



Universitetet  
i Stavanger

## FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP

### BACHELOROPPGAVE

Studieprogram: BBDBAC

Høst 2022

Forfatter: Merethe Selbach

Kandidatnummer: 6034

Tittel: Samspill i leseaktiviteter – et bidrag til barns utvikling av fortellerkompetanse

Fag:

Språk, tekst og matematikk - Norsk

Hovedbegreper i oppgaven: Samspill, dialogisk lesing, samtalebasert lesing, fortellerkompetanse, dekontekstualisert språk, undervisningstone, utvekslingstone, åpne og lukkede spørsmål

Merethe Selbach

Stavanger, 03.01.2023

# Sammendrag

Formålet med denne bacheloroppgaven var å undersøke hvordan barnehagepersonalet organiserer leseaktiviteter i barnehagen. Det ble sett nærmere på samspillet rundt høytlesingen, om den blir utført med eller for barn, og innvirkningen dette kan ha på deres utvikling av fortellerkompetanse. Problemstillingen for dette forskningsprosjektet er «Hvordan kan barnehageansattes samspillmetoder under leseaktiviteter påvirke barns utvikling av fortellerkompetanse?». For å sikre en gjennomgående sammenheng i oppgaven, ble det også utviklet tre forskningsspørsmål som utdyper problemstillingen. Metoden for datainnsamling var observasjon av tre leseaktiviteter utført av to barnehagelærere og en assistent på tre ulike 3-6- års avdelinger. Datamaterialet ble analysert og drøftet opp mot teori og tidligere forskning. Funnene indikerte at de ansatte i forskningsbarnehagen hadde gode strategier for å inngå i samspill og tilrettelegge for barns formidling under samtalebaserte leseaktiviteter. Forskningen ledet også til funn om at det i mindre barnegrupper var større muligheter for barnas initiativer og deltakelse. Det ble også gjort funn om at informantene i denne forskningsbarnehagen arbeidet tilsynelatende likt uavhengig av utdanningsbakgrunn. Ut ifra forskningens funn kan det konkluderes med at samspillet rundt leseaktiviteter kan spille en rolle for barns fortellerkompetanse.

# Forord

Fire år som deltidsstudent ved barnehagelærerutdanningen er ved veis ende. Det har vært en reise med mange aha-opplevelser og flere fine stunder med medstudenter. Det har resultert i mye ny kunnskap og gode verktøy jeg kan ta med meg ut i arbeidslivet. Mest av alt har det bidratt til at jeg har lært meg selv å bedre kjenne. Jeg vil benytte anledningen til å takke min veileder som har gitt verdifulle råd, og tålt min ubeslutsomme reise mot bacheloroppgaven det omsider ble. Takk til barnehagen og de ansatte som lot meg observere dem. Mest av alt ønsker jeg å takke barna mine, som har vist tålmodighet og forståelse for at jeg har hatt perioder med mer lesing av pensum på kontoret enn barnelitteratur på barneværelset. En siste takk går til deres far, som har måttet se mange serier i eget selskap.

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning .....</b>	<b>5</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	5
1.2 Rammeplan for barnehagen.....	5
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	5
1.4 Aktuelle fagbegreper .....	6
1.5 Oppgavens innhold.....	6
<b>2.0 Teori og tidligere forskning .....</b>	<b>7</b>
2.1 Samspill mellom barn og voksne.....	7
2.1.1 Dialogisk samspill rundt barnelitteratur .....	7
2.1.2 To ulike toner i tale .....	8
2.1.3 Et godt samspill .....	8
2.1.4 Åpne og lukkede spørsmål .....	9
2.2 Utvikling av fortellerkompetanse .....	9
2.3 Den gode medarbeideren.....	10
<b>3.0 Metode .....</b>	<b>11</b>
3.1 Kvalitativ metode .....	11
3.2 Valg av metode.....	12
3.3 Adgang til felten .....	13
3.4 Om barnehagen og informantene.....	13
3.5 Gjennomføring og analysering av observasjonene.....	14
3.6 Metodiske refleksjoner og forskningsetikk.....	15
<b>4.0 Empirisk analyse .....</b>	<b>17</b>
4.1. Samspill og barns delaktighet under leseaktivitetene .....	17
4.1.1 Observasjon 1 .....	17
4.1.2 Observasjon 2.....	18
4.1.3 Observasjon 3.....	19

4.2 Leseaktiviteter som inspirasjon til barns fortellinger.....	20
4.3 Ulikheter i praktisering av leseaktivitetene.....	21
<b>5.0 Drøfting.....</b>	<b>22</b>
5.1 Samspill og barns delaktighet.....	22
5.2 Barnas fortellinger.....	24
5.3 Ulik utførelse basert på utdanning.....	26
<b>6.0 Avslutning .....</b>	<b>27</b>
6.1 Oppsummering.....	27
6.2 Konklusjon og videre forskning .....	28
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>29</b>
<b>Vedlegg 1 – Observasjonsskjema.....</b>	<b>31</b>
<b>Vedlegg 2 – Informasjon og samtykkeskjema.....</b>	<b>32</b>

# 1.0 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Fra tidlig barndom har jeg gjennom høytlesning latt meg fortrylle inn i barnelitteraturens verden. Interessen for barnelitteratur blusset igjen opp da jeg fikk egne barn å ta med meg inn i bøkernes magi. Oppdagelsen av at høytlesningen også kunne ha en gunstig påvirkning på barns språkutvikling styrket entusiasmen min ytterligere. Med dette hadde ikke lenger bøkene bare til oppgave å tilfredsstille fantasien, de kunne dessuten benyttes som et nyttig verktøy for å fremme barns språk og fortellerkompetanse. Bakgrunnen for at jeg velger å skrive min bacheloroppgave rundt samspill under leseaktiviteter er at denne oppdagelsen trigget et ønske om å vite mer om temaet. Tematikken er av relevans for barnehagen, da forskningen kan bidra til økt kunnskap om faktorer som kan spille inn på barns språklige utvikling.

## 1.2 Rammeplan for barnehagen

Rammeplan for barnehagen (2017) er utviklet av kunnskapsdepartementet og er et av barnehagens styringsdokumenter. Den legger føringer for hvordan personalet på best mulig måte kan sørge for at alle barnehagens kunnskapsområder blir arbeidet med. Språk og kommunikasjon er et av barnehagens syv fagområder og beskrives av kunnskapsdepartementet (2017) som viktige elementer for barns allsidige utvikling (s. 23). Videre står det beskrevet at personalet skal bidra til at barna gjennom aktiviteter som fortelling og boklesing opplever både glede og spenning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Det kommer også frem av rammeplanen at aktiviteter skal organiseres med blant annet barns medvirkning og læringsutbytte som utgangspunkt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 43).

## 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg ønsket å forske på hvordan samspill rundt leseaktiviteter med barn kan påvirke det språklige utbyttet barna får gjennom lesestunden. Språkutvikling er et bredt område, så det ble besluttet å avgrense forskningen til barns utvikling av fortellerkompetanse. Målet med

forskningen er å få økt forståelse for hva de ansatte i barnehagen gjør som kan være gunstig for denne utviklingen. Valgt problemstilling for oppgaven er derfor «Hvordan kan barnehageansattes samspillmetoder under leseaktiviteter påvirke barns utvikling av fortellerkompetanse?». For å utdype og spesifisere problemstillingen har jeg valgt følgende forskningsspørsmål:

- Er det rom for barns delaktighet under leseaktiviteten?
- Inspirerer leseaktivitetene til barns egne fortellinger?
- Praktiseres leseaktivitetene ulikt basert på den ansattes utdanningsbakgrunn?

Det siste forskningsspørsmålet ble utviklet etter at det ble klart at det skulle observeres to barnehagelærere og en ufaglært assistent.

## 1.4 Aktuelle fagbegreper

I dette forskningsarbeidet er følgende begreper særlig relevante: samspill, dialogisk lesing, samtalebasert lesing, dekontekstualisering, fortellerkompetanse, undervisningstone, utvekslingstone og åpne- og lukkede spørsmål. Disse vil bli videre beskrevet i teorikapittelet.

## 1.5 Oppgavens innhold

Denne oppgaven inneholder seks kapitler. Disse er innledning, teori, metode, empirisk analyse, drøfting og avslutning. I innledningen presenteres problemstillingen for oppgaven, og dens relevans blir legitimert blant annet ved å vise til at den kan bidra til å imøtekomme føringer fra Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017). I teorikapittelet skal det legges frem eksisterende kunnskap om samspill, barns utvikling av fortellerkompetanse og forskning på barnehageansattes utdanning. I metodekapittelet beskrives observasjon som metode og årsaken til at denne metoden er valgt til dette forskningsarbeidet. Her vises det også til analyse av datamaterialet, og til slutt deles det til metodekritiske og forskningsetiske refleksjoner som ble tatt til betraktning. Under empirisk analyse vil funn fra observasjonene bli presentert med kommentarer og egne tolkninger av funn. I drøftingskapittelet trekkes det sammenhenger mellom eksisterende forskning og funn som er vist til i analysekapitlet. Til slutt oppsummeres oppgaven i en avslutning hvor det også vil bli vist til en konklusjon av forskningsarbeidet.

## 2.0 Teori og tidligere forskning

I denne delen av oppgaven vil det presenteres teorier, tidligere forskning og fagbegreper som er relevante for det aktuelle forskningsprosjektet. Dette arbeidet skrives ut ifra et norskfaglig perspektiv med en tanke om at den ansattes evne til å gå inn i et godt samspill i lesestunden kan påvirke barnas utvikling av fortellerkompetanse. Derfor vil det både presenteres teorier om utvikling av fortellerkompetanse og ulike samspillsteorier. Årsaken til at samspill og språkutvikling settes i sammenheng i denne oppgaven grunner i at trygghet i samspill er en viktig faktor for at barn skal kunne utvikles kognitivt, og et godt samspill blir derfor en nødvendighet for språkutviklingen (Drugli, 2014, sitert i Høigård, 2021, s. 20). Høigård (2021) skriver videre at språkutviklingen skjer nettopp her, i et godt samspill (s. 20). Til slutt i teorikapittelet vil det vises til forskning gjort på kvaliteten på arbeid utført av de ulike yrkesrollene i barnehagen.

### 2.1 Samspill mellom barn og voksne

#### 2.1.1 Dialogisk samspill rundt barnelitteratur

Mangen og Hoel (2017) skriver at samspillet og samtalen rundt barnelitteraturen kan virke språkstimulerende for barn (s. 343). Her vises det til samtalebaserte leseaktiviteter, og at det finnes ulike praksiser for denne typen lesing. Blant annet nevner de dialogisk lesing som en form for samtalebasert lesing (Mangen & Hoel, 2017, s. 343). Anne Høigård (2021) peker også på at det finnes flere ulike språkutviklende aktiviteter, men at særlig dialogisk høytlesning er gunstig for barns utvikling av språk (s. 57). Ifølge Kaspar Burger (2015) innebærer dialogisk lesing at det foregår dialog mellom deltakerne, og at de voksne stiller åpne spørsmål underveis i boklesingen (s. 747). Han skriver at dialogisk lesing innehar tre viktige punkter, disse er oppmuntring, tilbakemelding og tilpasset lesestil (Burger, 2015, s. 747). Ifølge ham må den som leser gjennom variert stemmebruk, mimikk og åpne spørsmål oppmuntre barna til å delta verbalt i leseaktiviteten. Den voksne må også gi tilbakemeldinger på det barna sier ved å utdype og gjenta det med korrekt formulering uten å endre på

meningen av det barnet har uttalt. Til slutt pekes det på at den som leser må tilpasse språket i teksten til barnas språklige evner (Burger, 2015, s. 747). Dialogisk lesing dreier seg ikke om å ha høytlesning for barna, men med barna som aktive deltakere. Under denne formen for lesing lages det rom for barnas innspill og eventuelle kommentarer til illustrasjonene eller teksten i barnelitteraturen de får presentert (Høigård, 2021, s. 56-57).

### 2.1.2 To ulike toner i tale

Charlotte Palludan (2005) skriver at det kan være ulike toner barnehageansatte og barn benytter seg av i det hun kaller det pedagogiske landskapet (s. 131). Her viser hun til at man under en samtale kan benytte seg av en undervisningstone eller en utvekslingstone. Under en undervisningstone blir samtalepartnern gjerne sett på som en som trenger å belæres og instrueres og man bruker gjerne forenklet språk til dem. Bruker man derimot utvekslingstone er begge parter i samtalen likeverdige. Den utvekslende tonen er preget av at deltakerne er spørrende og lyttende ovenfor samtalepartnern (Palludan, 2005, s. 131-133).

### 2.1.3 Et godt samspill

Gerd Abrahamsen (2015) hevder at for at det skal være et samspill mellom barn og voksne må de ha delt fokus, være imøtekommende og tilgjengelige, og på den måten oppnå delt oppmerksomhet (s. 21). Delt oppmerksomhet fører til at partene kan dele fokus, følelser og ha felles intensjon (Abrahamsen, 2015, s. 22). Videre viser hun til at når det er flere barn som inngår i samspillet med den voksne, synker også kvaliteten av samspillet (Abrahamsen, 2015, s. 30). Berit Bae (2009) skriver om trange og romslige samspillsmønstre (s. 19- 22). Bae (2009) viser til at det i situasjoner hvor de romslige samspillsmønstrene finner sted, er samspillet preget av ansatte som gir barna mulighet til å utfolde og uttrykke seg ut ifra deres egne forutsetninger (s. 20). Det kommer frem at det i romslige samspillsmønstre gis større rom for barna til å medvirke i egen hverdag innenfor de rammer barnehagen har. Også hennes forskning tyder på at det kan være utfordrende for de ansatte å være i dialog med flere barn på samme tid. Hun viser til at interaksjonene kan være svært korte og at de kan utartes i et hurtig tempo, samtidig som det hyppig skiftes tema (Bae, 2009, s. 16).



## 2.1.4 Åpne og lukkede spørsmål

Som tidligere nevnt i teorikapittelet innebærer samtalebasert lesing at leseren stiller barna åpne spørsmål. Høigård (2021) beskriver åpne og lukkede spørsmål som spørsmål som kan deles inn etter svartype (s. 56). Når man stiller et lukket spørsmål legger man opp til at det er en fasit på spørsmålet, og de besvares som regel med korte verbale responser. Lukkede spørsmål åpner gjerne med “hvilken” eller “hvor mange”, og avsluttes ofte med “ikke sant?”, eller andre formuleringer som inviterer til et “ja” eller “nei” svar (Høigård, 2021, s. 56). Et åpent spørsmål legger derimot til rette for mange ulike svar, og man ser ikke etter et riktig eller galt svar. Høigård (2021) peker på at åpne spørsmål innebærer at den som svarer i mye større grad får mulighet til å uttrykke seg språklig (s. 55). Videre skriver hun at de voksne ved å stille åpne spørsmål viser at de er interessert i det barnet har å formidle, og at dette kan føre til at barnet får en følelse av at formidlingen deres er meningsfull (Høigård, 2021, s. 54-55).

## 2.2 Utvikling av fortellerkompetanse

Det kan være individuelt og situasjonsbetinget hvilke deler av språket som kan utvikles under leseaktiviteter. Blant annet kan lesing ha en god effekt på barns vokabular. Når barn og voksne leser sammen kan barna møte ord og uttrykk som de ikke kjenner til fra før. Karsrud (2014) skriver at ukjente ord og uttrykk lettere kan læres når voksne leser for barn, fordi barna da har illustrasjoner i bøkene, handlingen i historien og den voksnes kroppsspråk å supplere til det ukjente (s. 134). Til denne oppgaven er språkutviklingen avgrenset til utvikling av fortellerkompetanse. Høigård (2021) uttrykker at denne utviklingen kan få et godt fundament ved at barna får møte mange ulike tekster gjennom deltakelse i leseaktiviteter og muntlige fortellinger (s. 128-129). Videre påpeker Høigård (2021) at man skiller mellom språkhandlingen å fortelle og fortellingen som teksttype, og at mange barn klarer å fortelle før de får til fortellingen som teksttype (s. 125). Den typiske fortellingsoppbygningen innebærer stort sett en åpning, en midtdel og en avslutning (Høigård, 2021, s. 126).

Dekontekstualisert språk er nødvendig for å mestre å fortelle. Dekontekstualisering er evnen til å distansere seg fra det som skjer her og nå, og dermed forstå det man blir fortalt, eller selv forteller, om noe som har skjedd i fortiden (Høigård, 2021, s. 56). Det innebærer evnen til å

være i dialog om tidligere hendelser. Litteraturen inneholder ofte dekontekstualisert språk, noe som fører til at barna erfarer dette språket når de blir lest for (Høigård, 2021, s. 56). I barnehagen kan barna også møte dekontekstualisert språk når personalet går gjennom dagsplanen. Da forteller de gjerne først hva som har skjedd, før de forteller om det som skal skje videre denne dagen. Innenfor faglitteraturen blir ofte begrepet narrativ brukt om barns bruk av, og evne til fortelling (Høigård, 2021, s. 124). I deres forskningsarbeid, skriver Rosemary Lever og Monique Sénéchal (2011, s. 1) ved universitetet i Carleton om sine undersøkelser på dialogisk lesing som særlig gunstig for utviklingen av narrative evner hos barn. De viser til at når barn klarer å produsere eller gjengi en fortelling hjelper dette dem til å sette ord på, og å oppdage mening både ved opplevde hendelser, så vel som selvoppdiktede historier (Nelson, sitert i Lever & Sénéchal, 2011, s. 2). Forskingen deres resulterte i funn om at barn som deltok i dialogisk lesing i en periode på åtte uker oppnådde mer funksjonelt dekontekstualisert språk i sine fortellinger, enn barn som ikke deltok i dialogisk lesing. Deres hovedfunn var at barna som deltok oppnådde økt evne til å organisere deres gjenfortellende fortellinger (Lever & Sénéchal, 2011, s. 18).

### 2.3 Den gode medarbeideren

Tidligere forskning på kvalitet i barnehager kobler høy kompetanse hos personalet sammen med gode samspill som fremmer muligheten for barns språkutvikling (Alvestad et al., 2019; Manning et al., 2017). Bråten og Tønder (2017) har utviklet en rapport om barne- og ungdomsfagutdanningen i barnehagen. De ønsket, gjennom kvalitative intervjuer, blant annet å finne ut om fagbrevet utgjorde en forskjell i arbeidsoppgaver og kvalitet i arbeid utført av fagarbeiderne i forhold til de ufaglærte. Resultater fra intervjuene deres viste at flere (ledere, fagarbeidere og assistenter) mente at lang erfaring i barnehageyrket i noen tilfeller kunne kompensere for manglende utdanning (Bråten & Tønder, 2017, s. 21). Intervjuene viste også at på tross av at utdanning av personalet ble ansett som viktig, uttrykket flere av informantene at den viktigste faktoren for kvalitet i arbeid med barn var personlige egenskaper (Bråten & Tønder, 2017, s. 41).

## 3.0 Metode

Olav Dalland (2021) beskriver metode som et verktøy man bruker for å finne ut av noe (s. 54). Metoden kan gjerne beskrives som den fremgangsmåten vi benytter oss av for å finne veien mot et resultat. Videre gir metoden oss det nødvendige datamaterialet for å gjennomføre undersøkelser på det man studerer (Dalland, 2021, s. 54). Når man har funnet noe man ønsker å forske på, må man finne ut hvilken metode man har lyst til å benytte seg av for å finne mest nøyaktig svar på den valgte problemstillingen (Dalland, 2021, s. 56). Videre i metodekapittelet vil valg av metode for dette forskningsarbeidet presenteres og legitimeres.

### 3.1 Kvalitativ metode

Det finnes to hovedkategorier innenfor metode. Disse er kvantitativ metode og kvalitativ metode. Den kvantitative metoden benyttes ofte i situasjoner hvor man ønsker å finne målbare resultater (Dalland, 2021, s. 54). Denne metoden krever som regel en større datainnsamling og resulterer gjerne i en graf eller en tabell (Løkken & Søbstad, 2017, s. 34-35). Løkken og Søbstad (2017) skriver at man innenfor den kvantitative forskningsmetoden ofte finner en deduktiv tenking. Under deduktiv metode ligger det gjerne en hypotese til grunn for forskningsarbeidet (s. 34). Typisk for deduktiv metode er at man har en forutinntatt oppfatning om hvilket resultat forskningen kommer til å gi før man har samlet inn data. Datainnsamlingen brukes deretter til å teste oppfatningen man hadde, og det er denne forutinntatte antakelsen som i forskningen kalles for en hypotese (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 27). I dette forskningsprosjektet er det derimot gjort en kvalitativ studie. Dalland (2021) skriver at den kvalitative metoden egner seg om man skal innhente data om eksempelvis opplevelser og følelser (s. 54- 55). Med andre ord når det skal forskes på noe som ikke lar seg måles og fremstilles med tall. Christophersen og Johannesen (2012) skriver at når man ikke har en gitt teori som utgangspunkt for forskningen, og datainnsamlingen styrer teorivalg og resultat, jobber man ut ifra en induktiv metode ( s. 27).

## 3.2 Valg av metode

For å samle inn data ble det tatt et valg om å benytte metoden observasjon. “Å observere er å iaktta, legge merke til, undersøke eller holde utkikk med noe.” (Løkken & Søbstad, 2017, s. 40). Løkken og Søbstad (2017) hevder at innenfor pedagogikken krever observasjonen oppmerksomhet fra observatøren, samt en avgrensning til hva man ønsker å observere (s. 40). Avgrensningen er nødvendig for å kunne skille ut mindre betydningsfull informasjon fra den relevante informasjonen. Når man observerer mennesker og situasjoner kan man altså finne ut av hva de gjør, noe som Dalland (2021) gjør et poeng av at ikke nødvendigvis alltid samsvarer med hva de sier at de gjør (s. 102). Om man skal følge denne påstanden kan det være fordelaktig å velge observasjon som metode fremfor intervju når det er samspill det skal forskes på.

I dette forskningsarbeidet var hensikten å undersøke hvordan samspillsmetoder under leseaktiviteter kan påvirke barns utvikling av fortellerkompetanse. Ved bruk av observasjon kan man komme tett inn på menneskene og settingen det forskes på. Oppfatning var at datainnsamling om samspill som fenomen ville gi mest nøyaktig resultat gjennom å være fysisk til stede og å derfor bruke observasjon som metode. Å være fysisk og sanselig til stede åpnet også opp for å samle inn data om barns deltakelse i aktiviteten. Løkken og Søbstad (2017) skriver at å være sanselig til stede er fundamentalt under observasjon. De bruker begrepet persepsjon, som et bredere begrep enn sansning, for å beskrive evnen til å ta inn- og deretter tolke de inntrykkene man får gjennom sansningen (s. 41). Med grunnlag i dette, ble observasjon ansett som metoden som kunne gi mest realistisk svar på hvordan leseaktivitetene blir praktisert i felten.

For å forsøke å besvare problemstillingen ble det besluttet å observere planlagte leseaktiviteter på tre ulike 3-6- års avdelinger. Det var ønskelig at observatørens tilstedeværelse i minst mulig grad påvirket resultatet, eller på noen måte forstyrret settingen. Derfor falt valget på å gjennomføre åpne observasjoner som ikke-deltakende observatør (Gold, 1958, sitert i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 69).

### 3.3 Adgang til felten

Etter å ha utviklet en problemstilling og besluttet hvordan det skulle samles inn forskningsdata til arbeidet, begynte søket etter aktuelle barnehager for å utføre observasjoner i. For å forsøke å besvare problemstillingen var det ønskelig å observere planlagte leseaktiviteter på tre ulike 3-6- års avdelinger. Gjennom søk på internett ble det funnet forskjellige barnehager som etter planen skulle kontaktes for å finne ut om de var interesserte i å delta i forskningsprosjektet. Det ble planlagt å kontakte ulike barnehager slik at det ga flere muligheter for observasjoner. Da den første barnehagen ble kontaktet presenterte jeg først meg selv, som privatperson og student. Deretter ble forskningsprosjektet presentert, og det ble informert om at observasjon var metoden som skulle benyttes for å innhente data. Den første barnehagen som ble kontaktet ringte tilbake samme dag og hadde allerede funnet tre ansatte på tre ulike avdelinger som var villige til å delta i observasjoner. Dermed stod heller ikke valg av informanter på forskeren, noe som var helt i orden da problemstillingen ikke etterlyser en spesiell stilling eller beskrivelse av kompetanse. Derimot ledet resultatet av dette til forskningsspørsmålet som omhandler ulikheter i praktisering av leseaktiviteter basert på den ansattes utdanningsbakgrunn.

### 3.4 Om barnehagen og informantene

Forskningsbarnehagen ligger i en større norsk by og har seks avdelinger. Den har tre 0-3- års avdelinger og tre 3-6- års avdelinger. Det ble utført en observasjon på hver av de tre 3-6- års avdelingene. I informasjonen barnehagen fikk ble det lagt frem at forskeren i minst mulig grad ønsket å påvirke den planlagte leseaktiviteten, og at de derfor sto fritt til å selv velge barnegruppe, sted, bok, eventuell bruk av konkreter og hvordan de ville gjennomføre aktiviteten. Grunnen til dette var at det ikke var ønskelig å lede informantene til å tro at de skulle arbeide etter en bestemt måte under observasjonen, og at de dermed kunne opptre så naturlig som mulig innenfor observasjonens rammer. At det ikke ble stilt kriterier til at informantene skulle være barnehagelærere, resulterte i at informantene som skulle observeres ble to barnehagelærere og en assistent. Barnehagelærerne og assistenten vil videre bli omtalt som barnehagelærer A, barnehagelærer B og assistent. Dette fordi det ga et ryddigere resultat i

notatene, enn da de ble navngitt med fiktive navn. Her følger en kort presentasjon av de tre observasjonene.

*Observasjon 1:* Barnehagelærer A med flere års erfaring har leseaktivitet med fire barn i førskolegruppa. Observasjonen finner sted inne på avdelingen på en madrass på gulvet. Bokvalg: Jakob og Neikob - Tjuven slår tilbake, av Kari Stai.

*Observasjon 2:* Assistent med flere års erfaring har leseaktivitet med fire barn i førskolegruppa. Observasjonen finner sted inne på et mindre lekerom og alle barna sitter på hver sin pute på gulvet i en hesteko rundt assistenten. Bokvalg: Mattias er alene, av Ingrid Lund.

*Observasjon 3:* Barnehagelærer B med flere års erfaring har leseaktivitet med ti barn fra 3-5 år, i et skogholt utenfor barnehagen. Barna sitter på et veltet tre, mens barnehagelæreren sitter på bakken foran dem. Til stede under observasjonen er også en assistent. Bokvalg: Maya blir uvenn med Ada, av Svava Kristin Thorhallsdottir og Herdis Palsdottir. Dette er den eneste observasjonen hvor det vil benyttes alder på barna i eksemplene. Dette fordi alderen på disse var så spredt i forhold til de to andre observasjonene, hvor alle barna var førskolebarn.

### 3.5 Gjennomføring og analysering av observasjonene

Observasjonene foregikk som strukturerte, hvor relevante elementer å se etter under observasjonene på forhånd ble notert i et skjema. Ved hjelp av Løkken og Søbstds (2017) fire punkter for hva en observasjon bør inneholde (s. 45), ble det utarbeidet et observasjonsskjema (se vedlegg 1). Dette gjorde det lettere å organisere og senere analysere observasjonsdata. Samtidig skulle observasjonsskjemaet motvirke at viktig informasjon gikk tapt ved å bruke tid på å skrive notater som kunne vært skrevet ned på forhånd. Prosessen med analysering starter ifølge Dalland (2021) allerede i planleggingen av forskningsarbeidet (s. 94). Under analysering av det innsamlede materialet ble det benyttet koding som redskap for å sile ut og organisere data. Kodingen var en nyttig del av tolkningsprosessen. Den hjalp til å finne både ulikheter og fellesnevner, som ord og handlinger, i de ulike observasjonene (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 101). Fellestrekk som barns deltakelse og de ansattes evne til å gå inn i samspill ble gjennom denne prosessen synlige, og vil bli nærmere beskrevet gjennom

tolkningen i analysekapittelet.

### 3.6 Metodiske refleksjoner og forskningsetikk

Før analysedelen vil det her informeres om metodiske og etiske refleksjoner som har blitt gjort i forkant, under og etter arbeidet. Blant annet vil det vises til ulike faktorer som kan ha hatt en innvirkning på resultatet av observasjonene. Det ble tidlig tatt et valg om at observasjonene skulle bli gjort gjennom løpende protokoll. Under løpende protokoll prøver man å skrive ned mest mulig informasjon om det man observerer på kort tid (Løkken & Søbstad, 2017, s. 52). Gjennom erfaring fra tidligere utførte observasjoner var det en kjent utfordring at denne metoden gjorde det vanskelig å få med seg, og samtidig skrive ned alt som skjer innenfor den korte tidsrammen. I kvalitative undersøkelser skal forskeren også være observant på sin egen forforståelse, og reflektere rundt dette under datainnsamlingen og tolkningen av denne (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100). Hvis man på forhånd av et forskningsarbeid har en oppfatning om hvordan en situasjon kommer til å utspille seg og hvorfor menneskene handler som de gjør, kan dette farge resultatet av forskningen (Dalland, 2021, s. 60-61). I dette tilfellet ble det forventet å finne ulikheter i observasjonene gjort med barnehagelærerne og den ufaglærte assistenten. Dette blir beskrevet nærmere senere i teksten. Det ovennevnte ble tatt med i vurderingen av metodevalget, men metoden ble allikevel ansett som den mest egnede for dette arbeidet.

Et annet forhold som kan ha påvirket observasjonen er feilkilder (Dalland, 2021, s. 63). Under observasjon 3 var det et barn som kastet blader mot meg, noe som resulterte i at jeg fikk rusk på øyet. Dette kan regnes som en mulig feilkilde i min observasjon. Det var ubehagelig, og etter et forsøk på å overse dette måtte jeg prøve å få det ut av øyet. Dette gjorde at jeg gikk glipp av noe som potensielt kunne ha vært verdifulle notater. Slike forstyrrelser kan være vanskelige å forutse, og man bør ta dette med i analysen av materialet (Dalland, 2021, s. 123).

Under analysering av det innsamlede datamaterialet ble det reflektert rundt at det til dette forskningsarbeidet kunne ha vært fordelaktig å også ha gjennomført kvalitative intervjuer av de ansatte i etterkant av observasjonene. På denne måten kunne deres tanker om hvordan de

arbeidet og hva de begrunnet valgene sine med kommet frem på en tydeligere måte. Dette kan være en mulig svakhet i oppgaven. Her blir begrepet reliabilitet vesentlig. Reliabilitet er oppgavens troverdighet og pålitelighet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Ved å samle inn data gjennom ulike metoder kan forskningens reliabilitet styrkes, da eksempelvis intervjudata og observasjonsdata kan virke supplerende på hverandre (Dalland, 2021, s. 101). Dalland (2021) skriver at når metoder blir kombinert på denne måten kalles dette metodetriangulering (s. 101).

Under et forskningsarbeid hvor mennesker observeres er det flere forskningsetiske retningslinjer forskeren skal ta hensyn til. Erfaring fra tidligere praksis tilsier at noen mennesker kan oppleve det ubehagelig å bli observert. Det er derfor viktig å være bevisst på hvordan forskerens tilstedeværelse og observering kan påvirke informantene (Dalland, 2021, s. 102). Forskeren må være nøye med hvordan deltakerne i prosjektet fremstilles, og at det ikke kommer frem uriktigheter i datamaterialet (Dalland, 2021, s. 126-127). Deltakelse i observasjonene skal også være frivillig (Dalland, 2021, s. 107). Deltakerne i prosjektet ble derfor både muntlig og skriftlig informert om at de når som helst i prosessen kan velge å trekke sitt samtykke. De mottok informasjonsbrev og underskrev samtykkeskjema (se vedlegg 2), hvor frivillighet var tydelig poengtert. Videre er all data om barnehagen og alle deltakerne i prosjektet anonymisert til den grad at ingen av dem skal kunne gjenkjennes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 74).



## 4.0 Empirisk analyse

De empiriske funnene som vil bli presentert i dette kapittelet er valgt ut ifra hvilke som på best mulig måte kan være delaktig i å besvare problemstillingen «Hvordan kan barnehageansattes samspillsmetoder under leseaktiviteter påvirke barns utvikling av fortellerkompetanse?». I denne delen av oppgaven vil derfor de deler av observasjonene som ble ansett som mest relevante presenteres sammen med forskerens egne tolkninger av materialet. Analytiske funn vil presenteres i lys av forskningsspørsmålene tilhørende problemstillingen. Som tidligere nevnt er alle navn i observasjonene fiktive for å sikre deltakernes anonymitet.

### 4.1. Samspill og barns delaktighet under leseaktivitetene

Analysering av datamaterialet førte til en oppdagelse av flere trekk som var felles for alle observasjonene. Blant annet viste det seg at man under alle observasjonene kunne se romslige samspillsmønstre hvor de fleste barna var delaktige. Dialogen var i veldig liten grad preget av en undervisende tone. Sett bort i fra et par irettesettelser, var det stort sett en utvekslende tone mellom barn og voksne. Barna deltok i samtale og det var rom for at de kunne komme med egne innspill underveis i aktiviteten. I alle de tre observasjonene var det korte samtaler underveis i lesingen. Allikevel var det langt flere verbale og non-verbale innvendinger fra barna under observasjon 3, til den grad at det fra utsiden opplevdes noe kaotisk. Følgende avsnitt er utdrag fra observasjonene og mine tolkninger gjort rundt dem.

#### 4.1.1 Observasjon 1

*Utdrag observasjon 1:* Barnehagelærer A har lest noen sider av boka som handler om en tyv som ingen vet hvor befinner seg. Barnehagelæreren bruker grov stemme og senkede bryn når hun sier «Oi, skummelt» og ser på barna som reagerer med tilgjorte skremte ansikter, før både barnehagelæreren og barna ler. Barnehagelæreren leser videre. «Der leter de», sier Emil og peker i boka, Barnehagelæreren bekrefter med et sakte nikk og svarer med rolig stemme «Ja, der leter de etter tyven». Samtidig hopper Oliver til og sier raskt «Der!». Barnehagelæreren

spør «Hva var det du så der?» med undrende stemme. «Tyven» utbryter Emil og Oliver i kor med entusiasme i stemmene. Barnehagelæreren leser litt til før Oliver sier «Han maler», «Ja, tyven maler Jakob. Hvorfor tror dere han gjør det?» spør barnehagelæreren og ser på barna. Det går noen sekunder, før Oliver svarer “Kanskje han vil gjøre han finere”, og løfter armene spørrende i luften.

Under denne leseaktiviteten brukte barnehagelæreren variert stemmebruk og mimikk. Det virket som dette trigget barnas interesse, da samtlige slang seg på med å svare med skremte ansiktsuttrykk, etterfulgt av latter. Da Oliver kommenterer at noen maler, utdyper barnehagelæreren uten å endre meningen, og avslutter med et åpent spørsmål om hva barna tror, noe som i dette tilfellet fører til at samtalen blir videreført.

#### 4.1.2 Observasjon 2

*Utdrag observasjon 2:* Under den andre observasjonen stopper assistenten opp og holder boka med illustrasjonene mot barna, og de studerer bildene. Anders kommenterer at «De bygger klosser, men han får ikke være med». Assistenten svarer «Nei, det kan se slik ut. Hvordan tror dere Mattias har det nå?» og ser spørrende ut, mens blikket skifter mellom barna. Anders svarer med trist stemme «Ikke bra. Han er lei seg fordi han ikke får være med». Petter rekker opp hånda og assistenten nikker til ham, han sier «Han kunne bare sagt det til voksne». Assistenten svarer «Ja, det kunne han ha gjort. Vi leser videre, så kan vi kanskje finne ut hva han gjør». Anders avbryter og sier raskt «Det er lurt å si fra til voksne» assistenten svarer «Ja, det er kjempelurt, for da kan vi prøve å hjelpe når noen har vonde følelser. Hvilke følelser tror dere Mattias har når han ikke får være med?». Linda svarer «sint» og Petter sier «lei seg». «Ja, nå sa du (peker på Linda) sint, og du (peker på Petter) lei seg. Og det går jo faktisk an, å ha flere følelser samtidig». Petter ser på assistenten med hevede øyebryn og store øyne, men sier ingenting. Det blir helt stille, og assistenten leser videre i boka.

Fra disse observasjonsdataene ser vi at assistenten tok initiativ til at barna kunne kommentere på innholdet i teksten eller illustrasjonene, hvorpå Anders benyttet seg av initiativet. Assistenten bekrefter utsagnet hans og kommer med et åpent spørsmål som viderefører

samtalen. Hun veksler blikket mellom barna og bruker “dere”, som inviterer hele barnegruppa til å svare. Da assistenten sier at de kan fortsette å lese for å finne ut hva som skjer, blir hun avbrutt av Anders som vil prate videre. Assistenten godtar avbrytelsen og hun lar samtalen fortsette med å komme med et oppfølgingsspørsmål til det han sier.

### 4.1.3 Observasjon 3

Før observasjon 3 startet, spurte barnehagelærer B om forskningsarbeidet var i forbindelse med dialogisk lesing. Dette tolket jeg dit hen at hun hadde kunnskap om hva en dialogisk lesestil innebar, og at hun dermed var bevisst i valgene hun tok under leseaktivitetene. Barnehagelæreren hadde hyppige pauser under lesingen. Hun stoppet opp, og så på alle barna. Fra utsiden så det ut som at hun med blikket ønsket å vise barna at de var velkomne til å komme med kommentarer eller spørsmål. Da barna satt stille med blikket festet i boka fortsatte hun å lese.

*Utdrag observasjon 3:* Et stykke ut i boka begynner Adam (4) å prate på et annet språk. Han smiler, ser på barnehagelæreren, peker i boka og har ivrig stemme. Barnehagelæreren ser på ham med et smilende “mhm”, hvorpå hun forklarer på norsk hva som er på illustrasjonene han pekte på. Samtidig som barnehagelæreren prater reiser Linus (3,5) seg fra trestammen og løper bort til ei bøtte noen meter borte fra samlingen. Barnehagelæreren kaster et kjapt blick mot Linus, drar fingeren over teksten mens hun kikker i boka, før hun fortsetter å lese. Adam (4) reiser seg og går bort til Linus (3,5) som nå graver med en spade i noen blader på bakken.

Barnehagelæreren i denne observasjonen ble i etterkant spurt om hun kunne språket Adam pratet, hvorpå hun avkreftet dette. Dermed tolket jeg denne situasjonen som at hun ønsket å gi tilbakemelding på det Adam sa. Da hun ikke forsto nøyaktig hva han sa, kunne hun allikevel gjette seg frem til at det handlet om det han pekte på i boken. Mens dette pågår velger Linus å forlate aktiviteten, hvorpå Adam kort tid etterpå følger med ham. Her kan det tenkes at det var så mye som foregikk samtidig, at det var vanskelig å ha et samlet fokus med så mange deltakere. Ingen av de ansatte til stede kommenterer på at barna forlater aktiviteten. Barnehagelæreren virket allikevel å bli forstyrret, da hun flyttet oppmerksomheten over på

guttene og måtte lete etter hvor hun var i boka før hun fortsatte. I slutten av aktiviteten gir barnehagelærer B på nytt tilbakemeldinger på barnas kommentarer, hvor hun utdyper uten at hun endrer meningen.

*Utdrag observasjon 3:* Litt lenger uti boka utbryter Arne (5) «Hæ?! Myke pupper?». Han legger en hånd foran munnen og flirer. Barnehagelæreren ler litt og svarer «Ja. Det står at Maya synes det var godt å ligge inntil de myke puppene hennes». Helt i slutten av boka spør hun «Husker dere hvem som egentlig skulle få rosinene?» og ser på alle barna. «Ja, de var til mauren, men så fikk Ada dem heller» kommer det med lav stemme fra Sara (4,5). «Ja, hun skulle egentlig gi rosinene til mauren, men så valgte hun heller å dele dem med vennen sin».

## 4.2 Leseaktiviteter som inspirasjon til barns fortellinger

Under observasjon 1 ble det anledning til å observere samhandlingen som utspilte seg etter at selve boken var ferdig. Her følger et utdrag fra observasjon 1.

*Utdrag observasjon 1:* Boken er lukket og barnehagelæreren sier «Men dere, vi har et oppdrag ute. For da Emil kom til barnehagen fant han noe på gulvet inne på avdelingen, vil du fortelle om det Emil?». Emil lyser opp og sier ivrig «Ja det var en fjær på gulvet! Atte, det var en fugl her. Det har vært en fugl her på natten. Vi må finne rede hans ute». Oliver sier med begeistring i stemmen «Jeg så en bjørn faktisk, på vei til barnehagen, som nesten bæsja på bilen. Men heldigvis hadde jeg et sverd, og bare svusja den». Barnehagelæreren ser på ham med et overrasket blick mens Oliver forklarer. Hun spør «Wow, en bjørn, faktisk?». Oliver bekrefter med et nikk og et smil, før begge to ler. Barnehagelæreren kikker ut mot gangen, hvor flere barn kler på seg og et barn roper etter hjelp. Barnehagelæreren sier at nå er samlingen over, og at de skal gå ut å finne regntøyet sitt i garderoben så de kan gå ut sammen med de andre ungene.

Her inviterte barnehagelæreren til at Emil skulle gjenfortelle noe han oppdaget tidligere på dagen. Det gjorde Emil, og det førte videre til at også Oliver fortalte en fiktiv fortelling om noe som hadde skjedd når han var på vei til barnehagen. Olivers fortelling var kort og preget

av fantasi og oppdiktning. Det kan tenkes at Oliver opplevde stemningen rundt leseaktiviteten og Emils fortelling som en inspirasjon til å selv fortelle. Begge barnas fortellinger viser at de bruker et dekontekstualisert språk, da begge forteller om noe som har skjedd preteritum.

### 4.3 Ulikheter i praktisering av leseaktivitetene

Da det ble klart at informantene var to barnehagelærere og en assistent funderte jeg over muligheten for at leseaktivitetene kunne praktiseres ulikt av de to som hadde barnehagelærerutdanning, enn av den ufaglærte assistenten. Til gjengjeld hadde assistenten flere års erfaring innen yrket, noe som kan ha hatt en innvirkning på mitt funn. Her følger et utdrag fra observasjon 2 med assistenten.

*Utdrag observasjon 2:* Assistenten sier «I dag skal jeg lese en bok for dere. Er dere klare?» samtidig som hun ser på barna som sitter stille og nikker. Hun fortsetter, «Denne boka handler om en gutt som heter Mattias». Oline sier med engasjement i stemmen «Jeg kjenner en som heter det!». Assistenten ser på barnet og bekrefter «Ja, det vet jeg at du gjør. Men vet dere? Nå når jeg skal lese (hvisker) *må dere være litt stille*, og rekke opp hånda hvis dere lurere på noe». Hun ser på barna, som nikker rolig.

Da assistenten sa dette, var min umiddelbare tanke at jeg ikke ville observere et dialogisk samspill under denne leseaktiviteten. Denne antakelsen motbeviste hun derimot tidlig. Som beskrevet tidligere i analysekapitlet inviterte hun barna til dialog ved flere anledninger, samt at hun tillot flere avbrytelser fra barna underveis. Etter observasjonene var min oppfatning at assistenten, på lik linje som barnehagelærerne, benyttet seg av flere av de samme språkstimulerende tiltakene. Aktivitetene bar preg av et romslig samspill og det ble utvekslet flere åpne, enn lukkede spørsmål. Sett bort fra dette tilfellet var det, til tross for flere tilfeller av småprat og fnising, svært lite irettesettelser fra både barnehagelærerne og assistenten under leseaktivitetene.

## 5.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil funnene fra analysekapittelet diskuteres opp mot eksisterende teorier og tidligere forskning. Dette gjøres i et forsøk på å besvare problemstillingen «Hvordan kan barnehageansattes samspillmetoder under leseaktiviteter påvirke barns utvikling av fortellerkompetanse?» og de tilhørende forskningsspørsmålene på en best mulig måte. På samme måte som i analysekapittelet, deles det også her opp i delkapitler med overskrifter basert på funn.

### 5.1 Samspill og barns delaktighet

Resultatene fra analysedelen viser at alle de tre ansatte hadde gode strategier for å få til et tilsynelatende godt samspill under leseaktivitetene de arrangerte. Gjennom et kritisk blikk på observasjon som metode vil det være vesentlig å stille spørsmål til om det observerte i realiteten var gode samspill. Dette fordi det kun er de individer som inngår i samspillet som kan si hvordan de faktisk opplever det (Tiller, 1991, sitert i Løkken & Søbstad, 2017, s. 20).

Som nevnt i teorikapittelet kan språk læres gjennom gode samspill mellom barn og voksne (Høigård, 2021, s. 20). Dessverre har ikke alle barn gode rollemodeller hjemme, som inngår i samspill og dialog som gir barna en følelse av at deres mening er av betydning. Derfor blir det ekstra viktig å gi disse erfaringene til barn i barnehagen (Høigård, 2021, s. 165; Mangen & Hoel, 2017, s. 343). Resultatene viste også at de ansatte som ble observert formulerte flere åpne- enn lukkede spørsmål under leseaktiviteten. Derimot viser tidligere forskning på kvalitet i barnehagene (GoBan - Gode barnehager for barn i Norge) funn om at barnehageansatte ofte stiller lukkede spørsmål, spesielt i situasjoner hvor den ansatte var i samspill med flere barn samtidig (Alvestad et al., 2019, s. 52).

I observasjon 3 kommer det frem at Linus og Adam forlater leseaktiviteten til fordel for lek litt bortenfor. Årsaken til at de velger leseaktiviteten bort vites ikke. En mulig forklaring kan være at det var for mange barn til stede for at alle barna skulle føle seg inkludert i samspillet. Erfaring fra egen praksis tilsier at samspill med flere barn på samme tid kan være krevende.

Dette støttes opp av Bae (2009), som skriver at samspill i barnehagen kontinuerlig skifter fra individnivå til gruppenivå (s. 13). Videre hevder hun at dette fra barnas perspektiv er normalen på samspillet i barnehagen, og at de på denne måten danner seg et bilde av egen verdi (Bae, 2009, s. 13). En annen mulig forklaring på hvorfor Adam valgte å gå bort fra bokaktiviteten kan derfor være at han ikke opplevde å bli møtt på hans verbale innslag. Barnehagelæreren gjorde et forsøk på å møte ham med å forklare hva hun så på bildene han pekte på i boka. Da kommunikasjonen mellom dem foregikk på to forskjellige språk kan dette ha ført til misforståelser, og at barnet dermed ikke opplevde å bli tatt på alvor. Høigård (2021) påpeker at hvis deltakerne i en samtale ikke prater om det samme, kan dette heller ikke klassifiseres som en fullverdig dialog (s. 48). Som det tidligere har blitt vist til, innebærer et godt og romslig samspill å være mottakelig for den andre partens initiativer, likeverdighet og et ønske om å forstå (Abrahamsen, 2015; Bae, 2009; Palludan, 2005). I eksempelet med Adam fremsto barnehagelæreren mottakelig og prøvde videre å forstå hva han ønsket å si, før hun responderte. Allikevel kan det kanskje tenkes at barnehagelærerens respons ikke ble mottatt som et svar på Adams bidrag. Om dette var den egentlige årsaken til at Adam valgte å forlate gruppa er som nevnt ikke kjent. Det blir allikevel ansett som sannsynlig at dette svekket samspillet dem imellom. Til tross for dette, skriver Giæver (2006) at samme morsmål ikke alltid er en nødvendighet for å få til et godt samspill, og understreker viktigheten av at voksne møter barna med sensitivitet og annerkjennelse uavhengig av om de har felles språk eller ikke (s. 21).

I observasjon 1 og 2 var det fire barn til stede under leseaktiviteten, mens det i observasjon 3 var ti barn til stede. I analysekapittelet ble det uttrykt at samspillet under observasjon 3, fra observatørens posisjon, ble oppfattet som mer kaotisk. Her var det flere innvendinger, som videre gikk på bekostning av bokas fremgang. Under en leseaktivitet, hvor det er flere barn til stede, må den voksne kontinuerlig ta et valg om å fortsette samtalen eller boklesingen. Erfaring tilsier at å møte flere barns individuelle behov samtidig kan oppleves tilnærmet umulig. Derfor kan det tenkes at å få til gode samspill under leseaktiviteter med større barnegrupper kan være utfordrende. At samspill med flere deltakere fører til et samspill av dårligere kvalitet støttes opp av Abrahamsen (2015), som skriver at sensitiviteten til den ansatte synker når det er flere barn i interaksjonen (s. 30). Dermed kan det tenkes at

leseaktiviteter med fokus på et dialogisk samspill bør være organisert i grupper med færre barn. Dette samsvarer med det Solstad (2020) skriver om at leseaktiviteter med rom for samtale bør skje med mindre barnegrupper (s. 163). Dette fordi det under denne lesingen skal være mulighet for at barna får komme til ordet og den ansatte skal tåle små avbrytelser i form av barns impulser. I mindre grupper kan det også tenkes at den voksne får større muligheter til å oppmuntre barna til å delta, komme med utdypende tilbakemeldinger på det de deler, og tilpasse lesestilen etter gruppa. Disse virkemidlene er som tidligere nevnt viktige for at leseaktiviteten skal være samtalebasert (Burger, 2015, s. 747). At de ansatte tillater barna å komme med kommentarer til tekst eller bilder bidrar videre til en opplevelse av at barna kan delta og bidra i dialogen, også ved andre anledninger (Solstad, 2020, s. 154).

Videre kan det stilles spørsmål til om boklesingen står i fare for å miste sin egenverdi under samtalebaserte leseaktiviteter. På den ene siden viser ovennevnte forskning og funn til at denne praksisen kan føre til gode samspill med potensial for språkutvikling. På den andre siden viser Solstad (2020) til at samtalebaserte leseaktiviteter kan møte motstand (s. 157-158). Hun poengterer at når språklæringen står i for stort fokus, kan det svekke barnas opplevelse av leseglede.

## 5.2 Barnas fortellinger

I denne studien var hensikten å undersøke sammenhengen mellom gode samspill og barns initiativer til å delta og å fortelle. Selve utviklingen av fortellerkompetansen lar seg ikke måle under dette kvalitative forskningsarbeidet. Datamaterialet kan derimot gi en indikator på i hvor stor grad barna engasjeres, hvor delaktige de er og deres grad av initiativtaking under og etter leseaktivitetene. Det er nødvendig å understreke at målet for forskningen ikke var å undersøke barnas språklige utviklingsnivå, men heller om de fikk inspirasjon til selv å benytte seg av fortellingssjangeren. For å gjøre dette, er det likevel av betydning å poengtere hvilke trekk som gjør at barnas språkhandling treffer innenfor den fortellende sjangeren. Fra observasjon 1 ser vi at to barn selv ønsket å fortelle noe etter at boken var ferdig lest. Begge barnas fortellinger viser at de var i stand til å benytte et dekontekstualisert språk da begge forteller om noe som har skjedd tidligere. Det ble i teorikapittelet vist til at når barn erfarer et



dekontekstualisert språk gjennom samtalebasert lesing, kan dette bidra til å styrke deres evne til å selv produsere et funksjonelt dekontekstualisert språk (Lever & Sénéchal, 2011, s. 18). Derfor kan det tenkes at disse barna gjennom høytlesing og fortelling har utviklet denne egenskapen. Emil fortalte, ved hjelp av barnehagelæreren som igangsetter, noe som hendte da han kom til barnehagen. På den ene siden kan man si at de to barnas ytringer kan skilles ved at Emil gjør det Høigård (2021, s. 125) kaller for språkhandlingen, å fortelle, mens Oliver lager teksttypen fortelling. Dette ser man ved at Olivers fortelling inneholder komponenter som gjør at den kan kvalifiseres til tekstsjangeren. Høigård (2021) skriver at man i fortellingsgrammatikk som regel finner en åpning som gjerne inneholder en igangsetter av fortellingen, en midtdel og en avslutning som gjerne også tilbyr en løsning (s. 126). I Olivers fortelling ser man ingen tydelig åpning, men igangsetteren var at han så en bjørn. Deretter kommer en midtdel, han var i bilen på vei til barnehagen, og høydepunktet i at bjørnen nesten bæsja på dem. Til slutt får vi avslutningen, og i dette tilfellet også løsningen, ved at fortelleren “svusja” bjørnen. Olivers fortelling var kort, og preget av fantasi og oppdiktning. På den andre siden kan disse elementene i Olivers fortelling tyde på at denne fortellingen inngår i vitsesjangeren. I følge Høigård (2021) er vitsen ofte den fortellende teksttypen barn først prøver ut (s. 131). Oliver viser at han mestrer de viktigste ingrediensene i vitsen, da han har en tydelig innledende ytring, og viktigst av alt, et morsomt poeng som skaper latter hos lytteren (Høigård, 2021, s. 132). Det kan tenkes at det noen ganger oppleves vanskelig for barnehageansatte å vite hvor grensen mellom for lite og for mye innvendinger går. På den ene siden kan igangsettere og hjelpespørsmål fra voksne underveis i fortellingen virke positivt for barnet, da dette kan fungere som et støttende stillas (Høigård, 2021, s. 127). På den andre siden forteller barn ofte best når det er på eget initiativ, i forhold til når en voksen ber dem om å fortelle noe (Høigård, 2021, s. 129). Emils fortelling kunne muligens ha blitt forsterket, med både innledning, midtdel og avslutning om han hadde kommet på å fortelle om fjæra selv. Derfor kan det være rimelig å tenke at også Emil har kommet lenger i sin utvikling av fortellerkompetanse enn eksempelet viser. Allikevel viser eksempelet at det kan være utfordrende å vurdere i hvor stor grad den ansattes handlinger påvirker barnas utvikling av fortellerkompetanse.

### 5.3 Ulik utførelse basert på utdanning

Som tidligere nevnt ble det gjort en antakelse om at assistentens utførelse av leseaktiviteter og samspill ville være annerledes enn barnehagelærernes. I analysedelen ble det derimot vist til at det ikke ble funnet store forskjeller i utførelse av leseaktivitetene. Det ble også vist til funn som indikerte at både barnehagelærerne og assistenten inngikk i samspill som var preget av det Palludan (2005) kaller en utvekslende tone. Det var et tilfelle hvor assistenten benyttet seg av en undervisende tone, da ba hun barna være stille og rekke opp en hånd om de lurte på noe mens hun leste. Allikevel samsvarte ikke denne kommentaren til de videre handlingene hennes under leseaktiviteten. Da ble det derimot gjort funn som antydte at hun vektla bruk av den utvekslende tonen (Palludan, 2005, s. 132-133).

I det ene utdraget fra observasjon 2 finner man en lengre samtale mellom assistenten og barna. Assistenten godtok her avbrytelser fra barna og inkluderte trekk som videreførte samtalen dem imellom. Erfaring fra feltet har introdusert meg for flere dyktige assistenter, som har inngått i gode språklige samspill. De har også arbeidet ut ifra rammeplanens føringer om at aktiviteter skal organiseres med mulighet for barns medvirkning og læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 43). Basert på dette kan det kanskje tenkes at assistenten i dette eksempelet har opplevd å ha gode rollemodeller gjennom sine år som assistent, og at dette har påvirket hennes måte å arbeide på. Mange av handlingene kan ifølge Irgens (2022, s. 25-26), allikevel få en faglig begrunnelse gjennom utdanning. Med utdanningen følger det at arbeidet med barn og valg som blir tatt i barnehagen kan legitimeres med fagkunnskap (Irgens, 2022, s. 26). Dette samsvarer med funn fra de kvalitative intervjuene gjort av Bråten og Tønder (2017). Her kom det frem at en utenforstående kanskje kan oppleve at assistenter, fagarbeidere og barnehagelærere utfører de samme arbeidsoppgavene. En styrer de intervjuet svarte at assistenter tilsynelatende gjorde det samme arbeidet som fagarbeiderne og barnehagelærerne, visuelt sett, men at de utdannede arbeiderne som regel hadde en pedagogisk plan eller baktanke med hver en handling utført (Bråten & Tønder, 2017, s. 34). Om assistenten i eksempelet gjorde bevisste valg av handlinger er utfordrende å finne svar på.

I et kvalitativt forskningsarbeid med datainnsamling begrenset til tre observasjoner kan det være utfordrende å diskutere ufaglærte assistenters kompetanse. Eller om handlingene var et

resultat av lang erfaring, vane eller kompetanse. Funnene i denne oppgaven peker mot at det finnes gode assistenter i barnehagene. Til tross for dette foreligger det mye som tyder på at kompetanse og utdanning blant personalet gjenspeiles i gode samspill og tilrettelegging av aktiviteter som virker språkutviklende. Blant annet understreker kunnskapsdepartementet at det er behov for økt kompetanse i barnehagene (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 63). Tidligere forskning om kvalitet i barnehager viser dessuten at høy kompetanse hos personalet samsvarer både med gode samspillsituasjoner mellom barn og voksne, og gode muligheter for barns språkutvikling (Manning et al., 2017, s. 56).

## 6.0 Avslutning

### 6.1 Oppsummering

Jeg har gjennom dette forskningsarbeidet prøvd å besvare problemstillingen «Hvordan kan barnehageansattes samspillsmetoder under leseaktiviteter påvirke barns utvikling av fortellerkompetanse?». Gjennom funn fra kvalitative observasjoner av to barnehagelærere og en assistent har det blitt gjort et forsøk på å fremstille sammenhengen mellom gode samspill i en dialogisk lesestil, barns delaktighet og deres muligheter for å utvikle fortellerkompetanse.

Funn av barnehageansattes samspillsmåter under leseaktivitetene har i denne oppgaven blitt diskutert. Muligheten for at størrelsen på barnegrupper spiller en rolle for kvaliteten av samspillet ble drøftet. I forbindelse med barns delaktighet viser funnene at de mindre barnegruppene ga større rom for gode samspill og barns initiativer under boklesingen. Til tross for at det i alle observasjonene ble vist til funn om samtalebasert lesing og deltakende barn, ble det i den største barnegruppa pekt på mer forstyrrelser under aktiviteten og at barn valgte å forlate lesestunden. Selv om funn i tidligere forskning tyder på at barnehageansatte bruker mer lukkede enn åpne spørsmål, viste funn i dette forskningsarbeidet til at samtlige av informantene brukte mest åpne spørsmål under leseaktivitetene.

Det har også blitt vist til funn om barns delaktighet og fortellinger. Selv om forskningsarbeidets formål ikke var å kartlegge barnas kompetanse, har det blitt diskutert

indikasjoner på at noen av barna benyttet seg av ulike faktorer som gjorde at språkhandlingene deres falt innenfor den fortellende sjangeren. Her ble det også vist til at den voksnes oppmerksomhet og handlinger både kan svekke og styrke barnas fortellinger.

Videre har det blitt vist til funn om at en ufaglært assistent i observasjonene tilsynelatende brukte de samme verktøyene under samspill og lesing som barnehagelærerne. Årsaken til dette ble videre diskutert opp mot eksisterende forskning. I metodekapittelet ble det vist til mulige svakheter i oppgaven. Her ble det pekt på at intervjuer av de ansatte i etterkant av observasjonene kunne ført til et tydeligere bilde om hvorvidt de ansatte var bevisste i valgene de tok for å danne gode samspill i aktivitetene. Om assistentens handlinger var et resultat av lang erfaring eller kompetanse på området kunne vært interessant å undersøke nærmere.

## 6.2 Konklusjon og videre forskning

Det konkluderes med at prosessen i dette forskningsarbeidet ledet til klarere innsikt i at god kvalitet i samspillet rundt leseaktiviteter i mindre grupper, sammen med åpne spørsmål trolig fører til økt delaktighet fra barnas side, og dermed også til dialoger som kan fremme deres fortellerkompetanse. Tematikken er av relevans fordi den peker på faktorer som kan bidra til økt kunnskap om hvordan barnehagen kan møte styringsdokumenters føringer i forbindelse med leseaktiviteter og språklæring i barnehagen. Teori og tidligere forskning som er blitt løftet frem i denne oppgaven bygger opp under mine funn om at et godt samspill i samtalebaserte leseaktiviteter kan påvirke barns ønske om å delta i en fortellende dialog. Dette forskningsarbeidet bidrar også til en klarere forståelse for faktorer som kan dempe kvaliteten av samspillet under leseaktiviteter. I en eventuell ny forskning på området kunne det vært interessant å undersøke barns perspektiver på de ulike måtene personalet utfører samtalebaserte leseaktiviteter på. Avslutningsvis vil det nevnes at om man skal ta barns perspektiv, vil det viktigste med leseaktivitetene i barnehagen sannsynligvis være de estetiske erfaringene barna kan oppleve under en lesestund.

# Litteraturliste

- Abrahamsen, G. (2015). *Tilknytningsbaserte barnehager*. Universitetsforlaget
- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Berger Storli, J., Espedal Tunngland, I. B., Lønning K. V. & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen. Rapport fra dybdestudien i det longitudinelle forskningsprosjektet Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN)*. Rapport nr. 85. Universitetet i Stavanger. <http://hdl.handle.net/11250/2630132>
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. I *Barn: Forskning om barn og barndom i Norden*. Vol 27 nr. 1. s. 9-28. <https://doi.org/10.5324/barn.v27i1.4290>
- Bråten, M. & Tønder, A. H. (2017). *Gjør fagbrevet en forskjell? Barne- og ungdomsarbeiderens stilling i barnehage og skole*. Fafo (rapport nr. 1/2017) <https://www.nb.no/items/f65102d0e0d4d25ce5e8c2f081b061b3?page=0&searchText=oaiid:%22oai:nb.bibsys.no:999919870989402202%22>
- Burger, (2015). Effective early childhood care and education: successful approaches and didactic strategies for fostering child development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), s. 743–760. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.882076>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1. utg.). Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Gjæver, K. (2006). Personalets kompetanse og kompetansebehov. I M. Gjervan (red.) *Temahefte for språklig og kulturelt mangfold*. Kunnskapsdepartementet.
- Høigård, A. (2021). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2022). *Profesjon og organisasjon: en bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2. utg.). Fagbokforlaget
- Karsrud, F. T. (2014). *Muntlig fortelling i barnehagen: en vei til danning, livsmot og literacy*. Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for*

*barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra Udir:

<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Lever, R. & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. I *Journal of Experimental Child Psychology*, 108 (1), s. 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002>

Lund, I. (2014). *Mattias er alene*. Portal forlag.

Løkken, G. & Søbstad, F. (2017). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. utg.). Universitetsforlaget

Mangen, A. & Hoel, T. (2017). Samtalebasert lesing med bok eller nettbrett: Gjør mediet en forskjell? I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(4), 339–351. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-04-06>

Manning, M., Garvis, S., Fleming, C. & Wong, G. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment. *Campbell Systematic Reviews*, 13. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.1>

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Solstad, T. (2020). *Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehagen* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Stai, K. (2012). *Jakob og Neikob: Tjuven slår tilbake*. Samlaget.

Thorhallsdottir, S. K. & Palsdottir, H. (2010). *Maya blir uvenn med Ada*. Relasjonssenteret.

## Vedlegg 1 – Observasjonsskjema

Dato og klokkeslett (fra - til)	
Hvor finner observasjonen sted	
Den/de voksnes yrkesrolle og ansiennitet	
Antall barn	
Alder på barna	
Beskrivelse av adferd	
Annet	
Observasjon	

## Vedlegg 2 – Informasjon og samtykkeskjema

### **Vil du bli observert til en bacheloroppgave om leseaktiviteter i barnehagen?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke sammenheng mellom samspill og språkutvikling under leseaktiviteter i barnehagen.

I dette skrevet gis du informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Jeg ønsker å forske på samspill under leseaktiviteter.

Observasjonen vil vare i maks 30 minutter. Informasjonen som innhentes under observasjonen vil analyseres og skape grunnlaget for videre arbeid mot en bacheloroppgave.

Problemstillingen for prosjektet mitt er: Hvordan kan barnehageansattes ulike samspillsmetoder under leseaktiviteter påvirke barns språkutvikling? *(NB! Denne er endret i ettertid)*

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta pga. din stilling som ansatt i barnehage.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du er med på en observasjon.

Observasjonen vil vare i maks 30 minutter. Det er ønskelig at min tilstedeværelse i minst mulig grad påvirker resultatet eller på noen måte forstyrrer settingen. Derfor vil jeg gjennomføre åpne observasjoner som ikke-deltakende observatør. Dette innebærer at jeg vil sitte litt utenfor settingen og skrive notater underveis.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.



## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil kun være meg som har tilgang til dine privatopplysninger. Informasjon du gir vil bli anonymisert og delt med veileder og i selve bacheloroppgaven.

Navn og kontaktopplysningene dine vil bli lagret på min datamaskin, og vil bli slettet etter at prosjektet er avsluttet.

Informanter vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 04.01.2023. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger slettes.

## **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger, Institutt for barnehagelærerutdanning, ved student Merethe Selbach
- Email: [merethe@selbach.no](mailto:merethe@selbach.no)

Med vennlig hilsen

Merethe Selbach

## SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt og forstått informasjon om deltagelse i prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

å bli observert

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 04.01.2023.

Prosjektdeltakers navn med blokkbokstaver:

.....

.....

(Signert av prosjektdeltaker, dato)