kurset har satset på dialogisk høytlesning. Den voksne velger bok og setter seg godt inn i denne. De leser så boka flere ganger for samme barnegruppe. Dialogen rundt innholdet i boka står sentralt. De bearbeider også innholdet via tegning eller i IKT gruppa. Dette er et innarbeidet opplegg som er knyttet til gruppedagen de har en gang i uka.

Både Serine og Eva nevner styreren som inspirator i arbeidet med litteraturformidling. Styreren beskrives som pådriver for å sette ut i livet det de hadde lært på kurs om dialogisk høytlesning. Serine forteller om konkrete oppgaver gitt til de ansatte i forhold til å finne nye bøker. Eva viser til opplegget rundt dialogisk høytlesning som nylig er satt i verk. Begge løfter fram styreren som generell pådriver i barnehagens faglige utvikling.

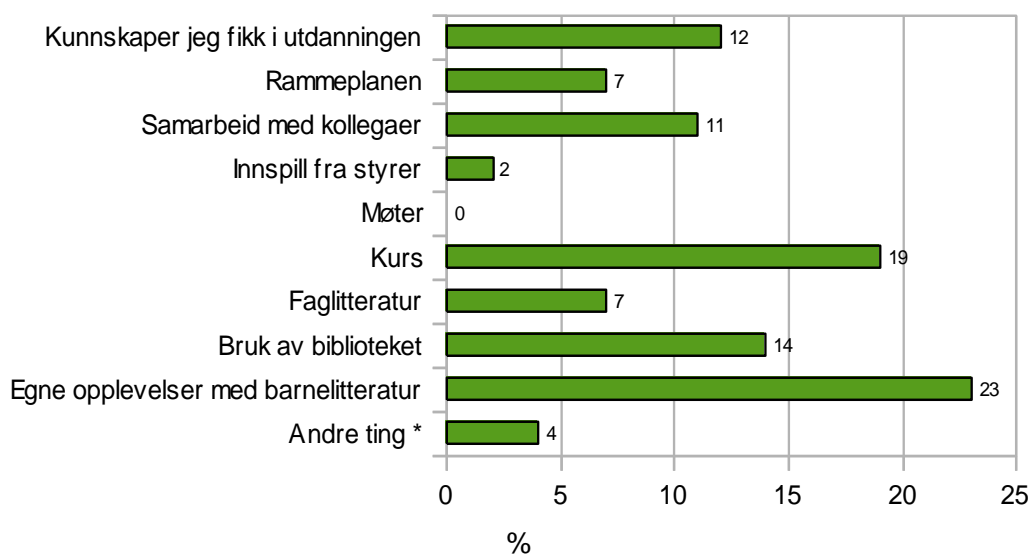
Både Eva og Serine hevder at temaet litteraturformidling er noe de har oppe på interne møter, det de lærte om dialogisk høytlesning i det eksterne kurset bearbejdes i interne møter. Eva sier: ” Vi har hatt det litt oppe nå i forbindelse med det kurset om dialogisk litteraturformidling som vi nettopp var på, om hvorfor vi leser og hvordan, vi har også hatt oppe det med de loggbøkene som vi nettopp har starta opp med, så nå er dette litt nytt, måten vi leser på”.

Videre nevner flere av de pedagogiske lederne utdanningen som den viktigste inspirasjonskilden i arbeidet med litteraturformidling. Dette sier Synnøve ” I utdannelsen likte jeg norskfaget godt og lærte veldig mye, jeg bruker mye av det jeg lærte der”. Hilde forteller: ”...det som har betydd mest for meg er en halvårsenhet jeg tok på førskolen om barnespråk, barnelitteratur og barnekultur. Fantastisk flotte lærere som gav mye, spesielt på bildebokfronten. Så noen av de bildebøkene... de er det kjæreste jeg har...Så den halvårsenheten har tent noe og gitt meg et grunnlag i forhold til barnebøker, og da spesielt bildebøker”.

Videre nevner flere av de pedagogiske lederne betydningen av å inspirere hverandre innad i personalgruppen. Serine nevner hvordan ideer til nye bøker blir snakket om i pausen, og Lise forteller om inspirasjon gjennom å se gode opplegg fra andre i personalgruppen.

Hva viser spørreskjemaene om kompetanseheving innenfor emnet litteraturformidling?

På utsagnet ”Dette inspirerer meg i arbeidet med litteraturformidling” er svarene slik:



Figur 6 Hva inspirerer i arbeidet med litteraturformidling?

*personlig interesse for litteratur og billedbøker, inspirasjon fra foreldre, barna har med bøker.

Når vi ser på figur 6 om hva som inspirerer de pedagogiske lederne i forhold til arbeid med litteraturformidling er det egne opplevelser med barnelitteratur som får størst skår. Dette korresponderer godt med det som er nevnt tidligere, nemlig hvor stor betydning de pedagogiske ledernes eget forhold til litteratur har som inspirasjonskilde.

5.5.1 Drøfting - kompetanseheving

Kompetanse og kvalifikasjoner nevnes som det viktigste virkemiddelet en organisasjon har for å nå målene, førskolelærernes kompetanse er det viktigste elementet i utvikling og bevaring av kvaliteten i barnehagen (Gunnestad,2007). Kompetansen de pedagogiske lederne har tilegnet seg i førskolelærerutdannelsen blir i mitt materiale framhevet som en inspirasjonskilde i arbeidet med høytlesning. Som vi ser i EPPE studien(Sylva m.fl., 2003) er kvalifisert personale en viktig faktor for kvalitet. Studien har undersøkt hvilken påvirkning barnehager har på barn både intellektuelt og sosialt, og om påvirkning fra barnehagen kan virke sosialt utjevne. Denne studien viser at kvalifisert personale går i større grad inn i ”sustained shared thinking” sammen med barna, dette kan relateres til begrepet kognitivt utvidende samtaler (Aukrust, 2005). Det viser at pedagogisk utdanna personale har en positiv påvirkning på barnehagens språkfokus. Lederens kompetanse blir trukket fram som spesielt betydningsfull for kvaliteten på barnehagen.

I mitt materiale er alle de pedagogiske lederne utdanna førskolelærere. Det er likevel stor forskjell på hvor fornøyde de er med arbeidet knyttet til høytlesning. Synnøve virker frustrert over arbeidet, hun har tanker om hvordan det bør være, hun snakker med inspirasjon om det hun lærte om litteraturformidling på høyskolen, men virker ikke i stand til å gjøre noe med den negative situasjonen hun beskriver. Ut fra intervjuet ser det ut som om hun mangler støtte i miljøet både ”over” og ”under” seg. Hun nevner ikke styreren som en inspirasjonskilde, og synes å ha liten tillit til det øvrige personalet på avdelingen, hun hevder at planer hun har laget om høytlesning ikke blir gjennomført.

Serine og Eva viser til stor støtte fra styrer, styrer er pådriver i forhold til dialogisk høytlesning. Hilde som har vært på samme kurs om dialogisk høytlesning sammen med personalet i sin barnhage, viser ikke til at styrer inspirer til videre arbeid. Kurset synes ikke å ha ført til endring av deres praksis.

Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse (Rammeplanen, KD 2006). Dette var noe som kom tydeligst fram hos Eva, hun forteller om barnehagen som en organisasjon som er i faglig utvikling og beskriver dette som inspirasjon i arbeidet.

I en læringsintensiv organisasjon er det større fokus på organisasjonen totalt sett og mindre på den enkeltes ferdigheter (Gotvassli, 2008). I mitt materiale er det *en* barnehage der litteraturformidlingen hviler på den enkeltes ferdigheter. Dette er et sårbart system, litteraturformidlingen er knyttet opp til to personers engasjement. Andre viser til en organisasjon som har en struktur der litteraturformidlingen er ivaretatt uavhengig av om hvem som er på jobb. Min studie understreker det Gotvassli hevder, nemlig at barnehagene som har gode systemer tyder på å være læringsintensive organisasjoner.

Både i spørreskjemaet og i intervjuene ser vi at personlig *erfaring* med litteratur er inspirerende i arbeidet. Gode opplevelser knyttet til høytlesning gir i følge informantene inspirasjon. Når det gjelder *refleksjon* ser vi i intervjuene at de pedagogiske lederne vurderer høytlesning som en viktig del av det pedagogiske arbeidet. Alle fem pedagogiske lederne kommer med en rekke moment i forhold til hva høytlesning gir barna. Når jeg videre spør om dette noen gang er tema på avdelingsmøter svarer de fleste negativt. Vi ser her at refleksjon rundt temaet litteraturformidling ikke står sterkt i de undersøkte barnehager. I spørreskjemaet (figur 6) ser vi også at møter ikke oppleves som inspirasjonskilde i forhold til temaet. De pedagogiske lederne reflekterer mye rundt temaet i intervjuene, men det syntes i liten grad å bli videreført til resten av personalgruppen. Eva og Serine er opptatt av ny *teori* om temaet, det de har lært om dialogisk høytlesning ble gjort om til ny og forbedret praksis. Vi ser her at *erfaring* er det som i barnehagene står sterkest av de fire elementene i problembasert læring (Skogen, 2004).

5.6 Faktorer som påvirker utenfra

Her er intensjonen å se *om* og i tilfellet *hvordan* ytre faktorer påvirker arbeidet med den planlagte litteraturformidling i barnehagen. Det jeg er mest interessert i, og som derfor ble spesielt etterspurt, er samfunnets sterke fokus på språkstimulering. Ser de pedagogiske lederne på samfunnets økende fokus på mer språkstimulering som en trussel mot barnehagens egenart der lek og barneinitierte aktiviteter dominerer, eller opplever de det som en faktor som virker fremmede på litteraturformidlingen?

De pedagogiske lederne er opptatt av å fylle sin rolle i utdanningsløpet. Alle fem påpeker betydningen av å gi barna god språkstøtte. To av de pedagogiske lederne løfter imidlertid fram en mulig konflikt mellom barnehagetradisjonen og det sterke fokuset på språkstimulering. Eva sier det slik: *”...jeg ser en balansegang der barnehagen må få være barnehage og der barna får utfolde seg i sitt eget tempo uten stress . Samtidig ser jeg at det er et viktig grunnlag vi legger i barnehagen, derfor er jeg stolt av å være i samme utdanningsløp, at vi i barnehagen er en viktig arena der det skjer mye grunnleggende som er viktig i seg selv. Det er viktig at vi blir verdsatt, at det blir sett viktigheten av barnehage og også at vi tar oppgaven på alvor”*. Hilde viser til ulike syn på barn og læring, hun sier det slik: *”Ja vi kjenner at det blir trykket mer på oss, at nå er vi med i utdanningsstigen, og at barna skal lære på en annen måte i barnehagen, selv om vi som har jobbet i barnehage mener at lære det gjør de hele tiden og med hele kroppen, det trenger ikke bare gå på tall og bokstaver og sånne ting”*.

Lise, Serine og Synnøve er uforbeholdent positive til det sterke språkfokuset, Lise sier: *”Jeg har førskolegruppe, og jeg synes det er kjempeviktig å oppmuntre de som selv er nysgjerrige, at de blir ”matet”, og at de som ikke er så nysgjerrige blir oppmuntret... når barna begynner på skolen er det svært ujevnt nivå hos barna. Så det hadde vært en fordel hvis de var litt likere i nivå. Det ville gjort jobben i skolen lettere”*. Serine har følgende synspunkt på å jobbe mer bevisst i forhold til språket: *”Jeg opplever at det er dette vi skal gjøre hvis vi skal være en god barnehage med god kvalitet. Jeg tror nok at vi gjør det mer systematisk enn vi gjorde før”*. På spørsmålet om denne språktrenden oppleves positiv for barnehagen svarer Synnøve: *”Ja, jeg føler at det setter litt mer krav til oss på en måte, et press på oss at vi skal drive en pedagogisk virksomhet”*. Det synes som om samfunnets trykk på mer språkstimulering virker fremmede på arbeidet med litteraturformidling. Slik jeg tolker det er det imidlertid usikkert

om det er høytlesning eller mer instrumentell språkstimulering som vektlegges slik rapporten *Alle teller mer* viser.

På spørsmål om fokuset på mer språkstimulering påvirker barns frie aktiviteter påpeker de pedagogiske lederne at dagen består av frie og faste aktiviteter, ingen opplever noen konflikt her. Serine sier dette om skjæringspunktet mellom frie og faste aktiviteter: ” *det har vel hendt at de har fått lekt litt til. Men som regel så lar vi det stå slik at de kan leke videre senere, at vi gjør en liten avtale. Som regel er de nokså villige når vi skal lese, det er som regel noe positivt*”.

De pedagogiske lederne er opptatt av at barnehagen er en del av det totale utdanningsløpet. Det synes som om dette er en inspirasjon og anerkjennelse av arbeidet som fører til en høyning av yrkesstatusen. Alle de pedagogiske lederne viser stor grad av bevissthet rundt temaet. Tre er uforbeholdent positive til større fokus på språkstimulering, mens to løfter fram barnehagens egenart og læringssyn som en mulig konflikt. Det synes totalt sett som samfunnets fokus på språkstimulering har virket positivt på litteraturformidlingen i barnehagen.

5.6.1 Drøfting - faktorer som påvirker utenfra

Barnehagen er et åpent eller lukket system i den grad den samhandler med sine omgivelser. Den må kunne forandre seg i takt med samfunnets skiftende krav, og den skal også selv aktivt påvirke omgivelsene (Hyrve og Sataøen, 2006). Materialet i denne studien tyder på at barnehagene er i takt med de politiske myndigheter, og er mindre kritiske til læringsfokuset enn det vi ser fra de barnehagefaglige miljøene. Det er i høyskolemiljøene sterk kritikk mot St.meld 41 *Kvalitet i barnehagen*, (barnehageoppnet.no, 2010) som hevdes å ha en klar dreining mot et større læringsfokus.

Dette læringsfokuset kan ha en påvirkning på forholdet mellom de vokseninitierte- og barneinitierte aktivitetene i barnehagen. Som vist i kap 3.1.5 argumenterer Brostrøm for at det må skapes en sammenheng mellom det materiale og det formale, ved at pedagogen skaper en forbindelse mellom barnets subjektive erfaringer og det stoff som formidles. Tekst gjøres meningsfull ved å relatere den til barnas erfaringer (Cochren-Smith, 1984). De pedagogiske lederne er opptatt av å relatere stoffet til det de oppfattet som aktuelt for barna, dette ved at de i evalueringen vurderer barnas interesser.

Læring blir i følge Larsen (2006) satt opp mot begrepet opplevelse. Materialet til denne oppgava, både intervju og spørreskjema, tyder på at de pedagogiske lederne ser ganske likeverdige på høytlesning som læring og som opplevelse (ref figur 1). Larsen konkluderer med at det er viktig å beholde høytlesning som en lystbetont og meningsfull aktivitet, og slik ivareta både lek og læring. Dette støttes også av EPPE studien (Sylva m.fl., 2003) som viser til best resultater både sosialt og intellektuelt der det var balanse mellom voksen- og barneinitierte aktiviteter. Balanse vil i norske barnehager ikke tilsi en fordeling av vokse- og barneinitierte aktiviteter med 50% på hver. I en heldagsbarnehage er barna ofte i barnehagen i 8 til 9 timer til dagen. Det er leken og de barneinitierte aktivitetene som fyller det meste av dagen. De vokseninitierte aktivitetene som f.eks lesegrupper blir ”øyer” i dagen der barna samles om et felles fokus. De fem pedagogiske lederne jeg intervjuet syntes å ha et avklart forhold til dette, Hilde sier om forholdet mellom det voksen- og barneinitierte : ”... jeg opplever ikke det som en stor konflikt, tror jeg. Vi har jo masse lek i løpet av dagen og vi har de faste tingene som skjer. Vi må jo spise og vi må samle oss...” Vekselspillet mellom formidling og barnas frie aktivitet skal være en del av barnehagens særpreg (Rammeplanen KD, 2006). Resultatene tyder på at denne vekselvirkningen er et faktum i barnehagene. Om det sterke språkfokuset har ført til forskyvning mot mer vokseninitiert kommer ikke fram i studien, men funnene tyder på en større bevissthet rundt litteraturformidlingen.

6. KONKLUSJON

Målet for denne oppgaven har vært å undersøke den planlagte litteraturformidlingens vilkår i barnehagen. Forskningsspørsmålet som er forsøkt besvart i oppgaven er: *Hva er det i barnehagestrukturen som hemmer eller fremmer den planlagte litteraturformidlingen i barnehagen?* For å finne svar på forskningsspørsmålet er data om emnet innhentet gjennom intervju med fem pedagogiske ledere fra fem tilfeldig valgte barnehager. Som et supplement til disse dataene er spørreskjema om temaet innhentet fra 26 pedagogiske ledere, alle fra ulike barnehager i samme kommune.

Motivasjonen for oppgaven har vært den betydning høytlesning har for barna. Denne betydning beskrives som tosidig, man leser for opplevelsens skyld og i tillegg er lesing språkstimulerende. Lesestunden gir et felles fokus for samtale og lek, den gir videre fellesskap, glede, spenning og identifikasjon. Forskning viser hvordan voksne kan hjelpe barna til å oppleve tekst som meningsfull, noe som kan spille en positiv rolle for at høytlesningen skal ha verdi (jf 2.2.2). Når det gjelder den språkstimulerende siden ved høytlesning er det særlig samtalen rundt tekstene som har betydning, det beskrives som kognitivt utvidende samtaler. Det er samtaler som går over flere samtaleturner og gir fortolkningsstøtte for nye ord (Aukrust, 2005). Språkstimulering har de siste årene fått et sterkt fokus fra sentrale myndigheter, dette ut fra et utjevningsspektiv og for å styrke leseferdighetene i skolen. Det er en uttalt målsetning fra offentlige myndigheter at man gjennom god kvalitet i barnehagen, ved hjelp av et rikt og variert språkmiljø med tilgang til bøker, lek, aktiviteter, sang og samtaler, kan motvirke for store forskjeller ved skolestart, tospråklige barn blir da spesielt trukket fram (St.meld nr 41).

Utbygging av barnehager har de siste årene skutt fart og mange barnehager har i denne prosessen endret form. Det som før var et ganske homogent barnehagesystem er i dag mer mangfoldig med ulik gruppestørrelser, alderssammensetning og avdelingsfrie basebarnehager. De fem pedagogiske lederne som ble intervjuet kom fra ulike barnehager både med tanke på størrelse, organisering og eierform.

Studien fokuserer på den planlagte litteraturformidlingen, fordi jeg mener høytlesning er et for viktig område til å overlate til tilfeldighetene. Den spontane høytlesningen der ett eller noen få

barn sitter uforstyrret i lesekroken sammen om en bok er en svært positiv situasjon. Barna har da som regel valgt bok ut fra egen interesse og det er en god mulighet for kognitivt utvidende samtaler. Det er imidlertid vanskelig å sikre at *alle* barn *jevnlige* blir lest for på denne måten, de barna som i størst grad er vant til høytlesning hjemmefra vil mest sannsynlig også oppsøke lesing i barnehagen. Noen barn vil velge bort lesing til fordel for andre aktiviteter, dette gjelder ofte de barna som ellers sjelden blir lest for, og som dermed ville hatt størst utbytte det (Hoel, 2007). Den spontane lesingen vil også være mer sårbar med tanke på avbrudd fra de voksne sin side. Det som ikke er planlagt vil ikke i samme grad bli prioritert, andre praktiske gjøremål eller andre barn som plutselig trenger en voksen, vil lett kunne distrahere den spontane lesestunden. Den *planlagte* litteraturformidlingen kan sees som et virkemiddel i et utjevningsspektiv mellom ulike demografiske grupper ved at man sikrer at *alle* barna *jevnlige* blir lest for.

De innsamla dataene er i oppgaven sortert i fem hovedkategorier som alle har betydning for den planlagte litteraturformidlingen. Det er *den menneskelige faktor, planer, organisering, kompetanseheving og faktorer utenfor barnehagen*. Systemteori (jf 3.1) kaster lys over hvordan en organisasjon fungerer, vi studerer da ikke bare enkeltfaktorers betydning for et resultat, men undersøker hvordan de ulike element påvirker høytlesning og hvordan faktorene påvirker hverandre. I det følgende vil jeg løfte fram det studien avdekker med tanke på hva som virker hemmende eller fremmende innenfor hver av de ovenfor nevnte områdene og til slutt si noe om hvordan faktorene påvirker hverandre.

Den menneskelige faktor

I studien finner jeg at motivasjon er en klar fremmer for høytlesning, glede og mening i arbeidet er en drivkraft. En av de pedagogiske lederne viser et sterkt engasjement for høytlesning. Situasjonen rundt høytlesning blir hos henne i stor grad forklart ut fra individuelle faktorer og mindre ut fra strukturelle og organisatoriske perspektiv, hun forklarer graden av suksess f.eks ut fra i hvor stor grad hun finner tid til forberedelser. Den planlagte litteraturformidlingen synes å hvile på hennes skuldre, den synes å være i gode hender når hun er til stede. Dette er imidlertid et sårbart system, et sterkt engasjement er en fremmer, men bør kobles til en struktur som gjør at høytlesningen fungerer uavhengig av hvem som er på jobb (Gotvassli, 2006). Vi ser at de pedagogiske lederne som er mest fornøyde med litteraturformidlingen viser et ”vanlig” engasjement i forhold til litteratur, dette er imidlertid knyttet opp til gode strukturer.

Under punktet den menneskelige faktor har jeg i studien også sett på hvordan de pedagogiske lederne forklarer betydningen av høytlesning for barna, enten ut fra et nytte- eller opplevelsesperspektiv. Svar fra spørreskjema og intervju tyder på at de pedagogiske lederne holder begge perspektivene fram som viktige. Blant dem som i størst grad opplevde å lykkes med den planlagte litteraturformidling er det størst fokus på opplevelsessiden. De syntes mest opptatt av barnet som helhet, de framhever at høytlesning gir gode opplevelser, fellesskap og er en flukt fra virkeligheten. De som begrunner høytlesning først og fremst ut fra et språkstimulerende perspektiv har en mer instrumentalistisk tilnærming til høytlesningen. De fokuserer på at de skal ha spørsmål til teksten, øve på enkelte ord og ”Snakkepakken” blir nevnt som hjelpemiddel. Det kan altså se ut som opplevelsesperspektivet virker fremmede på den planlagte litteraturformidlingen.

Planer

Det synes som om konkrete planer der både innhold og form er beskrevet har en fremmede virkning på litteraturformidlingen. Alle fem informanter viser til månedsplaner. Det som imidlertid skiller de fra hverandre er hvor konkrete de er med hensyn til beskrivelse av innhold. Mange har planer som beskriver de ytre strukturene, samlingsstund eller en gruppeaktivitet, uten at innholdet er nærmere beskrevet. De mest konkrete planene syntes å være knyttet til gruppesamlingene en gang pr uke. Planer med beskrivelse av innhold gjør at opplegg lettere lar seg gjennomføre også ved fravær i personalgruppa. Planer som virker fremmede for den planlagte litteraturformidlingen er i tillegg basert på evaluering, de har et overordna rammeplanperspektiv og tar utgangspunkt i barnehagens årsplan.

Organisering

Å organisere barnehagearbeidet med utgangspunkt i den virkeligheten man står oppi ser ut til å være et kjernepunkt for å nå målene (Flaa m.fl 1995, Bleken, 2005). Flere av barnehagene ser ut til å henge fast i ”tradisjonell” struktur der samlingsstunden rett før lunsj er hovedarenaen for litteraturformidlingen. Mitt materiale tyder på at det i 0 – 6 årsgruppene er vanskelig å få dette til å fungere pga praktiske gjøremål.

Den tydeligste fremmeren med hensyn til organisering syntes å være gruppedagen. Gruppene begynner tidlig på dagen når de fleste barna er opplagt, de er godt planlagt både med hensyn til rom, tid, personale og innhold. Slike grupper er ofte et samarbeid mellom flere avdelinger, dette medfører også en større forpliktelse til å gjennomføre opplegget. Svakheterne ved at

litteraturformidlingen knyttes opp til slike grupper kan være at det blir få lesestunder, da mange grupper er knyttet til andre fagområder enn kommunikasjon, språk og tekst. Ut fra erfaring vil jeg imidlertid hevde at litteratur ofte er en naturlig del også på andre grupper enn de som spesifikt kalles litteraturgruppe. Mange har bok med i sekken når turgruppa skal av gårde, eller det blir lest i tilknytning til temaer som musikk, matematikk eller forming. Gruppene bærer preg av en fastere organisering enn f.eks samlingsstund som ofte fungerer som en sangsamling før lunsj.

Kapittel 3.1.4 viser til forskning knyttet til høytlesning i ulike gruppestørrelser. Her ser vi at smågrupper er det som gir best læring og lytteforståelse, (Morrow og Brittain, 2003, Olausson, 1992). De pedagogiske lederne som hadde barnegrupper i alderen 0 til 6 år, og som ikke hadde organisert høytlesningen i smågrupper, uttrykker frustrasjon over denne situasjonen.

To av barnehagene skiller seg ut ved at de viser til en systemtenkning som syntes å virke fremmede på litteraturformidlingen. I disse to barnehagene var det en struktur rundt høytlesningen som gjorde at den ble gjennomført uavhengig av uforutsette hendelser som f.eks fravær i personalgruppen. De pedagogiske lederne viser også størst grad av tilfredshet og trygghet med arbeidet knyttet til lesing. Barnehageavdelingene er svært forskjellige i ytre struktur selv om begge tilhører 5-avdelings privatbarnehage. En avdeling har 18 barn over 3 år og 3 voksne, og den andre avdeling har 34 barn i alderen 0-6 år og 6 voksne. På tross av ytre forskjeller ved avdelingene er det strukturelle sider knyttet til planer og organisering som synes å fremme den planlagte høytlesningen.

Kompetanseheving

Vi ser i studien hvordan ekstern opplæring kombinert med en læringsintensiv organisasjon virker fremmede på litteraturformidlingen. En læringsintensiv organisasjon kjennetegnes ved kontinuerlig kompetanseheving, høyt ambisjonsnivå blant deltakerne og en god organisasjonsstruktur der det er mer fokus på organisasjonen totalt sett, og mindre på den enkeltes fredigheter (Gotvassli, 2008). To av de pedagogiske lederne karakteriserer sin barnehage som en læringsintensiv organisasjon. Begge løfter fram styreren som betydningsfull for denne læringskulturen. Det faglige fokuset de har på litteraturformidling er knyttet til et kurs begge barnehagene nylig har deltatt på. For den ene barnehagen er ideene fra kurset fortsatt på planleggingsstadiet, mens det for den andre barnehagen har resultert i

endra praksis knyttet til litteraturformidling. Dette viser at ekstern opplæring, knyttet til en læringsintensiv organisasjon fremmer den planlagte litteraturformidlingen. Studien viser også eksempel på ekstern opplæring som ikke videreføres i en læringsintensiv organisasjon. En tredje barnehage hadde deltatt på samme kurs som nevnt ovenfor, her var det ingenting som tydet på at kurset hadde ført til endring av praksis.

Kunnskaper ervervet i førskolelærerstudiet ble også løftet fram som viktig inspirasjonskilde i arbeidet med litteraturformidling. Dette viser at kvalifisert personale er en fremmer for den planlagte litteraturformidlingen (jf. EPPE, 2003).

Ytre påvirkning

Her er spørsmålet om samfunnets sterke språkfokus virker hemmende eller fremmende på den planlagte litteraturformidlingen. Alle de fem pedagogiske ledere er glade for at barnehagen nå ligger under kunnskapsdepartementet og at de er en del av utdanningsløpet. De hevder dette gir status og også forpliktelse til å arbeide mer målrettet med litteraturformidling. Forholdet mellom barn- og vokseninitierte aktiviteter kunne med dette sterke trykket fra det offentlige blitt forskjøvet over i retning mer voksenstyring, og opplevd som en trussel mot barnehagens egenart med vekt på lek og frie aktiviteter. Det er ingenting i mitt materiale som tyder på en slik forskyvning. Dagsrytmens vekslning mellom struktur og frie aktiviteter synes å være uproblematisk og uendret. Både intervju og spørreskjema tyder imidlertid på at de pedagogiske lederne nå er mer bevisst innholdet knyttet til faget *kommunikasjon, språk og tekst*. Hos noen av informantene synes denne bevissthet å knytte seg mest til en instrumentell tenkning rundt språkstimulering der boka blir et virkemiddel. Hos andre er det sterkest fokus på leseglede, her blir språkstimulering nevnt som tilleggsgevinst. Det synes som om samfunnets sterke fokus på språkstimulering har ført til en større bevissthet knyttet til høytlesning.

Oppsummering

I systemteorien studeres et fenomen i lys av en større sammenheng (Bukve, 1993). I denne studien ser vi at enkeltfaktorene påvirker høytlesningen hver for seg, samtidig som faktorene påvirker hverandre. Som eksempel på hvordan faktorene påvirker hverandre vil jeg vise til data fra den ene barnehagen. Hele personalgruppen har her vært på kurs om dialogisk høytlesning. Denne *kompetanseheving* har hatt betydning for *organiseringen* av litteraturformidlingen. De leser samme bok over flere ganger for samme barnegruppe, de har

leselogg som følges opp, denne sikrer at alle barna jevnlig blir lest for. Dette er nedfelt i barnehagens *planer*. For at disse strukturer skal opprettholdes er barnehagen avhengig av at målene styrer de voksnes adferd, den *menneskelige faktoren* spiller en rolle for at systemene skal opprettholdes (Flaa m.fl, 1995). Kompetansehevingen kan sees som resultat av en *ytre faktor*, nemlig samfunnets språkfokus. Dette eksempelet viser hvordan de ulike element sammen spiller en positiv rolle for høytlesningen i denne barnehagen. Organisasjonskulturen i barnehagen synes videre å bære preg av ”drakultur” som preges av høy forandringsvilje, stå på humør og innsatsvilje (Gotvassli, 2006).

Hva må til for at barnehagene i større grad prioriterer høytlesning og slik sikrer at alle barn jevnlig blir lest for? Kunnskap om høytlesningens betydning vil kunne skape motivasjon hos personalet. Videre trengs læringsintensive organisasjoner der kunnskapen omsettes i praksis. Strukturer bygget opp rundt høytlesning gjennom konkrete planer og god organisering kan føre til at den planlagte litteraturformidling ivaretas uavhengig av hverdagens mange uforutsette hendelser.

Referanser:

- Alvestad, M. (2001). *Den komplekse planlegginga Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis. Gøteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS*
- Alvestad, M.(2004).Årsplanar i barnehagen – intensjonar og realitetar i praksis? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88, s.89-101
- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring- en kunnskapsoversikt*. Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærere og barn- en beskrivende og fortolkende studie*. HiO-rapport nr 25. Høgskolen i Oslo: HiO-trykkeriet.
- Bleken, U.(2005). *Førskolelærer og leder*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Brostrøm,S.(1996).*Virksomhedsplaner i daginstitusjonen-didaktik og dannelse*. Århus: Forlaget Systeme
- Bukve,O.(1993). *Kommunal forvaltning og planlegging*. 2.utgave.Oslo: Det norske samlaget.
- Bus,A.G. (2001). Joint Caregiver-Child Storybook Reading: A Route to Literacy Development. I *Handbook of Early Literacy Research* (ed.Neuman og Dickinson). The Guilford Press.
- Cochran-Smith,M.(1984).What is Given is No More Than a Way of Talking: Life-to-Text Interactions. I *The making of a reader*. Ablex Publishing Corporation.
- DeTemple,J M (2001). Parents and children reading books together. I: Dickinson og Tabors (red): *Beginning Literacy with language*, USA: Baltimore:Brookes Publishing.
- Dickinson, D. & Tabors, P. (2001) (Red.). *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul Brookes
- Dominkovic, K.,ErikssonmY.,Fellenius K. (2006) *Läsa högt för barn*. Studentlitteratur
- Flaa, P., Hofoss, D., Holmer-Hoven, F., Medhus, T., & Rønning, R. (1995). *Innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Fox, M. (2001).*LÄSA HÖGT En bok om høglesningens fortrollande verknad*. Ystad: Kabusa Bøker.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2008). Voksnes samtalestøtte i barnehagen *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr 5
- Gotvassli, K.(2006). *Barnehager organisasjon og ledelse*. Oslo:Universitetsforlaget.
- Gunnestad, A.(2007). *Didaktikk for førskolelærere. En innføring* Oslo:Universitetsforlaget.

- Hertzberg, F.(1968). *One more time: How do you motivate employees?* Harvard Business Review, jan – febr. s.53-62
- Hoel, T., og Helgevold, L. (2007). *Bok i bruk i barnehagen: språkstimulering gjennom leseaktiviteter*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Hyrve, G., & Sataøen, S. (2006). *Samfunnsfag i førskoleutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling – muntlig og skriftlig*. 2. utg. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2005): *Lov om barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2007): *Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *TEMAHEFTE om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (2004). *Det kvalitative forskningsintervju*. 6.utg. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Larsen, M.E.(2006). Litteratur og læreplaner. En diskusjon af børnelitteraturens plassering i pedagogiske læreplaner for dagtilbud. I *Nedslag i børnelitteraturforskningen 7*. Roskilde universitetsforlag: Center for barnelitteratur.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser. En ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Mjør, I. (2009). *Høgtlesar, barn, bildebok. Vegar til meining og tekst*. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Morrow og Brittain (2003). The nature of Storybook Reading in the Elementary School: Current Practises. I:Kleeckm.fl.(red):*On Reading Books to Children. Parents and Teachers*. USA: Erlbaum Publisher.
- Olaussen, B.S.(1992). *Barns språk og lesing* Doktoravhandling, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survavial maual*. England: Open Univerity Press.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold* (2.utgave). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Sandvik M., Spurkland M. (2009). *Lær meg norsk før skolestart! Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*. CAPPELEN DAMM.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Solstad, T.(2008). *Les mer! Utvikling av lesekompetanse I barnehagen* Oslo:
Universitetsforlaget
- St. melding nr. 16 (2006 - 2007). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring.*
Oslo:Kunnskapsdepartementet.
- St. melding nr.41 (2008 – 2009). *Kvalitet i barnehagen* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sylva,K.,Melhuish,E.,Sammons,P.,Siraj-Blatchford, I.,Taggart, B.,Elliot,K. (2003).*The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from the Pre-school Period.* Summary of findings. University of London
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse.* 3.utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnessen, E.S. (2002). Å lede elever inn i teksten. I Bjorvand, A.M. & Tønnessen,E.S.: *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge.* Oslo:
Universitetsforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Strategi for stimulering av leselyst og Leseferdighet. Gi rom for lesing!*
- Wasik, B.A., & M.A. Bond. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Developmental Psychology* 93 (2): s.243–250.
- Østrem, S. m.fl. (2009). *ALLE TELLER MER. En evaluering av hvordan barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart.* Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, Barnehagesenteret.

Nettsteder:

Barnehageoppnop (2010). *Nei til kartlegging av alle barnehagebarn.*

<http://sites.google.com/site/barnehageoppnop/>

Lesefrø. <http://lesesenteret.uis.no/forside/nyheter/article9362-1037.html>

Statistisk Sentralbyrå (2009). <http://www.ssb.no/barnehager/arkiv/art-2009-06-15-01.html>

INTERVJUGUIDE

VEDLEGG 1

Om deltaker: alder, kjønn, når var du ferdig utdanna, hvor lenge har du arbeidet som førskolelærer.

Barnehagen: Hvor mange avdelinger/baser har barnehagen? Antall barn og voksne?

Avdelingen/basen: Antall barn? Hvilken alder? Antall voksne (årsverk)? Hvilken utdannelse har de voksne? Kort beskrivelse av de fysiske rammene

A. Organisering av litteraturformidlingen på din avdeling/base.

1. Hvordan organiserer du med hensyn til:

- hele gruppa/ smågrupper
- hyppighet og regelmessighet
- romforhold
- dagsrytme
- personale
- hvem velger hva som skal leses

2. Hvor ofte mener du at alle barna blir lest for?

3. Er det forskjell mellom aldersgruppene mht hvor ofte de blir lest for?

4. Hva er utgangspunktet/begrunnelsen for hva som skal gjøres mht litteraturformidling?

- innhold
- form

5. Inngår litteraturformidlingen i dine skriftlige planer.

6. Vil du si deg fornøyd med det opplegget dere har for litteraturformidling i på din avdeling/base?

7. Er det andre forhold du vil nevne knyttet til organisering?

B. Ditt eget forhold til litteraturformidling

1. Hvordan opplever du lesestundene?

2. Kan du fortelle om en god leseopplevelse sammen med barna?

3. Hva mener du gjør lesestundene til gode opplevelser, hva er ingrediensene?

4. Har du opplevd problematiske episoder? Fortell

5. Mener du at ditt forhold til lesing påvirker praksis og evt hvordan?

C. Litteraturformidlingens betydning for barna.

1. Er litteraturformidlingens betydning for barna noe dere har oppe som tema på

- avd.møter
- personalmøter
- kurs

2. Er litteraturformidling et prioritert område i din barnehage? I tilfelle hvordan?

D. Kompetanseheving innenfor emnet litteraturformidling.

1. Får du faglig påfyll innenfor temaet barnelitteratur?

2. Hvor/hvordan henter du inspirasjon i arbeidet? Hvilken rolle spiller følgende moment som inspirasjonskilde:

- kunnskaper jeg fikk i førskolelærerutdanningen
- kollegaer
- styrer
- kurs/planleggingsdager
- faglitteratur
- bruk av biblioteket
- andre inspirasjonskilder?

3. I hvilken grad mener du at barnehagen, barnhageeier eller kommunen satser på kompetanseheving innen for barnelitteratur?

E. Hvilke utfordringer ser du i forhold til litteraturformidlingen på din avdeling?

1. Hvis dere ikke får lest så mye som dere skulle ønske, hva mener du da er hindringene?

2. Hvis planlagte lesestunder faller ut hva mener du dette kan skyldes?
Er det andre ting du vil peke på

F) Hvordan mener du at arbeidet med litteraturformidling er påvirket av faktorer utenfor barnehagen?

1. Hva med rammeplanen?

2. Hva med barns medvirkning og frilekens sterke posisjon?

3. Hva med samfunnets fokus på å bedre barns lese- og skriveferdigheter i skolen?

4.Hva med ulike observasjonsverktøy, f.eks TRAS

Generelle oppfølgings spørsmål:

-Kan du vise til eksempel på dette?

-Kan du utdype dette?

-Jeg forstår deg dit hen at..... stemmer det?

-Kan du fortelle mer om det?

VEDLEGG 2

Spørreskjema knyttet til hva som hemmer eller fremmer den planlagte litteraturformidlingen på din avdeling/base.

Om deltakeren

Kvinne Mann

Jeg var ferdig utdannet i år _____

Jeg har arbeidet i barnehage i _____ år.

Om barnehagen

Antall avdelinger/baser _____

Eierform: Privat Kommunal Annet

Om din avdeling/base

Antall barn _____

Hvilken aldersgruppe 0-6 3-6 Annet _____

Antall voksne(hele årsverk) _____

Antall førskolelærere (hele årsverk) _____

A. Organisering av litteraturformidlingen på din avdeling/base.

Alle spørsmålene gjelder den planlagte litteraturformidling på din avdeling/base.

1.Slik organiserer vi litteraturformidlingen hos oss:

Hvert barn blir lest for samlet eller i organiserte grupper minst ___gang(er) pr uke

2.Rammeplanen er utgangspunktet for de planene vi har for litteraturformidlingen

Sett sirkel rundt svaret

Helt uenig Helt enig
1 2 3 4 5

3.I hvor stor grad inngår litteraturformidling i dine skriftlige planer.

I liten grad I stor grad
1 2 3 4 5

4.Planlagte lesestunder/samlingsstunder gjennomføres som regel på vår avdeling/base.

Helt uenig Helt enig
1 2 3 4 5

5.Hvis planlagte lesestunder/samlingsstunder går ut skjer dette fordi:

(Kryss av på de to punktene du synes er viktigst)

Fravær i personalgruppen

Barna er i fin lek

Vi finner ikke et egnet rom

Barna ønsker ikke å delta

Annet _____

6.Jeg er fornøyd med det opplegget vi har for litteraturformidling på vår avdeling/base

Helt uenig Helt enig
1 2 3 4 5

B. Ditt eget forhold til litteraturformidling

Jeg er selv glad i å lese for barna

Helt uenig Helt enig
1 2 3 4 5

C. Litteraturformidlingens betydning for barna.

1. Jeg mener at det er svært viktig at barna jevnlig blir lest for.

Helt uenig Helt enig
1 2 3 4 5

2. Jeg synes det er viktig med litteraturformidling fordi:

(Kryss av på de tre punktene du synes er viktigst)

- Det gir barna glede og gode opplevelser
- Det gir næring til fantasien og leken
- Det er språkstimulerende
- Det gir fellesskapsfølelse
- Det gir kunnskap om ulike tema
- Det øver opp konsentrasjonen
- Det er skoleforberedende

D. Kompetanseheving innenfor emnet litteraturformidling.

1. I hvilken grad mener du at du får faglig påfyll i forhold til temaet litteraturformidling?

Lite tilfredsstillende Svært tilfredsstillende
1 2 3 4 5

2. Dette inspirerer meg i arbeidet med litteraturformidling:

(Kryss av på de tre punktene du synes er viktigst)

Kunnskaper jeg fikk i utdanningen

Rammeplanen

Samarbeid med kollegaer

Innspill fra styrer

Møter

Kurs

Faglitteratur

Bruk av biblioteket

Egne opplevelser med barnelitteratur

Andre ting _____

E) utfordringer

Hva mener du er de største vanskene i forbindelse med litteraturformidling på din avdeling/base? (Kryss av på de tre punktene du synes er viktigst)

For lite bemanning

Dårlige romforhold

Barna velger det vekk

De voksne prioriterer det ikke

Vi prioriterer barnas selvvalgte aktiviteter

Det er vanskelig å finne tid

Annet _____

Tusen takk for hjelpen!

Heidi Munkejord Haugen

Søre Ådlandsvei 100

4270 Åkrehamn

Tlf 47 41 71 25

Heidi_m_h@mailup.net

VEDLEGG 3

Til pedagogisk leder

Forespørsel om deltakelse i forbindelse med mitt mastergradsstudie.

Jeg er masterstudent i Barnehagevitenskap ved Universitetet i Stavanger, og skal våren 2010 skrive masteroppgave om temaet *utfordringer knyttet til litteraturformidling i barnehagen*.

I den forbindelse lurer jeg på om jeg kan foreta et intervju med deg omkring temaet.

Hovedfokuset i mitt studium vil være den planlagte litteraturformidlingen i barnehagen. Jeg vil se på hva det er i barnehagestrukturen som hemmer eller fremmer denne litteraturformidlingen. Jeg ønsker å få en beskrivelse av din praksis på dette feltet og hva du ser av utfordringer på området. Du vil få tilsendt hovedspørsmålene i forkant av intervjuet.

Det er til sammen fem pedagogiske ledere i ulike barnehager som vil bli intervjuet. Intervjuet vil ta ca 45 min. Det vil bli tatt opp på bånd, og i etterkant transkribert slik at teksten kan brukes videre i min masteroppgave. Alt som kommer frem vil bli behandlet konfidensielt. Både du og den barnehagen du arbeider i vil bli anonymisert i den ferdige teksten. Opptak av intervjuene, transkripsjonene og alle personopplysninger vil bli slettet ved prosjektslutt den 30.06.2010. Deltakelse er på helt frivillig basis. Dersom du svarer ja har du likevel lov til å trekke deg ut av prosjektet til enhver tid uten å måtte begrunne dette nærmere. Min veileder ved Universitetet i Stavanger er universitetslektor Ingeborg Mjør
UIS 4036 Stavanger.

Dersom det er noe du lurer på så ta gjerne kontakt pr tlf eller e-post.

Åkrehamn den 21.12.09

Med vennlig hilsen
Heidi Munkejord Haugen

Svarslipp: Jeg sier meg herved villig til å delta som informant i Heidi Munkejord Haugens masterprosjektet _____

dato

navn

Til Pedagogisk leder som ønsker å delta i spørreundersøkelse angående litteraturformidling i barnehagen.

Jeg heter Heidi Munkejord Haugen og er styrer i xxx på xxx. Jeg holder for tiden på med Masterstudie i Barnehagevitenskap ved Universitetet i Stavanger. Min veileder der er universitetslektor Ingeborg Mjør, UIS 4036 Stavanger.

Masteroppgaven min som skal være ferdig våren 2010, skal handle om barnelitteraturens vilkår i barnehagene. Jeg retter fokuset spesielt mot den planlagte litteraturformidlingen. Dette fordi det er gjennom den organiserte lesingen vi sikrer at alle barna blir lest for. Jeg vet av erfaring at det foregår masse litteraturformidling i barnehagene, mye av dette skjer på barnas initiativ. Dette er også en veldig viktig del av den totale litteraturformidlingen. Når jeg ikke tar dette med i mitt studium er det ikke fordi jeg ikke verdsetter den, det handler bare om hvor jeg ønsker å ha fokuset for denne oppgaven. Alle spørsmålene er dermed knyttet til den organiserte, vokseninitierte lesingen.

I denne forbindelse har jeg laget et spørreskjema som jeg håper du vil svare på. Jeg vil prøve å få besvart ett skjema fra hver barnehage i Karmøy kommune.

Dataene som brukes fra spørreskjemaene i min oppgave vil ikke kunne spores tilbake til enkeltpersoner eller barnehager. Spørreskjemaene vil bli slettet ved prosjektslutt den 30.06.2010. Deltakelse er på helt frivillig basis.

Jeg setter stor pris på at du vil ta deg noen minutter til å fylle ut skjemaet, det vil være til stor hjelp i mitt arbeid.

På forhånd takk for hjelpen!

Mvh

Heidi Munkejord Haugen



Harald Hårfagres gate 2
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Ingeborg Mjør
Institutt for førskolelærerutdanning
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 08.12.2009

Vår ref: 23074 / 2 / RKH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.11.2009. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 04.12.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

23074	<i>Utfordringer i forhold til litteraturformidling i barnehagen</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Ingeborg Mjør
Student	Heidi Munkejord Haugen

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

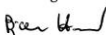
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

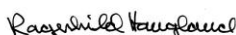
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Hennrichsen


Ragnhild Kise Haugland

Kontaktperson: Ragnhild Kise Haugland tlf: 55 58 83 34
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Heidi Munkejord Haugen, Søre Ådlandsvei 100, 4270 ÅKREHAMN



Utvalget omfatter ca. 38 pedagogiske ledere fra ulike barnehager. Styrer i barnehagene formidler kontakt med informantene.

Opplysningene samles inn gjennom spørreskjema og intervju, og det gjøres lydopptak under intervju.

Det gis skriftlig informasjon om prosjektet og innhentes skriftlig samtykke til deltakelse. Personvernombudet mottok revidert informasjonsskriv 4. desember 2009 og finner skrivene tilfredsstillende forutsatt at følgende setning slettes: "Spørreskjemaet skal besvares anonymt, barnehagen det kommer fra skal også være anonym" (jf. telefonsamtale 7. desember 2009).

Innsamlede opplysninger registreres på privat PC. Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat PC er i tråd med Universitetet i Stavanger sine rutiner for datasikkerhet.

Senest innen prosjektslutt, 30. juni 2010, skal datamaterialet slettes i tråd med informasjon gitt til utvalget.