

Sammendrag:

Denne bacheloroppgaven handler om hvordan det doble perspektivet på lesing kommer til uttrykk i barnehagens lesepraksiser. Denne tosidigheten har jeg betegnet som et nytteperspektiv og et opplevelsesperspektiv. I oppgaven har jeg brukt kvalitativ intervju som metode. Det empiriske materialet har deretter blitt tolket og teoretisk diskutert gjennom en analyse. Hovedfunnene viser at nytteperspektivet kommer til uttrykk i lesepraksisene ved at pedagogene bruker høytlesing for å lære barna noe spesifikt. Blant annet å gi barna språklig stimuli, kartlegge språkvansker, trene på turtaking i dialog, utvikle fortellerkompetanse og å øve på sosial kompetanse. Opplevelsesperspektivet kommer til uttrykk ved at pedagogene tilrettelegger for en lekende tilnærming til litteratur hvor hovedfokuset er barnas opplevelser her-og -nå, og hvor deres egen meningsskaping får manifestere seg gjennom leken.

Forord

Helt siden jeg startet på studiet har jeg visst at jeg skulle skrive om høytlesing i barnehagen. Barnelitteratur har hatt en spesiell plass i hjertet mitt helt siden jeg var liten og selv ble lest for, og frem til voksenlivet hvor jeg har fått realisert drømmen med å gi ut egen barnebok. Denne oppgaven har derfor vært av stor betydning for meg, både personlig og faglig. Hvilket innebærer at det er nedlagt et tidsbruk i arbeidet som har gått på bekostning av andre ting. Jeg vil derfor takke min mann og mine barn for tålmodigheten de har vist meg. Jeg vil takke informantene som har stilt opp slik at oppgaven ble mulig å gjennomføre, og mine med-studenter som har oppmuntret meg underveis. Til slutt vil jeg takke min veileder som med sin kunnskap og sylskarpe blick for detaljer har gitt meg konstruktive råd gjennom hele prosessen.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag:	1
Forord	2
1. Innledning	5
1.1 Bakgrunn for valg av tema	5
1.2 Problemstilling	6
2. Teoretisk bakgrunn	6
2.1. Lesingens doble perspektiv	6
2.2. Nytteperspektivet	7
2.3 Opplevelsesperspektivet	8
2.4 Barnehagens lesekultur	9
2.5 Barnehagens lesepraksiser.....	10
2.6 Dialogisk lesing.....	11
2.7 Multimodal lesing	12
2.8 Høytlesing i barnehagen.....	12
3. Metodiske overveielser	13
3.1 Informanter.....	13
3.2 Datainnsamling-gjennomføring av intervju	14
3.3 Etske retningslinjer.....	15
3.4 Databearbeiding	15
3.5 Metodekritikk	15
4. Empiri	16
4.1 Lesingens doble perspektiv	16
4.2 Lesekultur.....	18
4.3 Lesepraksiser.....	19
4.4 Høytlesing i barnehagen.....	20
5. Analyse med teoretisk drøfting	22
5.1 Det doble perspektivet på lesing	22
5.2 Nytteperspektivet	22
5.3 Opplevelsesperspektivet	23
5.4 Barnehagens lesekultur	24
5.5 Lesepraksiser.....	25
5.6 Høytlesing i barnehagen.....	26
6. Avslutning og konklusjon	27
Litteraturliste	29

Vedlegg 1 Samtykkeskjema	31
Vedlegg 2 Intervjuguide	33

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Betydningen av høytlesing i barnehagen er mangesidig. Høytlesing betraktes som svært språkstimulerende og kan brukes som et redskap for å utvikle barns ordforråd. (Aukrust, 2005, s.4) Høytlesing kan også være relasjonsbyggende, meningsskapende og fungere som en grobunn for å skape rike opplevelser og erfaringer sammen (Solstad, 2018a, s.31-33).

I denne oppgaven vil jeg rette fokus på høytlesing sett ut fra ovennevnte perspektiver, både fra et nytteperspektiv og et opplevelsesperspektiv. Bakgrunnen for valget av tema er min egen forkjærlighet til barnelitteratur. Som barnebokforfatter har jeg besøkt mange barnehager for høytlesingsoppdrag, og inntrykket fra disse besøkene er at det er store variasjoner i barnehagers lese kulturer og lesepraksiser. Det har gjort meg oppmerksom på betydningen av personalets holdninger til høytlesing i møte med barn.

Min erfaring tilsier at det er nytteperspektivet av høytlesing, den språkstimulerende siden, som er hovedfokuset for høytlesing i barnehagen. Dette gjenspeiles også i kunnskapsdepartementet sin rapport *Alle teller mer*, hvor kommisjonen mente at barnehageansatte var mer opptatt av språkets forside enn hvordan språket brukes. Rapporten viste at det var økt fokus på barns læring, og at arbeidet med kommunikasjon, språk og tekst var mer læremiddelstyrt enn arbeidet med de andre fagområdene (Østrem et al, 2009, s. 173).

Alfheim henviser til Pettersvold og Østrem's sitat, som retter en bekymring over barnelitteraturens instrumentelle status, og at den er i ferd med å miste sitt potensial som estetisk opplevelse og dannelsesideal. «Dessverre er det sjelden leseglede er i fokus når metoder innenfor fagområdet kommunikasjon, språk og tekst får oppmerksomhet. I stedet omdefineres skjønnlitteratur for barn til læremidler, og lesingen reduseres til ferdighetsstimulerende tiltak for å øke barnas ordforråd» (Alfheim, 2018 s. 103).

Denne formeningen om at lesing i barnehagen har en språkstimulerende hensikt, og ikke er estetisk sentrert, er noe jeg vil undersøke i denne oppgaven. Formålet med problemstillingen er å finne ut hvordan det doble perspektivet på lesing kommer til uttrykk i barnehagens lesepraksiser. Problemstillingen er forankret i rammeplanen som sier at barnehagen skal bidra til at barna får utvikle sin språkkompetanse

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Barna skal også ifølge rammeplanen oppleve spenning og glede ved høytlesing, og møte varierte tekster som kilde til estetiske opplevelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Rammeplanen forplikter dermed barnehagepersonell til å jobbe med begge perspektiver.

1.2 Problemstilling

Det doble perspektivet på lesing er min innfallsvinkel for oppgaven, og problemstillingen er;

Hvordan kommer det doble perspektivet på lesing til uttrykk gjennom barnehagens lesepraksiser?

For å få svar på problemstillingen har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode, ved bruk av semistrukturerte intervju. Gjennom denne kvalitative metodiske tilnærming avgrenses problemstillingen til å gjelde de utvalgte barnehagene som informantene har tilhørighet til. Funnene i undersøkelsen kan dermed ikke generaliseres til å gjelde alle barnehager, men kan allikevel bidra til ny kunnskap i et eksisterende fagfelt.

Opgaven er delt inn i seks kapitler som omfatter innledning, teoretisk bakgrunn, metodiske valg, empiri, analyse med teoretisk drøfting og til slutt avslutning med konklusjon.

2. Teoretisk bakgrunn

I dette kapitlet skriver jeg om oppgavens teoretiske grunnlag. Først har jeg valgt å belyses lesingens doble perspektiv med utgangspunkt i Solstads definisjon og inndelinger. Deretter skriver jeg om barnehagens lese kulturer og lesepraksiser. Kapitlet avsluttes med utdrag fra hva tidligere forskning sier om høytlesing i barnehagen generelt. Disse teoretiske perspektiv ligger til grunn for å drøfte mine funn, slik at jeg kan besvare min problemstilling.

2.1. Lesingens doble perspektiv

Et dobbelt perspektiv på lesing innebærer ifølge Solstad (2018a, s. 12-14) at høytlesing både har en språklig og en estetisk side Det handler om et lærings- og kunnskapsperspektiv på den ene siden, og et opplevelse- og danningsrettet perspektiv på den andre siden

(Pettersvold, 2018, s. 112). Jeg har valgt å benevne denne todeltheten med følgende begreper, et nytteperspektiv og et opplevelsesperspektiv. Dette gjør jeg på bakgrunn av Solstads inndelinger. Ifølge Solstad kan lesing i barnehagen begrunnes ut i fra tre overlappende perspektiv. Det første er leseopplæring som skal legge til rette for barns begynnende lese- og skriveutvikling. Det andre er leseoppdragelse, som skal gi barna kjennskap til både samtidens og fortidens kulturbærende tekster. Det tredje er leseopplevelse/leselyst som er nødvendig for å nå de første punktene (Solstad, 2018b, s. 21-22). Sistnevnte perspektiv kan også stå alene, hvorav selve opplevelsen i møte med litteratur er i sentrum, og høytlesing fremstår som en aktivitet med verdi i seg selv (Solstad, 2018a, s. 12). Slik det vil fremgå i denne oppgaven. Disse tre begrunnelsesperspektivene til Solstad inngår i lesingens doble perspektiv. De to første, henholdsvis leseopplæring og leseoppdragelse inngår i nytteperspektivet, mens det tredje som er leseopplevelse/leselyst inngår i opplevelsesperspektivet.

Jeg vil videre i oppgaven forholde meg til todelingen av perspektivene. For å kunne svare på problemstillingen med empiri fortolket gjennom teori, vil jeg belyse disse perspektivene ytterligere.

2.2. Nyttetperspektivet

I nytteperspektivet vektlegges høytlesingens effekt, i form av språklig gevinst og kunnskapsutvikling (Solstad, 2018a, s. 12-14). Det handler om utviklingen av barns lese- og skrivekyndighet som er nødvendig for deltakelsen i et demokratisk samfunn (Solstad, 2018b, s.11). Barn trenger å utvikle et godt språk for å kunne bli en fullverdig samfunnsborger, og gjennom rammeplanen har barnehagen blitt gitt et mandat for å jobbe med språkkompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47-48). En måte å jobbe med språkstimulering er gjennom høytlesing og leseaktiviteter (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011, s. 12). I Aukrusts rapport klargjøres høytlesingens sin språkstimulerende effekt. Funnene viser at ordforrådet påvirkes positivt hos barn i barnehagealder når de deltar i samtaler om bøker (Aukrust, 2005, s.4). Denne betydningen av lesing kombinert med samtale vektlegger også Anne Høigård. Hun refererer til funn fra forskningsoppsummeringen til Bodil Stokke Olaussen som viser at det er samspillet og dialogen med barnet rundt et dekontekstualisert språk som er det læringsfremmende når en leser bøker. Denne evnen til å mestre et dekontekstualisert språk og fortellerevne er en viktig forutsetning for leseferdighet (Høigård, 2019, s. 57).

Høigård fastslår nytteverdien av å møte det rike språket i bøkene. Litteratur har en klarere struktur enn det muntlige språket og et rikere vokabular. Når barn hører voksne lese dette gjennomtenkte språket utvider de ordforrådet og lærer de seg gradvis gode mønster for språkbruk (Høigård, 2019, s. 171). Dette boklige språket bidrar til en begrepsbygging som er avgjørende for å bli en fremtidig leser (Solstad, 2018a, s.31). Samtidig er det nødvendig å fremheve, i denne inndelingen som jeg har gjort, at språkbruken i litteratur ofte har estetiske kvaliteter med seg som påvirker opplevelsen til barna. Språkets poetiske funksjon kan være «en døråpner til estetisk erfaring» skriver Birkeland (2011, s. 43). Med det menes at rytmen, klangen og bruk av repeterende elementer i språket gjør at barnet gjør seg verdifulle estetiske erfaringer gjennom en tekst (Birkeland, 2011, s. 46-47). Så selv om nytteperspektivet er opptatt av språkets effekt erkjennes også, som vist ovenfor, språkets estetiske side. Det er heller ikke snakk om at barn skal lære seg språket gjennom systematisk trening, men gjennom meningsfulle samspill med andre. (Høigård, 2019, s. 15) Som for eksempel gjennom høytlesing.

Høytlesing sett ut fra nytteperspektivet dreier seg i all hovedsak om at barnet skal lære noe spesifikt av høytlesing. Spesielt er fokuset å skape en språklig kompetanse som legger grunnlaget for senere lesekompetanse. Dette kan gjøres gjennom å bruke ulike bøker som kan; utvide ordforrådet via deltakelse i samtaler, gi barna sjanger og tekst variasjon, og som kan stimulere den fonologiske og metaspråklige bevisstheten (Solstad, 2018b, s. 110).

2.3 Opplevelseperspektivet

Opplevelseperspektivet vektlegger litteraturens egenskaper, og hvilke opplevelser og erfaringer høytlesingen gir (Solstad, 2018a, s. 32). Solstad fremstiller lesing som en estetisk aktivitet hvor de sanselige erfaringene i form av følelser og forestillinger er av betydning (Solstad, 2018a, s.31). Perspektivet anerkjenner lesingens språkstimulerende effekt, men mener at de menneskelige erfaringene i høytlesingen har en mer meningsfull verdi for barna (Solstad, 2018a, s. 31). Lesing som estetisk aktivitet tar utgangspunkt i barns synspunkter og hvordan de skaper mening i bøkene gjennom et gjensidig samspill (Solstad, 2018a, s.32-33). En sentral teoretiker er Louise Rosenblatt som gjennom sin teori «The Transactional theory of Reading and Writing» viser til en slik påvirkning mellom tekst og leser (Solstad, 2018a, s. 32). Gjennom sine egne tanker og følelser skaper barna mening i tekst og bilde som de opplever i høytlesingssituasjoner (Solstad, 2018a, s.32-33). Når høytlesingen tar plass i barnehagen med flere barn tilstede skjer denne

meningsskapingen i et sosialt tolkningsfellesskap (Birkeland, Mjør & Teigland, 2018 s. 18). Dette innebærer at barna gjerne oppfatter teksten forskjellig, og kan i fellesskap forhandle om mening. I den sammenheng ser en hvordan Rosenblatts syn på lesing har et danningspotensial ved at leseren kan ta andres perspektiv enn sine egne (Solstad, 2018b. s. 47). Dette er en del av litteraturens terapeutiske og assosiative funksjon. Nemlig hvordan litteraturen gir barn rom for å reflektere og bearbeide egne erfaringer, og muligheten til å sette seg inn i hvordan andre har det (Solstad 2018b, s.40-42). Det kan være lettere å møte ens egne problemer gjennom andre. Barn kan streve med noe som ikke den voksne vet, og gjennom å lese bøker som tematiserer problemer kan litteraturen åpne opp for samtale (Øines, 2018, s.69).

Et opplevelsesperspektiv som har barns perspektiv i fokus vil nødvendigvis inkludere leken, som Lillemyr (2016, s. 33) sier er barns naturlige uttrykksform. Solstad har i sin doktorgradsavhandling sett på hvordan barn kan bruke lek i samtaler seg innimellom under høytlesing. Dette betegner hun som *ludisk* resepsjon (Solstad, 2016, s. 80). På grunn av oppgavens omfang vil jeg ikke gå nærmere inn på denne forskning, men heller trekke frem hvordan Solstad peker på sammenhenger mellom leselyst og lekelyst. Hun sier at «leseopplevelser gir næring til leken, og leken gir næring til lesingen...» (Solstad, 2018b, s. 44). Det er altså en gjensidighet i lekning og lesing (Solstad 2018b, s. 45).

Opplevelsesperspektivet vektlegger hva som skjer i barns møte med bøker og hva slags opplevelser litteraturen fører til. Det handler om hvordan vi kan møte verden gjennom sansene våre på en måte som kan endre virkelighetsoppfatningen vår, og få oss til å tenke nytt og annerledes (Magerø & Tønnesen 2014, 89-90).

For å kunne svare på problemstillingen om hvordan det doble perspektivet på lesing kommer til uttrykk gjennom barnehagens lesepraksiser, vil barnehagens lesekultur være et sentralt overordnet element. Jeg vil derfor belyse teori som omhandler lesekultur.

2.4 Barnehagens lesekultur

«Interesse for lesing er ikkje medfødd, det er noko ein utviklar eller lærer» (Birkeland & Mjør, 2012, s. 164). Utsagnet viser til betydningen av å skape en god lesekultur. Hverken språk eller leselyst er medfødt. Det er noe som en utvikler i samspill med andre.

Kulturbegrepet er mangfoldig og kompleks, men kan i korthet defineres som «måten vi

gjør det hos oss» (Bolman & Deal, 2018, s.308). Det er altså noe mennesket skaper og gjør.

En kultur for leseaktiviteter skapes av målrettet innsats fra personalet, og gjennom en balanse mellom voksenstyrte og barneinitierte aktiviteter (Hoel, 2007, s. 12). Det må være rom både for spontan, og utdypende og planlagt lesing hvor barna opplever progresjon av en bok (Solstad, 2018b, s. 121). Målet i barnehagen er å etablere en kultur for lesing for alle i barnehagen, og derfor kan ikke leseaktiviteter være valgfrie (Hoel, 2007, s. 13).

Kultur blir til gjennom hvordan barnehagen har fokus på lesing som en etablert rutine på avdelingen (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011, s.22). Hvor bøkene er plassert, tilgangen på dem, og hva slags bøker som finnes er også avgjørende (Hoel et al, 2011, s. 68). Det advares mot å lage leserom eller bibliotek som er adskilt fra barnas daglige oppholdssted. Bøkene bør være tilgjengelig i alle rom og ikke være avgrenset slik at barnet er avhengig av hjelp fra personal for å nå de (Hoel et al, 2011 s. 68). Fokuset på lesing synliggjøres gjennom samarbeid med bibliotek, tilrettelegging av bokpakker og arrangering av bokfester (Hoel et al, 2011, s. 67-77).

I selve kulturen for lesing inngår de faktiske lesepraksiser. Lesepraksisene er et avgjørende punkt for hvordan det doble perspektivet på lesing kommer til syne, jeg vil derfor belyse teori innenfor dette emnet.

2.5 Barnehagens lesepraksiser

En praksis er en «gjentatt, innarbeidet handlemåte» (Norsk Akademisk ordbok, 2019). Barnehagens lesepraksiser handler om hvilke handlinger og rutiner som er innarbeidet rundt høytlesingen. Overordnet handler det om alle aspekter rundt høytlesingen. Hvordan, hvor, hvor ofte og for hvem det leses for (Øines, 2018, s. 83). Høytlesing kan gjøres på mange måter. En kan velge en boknær høytlesing eller en høytlesing som er mer muntlig fremstilt (Hoel, 2007, s. 15). Mjør bruker betegnelsen en ikonotekstorientert lesepraksis, hvor formidleren er teksttro og ikke stopper opp for å snakke med barnet underveis. Og en mottakerorientert lesepraksis hvor formidleren er mer bevisst på å få barnet i aktiv dialog (Mjør, 2009, s. 213-214)). Hun poengterer at barnets meningskapning kan foregå under begge praksisene, altså selv om barnet er passivt eller taus under høytlesingen (Mjør, 2009, s. 234).

Jeg valgt ut to ulike metoder, som på bakgrunn av sine særegenheter, representerer lesepraksiser sett ut i fra oppgavens todelte perspektiv.

2.6 Dialogisk lesing

Dialogisk lesing er en høytlesingsmetode som fokuserer spesielt på samtale, og hvor det primære målet er språkstimulering. (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011, s. 105-106).

Metoden betegnes av teoretikere på ulikt vis. Pettersvold beskriver på bakgrunn av Brostrøm, de Lopez & Lønftoft dialogisk lesing på denne måten:

«Dialogisk lesing bygger på at en bok leses tre ganger på tre forskjellige måter, helst i løpet av en uke, den første gangen uten stopp og uten avbrytelser. Den andre gangen er avbrytelser ønskelig. De voksne velger ut de ti gode ordene som det skal snakkes om. Den tredje gangen leses boken igjen, og barna skal da fortelle et resyme` av boken» (Pettersvold, 2018, s. 123).

Pettersvold mener at metodens strenge struktur hindrer det estetiske danningspotensialet i litteraturen, slik som Rosenblatts viser til. Dette er fordi lese måten underkjenner barnet som subjekt, og at den dermed ikke gir grunnlag for gode leseopplevelser (Pettersvold, 2018, s. 123). Hoel et al (2011, s. 106) formidler en annen variant av metoden. Her er strukturen løsere, og hensikten er å få barna i samtale om boka. Metoden er altså samtalebasert. Å få til en samtalebasert høytlesing kan gjøres ved å gripe fatt i barnas egne innspill, eller gjennom lesestopp hvor den som leser boka kommer med spørsmål til barna. De mener i motsetning til Pettersvold at metoden kan fremme lese lyst hos barna fordi involveringen i samtalen om teksten kan få de interessert i bøker. I tillegg mener de at metoden styrker barns dialogiske ferdigheter i praksis på en meningsfull måte, da de lærer seg å veksle mellom å lytte og snakke (Hoel et al, 2011, s.107). De understreker at det å lese dialogisk innebærer en tekstoppbrytning som kan gå på bekostning av den estetiske opplevelsen, og anbefaler derfor at en ikke bruker denne metoden hver gang det leses (Hoel et al, 2011,s. 111). Siden hensikten med metoden er å få barna til å delta aktiv i samtale, er den heller ikke egnet å bruke med for mange barn om gangen (Hoel et al, 2011, s. 108). For å få en enda dypere forståelse til den leste teksten kan en bruke konkrete, finne fokus ord eller gjennomføre aktiviteter som forming, dramatisering og rollelek (Hoel et al, 2011, s. 84-92).

2.7 Multimodal lesing

En multimodal lesepraksis handler om å utforske litteratur på forskjellige måter, gjennom flere modaliteter. Det vil si at det finnes mange måter å lese en bok på. Lesepraksisen består «ikke bare av ord, bilder og muntlig språk, men også tredimensjonale figurer, dramatiseringer, lek og samtaler» (Solstad, 2018a, s. 131).

Lesepraksisen vektlegger barns initiativ, erfaringer og egen meningsskapning, også gjennom den kroppslige siden. «Å lese er like mye å sanse og føle som å tenke» skriver Solstad (2018a, s. 131). Med det menes at barna kan oppleve bøkene gjennom fysisk kommunikasjon og lek, ved å for eksempel møte figurer fra bøkene gjennom et dramaforløp (Solstad, 2018a, s. 131).

Metoden oppfordrer, ifølge Pettersvold, barnehagelærer til å være tilbakeholden i forhold til spørsmålstilling. Det er barna som skal få komme med sine spørsmål, og ikke pedagogen. Det er ikke om å gjøre å lese boka uten stopp, eller å fullføre hele boka. Det som er av betydning, er at barna får skape mening selv gjennom å samtale om det som opptar dem i teksten. Det er barnas perspektiv som er i fokus i høytlesingsfellesskapet, og ikke læreutbytte i teksten (Pettersvold, 2018, s. 125).

Solstad fremstiller en økologisk modell for multimodal lesepraksis hvor alle delene er avhengige av hverandre, og målsetningen er at barna opplever lesingen som en estetisk tekstfering. Det vil si at lesingen skal dreie seg om leselyst og leseglede. Modellen består av 6 elementer; tekstene, leserommene, leserne, leseprosessen, leseaktivitetene og samtalene (s. Solstad, 2018a, s.133-134). Alle elementene må tas i betraktning for å sikre gode rammevilkår for leseopplevelsen.

Som et siste teoretisk ankepunkt for oppgaven vil jeg presentere utdrag fra foreliggende forskning om høytlesing i barnehagen.

2.8 Høytlesing i barnehagen

Skandinavisk forskning viser at det leses lite i barnehagen på grunn av manglende tid og planlegging (Sandvik, Garman & Tcachenko, 2014, s. 43). Leseforskerne Ulla Damber og Jan Nilson (2015) har gjort studier om høytlesing i svenske barnehager. Tendensen er at lesing oppfattes som en «passiv aktivitet for barna, gjerne motivert ut fra personalets ønske om å skape ro» (Solstad, 2018a, s.19). Den danske litteratur og literacyforskeren Marianne

Eskebæk Larsen (2016) undersøkelser viser også at høytlesing blir benyttet til avslapning eller disiplinering (Solstad, 2018b, s. 19). Solstad mener at funnene fra Sverige og Danmark ligner situasjonen i Norge. «Trolig er det ikke uvanlig at høytlesing blir motivert både ut fra en klar nytteverdi, særlig med tanke på seinere skoleprestasjoner, og ut fra ønsket om å skape ro» (Solstad, 2018b, s. 19-20).

I forhold til det barnelitterære utvalget i barnehagen viser en studie av den norske barnelitteraturforskeren Hilde Dybvik (2016) at personalets kriterier for barnelitteratur var basert på temaet de arbeidet med. Litteraturen skulle altså ha en nytteverdi, og barna skulle lære noe tematisk bestemt. (Solstad, 2018b, s. 95). Birkeland (2011, s. 57) sier at det eksisterer en klar litterær kanon i barnehagen, hvor foreldregenerasjonens bøker eller kommersielle bøker er overveiende representert.

3. Metodiske overveielser

I dette kapitlet forklarer jeg hvordan jeg har gått frem for å skaffe empiri til oppgaven. Fremgangsmåten i undersøkelser kalles metode, og det finnes to hovedtyper å velge mellom, henholdsvis kvantitativ og kvalitativ (Dalland, 2017 s.50-53). Kvalitative metoder går i dybden. Metoden vil forstå menneskers meninger, og funnene presenteres i tekstform. Kvantitative metoder går i bredden, og funnene presenteres ofte i form av statistikker og diagrammer (Bærgsland & Jæger, 2014, s. 66-67). For å finne ut hvilken metode en skal bruke, må en se på hva problemstillingen søker svar på (Dalland, 2017 s. 51). Siden jeg i denne oppgaven ville finne ut hvordan det doble perspektivet på lesing kommer til uttrykk i barnehagens lesepraksiser var det å få en dypere innsikt i feltet den beste måten å få svar på. Jeg søkte detaljer som kunne beskrive lesingens uttrykk fremfor frekvensen eller omfanget av lesing. Derfor falt valget på kvalitativ metode i form av semistrukturerte intervju. Dette kommer jeg tilbake til senere i oppgaven.

3.1 Informanter

For å skaffe meg informanter sendte jeg forespørsel via e-post hvor jeg informerte om hva prosjektet gikk ut på. Jeg har i metoden gjort hva Dalland (2017, s. 57) betegner som et strategisk utvalg. Det vil si at jeg har henvendt meg til fagpersoner som jeg på forhånd mener har noe spesielt å bidra med i undersøkelsen. Informantene er pedagoger som jobber som pedagogiske ledere i barnehager i distriktet med kommunikasjon, språk og tekst som

satsingsområde. Siden informantene skal være anonyme har jeg valgt å kalle dem for informant A, B og C. Informant A og C tilhører kommunal barnehager, mens informant B jobber i privat barnehage.

Informantene jobber alle på avdelinger med barn fra 3-6 år. Dette er en faktor som kan ha en effekt på resultatet da høytlesingspraksisen kan være forskjellig på småbarnsavdelinger. Allikevel er ikke barnas alder avgjørende i forhold til besvarelsen på problemstillingen.

Informant A: Kvinne 23 år Barnehagelærer-jobbet som pedagogisk leder i 1 år.

Informant B: Mann 36 år. Førskolelærer-jobbet som pedagogisk leder i 4 år.

Informant C: Kvinne 42 år, Førskolelærer-jobbet som pedagogisk leder i 12 år.

Informantene har ulik aldersspenn og erfaring fra barnehage. Informant A er nyutdannet, og har kun jobbet 1 år som pedagogisk leder. Informant B har jobbet som pedagogiske leder i 4 år, mens informant C har jobbet i 12 år, og er den med lengst fartstid i barnehagen. Dette kan påvirke resultatene. Teoriutvalget i barnehagelærer utdanningen har endret seg i løpet av året, og det faglige innholdet i norskfaget kan dermed være forskjellig for informantene. Det vil også være naturlig å anta at det er variasjoner i informantenes svar sett ut fra erfaring.

3.2 Datainnsamling-gjennomføring av intervju

Som nevnt tidligere brukte jeg semistrukturert intervju med en intervjuguide i datainnsamlingen. «Denne typen intervju kan best beskrives som en samtale mellom forskeren og informanten, men der gangen i samtalen er styrt av forskeren» (Bergsland & Jæger, 2014, s. 71). Intervjuene ble gjennomført i informantenes respektive barnehager. Før hvert intervju repeterte jeg kort hva som stod i samtykke skjema (vedlegg 1) som de hadde fått på e- post. Samtykkeskjemaene ble signert før intervjuet startet.

I utviklingen av intervjuguiden (Vedlegg 2) tok jeg utgangspunkt i Johannesen, Tuft og Christoffersen (2010, s. 141) sin mal for intervjuguide. En intervjuguide er en liste med forhåndsutsvalgte spørsmål som setter en retning for samtalen (Løkken & Søbstad, 2014, s. 108). Intervjuguiden ble laget med utgangspunkt i den teorien jeg mente ville være relevant for å svare på problemstillingen. Intervjuene varierte fra femti til seksti minutter. Jeg noterte det som ble sagt på pc, hvilket tok tid og innebar noen pauser. Jeg opplevde at jeg noen ganger fikk svar på et spørsmål via et annet spørsmål, og dermed ble det litt

omrokkinger og nedskjæringer. Det var også variasjoner i hvor utfyllende svarene var, og hvorvidt jeg klarte å stille hensiktsmessige oppfølgingsspørsmål.

3.3 Etske retningslinjer

Dalland skriver at i et forskningsarbeid må en følge visse etiske forpliktelser (Dalland, 2017, s. 236). Forpliktelsene jeg måtte forholde meg til i denne oppgaven var anonymitet, taushetsplikt og informert og frivillig samtykke (Dalland, 2017, s.239-241). Dette ble sikret gjennom samtykkeskjemaet (Vedlegg 1) og at jeg faktisk opprettholdt denne kontrakten. I en fortolkende metode må en også frembringe informantenes synspunkter redelig (Dalland, 2017, s. 242). Det vil si at informantene skal oppleve at måten jeg har tolket deres svar er autentisk, selv om de kanskje ikke er enig med konklusjonen min.

3.4 Databearbeiding

Analysedelen med drøfting av funnene fremkommer senere i oppgaven. Analysen dreier seg om å redusere og sortere datamaterialet slik at det gir mening (Bærgsland & Jæger, 2014, s. 82). I en kvalitativ oppgave vil analysen være en vedvarende prosess som pågår gjennom hele forløpet, og ikke bare når datamaterialet er klart (Bærgsland & Jæger, 2014, s. 81). Det vil si at alt jeg har gjort med dataen i oppgaven er en del av analysen. Fra jeg startet med problemstilling, til utvelgelse av teori, valg av metode, til utarbeiding av intervjuguide som var basert på teorien, og til selve den tematiske struktureringen og bearbeidingen av empirien. En skiller allikevel mellom analysene som skjer underveis, og de som gjøres når alt material er samlet inn (Bærgsland & Jæger, 2014, s. 81). Men det er av betydning å være klar over at det er blitt gjort en gjennomgående strukturering underveis i oppgaven, som har ført til oppgavens resultater.

3.5 Metodekritikk

En kvalitativ metode innebærer en fortolkende nærhet til feltet, og er ikke uten feilkilder (Dalland, 2017, s. 53-54). Som vist ovenfor har jeg gjort systematiske valg i oppgaven. Jeg har innhentet og fortolket opplysninger. Jeg har formulert mine funn og konklusjoner. Dette leder naturligvis fram til spørsmålet om jeg gjennom min metode er til å stole på? Hva Dalland (2017, s. 55) betegner som oppgavens pålitelighet. For å vurdere det må min forforståelse redegjøres for. Min erfaring som antyder at det språkstimulerende perspektivet står sterkest kan gjør at jeg fortolker informantenes svar i den retning. En

måte å unngå dette er å gjøre rede for min egen forforståelse, slik jeg innledningsvis har gjort, og å være bevisst på forforståelsen i fortolkningen av empiri (Dalland, 2017, s.55). En annen måte er å gjengi informantenes sitater og så vise hvordan man fortolker dette (Jæger & Bergsland 2014, s. 82). Siden det ikke var lov å bruke lydopptak ble det vanskelig å gjengi direkte sitat. Jeg skrev, etter beste evne, ned det informantene svarte. Men faren for at sitatet ikke ble korrekt sitert gjorde at jeg valgte å gjengi meningsinnholdet til informantene uten bruk av direkte sitat. Som kan innebære misforståelser.

En annen mulig feilkilde er at jeg i henvendelsen til informantene og i samtykkeskjemaet informerte om at det var det doble perspektivet jeg ønsket å undersøke. Selv om problemstillingen ble omformulert etter hvert, var hovedkjernen lik. Her var jeg med å påvirke mitt eget materialet ved at informantene var klar over hva jeg «var ute etter». På den ene siden kan jeg dermed ha «plantet en tanke» hos informantene slik at de tilpasset seg «riktige svar». På den andre siden kan dette ha gitt de bedre betenkningstid og anledning til å gi mer utfyllende og gjennomtenkte svar.

4. Empiri

I dette kapitlet vil jeg presentere empirien som jeg mener er relevant i forhold til min problemstilling. Som nevnt ovenfor er bearbeidelsen av all material i oppgaven en del av analysen. Jeg har i forkant av denne fremstillingen sortert og redusert empiri. Det vil si at det som fremlegges her er en gjengivelse av informantens svar slik som jeg har tolket dem. Jeg har sammenfattet like svar, kuttet ut avsporinger og impulsive oppklarings spørsmål, og organisert dataen etter oppgavens teoretiske temaer.

4.1 Lesingens doble perspektiv

Jeg spurte pedagogene om hvordan de begrunner høytlesing i barnehagen.

Informant A sier at høytlesing i barnehagen er en måte å skape felleskap, glede og samhold. Hun mener at når de jobber med en bok over lenger tid skapes en felles erfaring som blir et godt utgangspunkt for leken på avdelingen. Hun forteller at de i fjor jobbet systematisk med å lese og leke bøker to dager i uken. De brukte blant annet «krokodillen

som ikke likte vann» og utstyrte avdelingen med forskjellige baderinger som rekvisitter». Hun forteller at personalet var aktive pådrivere i leken mens opplegget pågikk, men at leken også kom til syne i barnas frilek i etterkant. Hun sier videre at dette fokuset førte til at barna ble flinke til å fortelle. At mange av barna lærte seg hele boka utenat, og «leke-leste» den for hverandre gjennom å se på bildene. De fikk også tilbakemelding fra foreldre at barna gjenfortalte hva de hadde gjort i barnehagen rundt middagsbordet. Hun legger til at det er et viktig argument for lesing, det å øve på å fortelle. Det å møte et rikt språk i bøkene er et annet viktig argument som hun mener er allmenn akseptert. At det språklige argumentet er det som er lettest for foreldre å forstå. Hun forteller at en far hadde kommentert hva som var læringen i å leke en bok, noe hun ikke tror han hadde spurt om dersom det var snakk om å lese en bok. Hun trekker frem at i forhold til språk så jobber de mye med tekster som rimer. Fordi barna synes det er gøy, og det på en sånn måte bidrar til å skape språkglede.

Informant B forteller at han mener høytlesing er nødvendig i barnehagen fordi det gir gode muligheter til å ta opp temaer om det som er rundt barnet. Det skaper en felles plattform. Han sier at de har hatt prosjekter hvor hele barnehagen har fokusert på samme bok, og at det har gjort noe med lekemiljøet. Han trekker spesielt frem at da de hadde Hakkebakkeskogen som tema var det daglig barn som «var» Klatremus eller Mikkel Rev. Det ble også laget mange rekvisitter fra boka på de ulike avdelingene, slik at barna lett kunne gå inn i rolle. Han mener at høytlesing er en god måte å bygge relasjoner på. Han nevner at det spesielt i tilvenningsfasen både på liten og stor avdeling kan det å lese for barnet være en god måte å gjøre det trygg på. At barna lærer seg mange ord og begreper av forskjellige tekster anser han også som en viktig begrunnelse. I tillegg mener han at gjennom høytlesing får barna trent opp hukommelsen på en gøy måte. Han sier at han mange ganger har vært imponert over gjenfortellingsevnen til barn av eventyr som bukkene bruse, eller å kunne huske rekkefølgen på hvilke dyr som kommer først og sist i Geitekillingen som kunne telle til 10.

Informant C mener at høytlesing i barnehagen gir store språklige gevinster, men også tid i sammen. Hun mener at foreldre leser for lite for barna, og at dagens skjermbruk har uheldige virkninger blant annet i form av fraværende foreldre. Hun sier at barnehagen skal være en motpol til dette og holde fast på høytlesingstradisjonen som er en del av

barnehagens kultur. At det er viktig at barna blir kjent med de gamle eventyrene og barnebøker som finnes i barnekulturen. Hun sier at høytlesing stimulerer ordforrådet og bidrar til at de lærer seg bedre hva begreper betyr. Dette legger hun til er noe de ofte etterlyser i skolen. At de har forståelse for begreper.

Gjennom høytlesingsmetoden dialogisk lesing mener hun at de lærer seg turtaking på en naturlig måte. De vet de må vente på svar, ingen kan snakke i munnen på hverandre. Høytlesing med bøker som er på rim er også gunstig i forhold til å kartlegge språkvansker. Fordi en kan registrere om barnet ikke mestrer å rime. Å bruke bildebøker er også viktig for å ta opp ulike tema innenfor sosial kompetanse. Å dele, sjalusi, å være en god venn. Hun legger også til at hun har brukt litteratur i mistanke om barnet har en vanskelig familiesituasjon. Da leste de Sinna Mann (Gro Dahle& Svein Nyhus), en-til-en, for å se om boka fremkalte reaksjoner hos barnet.

Høytlesing er også viktig for lekemiljøet i avdelingen sier hun. Gjennom et fellesarbeid med en bok får barna et felles leketema å samles om.

4.2 Lesekultur

Jeg spør om barnas tilgang til litteratur på avdelingen.

Alle sier at de har bøker lett tilgjengelig i bokhyller i barnehøyde. Informant B sin avdeling har noen bøker som er gjemt i skap, som dagens barn får lov til å velge til høytlesing i fruktmåltidet . Informant C har et eget leserom på avdelingen, men det er tilgang til bøker på de andre rommene også.

Jeg spurte om personalets betydning for lesing.

De uttrykker alle at det er personalet på avdelingen som har som ansvar for å skape en god kultur for lesing. Samtidig er det forskjell på interessen og engasjementet for litteratur. Informant B forteller om fagarbeideren med en ekstra gnist for lesing, som gjør at det har blitt et høyere fokus enn tidligere. Informant C uttrykker at det er så mange aktiviteter og fagområder barnehagen er pliktet til å gjennomføre at det å tenke tverrfaglig er en arbeidsmåte som alle på avdelingen er vant med å bruke. Informant A sier at de ansatte kan ha ulikt syn på lesing, og har opplevd at en av personalet mente at det var en gutt på avdelingen som en burde lese mindre for fordi han heller ville sitte sammen med en voksen og ei bok i stedet for å ta del i leke-felleskapet med andre barn i barnehagen.

4.3 Lesepraksiser

Jeg spurte om hvordan det leses på avdelingen, og om de opplever barna som aktive i leseprosessen.

Informant C forteller at de følger et førskoleopplegg fra Agderprosjektet som heter lekbasert læring. De bruker dialogisk lesing og leseaktiviteter, blant annet rollelek, dramatisering og formingsaktiviteter. Dialogisk lesing er noe hun har god erfaring med og har jobbet med i mange år. De bruker metoden ofte i aldersinndelte grupper. Da er det lettere å legge til rette for bøker som passer alderen. Hun forteller at de etter lesing av boka pleier å velge ut forskjellige fokus ord på et tankekart hvor det forklares dypere hva betyr. Barna får komme med sine assosiasjoner. Her bruker de bilder også, og noen av barna får være med på kontoret og printe ut bildene som skal brukes. Hun sier at det kan bli gode diskusjoner når barna ikke er helt enige om betydningen. Eller at det kommer veldig personlige erfaringer frem ut fra et ord, noe som har skjedd på ferie o.l.

Hun sier at de bruker ofte konkrete i arbeid med eventyr. Hun er opptatt av at barna skal få kjennskap til gamle eventyr, men at det ikke plent nytter å lese direkte fra teksten. Språket blir for annerledes og kjedelig. Det må derfor fortelles muntlig, helst med konkrete eller som dramatisering.

Informant B bruker betegnelsen didaktisk lesing. Det innebærer at en har satt en plan og mål for boka som skal leses. Han understreker at dette er kun for lesingen i samling, ikke den spontane og daglige lesingen. Han sier at han forsøker å åpne opp for samtale underveis i lesingen, men sier at det ikke alltid er så lett dersom barnegruppa er for stor. Det er lettere å gjøre om det leses en-til en eller i mindre grupper. Han sier de har bok-kino siste fredag i hver måned. Da er det alle de «store avdelingene» samlet. Enten har de tatt bilde av oppslagene i boka som fremvises på en prosjektør, eller brukes bildebokapplikasjon. Barna får ikke komme med innspill underveis, men han sier at bokkinoen skaper glede hos barna, og at de spør om å få lese samme bok i ettertid. Og at de da har mulighet å komme med sine tanker. Han sier at det leses ved fruktmåltidet. Da får dagens barn velge dagens bok. Det er en fagarbeider med ekstra interesse for litteratur som har startet praksisen. Hun har med sine private bøker som ligger i hennes hylle slik at de ikke er tilgjengelige for barna. Det henger kopierte bilder av forsiden av bøkene fremme

som barna velger ut ifra. Praksisen mener han er bra fordi en sikrer et pedagogisk opplegg, samtidig som urolighetene rundt måltidet er senket.

Informant A forteller at det er rom for spontan lesing på morgenen, dersom det er lite barn og nok personal. Da er det fokus på å samtale mens en leser. Hun sier at barnehagen har dialogisk lesing som mål, og at fokuset er å samtale om boka underveis. Hun sier at høytlesingen ikke alltid blir dialogisk. Det kommer an på om barnet er interessert i å snakke. Noen ganger vil barnet bare høre teksten, og da presses det ikke på med spørsmålstilling fra hennes side. Hun sier at de ofte bruker høytlesing i samlingene og at på grunn av stor barnegruppe heller velger en mer muntlig fremstilling av boka. Gjerne med konkreter, og seg selv i rolle som en av karakterene fra boka. Dette fanger barna på en annen måte. Barna får også medvirke i dramatiseringen. Dette hjelper barna å sette seg inn i boka og forsterke følelsene rundt det tema som det jobbes med.

4.4 Høytlesing i barnehagen

Jeg spurte om utfordringer rundt lesepraksisen.

Alle informantene uttrykker manglende tid og ressurser til å gjennomføre didaktiske planer. De forteller at leseaktiviteter som er planfestet noen ganger utgår eller må gjøres om, «på sparket», på grunn av mangel på personell. De spontane mulighetene for høytlesing innskrenkes på grunn av lav bemanning. Informant C legger til at hun på grunn av manglende planleggingstid ofte tar frem opplegg med bøker som hun har brukt andre år og som hun vet fungerer bra.

Jeg spurte om det leses for alle? Om de har faste lesestunder.

Alle informantene sier at de har rutiner for å sikre at alle blir lest for på avdelingen. I barnehagen til informant A brukes et standardisert leselogg skjema hvor de ansatte registrerer hver gang det leses for et barn. Informant B og C sier at dette sikres gjennom felles høytlesing og leseaktiviteter i grupper.

I forhold til faste organiserte leseaktiviteter så forteller informant A at det leses felles i samlingsstund tre ganger i uka. Da er det ofte et eventyr som formidles, både med og uten bok. Informant B forteller at det blir lest hver dag ved fruktmåltidet. Informant C forteller at de har faste aldersinndelte grupper en dag i uka hvor det leses. I tillegg bruker de «egenlesing» i overgangen etter måltidet når barna skal ut. Da «leser/kikker» barna i bøker selv,

mens noen starter påkledning. Hun mener at det skaper en god lesekultur når barna får snakke fritt ut fra bildene, og hun har opplevd at de eldre barna «leser» for de yngre i disse situasjonene.

Jeg spør om bokutvalget og om de er tilknyttet bibliotek.

Informant A og C forteller at de får bøker fra biblioteket, og at det er en bibliotekar som kommer og leser for barnegruppene ved jevne mellomrom. Bokpakkene fra biblioteket blir jevnlig skiftet ut. Informant A forteller at det er hun som er ansvarlig for å melde inn hvilke bøker alle avdelingene i barnehagen vil ha. Litteraturen som etterspørres er ofte basert på hvilke tema de jobber med, og hva som står i årshjulet i barnehagen. Hun sier at det jobbes mye med sosial kompetanse, så ofte er det bøker som omhandler ulike typer følelser. Hun tar opp at hun personlig søker nyere litteratur. Bøker som er morsomme og gjerne på rim. Og bøker med vakre illustrasjoner, som Lisa Aisatos bøker. Blant annet «Fugl» og «Snart sover du». Hun sier at hun ofte velger bøker som ble anbefalt på barnehagelærer studiet fordi de har en høy kvalitet, og at de skaper en undring hos barna. Hun forteller at det også er bøker som de har fått av barnas foreldre på avdelingen, og at mange av disse er kommersielle som Peppa gris og Paw patrol. Hun liker personlig ikke de bøkene, men tenker at det skal være et mangfold av bøker tilgjengelig.

Informant B sier at det er styrer som har det overordnede ansvar for bokstallen. Alle i barnehagen kommer med ønsker, men at det er lenge siden den er blitt oppdatert på grunn av økonomiske innstramminger. Bokutvalget som de har nå inneholder flere serieføljetonger som Karsten og Petra, Pulverheksa, Jakob og Neikob og Tambar. En fagarbeideren på avdelingen har med private bøker. Blant annet en serie «Min første biografi» om kjente personer. Han forteller også at de bruker biblioteket sammen med barna. Da får barna velge selv hvilke bøker de vil låne.

Informant C får bøker gjennom samme biblioteksordning som informant A, men har også donert sine egne barns bøker til avdelingen. Hun nevner da titler som Albert Åberg, Hakkebakkeskogen, Kardemomme by og ABC serien fra Go` boken. Hun forteller at bøker som er veldig gamle ikke fenger barna på samme måte, og at samarbeidet med biblioteket er viktig. Siden de har nyere litteratur.

5. Analyse med teoretisk drøfting

I dette kapitlet vil jeg diskutere det innsamlete materialet i lys av de teoretiske perspektivene jeg har presentert, opp mot problemstillingen *Hvordan kommer det doble perspektivet på lesing til uttrykk gjennom barnehagens lesepraksiser?*

Jeg vil altså forsøke å finne mening i det som informantene har sagt, med å tolke svarene deres gjennom teori, noe som er analysens formål (Dalland, 2017, s. 87). Jeg har forsøkt å følge oppgavens foregående inndeling, men siden de teoretiske perspektivene er så knyttet til hverandre kan det forekomme noen overlappende punkter.

5.1 Det doble perspektivet på lesing

Gjennom å tolke informantenes begrunnelser for høytlesing i barnehagen kommer lesingens doble perspektiv til uttrykk.

5.2 Nytteperspektivet

Alle informantene nevner den språklige fordelen ved høytlesing. De fremhever som Høigård (2019, s.171) og Solstad (2018a, s.31) det rike språket som gjør at barna utvider ordforrådet og lærer seg begrepsdybde. Det nevnes fortellerkompetanse og det å gjøre barna kjent med tradisjonsrike tekster. Altså oppøving av sjangerkompetanse. Det vises til det fonologiske aspektet ved at de bruker bøker som rimer. Disse uttrykkene er ifølge Solstad (2018b, s.110) knyttet til nytteperspektivet. Informant A trekker inn at det språklige argumentet er lettest for foreldrene å forstå. At det finnes en allmenn aksept for at lesing er nyttig og lærerikt. Dette sammenfaller med Solstads (2018a, s.19-20) påstand om at nytteperspektivet står sterkt i samfunnet. Funnene sammenfattes med at nytteperspektivet kommer til uttrykk i lesepraksisene ved at pedagogene bruker høytlesingen for å eksponere barna for språk. De bruker lesing; for å stimulere språkferdigheter, kartlegge språkvansker, trene på dialogisk turtaking, utvikle forteller- og sjanger kompetanse, og for å øve på sosial kompetanse. Dette gjenspeiler høytlesingens effekt som Solstad (2018a, s.13) henviser til.

5.3 Opplevelseperspektivet

Felles for informantene er begrunnelsene for høytlesing i barnehagen på bakgrunn av barns lek. Dette er et moment fra opplevelseperspektivet som Solstad (2018b, s. 44) peker på når hun sammenligner leking og lesing. Empirien viser at lesingen tilfører leken substans. Barns lek knytter jeg til det estetiske feltet da det ifølge Lillemyr (2016, s. 33) handler om barns naturlige væremåte og uttrykksform. Det er en måte barn skaper mening på i tilværelsen. Dette kan knyttes til Rosenblatts teori som sier at leseren skaper sin egen forståelse og mening av en tekst (Solstad, 2018a, s.32). Barn velger gjerne å avspeile sin forståelse gjennom lek. Barnet kan altså «gjennomleve litteraturen» som Solstad (2018b, s.40-42) henviser til nettopp gjennom lek som uttrykksform.

Et annet fellestrekk fra empirien er det relasjonelle aspektet ved høytlesing. Informant A nevner det å skape felles glede og samhold. Informant B nevner litteraturens betydning i tilvenning og tilknytning. Informant C snakker om et fysisk nærvær i lesestunden som hun mener er fraværende i barns teknologiske hverdag. Litteraturen gjør noe med de som opplever den sammen i barnehagen. Dette knytter jeg til hva Birkeland, Mjør og Teigland (2018, s. 18) beskriver som menneskelig erfaring i barnehagens sosiale tolkningsfelleskap. Det handler om relasjoner som utvikles i barnehagen, som fostrer danning og omsorg fremfor utvikling av språklig kunnskap slik Pettersvold (2018, s. 112) viser til.

Informant C sier at hun har brukt høytlesing av Sinna Mann (Gro Dahle & Svein Nyhus) for å søke etter en reaksjon hos et barns som hun mistenkte hadde en vanskelig familiesituasjon. Dette viser til litteraturens terapeutiske og assosiative funksjon (Solstad, 2018b, s. 47). At litteraturen kan få barn til å reflektere over egne erfaringer og åpne et rom for samtale om vanskelige temaer. Samtidig kan en stille spørsmål om ikke hele barnegruppen burde bli involvert i en slik tematikk ? I dette tilfellet virker det som om litteraturen ble brukt som spesifikk kartlegging av et barn, som neppe er opplevelseperspektivet hensikt. Hvis opplevelser med litteratur skal kunne endre og utvikle vår forståelse av virkeligheten slik som Magerø og Tønnesen (2014, s. 89-90) henviser til, nytter det lite å bare møte litterære figurer som har det akkurat likt som oss selv. Den må gi oss noe å tenke på og som er annerledes fra vår virkelighet. En må altså ikke ha det vanskelig selv for å kunne sette seg inn i andre som har det vanskelig. Kanskje flere barn dermed burde fått lest boka?

Informant A nevner ordet «språkglede» i arbeidet med rim. Dette kobler jeg til hva Birkeland (2011, s. 43) betegner som språkets poetiske funksjon. At språket kan gi barna estetiske opplevelser som gir glede, samtidig som det er språkstimulerende. Dette viser, som Solstad (2018b, s. 21-22) sier, hvor knyttet de to perspektivene er til hverandre.

Opplevelseperspektivet kommer altså til uttrykk gjennom flere faktorer. Lesepraksisen legger til rette for menneskelige erfaringer. Dette viser til litteraturens egenskaper, som Solstad (2018a, s.32) sier, kan sette i gang verdifulle følelser. Gjennom en lekende tilnærming til litteraturen appellerer den til hvert barns egen meningsskapning.

Lesepraksisen uttrykker at barna ikke nødvendigvis skal lære noe av litteraturen, men at den skal oppleves, og at det har en verdi i seg selv.

5.4 Barnehagens lesekultur

Å danne seg et bilde av noe så kompleks som kultur gjennom disse intervjuene er ikke mulig. Men jeg vil forsøksvis trekke frem to indikatorer fra empirien.

Felles for alle informanter er at de har bøker som er lett tilgjengelig for barna, noe som Hoel, et al (2011, s. 68) sier er et avgjørende element for å skape en god kultur for lesing. At informant B sin barnehage i tillegg har noen private bøker innelåst strider mot denne teorien. Men, selve leseaktiviteten kan også sees opp mot en annen del av Hoel et al (2011, s. 67-77) sin teori. De hevder at kultur blir til gjennom barnehagens fokus på lesing. Det kan tenkes at å ha disse bøkene avsatt til en spesiell lesestund høyner statusen på bøkene, og gjør de ekstra interessante. At de brukes som et innslag i fruktmåltidet antyder at personalet vil skape litterære opplevelser for barna. Dette kan skape en positiv lesekultur og linkes til opplevelseperspektivet. Samtidig er det også en fare for at opplevelsene overskygges av et ønske om ro, og blir brukt som en disiplinerende aktivitet som Eskebæk (2016) har funnet i sine undersøkelser.

En annen fellesnevner er at alle nevner personalets rolle i etableringen av kultur, som Hoel (2007, s. 12) sier er avgjørende. Det kommer frem i empirien at den varierer fra en ansatt med ekstra engasjement for litteratur, til en ansatt som mener at et barn må leses mindre for fordi det frarøver barnet fra sosial omgang med andre barn. Dette viser til det som Birkeland & Mjør (2012, s. 164) sier,- at noen må lære barnet opp til å like litteratur. Da må en nødvendigvis være glad i litteratur selv, og ha kunnskaper om dens egenskaper og effekter. Det vil være forskjell på lesekulturen på en avdeling med ovennevnte ansatte på.

En avdeling med førstnevntes engasjement vil sannsynligvis smitte over på andre. I forhold til sistnevnte så virker det ikke ut som hun tenker at lesing kan gjøres sosialt sammen med andre slik som Solstads (2018,a, s.131) multimodale lesepraksis sikter til. Kanskje barnet ikke trenger å leses mindre for, men heller på en annen måte, i sammen med andre barn på avdelingen?

5.5 Lesepraksiser

Informant A og C sier de har dialogisk lesing som mal for barnehagens lesepraksiser. En lesepraksis som uttrykker et nytteperspektiv gjennom at hovedfokus er å få barna til å bruke språket sitt i samtale om en tekst. Lesingen skal i utgangspunktet være samtalebasert og tekstbunden. Samtidig fører barnehagehverdagen med seg utfordringer som gjør at lesepraksisen ofte avviker fra denne mal. De forteller at de heller bruker andre måter å gå inn i litteraturen på som samsvarer mer med Solstads (2018a, s. 131) multimodal lesepraksis, eller hva Hoels et al (2011, s. 84-92) definerer som etter-aktiviteter i dialogisk lesing. Dette er av to grunner. Den ene er mangel på personal som gjør at barnegruppen da blir for stor for metoden, men også at leken er en måte å jobbe gjennom . Denne lekende tilnærmingen til litteratur som kommer til uttrykk har jeg ovenfor koblet til opplevelsesperspektivet. Nytteperspektivet uttrykkes i blant annet informant C som har fokusord på agendaen. Men også der virker det, slik som hun fremlegger det, at selve opplevelsesperspektivet kommer til uttrykk i gjennomføringen. Hun forteller at barna er ivrige, og at det skjer en aktiv meningsskaping når de kobler egne erfaringer til disse fokusord. Dette illustrerer igjen, som Solstad (2018b, s.21-22) sier, hvor tett perspektivene står.

Pettersvold (2018, s. 123) strukturerte versjon av dialogisk lesing gjenkjennes ikke i empirien, men mer moderert form som Hoel et al (2011, s. 106). Informant A sier at det ikke alltid blir lest dialogisk fordi barnet ønsker å høre teksten i sin helhet. Her gjenkjennes Mjørns (2009, s. 213-214) ikonotekst baserte høytlesingsmåte. Og hva Hoel et al (2011, s.111) presiserer, at dialogisk lesing ikke bør gjøres hver gang det leses da det kan bryte med estetiske effekten av å høre ordene bli lest. Det kan allikevel antas at de skjer en indre meningsskaping hos barnet som blir lest for, selv om det forholder seg taust slik Mjør (2009, s.234) viser til.

Informant B nevner at de bruker bildeapplikasjoner og bokkino, som viser at lesepraksisen har funnet mer moderne og multimodale former som er tilpassa barnegruppa (Solstad, 2018 a, s. 131).

5.6 Høytlesing i barnehagen

Mye av empirien sammenfaller med tidligere forskning om høytlesing. Bemanningsmangel utfordrer tidvis høytlesingen. På den ene siden blir høytlesing i informantenes barnehager brukt i overgangssituasjoner og til disiplinerende formål slik som Damber & Nilson og Eskebæks funn viser til (Solstad, 2018a, s. 19). Her sikter jeg til lesingen i fruktmåltidet, og «egen-lesingen» når barna skal ut. På den andre siden viser empirien at disse litteraturopplevelsene også kan være verdifulle. Det kan bidra til å gi lesing status ved det høytidelige momentet at det er dagens barn som får velge bok. Og avsatt tid til «egen-lesing» kan gjøre at barn utforsker litteraturen både på egenhånd og sammen med andre gjennom bildetolkning. Som i seg selv kan være verdifull meningsskaping for barna slik Solstad (2018a, s. 32-33) viser til.

I Empirien gjenkjennes tendenser fra hva Birkeland (2011, s. 57) definerer som en barnelitterær kanon. Bokutvalget består av en del eldre bøker og noen kommersielle. Bøker som etterspørres er tidvis basert på tematikk ut i fra områder som barnehagen jobber med. Funn som korrelerer med Hilde Dybvik sine studier (Solstad, 2018a, s.19). Samtidig viser lesepraksisen hos alle tre informanter til et samarbeid med bibliotek som gjør at bokutvalget antas som variert og oppdatert. Jeg vil trekke frem tre titler som informantene nevner i lesepraksisen sin, og analysere opp mot problemstillingen. Den første er ABC bøkene fra Go `boken, som handler om å lære bokstaver. Dette mener jeg gir uttrykk for et nytteperspektiv. De andre er Lisa Aisato «Fugl» som handler om ei jente som blir forvandlet til en fugl. Denne underliggjøringen viser til et estetisk opplevelsesperspektiv. Det tredje er «Min første biografi» som er en serie biografier laget for barn. Bruken av denne skal kanskje lære barn om kjente personer, kanskje for et skoleforberedende utgangspunkt, eller som sjangeroppdragelse, som representerer nytteperspektivet? (Solstad, 2018b, s. 21-22). Men det kan også argumenteres for at disse bøkene appellerer til opplevelsesperspektivet da personene som omtales i biografier har gjort betydningsfulle avtrykk i samfunnet. Det vil si at disse historiene kan berøre på en slik måte at den utvider horisonten av vår egen verden som Magerø og Tønnesen (2014, s. 164) viser til. Igjen kommer uttrykkene fra det doble perspektivets nære forbindelser til hverandre frem.

Informant C sier at hun på grunn av mangel på planleggingstid ofte bruker opplegg med bøker som hun vet «fungerer». En interessant formulering som indikerer at høytlesingen har en tydelig funksjon. Om det er som effekt eller egenskap er derimot ikke uttalt direkte.

6. Avslutning og konklusjon

Målet med denne oppgaven var å undersøke hvordan det doble perspektivet på lesing kommer til uttrykk i barnehagens lesepraksiser. Gjennom å intervjuere pedagoger har problemstillingen blitt belyst, og ved å analysere utsagnene gjennom teori har problemstillingen blitt besvart.

Jeg sammenfatter tendensene i utsagnene ved at nytteperspektivet kommer til uttrykk i lesepraksisene gjennom flere punkter. Pedagogene bruker litteraturen for; å gi barna språklig stimuli, å kartlegge språkvansker, å trene på turtaking i dialog, å utvikle fortellerkompetanse, og å øve på sosial kompetanse. Opplevelsesperspektivet kommer til uttrykk gjennom at pedagogene legger til rette for en lekende tilnærming til litteraturen. Både gjennom leke/lese opplegg, lagning av fysiske rekvisitter for at barna skal kunne leve seg inn i litteraturen, og etablering av felles leketema. At lesingen er planfestet uttrykker at høytlesing er en høy verdsatt aktivitet. Barnas muligheter for meningsskaping gjennom leken er en faktor som viser til opplevelsesperspektivet.

Gjennom lesepraksisene kommer det doble perspektivet til uttrykk ved at det brukes variert litteratur som kan knyttes til begge perspektivene. Det viser også hvor sammenvevde perspektivene er. Selv om litteraturen er språkstimulerende kan den også oppleves estetisk, og motsatt. Spørsmålet er vel snarere om hvilket perspektiv som skal være den primære og sekundære begrunnelse for lesing i barnehagen (Pettersvold, 2018, s. 112). Det kan også være vanskelig å tolke et estetisk uttrykk gjennom utsagn. Derfor kunne det vært interessant for videre forskning å bruke observasjon som metode, i tillegg til intervju.

I forhold til min antagelse om at det språkstimulerende uttrykket ville være tydeligst, er ikke det et overveiende funn. Begge perspektivene kommer til uttrykk, men det virker som om pedagogene har mer kompetanse om det språkstimulerende enn det estetiske. De gjengir flere faguttrykk fra nytteperspektivet enn fra opplevelsesperspektivet. Opplevelsesperspektivet har en dybde i seg, som handler om mer enn å legge til rette for gode opplevelser, og denne tyngden er ikke så tydelig i empirien.

Ut ifra denne oppgaven har jeg lært at lesingens doble perspektiv er sammensatt. Jeg sitter igjen med ny kunnskap om et fenomen som jeg var interessert i å finne mer ut av gjennom en faglig forankring. Dette tar jeg med videre i mitt virke, både som fremtidig barnehagelærer og barnebokforfatter.

Litteraturliste

- Aisato, L. (2013). *Fugl*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Alfheim, I. (2018). «Når personalet blir byttet ut, må alle skjønne hvor viktig boka er». Profesjon, kunnskap og kvalitet i utviklingsarbeid. I Alfheim, I. Fodstad, C.D, Munch, C.,B.,Ø., Semundseth, M. *Språklæring det siste året i barnehagen*. (s. 99-116). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aukrust, V., G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring : En kunnskapsoversikt*. Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Bergsland, M.,D. & Jæger, H. (Red.). (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Birkeland, T. (2011). Å skape verden gjennom språket. Bakke, K., Jensen, C., Sæbø, A.B. (Red.). *Kunst Kultur og kreativitet. Kunstfaglig arbeid i barnehagen* (s.43-72).
- Birkeland, T., Mjør, I., & Teigland, A.S. (2018). *Barnelitteratur: Sjangrar og teksttypar* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Birkeland, T, Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur: Sjangrar og teksttypar* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bolman, L. G. & Deal, T.E (2018). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: Struktur, HR, politikk og symboler* (6.utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dahle, G., Nyhus, S. (2010). *Sinna Mann*. Oslo: Cappelen Damm.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hoel, T. (red), Helgevold, L.. Gi rom for lesing, BOKTRAS, & Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. (2007). *Bok i bruk i barnehagen: Språkstimulering gjennom leseaktiviteter*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Hoel, T., Oxborough, G.H.O. & Wagner, Å.K.H (2011). *Lesefrø : Språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., & Tufte, P. Christoffersen, L., (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra www.udir.no/rammeplan.
- Lillemyr, O.F. (2016). *Lek på alvor*. (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Min første abc (2005). Go `bokens førskole. Stavanger: Sandvik.
- Min første biografi (2019). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Mjør, I. (2009). *Høgtlesar, Barn, Bildebok: Vegar Til Meining og tekst* (Doktorgradsavhandling) Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal.
- Norsk Akademisk Ordbok. (2019) *Praksis*. Hentet 26.nov.2019. Hentet fra <https://www.naob.no/ordbok/praksis>.
- Pettersvold, M. (2018). Lesing i barnehagen-et bidrag til danning og demokrati. I Solstad, T., Jansen, T.T, Øines, A.M., *Lesepraksiser i barnehagen: Inn i litteraturen på mange måter*.(s. 111-130). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, M., Garmann, G.N.,Tkachenko, E. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006-2014*. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Solstad, T. (2016). *Samtaler om bildebøker i barnehagen: En vei til opplevelse, lek og meningsskaping*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, T. (2018b). *Les mer!: Utvikling av lesekompetanse i barnehagen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, T., Jansen, T., & Øines, A. (2018a). *Lesepraksiser i barnehagen: Inn i litteraturen på mange måter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Søbstad, F., Løkken., G. (2014). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øines, A.M. (2018). Hvordan har lesepraksisen endret seg etter høytlesingsprosjektet? I Solstad, T., Jansen, T.T., Øines, A.M. *Lesepraksiser i barnehagen: Inn i litteraturen på mange måter*.(s.83-91). Bergen: Fagbokforlaget.
- Øines, A.M. (2018). Hva er bra for barn å lese? I Solstad, T., Jansen, T.T, Øines, A.M. *Lesepraksiser i barnehagen: Inn i litteraturen på mange måter*. (s. 65-81). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, R.L, Hogsnes, D. H, Jansen, T.T., Nordtømme, S., Tholin, R.K. (2009). *Alle teller mer : En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Vedlegg 1 Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Høytlesing i barnehagen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvilke holdninger pedagoger har til høytlesing i barnehagen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med problemstillingen er å finne ut hvilke begrunnelser pedagoger har for høytlesing i barnehagen, og hvordan fokuset er på høytlesing som estetisk og språkstimulerende aktivitet. Problemstillingen er forankret i rammeplanen som sier at barnehagen skal bidra til at barna får utvikle sin språkkompetanse. Personalet skal bidra til at barna videreutvikler sin begrepsforståelse og ordforråd. Barna skal oppleve spenning og glede ved høytlesing (KD, 2017, s.30). Rammeplanen forplikter barnehagepersonell til å jobbe med begge perspektiver, både nytte- og opplevelseperspektivet.

Det doble perspektivet på lesing som språkstimulerende aktivitet og som kilde til estetisk opplevelse er min innfallsvinkel for oppgaven.

Problemstillingen for oppgaven er; *«Hvilke holdninger ligger til grunn for barnehagens lesepraksiser, og hvordan er fokuset på høytlesing som estetisk og språkstimulerende aktivitet?»*

Denne studien blir grunnlaget for videre arbeid med min bachelor oppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Studenten er ansvarlig for prosjektet. Barnehagelærerstudent ved Universitetet i Stavanger.

Veileder for prosjektet er Førsteamanuensis ved institutt for barnehagelærer ved Universitetet i Stavanger.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Det er i prosjektet foretatt et strategisk utvalg. Det vil si at jeg har henvendt meg til fagpersoner som jeg på forhånd mener har noe spesielt å bidra med i undersøkelsen. Jeg har som mål å intervju 3 pedagoger.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det deltakelse i intervju. Det vil ta ca. 45-60 minutter.

Opplysningene transkriberes underveis i intervjuet, og vil bli kodet og anonymisert i oppgaven.

Metoden tar sikte på å fange opp informantenes meninger, erfaringer og opplevelser av fenomenet høytlesing i barnehagen. Den tar ikke sikte på å kartlegge «riktige» svar.

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. 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

Det er kun jeg som har tilgang til det innsamlede materialet fra intervjuet. Dette vil bli lagret på min pc og slettet i etterkant av bacheloroppgaven. Min veileder vil kun få den anonymiserte delen av intervjuet. For å sikre anonymisering vil jeg skrive fiktive navn på både informanten og den aktuelle barnehagen/instansen der interjuvet foregår.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen desember. All innsamlede material vil i etterkant bli slettet.

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 ved emneansvarlig:
- Student;....
- Veileder:.....

Med vennlig hilsen

.....

Prosjektansvarlig

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet høytlesing i barnehagen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca.
18.12.2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 Intervjuguide

Intervjuguide

Innledning

- presentere meg selv
- gi informasjon om prosjektet (Kort om hva som menes med nytte og opplevelseperspektiv)
- si litt om betydningen av å være med på intervjuet, om tilbakemelding og om resultatet
- gå igjennom hvordan intervjuet dokumenteres, og hva som gjøres med datamaterialet når prosjektet er avsluttet
- garantere anonymitet eller sikre tillatelse til å bruke dataene hvis informanten skal kunne identifiseres
- informere om informantens rett til å avbryte intervjuet
- antyde hvor lenge intervjuet vil vare

(Johannessen, Tufte, Christoffersen (2010, s. 141).

Faktaspørsmål

1. Kan du fortelle litt om hva du liker å gjøre på fritiden?
2. Hvor lenge har du jobbet som pedagog?

Introduksjonsspørsmål

3. Hva slags erfaringer har du med høytlesing i barnehagen?

Overgangsspørsmål

4. Hva mener du kjennetegner en god lesestund i barnehagen?
5. Kan du fortelle konkret om en lesestund i barnehagen som du opplevde som god?
6. Hvilke utfordringer ser du i forbindelse med lesepraksisen i barnehagen?
7. Kan du fortelle meg litt om bokutvalget i barnehagen du jobber i? (Hvor er bøkene plassert? Hvem handler det inn? Er det biblioteket som lager bok-pakker til dere? Gamle/nye bøker? Har barna med egne bøker hjemmefra?)

Nøkkelspørsmål

8. Hvilke begrunnelser har høytlesing i barnehagen for deg? Sett ut i fra et nytte og et opplevelse perspektiv.
9. Hvilken rolle har personalet for lesekulturen på avdelingen?
10. Kan du gi eksempler på titler (av barnebøker) som du bruker i organiserte høytlesingsaktiviteter? -11 a) Hvorfor bruker du disse? (kriterier)
11. Kan du gi eksempler på bøker som barna velger?
12. Bruker dere en spesiell metode når dere leser? Har dere faste lesestunder?
13. Opplever du at barna er aktive deltakere (som inviterer til samtaler om teksten/spør/forteller selv) i leseprosessen? Kan du gi eksempel på det?
14. Hender det at barna leker karakterer fra bøker dere har lest? Kan du gi eksempel på det?

Avslutning

15. Er det noe du vil legge til? Er det noe som du mener er viktig som jeg ikke har spurt om?