

UNIVERSITETET I
NORDLAND

ROSA OG BLÅ

LESEPRAKSIS I BARNEHAGEN

En diskursanalyse av leseaktiviteter i et likestillingsperspektiv

Tone Dalen

ST306L

MASTEROPPGAVE I TILPASSET OPPLÆRING

FORDYPNING SPESIALSPESIALPEDAGOGIKK

40 stp.

Høst 2010

Profesjonshøgskolen - lærerutdanning, kunst- og kulturfag

Universitetet i Nordland

Oppgnr; 5/2011, ISSN; 1890-4998, ISBN; 978-82-7314-631-1

Forord

Inspirasjon til masteroppgava har jeg fått gjennom et langt arbeidsliv der arbeid med barns leseutvikling i barnehage og skole har hatt stor plass. Men også privat har jeg hatt gleden av å lære mye, og å bli nysgjerrig på barns forhold til litteratur, gjennom å følge mine tre barn gjennom deres språk- og leseutvikling. Arbeid med oppgava har ført til utvidet kunnskap om teori, men først og fremst har det vært en læreprosess i forhold til å gjennomføre forskning.

Takk til min veileder Anne Marit Valle for oppfølging fra prosjektskisse til ferdig masteroppgave. Du har bidratt med verdifull veiledning, motstand og støtte underveis.

Takk til alle informanter i de besøkte barnehager for at dere avsatte tid til å dele tanker med meg. Den velvillighet jeg møtte gjorde det mulig å lete etter flertydighet i holdninger og praksis vedrørende likestilling innenfor barnehagens arbeid med bøker og skriftlig tekst.

Takk til mine medstudenter i den lille, sjølutnevnte studiegruppa for inspirasjon, innspill og bidrag gjennom de ulike fasene i arbeidet.

Takk til min arbeidsgiver, Alstahaug kommune, for tilrettelegging slik at det har vært mulig for meg å delta på samlinger under studiet, samt å besøke barnehagene i utvalget.

Takk til mine sønner Eirik og Håvard, for nyttige og konstruktive diskusjoner vedrørende diskurs- og likestillingsteori. Takk til Eirik også for språkvask i forhold til Abstract.

Til slutt vil jeg takke min datter Sunniva for å ha holdt ut med en til tider innadvendt mor.

Sandnessjøen, november 2010

Tone Dalen

Sammendrag

Jenter og gutter skal ha likeverdige muligheter til deltakelse og til ferdighetsutvikling innenfor alle barnehagens aktiviteter. Grunnlaget for barns seinere leseferdigheter legges i barnehagealder, likeså deres motivasjon for bøker og lesing.

Denne masteroppgava søker å belyse førskolelæreres likestillingspraksis innenfor rammeplanens fagområde *Kommunikasjon, språk og tekst*. Formålet har vært å undersøke barnehagenes tilrettelegging for at alle barn, uavhengig av kjønn, skal utvikle interesse for og kunnskaper om bøker og skriftlig tekst.

Oppgava har en diskursanalytisk tilnæringsmåte, i hovedsak basert på teori av Laclou og Mouffe, men med elementer fra Faircloughs kritiske diskursanalyse. Grunnlaget for analysen er primært intervjuer av pedagogiske ledere i tre ulike barnehager i Norge. Sekundært er også deltakende observasjon benyttet som metode for innsamling av data.

To lesediskurser er identifisert innenfor kildematerialet. Den dominante diskursen er navnsatt som *opplevelsesdiskurs*, mens en mer marginal diskurs er navnsatt som *læringsdiskurs*. Kjenntegn på *opplevelsesdiskursen* er at barnehagene legger til rette for en rekke aktiviteter og tiltak for at barna skal utvikle interesse for bøker og skriftlig tekst, samt få gode litterære opplevelser i barnehagen. *Læringsdiskursen* er mer marginal, og barns kunnskapstilegning i forhold til bøker og skriftlig tekst prioriteres i liten grad i barnehagenes pedagogiske arbeid. Mengden aktiviteter og tiltak er betydelig lavere enn innenfor opplevelsesdiskursen og begrunnelsene for dem er vagere.

Informantene melder om en praksis der både jenter og gutter er interesserte i bøker og skriftlig tekst. Det meldes imidlertid om forskjeller i jentenes og guttenes lesepreferanser og lesevaner. Kjønnforskjellene kan tolkes til å følge samme tendens som hos skolebarn. Jentene er motivert for å lese ulike sjangrer, gjerne kontinuerlig tekst. Jentene leser oftere enn guttene, og er mer utholdende under høytlesing. Guttene foretrekker diskontinuerlig tekst. Informantene har ikke merket seg, men heller ikke undersøkt, forskjeller mellom jenter og gutter når det gjelder ferdigheter som leder fram til egen seinere lesing.

Analysen identifiserer ulike tilnæringsmåter til likestilling i barnehagene, men likestilling er ikke prioritert innenfor barnehagenes arbeid med bøker og skriftlig tekst. Informantene vektlegger å likebehandle jenter og gutter, samt å møte barna som likeverdige enkeltindivider uavhengig av kjønn. Å ta utgangspunkt i forskjeller mellom kjønnene benyttes i liten grad. Informantene velger sjelden å tilrettelegge ulikt for jenter og gutter i arbeidet med bøker og skriftlig tekst.

I analysen inngår drøfting av konsekvenser av at det synes å være et manglende lærings- og likestillingsfokus i barnehagenes arbeid med bøker og skriftlig tekst, med særlig blick for guttene som gruppe.

Abstract

Boys and girls should have equal opportunities for participation and growth within all activities in kindergarten. The foundation for children's reading skills, as well as for their interest in literature, is laid at an early age.

The purpose of this thesis is to investigate how preschool teachers fulfill their responsibility to realize gender equality within a certain curriculum subject: *Communication, language and text*. The thesis provides an examination of how preschool teachers provide a learning environment that all children, indifferent of their gender, can participate in to develop their interest in and knowledge about books and written text.

A theoretical approach based on discourse analysis, mainly related to theories presented by Laclou and Mouffe, incorporating elements from Fairclough's critical discourse analysis, has been chosen for the thesis. Interviews with six preschool teachers from three different kindergartens in Norway were conducted and have been used as source material for the thesis. The interviews have been supplemented by participant observations.

Two reading discourses have been identified within the source material. The dominant discourse is labeled the *experience discourse*, while the minor, more marginal discourse is labeled the *learning discourse*. A hallmark of the *experience discourse* is the emphasizing of a great number of activities and initiatives to make the children interested in books and written texts. Furthermore, the importance of children's participation in literary events in kindergarten is accentuated. Within the more marginal *learning discourse*, developing children's knowledge about books and written text is not a major priority. The quantity of activities and initiatives is far lower than within the experience discourse, and the arguments for doing them are more vague.

All informants announce that both girls and boys are interested in books and written text. However, girls' and boys' literary preferences and reading habits seem to differ. The gender differences described in this thesis appear to be quite similar to differences observed at a later school level. The girls' literary preferences include several genres, and they appreciate continuous text. They take to reading more often than boys, and are more persevere when read aloud to. The boys prefer discontinuous text. The informants have not noticed nor examined the mentioned gender differences concerning skills needed in the children's own later reading.

The analysis identifies several different approaches to gender equality in the kindergartens, but within all approaches, gender equality is not a priority when doing practical work with books and written text. The informants emphasize equal treatment to both genders. They also seem to prefer meeting the children as equal individuals, considering their gender/sex unimportant. A practice based on gender differences is identified, but it is rare. The preschool teachers seldom organize different reading activities for girls and boys.

A lack of attention to both reading skills and gender equality in the work with books and written text at kindergarten level seems apparent. This analysis discusses consequences of this practice, especially for the boys.

1. INNLEDNING.....	7
1.1. BAKGRUNN FOR VALG	7
1.2. FORMÅL OG PROBLEMSTILLING.....	8
1.3. INNHOLD I OG OPPBYGGING AV OPPGAVA	9
2. LIKESTILLING OG LESING I NORSKE BARNEHAGER	10
2.1. KJØNN OG LIKESTILLING I BARNEHAGEN	10
2.1.1. JENTEHJERNER OG GUTTEHJERNER	10
2.1.2. SOSIOKULTURELL FORSTÅELSE PÅ LÆRING	12
2.1.3. KJØNN OG GENUS.....	13
2.1.4. MAKT OG KJØNN	14
2.1.5. LIKESTILLING I BARNEHAGENS STYRINGS-DOKUMENTER	15
2.2. TILSYN, OMSORG OG LÆRING I BARNEHAGEN	16
2.2.1. BARNEHAGEN FRAMVEKST I NORGE	16
2.2.2. LÆRING I BARNEHAGEN	17
2.3. LESEAKTIVITETER I BARNEHAGEN	18
2.3.1. HVA ER LESING?.....	18
2.3.2. LESING I BARNEHAGENS STYRINGS-DOKUMENTER	22
2.3.3. AKTIVITETER I BARNEHAGEN SOM FREMMER SEINERE LESEKOMPETANSE	23
2.3.4. LESEAKTIVITETER I BARNEHAGEN - BEGREPSAVKLARINGER OG AVGRENSNINGER	25
3. DESIGN OG METODE.....	27
3.1. DISKURSANALYSE	27
3.2. SANNE DISKURSER OG ENDRING	28
3.3. METODE.....	30
3.3.1. VALG AV ANALYSEENHETER OG INFORMANTER	30
3.3.2. DE TRE BARNEHAGENE.....	31
3.3.3. RAMMER RUNDT INTERVJUENE	32
3.3.4. FORSKNINGSSPØRSMÅL	33
3.3.5. DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	33
3.3.6. OBSERVASJON	35
3.4. KVALITET I FORSKNINGSPROESSEN	36
4. DISKURSANALYSE AV LIKESTILLINGS- PRAKSIS	38
4.1. IDENTIFISERING OG NAVNSETTING AV LIKESTILLINGS-DISKURSER.....	39
4.1.1. LIKESTILLING FORSTÅTT SOM LIKHET	41
4.1.2. LIKESTILLING FORSTÅTT SOM UTJEVNING AV MAKTFORSKJELLER	44
4.1.3. LIKESTILLING FORSTÅTT SOM EGENART OG LIKEVERD	45

4.2.	DISKURSENES INNBYRDES FORHOLD	45
4.2.1.	FORSKJELSDISKURSEN SOM MARGINAL DISKURS	46
4.3.	MOTSETNINGSFORHOLD INNENFOR LIKESTILLINGSDISKURSENE	47
4.3.1.	BIOLOGISK OG SOSIALT KJØNN	47
4.3.2.	RAMMER FOR UTFOLDELSE	48
4.4.	INNOVATIV PRAKSIS INNENFOR LIKESTILLINGSDISKURSENE	49
5.	<u>DISKURSANALYSE AV LESEPRAKSIS.....</u>	51
5.1.	TILRETTELEGGING AV LESEMILJØ	53
5.2.	AVGRENSING OG NAVNSETTING AV LESEDISKURSER	56
5.3.	TILRETTELEGGING INNENFOR OPPLEVELSESDISKURS I DE TRE BARNEHAGENE	58
5.4.	TILRETTELEGGING INNENFOR LÆRINGSDISKURS I DE TRE BARNEHAGENE	63
5.5.	OPPLEVELSESDISKURSENS DOMINANTE POSISJON	66
5.6.	MOTSETNINGER INNENFOR LÆRINGSDISKURSEN	69
5.7.	LIKESTILLINGSPRAKSIS I BARNEHAGENES ARBEID MED BØKER OG SKRIFTLIG TEKST	71
5.7.1.	KJØNNSFORSKJELLER I BARNAS INTERESSE FOR BØKER OG SKRIFTLIG TEKST.....	71
5.7.2.	KJØNNSFORSKJELLER I BARNAS KUNNSKAPER OM BØKER OG SKRIFTLIG TEKST	73
5.7.3.	OPPLEVELSESDISKURSEN I ET LIKESTILLINGSPERSPEKTIV	73
5.7.4.	LÆRINGSDISKURSEN I ET LIKESTILLINGSPERSPEKTIV	77
5.7.5.	MANGEL PÅ LIKESTILLINGSARBEID INNENFOR LÆRINGSDISKURSEN	80
5.8.	INNOVATIV PRAKSIS INNENFOR LESEDISKURSENE	81
6.	<u>AVSLUTTENDE KOMMENTARER OG VEIEN VIDERE.....</u>	84
6.1.	OPPSUMMERING AV DE VIKTIGSTE FUNN I MATERIALET	85
6.2.	UTFORDRINGER	86
6.3.	VIDERE FORSKNING	88
	<u>LITTERATUR</u>	90
VEDLEGG 1:	PROSJEKTILLATELSE	
VEDLEGG 2:	INTERVJUGUIDE	
VEDLEGG 3:	FORESPØRSEL OM UNDERSØKELSE	
VEDLEGG 4:	SAMTYKKEERKLÆRING	
VEDLEGG 5:	INFORMASJONSBREV TIL FORELDRE	

1. Innledning

1.1. Bakgrunn for valg

Alle barn i Norge har rett til et likeverdig barnehagetilbud uavhengig av kjønn, sosial, språklig og etnisk bakgrunn. Gjeldende rammeplan for barnehager uttaler at "[m]enneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet og toleranse skal legges til grunn for omsorg, oppdragelse, lek og læring i barnehagen" (Kunnskapsdepartementet 2006b).

I praksis viser det seg at det er et språk mellom målsettinger i offisielle styringsdokument og virkelighet. Når det gjelder lesing kan det se ut som om gutter og jenter som grupper har utviklet ulike ferdigheter og ulike motivasjon ved skolestart. Mitt masterprosjekt går ut på å undersøke barnehagens arbeid med leseaktiviteter i et likestillingsperspektiv, nærmere bestemt hvordan barnehagen tilrettelegger for at alle barn, uansett kjønn, skal utvikle interesse for og kunnskap om bøker og skriftlig tekst.

Mitt valg av tema har sammenheng med at jeg både som lærer, spesialpedagog og pedagogisk konsulent har interessert meg for lesing gjennom mange år. Jeg har særlig arbeidet med begynnerlesing, men også med lese- og skrivevansker for barn i mange aldrer, både forebyggende og avhjelpende. På begynnelsen av 1990-tallet pågikk det et stort prosjekt i flere Helgelandskommuner, FALS-prosjektet. Det fant sted både i barnehage og skole, og jeg deltok på begge arenaer. Etter dette har jeg særlig vært opptatt av den forebyggende siden, hvordan barn kan få en god start slik at det i mindre grad blir behov for seinere avhjelpende tiltak.

Både teoretiske studier og erfaringer i egen praksis har vist meg at det er ulikheter mellom jenter og gutter med hensyn til prestasjoner innenfor det feltet som har med språk, lesing og skriving å gjøre. En langt større andel gutter får eksempelvis spesialpedagogisk hjelp i barnehagealder på grunn av språkvansker. Forholdet mellom gutter og jenter når det gjelder forekomst av språkvansker er 3:1. I skolealder kan vi se at gutter fremdeles er overrepresentert mht spesialundervisning i språk, lesing og skriving (Espenakk 2007).

Den offentlige debatt i Norge har i de seinere år vært preget av bekymring for norske barns leseferdigheter og lesemotivasjon uansett kjønn. Vibeke Grøver Aukrust¹ hevder at "god tekstforståelse [er] en forutsetning for å kunne tilegne seg kunnskap og lære innenfor de fleste virksomhetsområder fordi moderne kunnskap i stor grad blir mediert gjennom språklige og symbolske ressurser" (Aukrust 2006:5). I dette perspektivet kan det synes nedslående at store internasjonale leseundersøkelser som PISA (Kjærnsli 2004, 2007; Lie & Programme for International Student Assessment 2001) og PIRLS (Solheim et al., 2007) viser at de norske elevene leser dårligere enn elever i land vi ønsker å sammenligne oss med. Særlig har resultatene for de norske guttene vekket bekymring. Jenter leser bedre enn gutter i hele Europa, men kjønnsforskjellene er større i Norge enn i mange andre land.

¹ Professor ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo

Undersøkelsene viser dessuten at guttenes motivasjon for lesing er lavere enn jentenes. I PISA-undersøkelsen fra 2006 var de norske guttene de minst motiverte av alle som deltok (Kjærnsli 2007). I Lesesenterets undersøkelse om gutter som lesere og bibliotekbrukere ”Jeg leser aldri, men jeg leser alltid” kan det synes som om gutter ikke ønsker å identifisere seg som lesere (Hoel et al. 2005).

Det offentlige ordskiftet har handlet om at skolen alene ikke kan løse leseutfordringene. Flere rapporter peker på at dreining av tiltak fra avhjelping av vansker til forebygging et gode. OECD-rapportene *Starting Strong I* og *II* setter fokus på viktigheten av tidlig innsats ved at arbeidet i barnehagealder vektlegges mer (OECD 2001; OECD 2006).

Også i Norge kan vi se at å starte tidlig er viet plass i mange dokument fra sentrale myndigheter.² I Stortingsmelding 16 understrekes sammenhengen mellom tidlig innsats på språk og seinere læringsløp. Myndighetene er i meldinga opptatte av å finne de aktiviteter i barnehagen som på best mulig måte støtter opp under barns seinere leseinnlæring (Kunnskapsdepartementet 2006a).

Når det viser seg at prestasjoner i og motivasjon for lesing i skolen er kjønnsrelatert, er det nærliggende å gå ut fra at det samme vil være tilfelle i barnehagen. Arbeid for likestilling og likeverd i både barnehage og skole har i en årrekke vært vektlagt av sentrale myndigheter. I 2008 kom en ny handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring (Kunnskapsdepartementet 2008a) som betoner at likestillingsarbeid skal være en integrert del av den daglige praksis i virksomhetene.

1.2. Formål og problemstilling

Mitt utgangspunkt har altså vært et ønske om å undersøke hvordan barnehagene driver likestillingsarbeidet innenfor et avgrenset, praktisk område, nemlig i deres tilrettelegging for aktiviteter som skal lede fram mot barns leseferdigheter og leseinteresse.

Det finnes en del forskning som omhandler kjønnsforskjeller i barnehagen. Det finnes også en del forskning som handler om hvilke ferdigheter i barnehagealder som peker fram mot seinere lesing. Forskning som kombinerer disse to feltene er imidlertid mangelvare. Vibeke Grøver Aukrust har i sin kunnskapsoversikt *Tidlig språkstimulering og livslang læring* etterlyst forskning på sammenhengen mellom barns tidlige språkutvikling og seinere tekstbasert læring for ulike grupper av barn. Hun trekker fram at kjønnsforskjeller i lesing i skolealder gjør det ønskelig med forskning som ser på sammenhengen mellom jenters og gutters språk i førskolealder og deres seinere lesekompetanse (Aukrust 2006). Jeg har beveget meg inn på dette området gjennom å bruke de voksne i barnehagen som informanter.

De voksne i barnehagen er en viktig premissleverandør for hvordan barna møter og utvikler sitt forhold til bøker og tekst. Deres kunnskaper, holdninger, meninger, tilnæringsmåter og

² For eksempel i strategiplanen *Gi rom for lesing* (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005), i St.meld. nr. 30 ”Kultur for læring” (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004) og i St.meld.nr. 16 ”Og ingen stod igjen” (Kunnskapsdepartementet 2006a).

observasjoner er i stor grad med på å bestemme den virkelighet som barna møter i barnehagen. Samtidig er de voksne styrt av diskursive prosesser som både setter rammer, men som også gir dem muligheter i dette arbeidet. Min undersøkelse har prøvd å avdekke hvilke praksiser som eksisterer i barnehagene i utvalget med hensyn til å legge til rette for leseaktiviteter for alle barn, både for jenter og gutter. Min hovedproblemstilling er:

Hvordan legger de voksne i barnehagen til rette for at alle barn, uavhengig av kjønn, kan utvikle interesse for og kunnskap om bøker og skriftlig tekst?

En kvalitativ tilnærming har vært naturlig fordi min intensjon har vært å forske i dybden heller enn å innhente overflatekunnskap. Spesielt interessant har det vært å undersøke om informantene tenker og handler forholdsvis likt om temaet, eller om ulike oppfatninger rå. Jeg gikk til arbeidet med innstillinga om prøve å fange noe av flertydigheten som alltid preger praksis.

1.3. Innhold i og oppbygging av oppgava

Teoritilfanget spenner ganske vidt. Innledningsvis blir teori om kjønn og likestilling presentert. Ulike synspunkt og forskning som kan aktualisere forskjellige likestillingsdiskurser er tatt med, samt de styringsdokumenter som barnehagene må forholde seg til når de skal utforme sitt praktiske likestillingsarbeid.

Neste delkapittel omhandler barnehagens framvekst i Norge og hva styringsdokumenter gjennom tid har uttalt om tilsyn, læring og omsorg i barnehagen. Kapitlet er tatt med fordi barns tilegning av leseferdigheter tradisjonelt har vært sett på skolens oppgave. Å arbeide for at barn skal utvikle glede over bøker og bøkernes verden er kanskje mer hva vi forbinder med barnehagens oppdrag. I de seinere år er imidlertid barnehagens rolle som et ledd i et sammenhengende læringsløp blitt tydeliggjort i offentlige dokument. Kapitlet prøver å belyse utviklinga mot en mer læringsorientert barnehage i Norge.

Dernest følger teori om lesing, samt presentasjon av de styringsdokumenter som barnehagen må forholde seg til i sitt praktiske arbeid med bøker og skriftlig tekst. Kapitlet tar videre opp hva forskning uttaler om barnehagens muligheter til å fremme barns seinere lesekompetanse, samt de avgrensninger jeg har gjort for min undersøkelse.

Design og metode presenteres i kapittel 3. En kvalitativ innfallsvinkel er lagt til grunn. Diskursanalyse er valgt for å belyse forskningsspørsmålene. Jeg benytter meg av diskursteori, i hovedsak basert på Laclou og Mouffe. Datainnsamling er i første rekke foretatt ved hjelp av intervju. Observasjon har vært utført som sekundærkilde.

Å forske på mennesker krever en etisk bevissthet. Jeg har forsøkt å legge etiske betraktninger i botn både ved valg av tema og i planlegging av forskningsprosessen. Forskningsetiske betraktninger er lagt inn underveis, men i tillegg presenterer jeg mine tanker om kvalitet i forskningsprosessen i et eget delkapittel.

Deretter følger selve diskursanalysen. Jeg har funnet det hensiktsmessig å presentere denne i to kapitler. I kapittel 4 finnes en analyse av barnehagenes generelle likestillingsdiskurser. Dette grepet er gjort for å undersøke om det er sammenheng eller motsetning mellom den generelle likestillingspraksisen i barnehagene og det mer konkrete likestillingsarbeidet innenfor et avgrenset område, barnehagenes arbeid med bøker og skriftlig tekst. Barnehagenes lesediskurser behandles mer inngående i kapittel 5. I denne analysen inngår undersøkinger av barnehagenes lesepraksis i et likestillingsperspektiv.

I avslutningskapitlet oppsummerer jeg de viktigste funn i materialet. Jeg peker i tillegg på noen utfordringer som synes å ligge i barnehagens lesediskurser og holder fram videre mulige forskningsprosjekt.

2. Likestilling og lesing i norske barnehager

2.1. Kjønn og likestilling i barnehagen

Det finnes mye dokumentasjon på at jenters og gutters atferd skiller seg fra hverandre helt fra de er ganske nyfødte, selv om det også er betydelig variasjon innenfor hvert kjønn (Nielsen & Rudberg 1989). En liten titt inn i barnehagene rundt om i landet vil høyst sannsynlig vise forskjeller i valg av foretrukne aktiviteter. Stortingsmelding nr. 41, Kvalitet i barnehagen, peker på at det er klare kjønnsforskjeller med hensyn til foretrukne rom og aktiviteter i barnehagen. ”Tradisjonelle mønstre blir bekreftet ved at guttene bygger med klosser og jentene forteller om dukkekroker, tegninger og perling” (Kunnskapsdepartementet 2009b: 75).

Forklaringene på kjønnsforskjellene varierer. I det følgende vil jeg redegjøre for noen biologiske forskjeller i hjernen til jenter og gutter. Jeg går deretter inn på sosio- kulturell teori som gir en forklaring på hvordan omgivelsene påvirker læring, før jeg presenterer ulike syn på forståelsen av kjønn. Presentasjonen gir seg ikke ut for å være uttømmende. Forklaringsmodellene som er valgt, vil kun vise et lite utdrag av den store kunnskapsmengden som finnes om temaet. Min forskning kan derfor gi informasjon med mitt perspektivs fordeler og begrensninger.

2.1.1. Jentehjerner og guttehjerner

Vi ser forskjeller i hjernen til gutter og jenter allerede fra de er nyfødte. Det er hittil avdekket over hundre strukturelle og funksjonelle forskjeller mellom hjerner til gutter og jenter (Eide-Midsand 2009). Forskjellene begynner å utvikle seg under svangerskapet, og fortsetter etter fødselen. Et guttefoster har i gjennomsnitt høyere testosteroninnhold i hjernen enn et jentefoster. Testosteronet virker alt tidlig i fosterstadiet hemmende på adgangen til venstre hjernehalvdel, og tilsvarende fremmende på utvikling av høyre hjernehalvdel (Knudsen 2005).

Her kan det bemerkes at det kun er mennesket som ser ut til å ha spesialisert de to hjernehalvdelen til å kunne ha ansvar for ulike typer bearbeiding av informasjon. Venstre hjernehalvdel tar seg av aktiviteter som krever logikk, katalogisering, lineære forløp, språk, tall, rekkefølge og analyse. Høyre hjernehalvdel har ansvar for aktiviteter som krever rytme, farge, fantasi, dagdrømmer, romoppfatning, særlige oppmerksomhetsfelt og helhetsbilder (Edwards & Dahl 2001). Gutter ser ut til å ha vansker med å gå direkte til venstre hjernehalvdel. De vil være tilbøyelige til å gå via høyre hjernehalvdel, mens jentene ikke har vanskeligheter med direkte adgang. Guttehjernen påvirkes av testosteron helt fram i 16-årsalder (Knudsen 2005).

En annen viktig forskjell i utvikling av jenters og gutters hjerne dreier seg om myelinisering. Myelin er fettkjeden som dannes rundt nervefibrene. Myelinets oppgave er å isolere nervecellenes signaler fra hverandre, samt å lette transporten av signaler fra celle til celle. Myelinisering av hjernen pågår gjennom hele barndommen, og tar lengre tid hos gutter enn hos jenter. I følge Knudsen kan vi som en hovedregel anslå at jentehjernen ferdigmyeliniseres et og et halvt til to år før guttehjernen. Hun sier også at hos mange gutter fortsetter myeliniseringa til langt etter puberteten (Ibid).

Den tredje viktige forskjellen mellom jenters og gutters hjerne dreier seg om størrelsen på hjernebjelken, corpus callosum. Jenter har større hjernebjelke enn gutter allerede ved fødselen. En av de viktigste oppgavene hjernebjelken har, er å skape kommunikasjon mellom de to hjernehalvdelen. Dersom vi bare benytter venstre hjernehalvdel, vil vi forholde oss til enkelt delene i det vi persiperer. Benytter vi oss av høyre, vil vi oppfatte helheten, og ikke merke oss ved detaljer. En godt utviklet hjernebjelke gir mulighet til bruk av begge deler, til å kunne oppfatte detaljer i en helhet. En aktivitet som å lese krever samarbeid mellom de to hjernehalvdeler. Venstre hjernehalvdel fokuserer på de minste bestanddelene i språket, på bokstavene og lydene de representerer. Venstre hjernehalvdel hjelper oss til å fokusere på skriftspråklig bevissthet, å kunne ha oversikt over språkets forside. Men å forstå hva de ulike lydene representerer, å skaffe seg oversikt over hvordan de ulike delene i teksten danner et sammenhengende hele, krever bruk av høyre hjernehalvdel.

Ann- Elisabeth Knudsen hevder at "hjerneutviklingen gir guttene både ulemper og fordeler. Fordelen er for eksempel at gutter i høyere grad enn jenter utvikler et spesialisert og tett nevralt nettverk i høyre hjernebark i sær"(Ibid:85). Guttene har derfor muligheten til bedre ferdigheter enn jentene når det gjelder romlighet, å finne veien, geometri, fysikk, atomfysikk, kjemi og mønstergjenkjennelse. Gjennomsnittet av guttene vil være mer avhengige av en helhetlig strategi for læring enn hva gjennomsnittet av jentene er. Guttene synes dessuten å være predisponert for bevegelse i større grad enn jentene.

Jentenes har fra starten av et biologisk forsprang. Jentene utvikler et bredt nevralt nettverk fordi de under hele oppveksten har lik adgang til begge hjernehalvdelen. Knudsen hevder at jenter rett og slett har hjerner som er som skapt for å lære og lese. Det skal mye til for at jenter ikke lærer seg å lese (Ibid).

Funn om de typiske forskjeller mellom jente- og guttehjerner kan være med å forklare de store ulikheter vi finner i jenter og gutters kompetanse på flere områder i barndommen. Her er det

viktig å påpeke at det selvsagt er store individuelle forskjeller. Noen av guttene og noen av jentene har hjerner som er ganske utypiske for det som er sagt over (Ibid).

Selv om jente- og guttehjerner som regel er forskjellige ved fødsel, vil miljøpåvirkninger ha en betydning for videre utvikling av hjernen. Mennesket fødes med betydelig flere hjerneceller enn det trenger, og i løpet av barndommen skjer det en beskjæring i antallet celler. Nerveceller som ikke brukes, dør. Mellom nerveceller som brukes derimot, oppstår det forbindelseslinjer og etter hvert spesialiserte kretsløp. Den nevrofysiologiske utviklinga er på denne måten helt avhengig av miljøfaktorer. Samspillet mellom barnet og dets nærmeste miljø er drivkraften i utviklingen av hjernen (Ibid). Når barnet er født utvikler hjernen seg ut fra hvordan den blir påvirket.

2.1.2. Sosiokulturell forståelse på læring

Mennesket og deres nærmeste slektninger blant primatene er svært like med 98 til 99 prosent felles genetisk materiale. Til tross for dette har mennesket utviklet seg som et redskapsutviklende, kommuniserende og kulturbyggende vesen. Roger Säljö³ er opptatt av hvordan det enkelte menneskets læringsprosess kan ses sammen med en kollektiv hukommelse. Han hevder at det enkelte menneske blir delaktige i og gjør seg kjent med den kollektive hukommelsen som er bygd opp i samfunnet gjennom generasjoner (Säljö 2006).

Mennesket unike evne til å bygge og bevare viten, er blitt mulig gjennom at det har utviklet redskaper som bærer kunnskapene og erfaringene videre til neste generasjon. Dette gjelder fysiske og tekniske redskaper, men ikke minst gjelder det symbolske og kognitive redskaper som språk, bilder og skrift. De ideer, forestillinger og ferdigheter som blir gjort tilgjengelige for mennesket i ulike sosiale praksiser er med på å bestemme hva mennesket lærer. "Læring er et aspekt av alle menneskelige handlinger og må forstås som en integrert del av sosiale praksiser. For mennesker er å lære like naturlig som å puste", i følge Säljö (Ibid:16). Utvikling av de kulturelle redskapene gjør at menneskets måte å arbeide på, kommunisere og leve på hele tida er i endring. Som en følge av dette endres stadig vår måte å lære på.

Säljö er særlig opptatt av symbolenes framvekst i menneskets historie. Han viser hvordan skriftspråket har vokst fram fra de første forsøk på bildeskrift til dagens digitale redskaper. I starten hadde skrift en praktisk og administrativ funksjon. Den hadde betydning for dokumentasjon og registrering av menneskelig handel, og hadde altså ingen opprinnelse i behov for litteratur. Seinere har skriftspråket utviklet seg til å omfatte flere typer alfabet og flere skriftspråk, selv om det i parentes kan bemerkes at flesteparten av verdens språk kun har vært muntlige. I tillegg preges skriftspråket i dag av mange sjangrer (Ibid).

Säljö hevder at den primære sosialisering som skjer i familien, preger oss dypt som individer. Den sekundære sosialiseringa har imidlertid fått en stadig større betydning, ved at barn og unge tilbringer stadig mer tid i barnehage og skole (Ibid).

³ Roger Säljö er professor i pedagogikk og pedagogisk psykologi ved Göteborgs universitet.

Säljö har en sosiokulturell plattform. Lev Vygotsky var den som formulerte grunnlaget for det sosiokulturelle syn på læring (Vygotsky 1983). Arven etter han står fremdeles sterkt både i barnehage og skole. Barnehagens rammeplan og skolens læreplan er skrevet med et sosiokulturelt syn på læring. Vår tenking er etter det sosiokulturelle perspektivet ikke kun et resultat av biokjemiske eller biologiske prosesser, men fokuset er i stedet (Säljö: 40):

... vår evne til å forstå omverdenen og å nyttiggjøre oss samfunnsmessige erfaringer og kollektivt utviklede ferdigheter ved hjelp av den biologiske ressursen som hjernen vår og sansene våre utgjør.

Og videre:

Hjernen vår er den samme som den våre forfedre hadde for titusener av år siden, men vår omverden og samfunnets samlede erfaringer er helt annerledes. En av de viktigste årsakene til at vi blir formet av vår omverden på så intrikate måter, er at vi kan kommunisere ved hjelp av språk (Ibid:40).

Vygotskys poengtering av språkets betydning for tenkingen omfatter vår "indre samtale", han understreker at språket både vender seg "utover" mot andre og "innover" mot egen tenking (Vygotsky 1983).

Säljö polemiserer mot to syn på læring som står i motsetning til det sosiokulturelle. For det første tar han et oppgjør med representanter for moderne biologi som forklarer "stadig flere av våre kapasiteter (og problemer) med egenskaper som er bestemt av vår genetiske utrustning" (Ibid: 17). Han kritiserer de fleste utviklingspsykologer for å arbeide ut fra en modningsmetafor, at utvikling er noe som kommer innenfra individet, samt for at de legger for stor vekt på menneskets medfødte egenskaper.

Den andre tradisjonen som blir utsatt for kritikk av Säljö, er læringspsykologien. I sin mest ekstreme form blir en nyfødt baby sett på som helt ubeskrevne blad som formes utelukkende av omgivelsenes påvirkninger (Ibid).

Mitt syn på barns læring er plassert innenfor en sosiokulturell forståelsesramme.

2.1.3. Kjønn og genus

Blant feminister og forkjempere for likestilling har synet på biologiske og kulturelle forklaringsmodeller på kjønn variert gjennom tidene. Simone de Beauvoir argumenterer i boka *Det annet kjønn* mot en naturaliserende ideologi. Boka kom ut i 1949 og holder fram at samfunnet er basert på tenkemåter som forsøker å framstille sosiale relasjoner som om de var naturlige (Beauvoir 2005).

Også i dagens debatt finner vi ulike syn. I den vestlige verdens kvinnebevegelse går det et skille mellom de som ser på kjønn som noe vi er tildelt, noe som er biologisk og naturlig, og de som mener at kjønn er sosial konstruert. De første har fokusert på det som er genuint ved å være respektive kvinne og mann. Man kan snakke om kjønn som essens, som noe gitt. I den

andre ytterligheten blir kjønn sett på som noe vi konstruerer, noe vi stadig skaper og fornyer og former nye betydninger av. I denne tradisjonen snakkes det om kjønn som habitus eller kjønn som performance.

Flere feministiske teoretikere innenfor den sistnevnte tradisjonen har funnet det hensiktsmessig å skille mellom biologisk og sosialt kjønn og bruker begrepet *genus* om det siste. Denne distinksjonen gjør de for å vise at sosialt kjønn ikke er noe fast og statisk, men heller dynamisk og flytende. I parentes kan det også bemerkes at noen teoretikere, for eksempel Judith Butler, hevder at biologisk kjønn dessuten ikke er så entydig som antatt ved første øyeblikk (Moi 2002). Feministiske poststrukturalister poengterer at det er vi mennesker som har delt opp verden i motsetningene mannlig og kvinnelig. I et poststrukturalistisk perspektiv er det mulig å tenke seg at også andre kategoriseringer kunne være aktuelle.

I Norge har distinksjonen mellom biologisk og sosialt kjønn fått lite fotfeste. Genusperspektivet blir likevel framholdt i mange dokumenter. Som eksempel kan nevnes temaheftet om menn i barnehagen som uttaler at "[en] barnehage som tar likestilling og likeverd på alvor vil ha genusperspektivet i fokus i sitt pedagogiske arbeid" (Friis 2006:29).

Torill Moi er en norsk kjønnsforsker som har tatt et oppgjør med det poststrukturalistiske skillet mellom kjønn og *genus*. Hun mener at det dette skillet er unødvendig og uheldig. Det relevante er ikke *om* biologi skiller menn og kvinner, men derimot at biologi aldri skal kunne rettferdiggjøre spesifikke samfunnsmessige normer og forordninger (Moi 2002).

Jeg har valgt å benytte begrepet kjønn i min framstilling, både om biologisk og sosialt kjønn. Dette er begrunnet i at den norske tradisjonen ikke benytter begrepet *genus* i særlig stor grad, men også fordi det vesentlige i mitt prosjekt ikke er om jenter og gutter er forskjellige og hvorfor. Hovedvekten i min undersøkelse har ligget på å undersøke hva barnehagen gjør for å gi jenter og gutter *likeverdige muligheter* for læring og utfoldelse innenfor et bestemt område, nemlig utvikling av interesse for og ferdigheter i bøker og skriftlig tekst.

2.1.4. Makt og kjønn

Pierre Bourdieu⁴ hevder at samfunnet er gjennomsyret av en maskulin dominans som har preget oss i årtusener. Både kvinner og menn er sosialisert inn i en verden der denne dominansen har gitt oss erfaringer som igjen har formet vår tankeverden. Bourdieu hevder at sosialiseringa blir gjort med en systematikk og i en slik grad at den anses som naturlig og selvfølgelig. Våre grunnleggende personlighetstrekk, vår identitet, har sammenheng med de sosiale livsvilkår som vi lever under. Vi styrer ikke selv våre tanker, de er resultatet av tilslørt, symbolsk makt (Bourdieu 2000).

Det feminine og det maskuline er gjort til motsetninger hvor det maskuline verdsettes over det feminine. Den maskuline dominansen kan avleses språklig i motsetningspar som aktiv/ passiv, hard/myk, høy/ lav, himmel/ jord, sol/ måne, tørr/ fuktig, rett/ bøyd, sterk / svak, modig/ redd. Vi finner den maskuline dominans på alle felt i samfunnslivet, selv om kvinner etter hvert har

⁴ Fransk sosiolog, 1930-1984

erobret stadig nye arenaer som tradisjonelt har vært forbeholdt menn. Bourdieu hevder at de grunnleggende strukturer likevel setter begrensede rammer for jenter og kvinner. Konkret kan vi for eksempel se at kvinner helt opp til våre dager har gitt fra seg sitt etternavn for å overta mennens ved giftemål. Vi kan også se at yrker med kvinnedominans blir lavere betalt enn mannsdominerte yrker. Fag med tilknytning til tradisjonelle maskuline aktiviteter, for eksempel realfag, blir høyere verdsatt enn fag som forbindes med det feminine, som filologiske fag (Ibid).

I dette perspektivet blir det forståelig at leseaktiviteter ikke synes å være spesielt interessante for gutter i skolen. Med Bourdieus språkdrakt kunne vi si at leseaktiviteter ikke gir guttene tilstrekkelig sosial kapital, andre aktiviteter veier mer i så måte. Lesing kan identifiseres som en feminin aktivitet, og gutter har tidlig lært seg å skygge unna aktiviteter som kan ses på som "jentete". Både voksne og barn etterspør tøffe, aktive, sterke gutter, ikke pysete, forsiktige og svake, de siste egenskaper som er tillagt det feminine, i følge Bourdieu.

2.1.5. Likestilling i barnehagens styringsdokumenter

Barnehagens styringsdokumenter er tydelige på at likestilling skal finne sted i barnehagen.⁵ Rammepånen sier for eksempel at "[g]utter og jenter skal ha like muligheter til å bli sett og hørt og oppmuntres til å delta i fellesskap i alle aktiviteter i barnehagen" (Kunnskapsdepartementet 2006b: 10).

I praksis kan det likevel se ut som at tradisjonell kjønnstenking er godt befestet i barnehagekulturen, og vanskelig å handle på tvers av, både for voksne og barn. Dette kommer fram i en NOVA- rapport om kvalitet og innhold i norske barnehager (Borg et al. 2008) som peker på at personalet ønsker å behandle barna likestilt, men at dette er vanskelig i praksis. I Stortingsmelding nr.41 sies det at hele 65 prosent av styrerne rapporterer⁶ at de i liten eller ingen grad har arbeidet systematisk med likestilling: "Likestilling oppfattes som et krevende tema å omsette i praksis både av styrerne og personalet i barnehagene" (Kunnskapsdepartementet 2009:75).

I 2008 iverksatte Kunnskapsdepartementet en ny handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring. Planen gjelder i tidsperioden 2008 til 2010 (Kunnskapsdepartementet 2008a). Det overordnede målet for planen er "at barnehagene og grunnopplæringen skal bidra til et likestilt samfunn der alle får utnyttet sine evner og interesser uavhengig av kjønn, og at likeverd og likestilling mellom kjønn skal ligge til grunn for all læring og pedagogisk virksomhet i barnehage og grunnopplæring" (Ibid:8).

Planen opererer med tre hovedmål. Et av målene går på rekruttering til utdanninger og yrker, mens to går direkte på praksis i barnehager og skoler. Det ene av hovedmålene lyder: "Læringsmiljøet i barnehage og skole skal fremme likestilling mellom gutter og jenter" (Kunnskapsdepartementet 2008a: 6). I underpunkter er det blant annet trukket fram at

⁵ Lov om barnehager, Forskrift om rammeplan for barnehager, Temahefte om likestilling i barnehager og Handlingsplan for likestilling i barnehager

⁶ I evaluering av rammeplanen

barnehager skal integrere likestilling i sin daglige virksomhet og at kompetansen om likestilling i barnehager skal økes.

Med henvisning til Kajsa Svalerud betoner temaheftet om menn i barnehagen at barnehagens likestillingsarbeid må inneholde refleksjon over egne kjønnsrollemønstre og hvordan disse påvirker innholdet i barnehagen. De ansatte i barnehagen må også synliggjøre og granske de bildene og forestillingene de har om det som er kvinnelig og mannlig, samt utfordre og bevisstgjøre barnas forestillinger og myter om kjønn. Sist, men ikke minst må barnehagens likestillingsarbeid dreie seg om å finne metoder og arbeidsmateriale for å skape vilkår for å gi gutter og jenter samme utviklingsmuligheter uten å hemmes av tradisjonelle kjønnsrollemønstre (Friis 2006).

I problemstillinga mi tar jeg det for gitt at informantene på en eller annen måte har prøvd å legge til rette for at både jenter og gutter får likeverdige del i leseaktiviteter i barnehagen. Min intensjon har vært å undersøke hva informantene legger i begrepet *like muligheter* når det gjelder leseaktiviteter. Forskningsspørsmålene åpner likevel for at informantene kan presentere annen praksis og holdninger.

2.2. Tilsyn, omsorg og læring i barnehagen

Med bakgrunn i at min undersøkelse beveger seg inn på et område som tradisjonelt sett har tilhørt skolen, har jeg funnet det hensiktsmessig å gå noe inn på læringsbegrepet i barnehagen. Barnehage og skole er ulike institusjoner. Formell læring slik vi tradisjonelt har funnet det i skolen, har ikke vært vanlig i norske barnehager.

OECD løfter fram Norges (og de øvrige nordiske lands) syn på barn og barndom som positivt i en tematisk undersøkelse fra 1999 om barnehagepolitikken i medlemslandene. Det framholdes som en styrke at barndommen har en verdi i seg selv og ikke bare er en forberedelse til skolegang og voksenliv. ”De norske barnehagene høster anerkjennelse fra OECD for å kombinere pedagogikk og omsorg, og for å ha et helhetlig perspektiv med vekt på barnets sosiale, motoriske, språklige, kognitive og emosjonelle utvikling.” (Kunnskapsdepartementet 2006a:19).

2.2.1. Barnehagen framvekst i Norge

I 1837 ble det første norske barneasylet opprettet i Trondheim. Barneasylene kan ses på som forløperne til barnehager. De ble grunnlagt for å avhjelpe sosial nød og fattigdom som industriarbeidere levde under. Asylene skulle gi barna tilsyn, omsorg og oppdragelse. Disse tre områdene ble sett på som en helhet i tilbudet (Kunnskapsdepartementet 2006a; Kunnskapsdepartementet 2009).

På 1950- tallet kom de første statlige retningslinjene for barnehager og daghjem. Daginstitutionene ble vurdert som et sosialt tiltak for barn og familier, underlagt Departementet for familie- og forbrukssaker. Institusjonene hadde heimen som forbilde (Kunnskapsdepartementet 2006a).

I lov om barnehager av 6.juni 1975 ble barnehagen beskrevet som både et pedagogisk tilbud til barna og et trygt omsorgstilbud. Den første rammeplanen for barnehager trådte i kraft i 1996. ”Rammeplanen hadde et helhetlig læringssyn, som innebærer at barna lærer gjennom alt de opplever og erfarer, og der omsorgsoppgavene også er tydeliggjort” (Ibid:18).

I 2006 ble ansvaret for barnehager overført til Kunnskapsdepartementet. Småbarnsalderens betydning for læring og utvikling, samt forsøk på å samordne opplæringa fra barnehage til og med videregående skole var bakgrunnen for flyttinga. Rammeplanen understreker forbindelsen (Kunnskapsdepartementet 2006:21):

For å lette barnehagens planlegging av et variert og allsidig pedagogisk tilbud, er barnehagens innhold delt inn i sju fagområder som er sentrale for opplevelse, utforskning og læring. Fagområdene er de samme som barn senere møter som fag i skolen. Gode opplevelser, erfaringer og læring innenfor disse områdene i barnehagen vil kunne gi barn et positivt forhold til fagene og motivasjon for å lære mer.

Inntil ganske nylig var læring et sjeldent ordvalg når barnehagens virksomhet ble beskrevet. I Rammeplan for barnehager fra 2006 har imidlertid læringsbegrepet fått stor plass. Et helhetlig læringssyn ligger til grunn for planen:

Barnehagen skal se omsorg og oppdragelse, lek, læring, sosial kompetanse og språklig kompetanse i sammenheng. Barnehagen skal være en kulturarena hvor barnet er medskaper av egen kultur. Alt dette er en del av innholdet i barnehagen og må ses på som en del av en sammenvevd og komplekst helhet (Rammeplanen 2006:21, min understrekning).

Læring gjennom lek er framtrедende i barnehagen. Rammeplanen slår fast at leken har egenverdi, og en grunnleggende livs- og læringsform som barn kan uttrykke seg gjennom (Ibid).

2.2.2. Læring i barnehagen

Fra sentrale myndigheter er det et ønske om å styrke barnehagen som læringsarena. Dette står sentralt både i Stortingsmelding 16, - og ingen stod igjen og i Stortingsmelding 41, *Kvalitet i barnehagen*. Den sistnevnte meldinga sier at ”en god barnehage gir barnet støtte for læring, ser og anerkjenner barnets evne til å lære og behov for å lære” (Kunnskapsdepartementet 2009: 59).

Arbeid med språk i barnehagen blir av statlige myndigheter trukket fram som et særlig viktig område for innsats. Stortingsmelding 41 har fulgt opp gjennom å foreslå språkkartlegging av treåringar i barnehage (Ibid).

Det sterke statlige (og internasjonale) fokuset på tidlig innsats og på barns prestasjoner i tidlige leveår, har vekket til liv en debatt om barnehagens egenart. En del førskolelærere er redde for at barnehagens tilnærming til læring skal gå tapt, og at skolens læringssyn skal få større innpass i barnehagen. Forskning viser at førskolelærere er usikre på hvordan forholdet

mellom formell og uformell læring skal håndteres, og noen er skeptiske til å innføre formell læring allerede i barnehagen (Borg et al. 2008). Som et eksempel på hvordan denne usikkerheten arter seg i samfunnsdebatten, kan nevnes Utdanningsforbundets temanotat 1/ 2009, *Jakten på barnehagens egenart*. Notatet sier at utfordringen er å skulle ivareta barndommens egenart, barnas behov og barnehagens institusjonelle særpreg i møtet med skolen (Utdanningsforbundet 2009: 5):

I praksis viser det seg at målorienterte plandokumenter åpner for at barnehagen, i "klemma" mellom tradisjon og fornyelse, beveger seg i en retning hvor det instrumentelle perspektivet dominerer som følge av politiske føringer. Man må spørre om førskolelærerne og barnehagene har rammefaktorer, ressurser og kompetanser til å kunne prestere i tråd med det som er barnehagens oppdrag, formål og intensjon om å skape den gode barndommen.

Et annet eksempel er et opprop på internett mot Stortingets vedtak, gjort vår 2010, som gir foreldre rett til språkkartlegging av treåringer i barnehagen. I oppropet sies det at Stortingets behandling av Stortingsmelding 41 rokker ved selve grunnideen i den norske barnehagetradisjonen: "Barnehagepolitikken som nå utformes, truer det helhetlige synet på omsorg, lek og læring som norske barnehager blir berømmet for internasjonalt" (Barnehageoppropet 2010)⁷.

Per Bernemyr ved Reggio Emilia - instituttet i Stockholm foreleste i mai 2008 på en nasjonal barnehagekonferanse i Trondheim i regi av Dronning Mauds Minne. Konferansen het "Kunnskap og fantasi" og hadde fokus på barnehagens læringssyn, barnesyn og kunnskapssyn. Per Bernemyr hevdet at barnehagene tradisjonelt har lagt for lite vekt på barns muligheter for læring, mens skolen har lagt for mye vekt på formidlingspedagogikk. Bernemyr presenterte Reggio Emilia - pedagogikkens tredje vei, å vektlegge læring i større grad, men innenfor et helhetlig læringssyn der barns medvirkning er sentral. Også andre Reggio Emilia inspirerte pedagoger synliggjør hvordan barns læring og medvirkning kan få sterkere fotfeste i barnehagen, for eksempel Ann Åberg og Hillevi Lenz Taguchi i boka *Lyttende pedagogikk* (Åberg et al. 2006).

2.3. Leseaktiviteter i barnehagen

2.3.1. Hva er lesing?

Dagens menneske er omgitt av skrift i mange mulige former. Roger Säljö minner oss om at skriften både som prinsipp og praksis er svært spesiell i menneskets historie (Säljö 2006).

Det vi kaller skrift, kan beskrives som en teknikk for mediering via inskripsjoner som innebærer at en reproducerer talespråket i fysisk og visuell form. Det er en

⁷ Utdanningsforbundet deltar også i debatten og har høsten 2010 utgitt et debathefte om språkkartlegging i barnehagen.

menneskeskapt form for kommunikasjon som bygger på institusjonaliserte mønstre for hvordan en skal koble sammen tale og fysiske tegn (Ibid:104).

I historisk perspektiv har lesing vært en aktivitet for eliten. Lesing var lenge sett på mer som en memoreringsteknikk for å utvikle menneskets hukommelse enn en meningsdannende prosess. Etter hvert som stadig flere mennesker lærte seg å lese har meningsaspektet fått tilsvarende større betydning. Utenatlesing var likevel dominerende i skolen til langt inn i moderne tid. På 1800-tallet skulle imidlertid lesing i den norske allmueskolen være "forenet med forstandsøvelser" (Bråten 2007:21). Lesing ble antatt å være av betydning for å utvikle av barnas intellekt.

Leseforskere ble i siste del av forrige århundre opptatte av avkodingsferdigheter. Man konstaterte at visse barn hadde vansker med å lære å lese funksjonelt, og at noen barn hadde problem med å avkode grafisk tekst. Lesing = avkoding x forståelse ble en mye brukt definisjon for å forklare hva lesing dreier seg om. Definisjonen ble introdusert i 1990 av Hoover og Gough (Uppstad 2006).

Noen lesereforskere har hatt innvendinger mot definisjonen fordi den forenkler en komplisert prosess i for stor grad (Ibid). I heftet *Lesing er* presenterer Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger fem dimensjoner som viktige for god lesekompetanse. Disse fem er *fonologisk bevissthet, ordavkoding, leseflyt, leseforståelse og leseinteresse*. Også Lundberg og Herrlin benytter disse dimensjonene for å beskrive barns leseutvikling (Håland et al. 2008; Lundberg et al. 2008).

Fonologisk bevissthet

Barnets fonologiske utvikling starter når det begynner å bruke lydkombinasjoner som symboler for å formidle mening. Fonologisk bevissthet er en del av den fonologiske utviklinga.

Ingvar Lundberg og Katarina Herrlin sier at "[f]or å forstå hvordan bokstaver kan representere språklyder, må en forstå at de talte ordene kan deles opp i biter av fonemstørrelse" (Lundberg et al. 2008:13). Når et barn utvikler sin fonologiske bevissthet krever det at barnet utvikler evne til å skille mellom språkets innholdsside og dets formside. Barnet tar så å si et utenfraperspektiv på språket (Espenakk 2007). Det blir i stand til å dreie oppmerksomheten fra betydningen av det som blir sagt, til hvordan det blir sagt, hvordan det lyder, hvilke lyder et ord består av.

Det er utarbeidet flere pedagogiske program med tanke på å utvikle fonologisk bevissthet hos barn både i barnehagealder og skolealder. Bente Hagtvet og Jørgen Frost har for eksempel gjennom mange års arbeid og forskning vist at det er mulig å utvikle denne evnen tidlig hos barn, og at dette fremmer seinere leseopplæring (Bollerslev et al., 1994; Hagtvet 2004). De seinere år benyttes Språksprell i en stor andel av landets barnehager. Språksprell er bygd opp med en progresjon som starter med at barnet skal utvikle oppmerksomhet for lyd på generell

basis, deretter arbeid med rim og regler, stavelsesdeling og forlydsanalyse (Olvik & Valle 2005).

Ordavkoding

Små barn kan ofte kjenne igjen ord lenge før de kan lese. Barn kan for eksempel kjenne igjen sitt eget og andres navn. Barnet lærer seg ordet som et bilde og vi snakker om logografisk lesing. Barn kan lære seg mange ordbilder allerede i tidlig alder gjennom logografisk lesing på skilt, i butikker, på varer med mer.

Det går et skille i barnets utvikling når det lærer seg det alfabetiske prinsipp⁸. Når barnet har forstått at bokstaver er representanter for lydene i språket vårt, kan det gradvis begynne å bygge opp og analysere alle slags ord (Lundberg et al. 2008). Når dette skjer, snakker vi om at barnet har ”knekt lesekode” (Håland et al. 2008). Barnet er i stand til å identifisere ord ved hjelp av å kode om bokstaver fra skriftsymbol til lydsymbol.

Barnets utvikling innenfor dette området starter tidlig. Mange barn utvikler i svært ung alder en interesse for symboler generelt, og etter hvert begynner de å interessere seg for bokstaver og bokstavlyder, selve grunnstammen i det alfabetiske prinsipp.

Når barnet har knekt lesekode trenger det mye erfaring med tekst før ordgjenkjenningen går raskt, automatisk og feilfritt. Når et ord er automatisert trenger ikke leseren å benytte lang tid på å identifisere det. ”En avansert leser trenger ikke å gjette ut fra fragmentariske ledetråder (for eksempel begynnelsen av ord) eller søke hjelp i en kontekst, ordbilder eller illustrasjoner for å få støtte til ordavkodingen” (Lundberg et al. 2008:15). Slike hjelpestrategier er imidlertid vanlige i begynneropplæringa.

Å lære å lese med automatisering er en gradvis prosess. Først når leseren har støtt på et ord mange ganger og i mange forskjellige sammenhenger utvikles evnen til å automatisere ordet. Også voksne, gode lesere vil av og til kunne falle ut av automatisert lesing, for eksempel ved lesing av tekster fra et fagområde som vedkommende har liten innsikt i, eller tekster på et språk som man behersker dårligere enn sitt morsmål.

Leseflyt

For å kunne lese en tekst slik at ord og setninger gir mening for leseren, må den leses med en viss flyt. Når barnet leser med flyt er ordavkodinga automatisert, teksten leses med riktig setningsmelodi, og barnet mestrer den belastninga på hukommelsen som lengre setninger kan innebære. Langsom og stotrende lesing gjør det vanskelig for leseren å få med seg innholdet i det leste (Lundberg et al. 2008).

⁸ Innenfor den skrifttradisjonen som norske barn befinner seg i. I andre språkkulturer kan andre prinsipp gjelde.

Leseforståelse

Tekster har et budskap, og å finne dette budskapet er selve hensikten med å lese. Barna erfarer tidlig dette aspektet ved lesing gjennom høytlesing, men etter hvert som de selv lærer seg å lese skal de selv også finne mening i ulike typer tekster. I begynnerlesinga vil leseforståelse være avgrenset til å finne mening i et enkeltord og ofte vil søk etter mening være preget av gjetting. Tendensen til gjetting avtar etter hvert, men leseren må alltid innta en aktiv og medspillende rolle i forhold til teksten. Leseren konstruerer mening i teksten ut fra sine tidligere erfaringer og forventninger. Erfaringer kan dreie seg om kunnskap om et fagområde eller om sjanger. Erfaringer kan også dreie seg om kjennskap til begreper og vokabular brukt i teksten. Erfaringer med å lese "mellom linjene" (gjøre inferenser) utvikles over tid (Bråten 2007; Lundberg et al. 2008).

I de nasjonale prøvene (Utdanningsdirektoratet 2010) som undersøker elevers grunnleggende kompetanse i lesing på femte og åttende trinn i grunnskolen, opereres det med henholdsvis tre og fem nivåer for leseforståelse, der det laveste kjennetegnes av å lete fram eksplisitte utsagn i teksten. Høyere nivå krever evne til å sammenfatte og tolke ulike opplysninger gitt i teksten, mens det høyeste nivået preges av evne til svært selvstendig refleksjon over innholdet. Også PISA-undersøkelsene opererer med tilsvarende nivåer for forståelse (Kjærnsli 2007). PISA-undersøkelsene viser at kjønnsforskjellene i lesing ikke er så store på det laveste nivå av forståelse, å finne eksplisitt informasjon i teksten. Forskjellene blir gjennomgående større når det gjelder oppgaver som krever dypere forståelse, tolkning og refleksjon. En viktig forskjell mellom jenters og gutters forståelse går mellom lesing av kontinuerlige og ikke-kontinuerlige tekster, altså om teksten krever evne til sammenhengende lesing eller om den krever evne til lesing av tekstblokker. PISA-undersøkelsene viser at jentene har gode ferdigheter med begge typer, mens guttene er forholdsvis dyktigere på å lese faktatekster, tabeller, grafer, diagrammer og kart enn lesing av litterære tekster (Ibid).

Å utvikle leseforståelse har fått stadig større betydning i skolesammenheng. Bråten påpeker at å kunne lese med forståelse er en avgjørende kompetanse i et kunnskapsamfunn, både i og utenfor utdanningsinstitusjonene (Bråten 2007). Å kunne lese med forståelse er nødvendig for fullverdig deltakelse i arbeids- og samfunnsliv. Bråten legger følgende definisjon til grunn: "Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst" (Ibid: 11).

I de store internasjonale lesecundersøkelsene som PISA og PIRLS ligger lignende definisjoner på lesing til grunn. Tekstbegrepet er i seinere tid også utvidet til å gjelde et større spekter, for eksempel digitale tekster.

Leseinteresse

Mens de fire omtalte dimensjonene handler om ferdigheter, hva barnet kan og får til, dreier den femte dimensjonen seg om de opplevelser barnet kan få ved å lese. Interesse for lesing er "nøkkel til en hel verden av fantasi, spenning, kunnskap, eventyr og glede" (Lundberg et al. 2008: 18). Uten at barna kjenner denne gleden ved å lese vil det være vanskelig å utvikle lesing som ferdighet. Å lære å lese med automatisering, flyt og forståelse krever

mengdetrening. Barnet må være utholdende og konsentrert. Ingen blir en dyktig leser uten å lese mye. Det er derfor om å gjøre å vekke leseinteresse hos barn, å sørge for å sosialisere dem inn i bøkens verden.

2.3.2. Lesing i barnehagens styringsdokumenter

Flere dokumenter gir beskjed om lesingas plass i barnehagen. I takt med at lese- og skrivekompetanse har fått stadig større betydning i samfunnet, har signalene fra statlige myndigheter blitt sterkere om at utvikling av lese- og skriveferdighet ikke er noe som starter når barna begynner på skolen, men er et ledd i ei utvikling som starter med oppbygging av et rikt språk og språklige ferdigheter i barnehagealder. Alle de fem dimensjonene ved lesing som er beskrevet over, kan starte som embryo i barnehagen.

Rammeplanen

Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet 2006b) bestemmer hvordan barnehagepersonalet skal arbeide med ulike aktiviteter med barna. Barnehagens arbeid med leseaktiviteter er først og fremst beskrevet under fagområdet Kommunikasjon, språk og tekst, men også fagområdet Kunst, kultur og kreativitet er i noen grad inne på tekstens og litteraturens plass i barnehagen.

Under fagområdet Kommunikasjon, språk og tekst er tidlig og god språkstimulering vektlagt for å utvikle et rikt muntlig språk. Varierte og rike erfaringer er påpekt som nødvendig for barnas begrepsforståelse. Rammeplanen legger opp til en todeling av målene, hvor den ene er mål for barna, den andre er mål for hvordan de voksne i barnehagen skal arbeide for å oppnå målene.

Rammeplanen sier at fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst* skal bidra til at barna videreutvikler sin begrepsforståelse og bruker et variert ordforråd. Barna skal få et positivt forhold til tekst og bilde som kilde til estetiske opplevelser og kunnskaper. Tekst og bilde skal også være utgangspunkt for samtaler, og som inspirasjon til fabulering og nyskaping. Gjennom å lytte til lyder og rytme i språket skal barna bli fortrolige med symboler som tallsiffer og bokstaver. Barna skal også bli kjent med bøker, sanger, bilder, media m.m.

For å arbeide i retning av disse målene sier rammeplanen at personalet må være seg bevisst sin forbildefunksjon for hvordan en lytter, gir konstruktiv respons og bruker kroppsspråk, talespråk og tekst. De voksne må være i stand til å fremme tillit mellom barn, og mellom barn og voksne, slik at barn føler glede ved å kommunisere og trygghet til å benytte ulike språk- og tekstformer i hverdagen.

Personalet skal skape et språkstimulerende miljø for alle barn og oppmuntre til å lytte, samtale og leke med lyd, rim, rytme og fabulere med hjelp av språk og sang. De voksnes oppgave er videre å la barn møte symboler som bokstaver og siffer i daglige sammenhenger. Barna skal støttes når de tar initiativ til å telle, sortere, lese, lekeskrive eller til å diktere tekst.

Barnehagen skal skape et miljø hvor barn og voksne daglig opplever spenning og glede ved høytlesning, fortelling, sang og samtale, og være seg bevisst hvilke etiske, estetiske og kulturelle verdier som formidles.

Høytlesning skal altså være en daglig aktivitet i barnehagen. ”Dette er et av de få steder der det blir slått fast hvor ofte det skal skje, og det er ikke snakk om en dag eller to i uka, men hver eneste dag” (Solstad 2008: 14).

Andre styringsdokumenter

Strategiplanen for kompetanseutvikling i barnehagen peker opp en linje som må gjelde mellom arbeid i barnehage og i skole. Planen ser på barnehage og skole som et sammenhengende hele, slik at barns språkutvikling er i en startfase i barnehagen og fortsetter i skolen både som muntlig språk, men også som lesing og skriving (Kunnskapsdepartementet 2007).

Gi rom for lesing! (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005) var en strategi som pågikk i årene 2003 – 2007. Innsats og tiltak på ulike arenaer skulle stimulere til leselyst og leseferdighet i barnehage, skole, heim og fritid.

Stortingsmelding nr 16, - og ingen stod igjen (Kunnskapsdepartementet 2006a), vier barnehagen stor plass. Den vektlegger prinsippet om tidlig innsats og utvikling av gode læringsspiraler. Meldinga setter fokus på at for mange barn gis for dårlige læringsvilkår og at norske barnehager og skoler har hatt en tendens til ”en vente og se - holdning”. Barn som ikke har forventet utvikling bør i stedet fanges opp umiddelbart. Meldinga poengterer arbeid med språk som særlig viktig.

Stortingsmelding nr 41, Kvalitet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2009), uttrykker tilfredshet med at barnehagens språkmiljø og fagområdet Kommunikasjon, språk og tekst har vært prioritert i barnehagene. Men meldinga understreker også at arbeidet som hittil er gjort, har vært for smalt. Følgende sitat gir signaler om framtidig satsing (Ibid: 77, min understreking)

Arbeidet med fagområdet Kommunikasjon, språk og tekst er i følge evalueringen av rammeplanen i stor grad læremiddelstyrt, med fokus på det enkelte barnet og språkets form, uttale og ordforråd. Dette er etter departementets vurdering en nødvendig, men ikke tilstrekkelig del av barnehagens arbeid med fagområdet. Det er i tillegg nødvendig å legge vekt på kommunikasjon og tekst som vesentlige sider ved dette fagområdet.

2.3.3. Aktiviteter i barnehagen som fremmer seinere lesekompetanse

Forskere har undersøkt hvilke ferdigheter i barnehagealder som er av størst betydning for seinere lesing.

Et godt talespråk i førskolealder synes mest avgjørende for seinere lese- og skriveferdigheter, og barnas vokabular synes spesielt viktig. Dette er påvist i flere studier, og er det sikreste funn i forskning om sammenhengen mellom tidlige språkferdigheter og seinere leseferdigheter. Et rikt vokabular og gode begrepsferdigheter ser ut til å fremme ikke bare begynneropplæring i lesing, men har betydning for seinere leseforståelse (Aukrust 2006; Kunnskapsdepartementet 2008b).

Kognitivt utvidende samtaler (nonimmediate talk) brukes i to betydninger. For det første dreier det seg om samtaler som barnet deltar i som går over flere samtaleturner. Samtalen etablerer en kontekst som er omfattende nok til å kunne gi barnet fortolkningsstøtte i forhold til ukjente ord. For det andre er samtalerne utvidende i den forstand at den peker ut over her- og nå - situasjonen; de kan handle om hendelser i fortid og framtid, de kan ha logiske resonneringer og de kan inneholde årsaksrelasjoner. Slike samtaler utvikler talespråklige ferdigheter som "ser ut til å være forløpere for å kunne lese mer komplekse tekster og kunne identifisere og fortolke tekster i lys av genre" (Ibid:28).

Fonologisk bevissthet dreier seg om å kunne rette oppmerksomheten mot språkets lyder til forskjell fra språkets mening. Begrepet innebærer både "enkel sensitivitet rettet mot brede fonologiske enheter til dyp sensitivitet rettet mot mindre fonologiske enheter (Aukrust 2006:26). I Aukrusts kunnskapsrapport brukes begrepet om "de ferdigheter som er knyttet til å legge merke til at ord er like eller forskjellige lydmessig, å kunne oppfatte rim, telle stavelser og så videre" (Ibid:26)

Aukrust konkluderer med følgende når det gjelder hvordan fonologisk bevissthet understøtter barns leseferdigheter på høyere klassetrinn: Fonologisk bevissthet er helt nødvendig når barnet skal lære seg å lese, men "ser (ikke) ut til å predikere unik variasjon i leseforståelse hos eldre barn og voksne når ordavkodingen er automatisert" (Ibid: 43).

Et affektivt aspekt må nevnes fordi språklig læring hos små barn er nært sammenvevd med deres øvrige kognitive, sosiale og emosjonelle læring. "Motivasjonen til å bli språk- og tekstbruker forutsetter at barnet får språklige og tekstlige erfaringer i relasjoner preget av varme og omsorg (Ibid:46). Sonnenschein og Munsterman fant i en studie fra 2002 av foreldrelesing med fem år gamle barn at "den affektive kvaliteten på lesingen med barnet var det som best predikerte barnets motivasjon for å lese. Barns eksponering for bøker og tekst sammen med voksne viser relasjoner til deres språklæring, mens de affektive relasjonene lesingen skjer innenfor virker inn på om barnet ønsker å lese" (Ibid: 38).

Til slutt må forholdet mellom heim og barnehage nevnes. Noen barn finner lite samsvar mellom aktiviteter i heim og barnehage. De har erfaring med språk og samtaleformer som ikke anvendes i barnehagen. Andre barn gjenkjenner språk og samtaleformer som like i heim og barnehage. Aukrust påviser at et robust funn i internasjonal forskning er at barn som utsettes for et språk heime som legger vekt på "skolelignende" og tekstbaserte samtaler, ser ut til å få erfaringer som de drar nytte av når de seinere møter leseopplæring og tekstbasert læring:

[B]arn fra høyere sosioøkonomiske lag eksponeres for et "skolelignende" språkbruk og tekstbaserte samtaler allerede i tidlig alder hjemme. De har fått mer av de erfaringer som antas å føre fram til kompleks tekstprosessering og er med andre ord bedre forberedt til å møte leseopplæring og tekstbaserte læring (Heath i Aukrust 2006:18).

En studie av Dickinson og Tabors fra 2001 (i Aukrust 2006) holder fram at barn som går i barnehager som holder en høy kvalitet på språkarbeidet ser ut til å profitere på dette, også når det er tatt høyde for sosio - kulturelle faktorer betydning. I studien hadde barn med høy kvalitet på språkmiljøet både heime og i barnehagen et språk som lå godt over gjennomsnittet. Den gruppa som kom dårligst ut hadde lav kvalitet på språkmiljøet både heime og i barnehagen. Men interessant nok kom barn med lavt språkmiljø heime, men høyt i barnehagen, bedre ut resultatmessig enn barn med høyt språkmiljø heime, men lavt i barnehagen.

2.3.4. Leseaktiviteter i barnehagen - begrepsavklaringer og avgrensninger

Å undersøke de voksnes erfaringer med og holdninger til alle sider ved barns språk som har betydning for seinere lesekompetanse ville sprengte rammene for mitt forskningsprosjekt. Utvikling av språklige ferdigheter kan inngå i alle barnehagens aktiviteter, både formelle og uformelle. En avgrensning av forskningsområdet har vært nødvendig, og jeg har valgt å begrense området for forskninga til leseaktiviteter i barnehagen, nærmere presisert som barnehagens arbeid med *bøker og skriftlig tekst*. Begrunnelsen for valget ligger i at dette er aktiviteter som gir rike muligheter både til å utvikle barns ordforråd og begreper, tekstkompetanse, fonologisk bevissthet og leseinteresse.

I artikkelen *Før lesing blir vrient* poengteres ulike leseaktiviteters betydning for barns språkstimulering og seinere lesing. Artikkelen presenterer LeseFrø- prosjektet som er gjennomført av Lesesenteret i Stavanger og ABM- utvikling. Prosjektet legger til rette for aktiviteter som gir barna mulighet både for handling og refleksjon: Høytlesing, fortelling med utgangspunkt i skriftlige tekster, gjenfortelling, lekaktiviteter med bakgrunn i tekster barna har møtt, utforskning av og lek med skriftspråket (Hoel et al. 2010). Artikkelen hevder at rik tilgang på barnebøker og høytlesingsbøker gir barna erfaringer med et mer komplekst språk enn deres eget muntlige språk. Gjennom gode samtaler om det leste får barna mulighet til å ta dette språket i bruk.

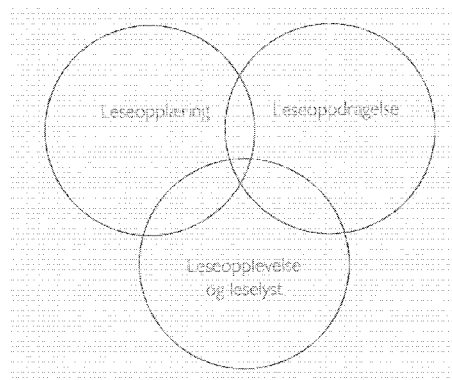
Forfatterne peker på at satsing på leseaktiviteter i barnehagen vil bidra til språkstimulering og språkutvikling i barnehagen, men vil også ha betydning for barnas videre leseutvikling og læring i skolen. De understreker at livslang lesing får god drahjelp av lesevaner som etableres allerede i førskolealder. De henviser til den internasjonale PIRLS- rapporten fra 2007 og sier (Ibid: 35):

Barna tilegner seg grunnleggende kunnskaper om skriftspråket før den formelle leseopplæringen i skolen tar til, og de lærer seg verdien av å kunne lese og skrive.

Samtidig bygger de også opp forventninger og motivasjon til selv å lære. Gode erfaringer med lesing og skriving skaper positive holdninger til og nysgjerrighet på tekst.

Sitatet over viser at forfatterne peker på at leseaktiviteter kan bidra til å utvikle både kunnskaper og holdninger hos barnehagebarna. Trine Solstad opererer i boka *Les mer!* (Solstad 2008) med tre områder som barnehagen må dekke for å utvikle lesekompetanse hos barn. I praksis vil de tre områdene ikke opptre som uavhengige av hverandre. De er tre områder av samme sak, men teoretisk kan det være hensiktsmessig å behandle dem hver for seg.

Det første området er Leseopplæring. I dette begrepet ligger barnehagens arbeid med å gjøre barna lese- og skrivekyndige. Det vil innebære barnehagens arbeid med de *ferdigheter* som leder fram til seinere lesing og skriving. Barn i førskolealder begynner å lære seg å lese når de forstår hva som er opp og ned i en tekst, hvordan bilder i bøker forteller og hvordan man blar i ei bok. "Leseutviklingen starter når barnet blir kjent med hvordan teksten oppretter en kontrakt mellom teksten og leseren som etablerer en hel praksis rundt det å lese" (Solstad 2008: 122) Ferdighetene utvikles altså gradvis fra tidlig alder av.



Det andre området kaller Trine Solstad for Leseopplæring (Ibid). I dette legger hun at barn gjennom lesing blir *kjent med vår skriftspråklige kultur*. Barna skal gjennom barnehagens arbeid etter hvert kjenne seg hjemme i et vidt spekter av sjangrer og ulike kommunikasjonsformer. Solstad henviser til rammeplanen som har et eget kapittel om barnehagen som kulturarena. Planen peker på at kultur er arv og tradisjoner, men at kultur også må skapes og levede gjøres, fornyes og aktualiseres. For Solstad innebærer rammeplanens føringer at barnehagen må sørge for å gjøre barna kjente med tekster både fra den nasjonale bokhylla, men også fra resten av verden. I tillegg til tekster fra vår felles kulturarv, må barna bli fortrolige med samtidas barne- og ungdomslitteratur. De må beherske både skjønnlitterære og faglitterære tekster. Bøker og tekster bør holde en kvalitet, ikke alle tekster er i det kulturelle perspektivet like gode.

Det tredje området er Leseopplevelse og lese lyst. Solstad framhever at barnehagen skal bidra til *fascinasjon for lesing* hos barna. De bør like så godt å bli leste for at de også etterspør dette på fritida si. Som begrunnelse for dette holder Solheim fram at "[f]or lese lystens og leseopplevelsens del er det ikke nok å kunne avkode og forstå en tekst, selv ikke hurtighet og god automatisert lese teknikk er avgjørende for dette aspektet ved lesekompetanse" (Ibid:40). Solheim argumenterer for leseopplevelsens plass i barnehagen.

I min studie har jeg valgt både å ha fokus på personalets erfaringer med arbeid med *barns kunnskaper om bøker og skriftlig tekst*, men også på arbeidet med å motivere, med å utvikle *barnas glede og interesse for bøker og skriftlig tekst*. Jeg etterspør hvordan de voksne tilrettelegger for at barna skal utvikle seg innenfor begge disse områder.

Det området som Solstad kaller Leseoppdragelse er mer implisitt behandlet i min studie. Barnehagenes presentasjon av hvordan de arbeider med å utvikle kunnskaper og lesemotivasjon forteller mye om i hvilken grad de vektlegger det kulturelle aspektet ved lesing. I diskursavgrensingene har jeg tatt hensyn til alle de tre aspektene ved lesing, også det kulturelle.

3. Design og metode

Mitt valg av diskursteorier har et postmoderne, sosialkonstruktivistisk grunnlag. Virkeligheten ses på som et produkt av menneskers måter å kategorisere og strukturere den på, den forteller ikke i kraft av seg selv hvordan den skal forstås. I følge postmodernistisk tenking er kunnskapen intersubjektiv, den "utformes i relasjoner mellom mennesker. Kunnskapen oppfattes som kontekstbundet, det vil si at den er avhengig av den sammenheng den utvikles i, og ikke nødvendigvis overførbar til andre situasjoner" (Thagaard 2003: 41).

3.1. Diskursanalyse

Min undersøkelse tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan legger de voksne i barnehagen til rette for at alle barn, uavhengig av kjønn, kan utvikle interesse for og kunnskap om bøker og skriftlig tekst?

Mitt prosjekt går ut på å finne informantenes erfaringer, og ikke minst holdninger i forhold til forskningstemaet. Jeg har valgt en kvalitativ tilnæringsmåte som gir mulighet til å forske i dybden. Diskursanalysens oppgave er å identifisere flertydighet. Det har i mitt tilfelle vært interessant å undersøke hvilke lesepraksiser som finnes i barnehagen. Er det mye lik praksis å finne, eller store forskjeller? Hvordan forholder de ulike praksisene seg til likestilling og kjønn? Er det et av kjønnene som drar fordel av den praksis som dominerer i barnehagene i dag, eller gis jenter og gutter likeverdige muligheter til å utvikle interesse for og kunnskap om bøker og skriftlig tekst?

Min oppgave skrives innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Oppgaven er basert på å belyse hvordan tilrettelegging for leseaktiviteter i barnehagen kan gjennomføres slik at alle barn kan dra nytte av de aktivitetene som foregår. I en forskningsutgave av tidsskriftet Spesialpedagogikk etterlyser Jenny Steinnes ved Høgskolen i Lillehammer et poststrukturalistisk blikk på spesialpedagogikkens etiske og vitenskapsteoretiske utfordringer. Hun hevder at poststrukturalistiske perspektiver åpner for å kunne identifisere og behandle det motsetningsfylte og paradoksale som er til stede i all kulturell virksomhet. Dette er avgjørende i et fag som tradisjonelt har hatt et sterkt individfokus i sin forståelse og som har

vokst fram gjennom et ønske om deltakelse for og inkludering av marginaliserte grupper. Spesialpedagoger forsøker i sitt arbeid å komme bort fra prosesser som fører til diskriminering og marginalisering. Dette gjelder alle typer marginaliserte, alle som faller utenom "det store VI"; innvandrere, etniske grupper, kjønn, funksjonshemmede (Steinnes & Høgskolen i Lillehammer 2007).

Alle diskursteoretiske tilganger står i sterk gjeld til fransk poststrukturalisme. Begrepet diskurs er hentet fra den franske sosialhistorikeren Michel Foucault som omtaler diskurser som praksiser som systematisk former objektene som inngår i dem (Foucault & Schaanning 1999). Den overordnede tankegangen i diskursteorien er at sosiale fenomener aldri er ferdige og totale. Betydning kan aldri endelig fastlåses, og det betyr at vi stadig vil finne sosiale kamper om betydningsdannelse i en diskurs. Ingen diskurs kan etableres totalt, diskursene er alltid i interaksjon med andre diskurser som definerer virkeligheten annerledes, også når de virker fastlåste (Winther Jørgensen & Phillips 1999).

Diskursbegrepet er interessant fordi det kan forklare hvordan barns utvikling er nært forbundet med de voksnes tilrettelegging i barnehagen. Måten vi tilrettelegger vår praksis på, er med på å "skape" barna, men for så vidt også de voksne som inngår i den. Vi handler alltid innenfor diskurser og vår praksis er materialisering av teorier og forestillinger (Nordin-Hultman 2004). Noen av disse forestillingene er klare for oss og vi kan uttrykke dem i teorier. Andre er uklare og ubevisste, vi handler uten å tenke over at vi kunne opptrådt på en annen måte. Nordin- Hultman hevder at vår måte å innrede på, vår måte å planlegge på, vår måte å gi barna oppgaver og aktiviteter på kan ses som iscenesatte teorier om barns behov, læring og utvikling. Miljøet skaper spesifikke forutsetninger for hvordan barna kan handle og samhandle, med hverandre og med de formål som finnes tilgjengelig for dem. Endringer i vår tilrettelegging i barnehagen vil påvirke barna.

3.2.Sanne diskurser og endring

Foucault trekker inn makt som et element ved diskurser. Han ser på makt som handlinger som påvirker handlinger. Han hevder at bestemte måter å se på ofte aksepteres som selvfølgelige og gitte, som grunnleggende sannheter. I følge Foucault behøver ikke makt å utøves ovenfra og ned, men kan også forstås som en effekt av at vi alle ønsker å bli aksepterte i sosiale sammenhenger. Dette er interne prosedyrer, diskursene utøver kontroll over seg selv (Foucault & Schaanning 1999).

Vi kan med bakgrunn i normer eller diskurser som bestemmer hva som anses normalt få "sannhetsregimer" eller "sanne diskurser" som legger sterke føringer for menneskene. "De bestemmer hva mennesker til forskjellige tider og i forskjellige kulturer holder for sant og falskt; hva man kan si og hva man kan gjøre" (Nordin- Hultman 2004:48).

Slike sanne diskurser kan selvfølgelig gi føringer på hva som hva vi forbinder med mannlighet og kvinnelighet. I et samfunn kan det gi seg utslag i at vi regner bestemte aktiviteter som "naturlige" eller "unaturlige" for henholdsvis kvinner og menn. I

barnehagesammenheng kan vi finne noe av det samme, diskursen kan bestemme hva som passer seg og ikke minst, hva som ikke passer seg, for jenter og gutter.

Dominerende diskurser i et samfunn kan være vanskelige å oppdage fordi de framstår som selvfølgelig for oss. Ingen stiller spørsmål ved dem. De kan gjøre at vi ikke ser andre måter å betrakte et fenomen på. Det som preger den daglige rutine i barnehagen blir vanskelig å tenke annerledes om. Diskurser kan på denne måten virke normaliserende, og dermed også undertrykkende. I lys av dette blir det forståelig at arbeidet med likestilling i barnehagen kan være vanskelig å mestre i praksis. Temaheftet om likestilling i det pedagogiske arbeidet i barnehagen holder fram at barnehagen ofte ubevisst reproducerer ulike forventninger til gutter og jenter (Rossholt & Kunnskapsdepartementet 2006).

Det har vært viktig for meg å lete opp og løfte fram praksis som bryter med diskurser som virker begrensende for barn. Diskurser kan utfordres. Menneskets evne til å motstå og endre diskurser innebærer et aktivt og reflekterende forhold til konstituering av egen subjektivitet. Gjervan vurderer at det er vanskelig for personer innenfor en diskurs å gjøre seg fri fra dens reguleringer, men at det er mulig å identifisere, bli oppmerksom på og yte motstand mot dem. Diskursene er fulle av motstridige meninger og dermed motstridige muligheter (Gjervan et al. 2006).

Forskerens tilnærming til og tolking av sitt datamateriale vil bestemme hvorvidt endringsprosesser løftes fram i forskninga. Postmodernistisk vitenskapsteori framholder at sannhet ikke er noe fast og endelig, snarere flytende og bestemt av den enkeltes ståsted og utgangspunkt. Min intensjon har vært å drive ei forskning som er av en slik art at den gir informantene mulighet til å presentere meninger, holdninger og fortelle om praktisk arbeid som innebærer en eventuell motvekt eller et brudd med en undertrykkende diskurs. Slik kan både handlinger som kan observeres av andre, men også det som ikke kan observeres, det som ennå er i den enkeltes bevissthet som tanker og ideer, betraktes som et ledd i en endringsprosess.

Men utsagn og praksis som ikke utfordrer diskursen kan også ha en verdi i et perspektiv der endring er ønskelig. Mye praksis i barnehagen er preget av "taus kunnskap", noe man gjør uten å tenke så mye over det. Ved at informantene blir bedt om å uttrykke kunnskap som ellers er "taus", gir de verdifull diskurskjennskap. Når diskursens sammensatte meninger presenteres i forskning, kan det gi mulighet for drøfting og debatt, både i den aktuelle barnehagen, men også som et bidrag i en vev av forskningsresultater. Slik kan normaliserende og undertrykkende diskurser utfordres over tid.

Diskursanalyse vektlegger språkets betydning for betydningsfastsettelse, og enkelte begrenser diskursanalyse til kun lingvistisk forskning. Andre, som Laclou og Mouffe, åpner for at diskursanalyse kan inkorporere det ikke-lingvistiske i analysen. Deres diskursbegrep omfatter ikke bare språk, men alle sosiale fenomen. Språklige ytringer vil være ytringer av et hvert slag i et hvert medium, inklusive kulturelle praksiser. De språklige utsagn i denne vide definisjonen ses på som vedvarende forsøk på å skape betydning og mening i tilværelsen (Winther Jørgensen & Phillips 1999). Askland og Rossvold formulerer dette som at "en diskurs viser til en sammenhengende rekke språklige og kroppslige praksiser som gir

mening”(Askland & Rossholt 2009: 47). I mitt prosjekt ligger en slik utvidet tilnærming til diskursbegrepet til grunn.

3.3.Metode

Diskursteori åpner for ulike måter å samle inn data på. Når dette er sagt, må det samtidig presiseres at teori og metode er kjedet sammen i diskursanalyse, slik at de grunnleggende filosofiske premisser må aksepteres (Winther Jørgensen & Phillips 1999). Diskursanalyse gir rom for et helhetlig undersøkelsesopplegg med sterk sammenheng mellom teorifundament, undersøkelse og analysedel.

Som metode for innsamling av data har jeg foretatt intervju, samt gjort bruk av deltakende observasjon for å innhente supplerende data. Teoristoffet som er presentert i de foregående kapitlene er trukket inn i analysen.

Diskursteori basert på Laclou og Mouffe danner bakteppe for min analyse. Derridas begrep dekonstruksjon står sentralt i analysen. I den praktiske analysen benytter jeg meg også av begrepet diskursorden fra Faircloughs kritiske diskursanalyse. Dette er begrunnet i at Laclou og Mouffes diskursteori først og fremst er et teoretisk rammeverk, mens Faircloughs tilnærming er mer praktisk (Winther Jørgensen & Phillips 1999).

3.3.1. Valg av analyseenheter og informanter

Jeg stod i et dilemma da jeg skulle velge analyseenheter. Ved å velge mange barnehager kunne jeg fått fram mange ulike syn og praksiser, noe jeg ville ideelt ville ansett på som en fordel. Samtidig fører mange analyseenheter til mindre grundighet i forskninga på hver enhet. Omfanget på en masterundersøkelse gjør at tida ikke strekker til i forhold til dybdeforskning på mange enheter. Fordi det har vært viktig å ha mulighet til å undersøke i dybden, har jeg konsentrert meg om få barnehager.

Ved å velge så *ulike analyseenheter som mulig* har det vært større mulighet for å få fram ulike innfallsvinkler til arbeidet med bøker og skriftlig tekst i barnehagen. Barnehagene i utvalget er derfor valgt med tanke på å være forskjellige i så mange hensyn som mulig. De er forskjellige med hensyn til pedagogiske prioriteringer og satsninger, størrelse, plassering (by, tettsted, landet) og eierskap.

Når forskjellighet har vært et nøkkelord i utvalget av barnehager, innebærer dette ikke at barnehagene representerer et tverrsnitt av norske barnehager. Jeg har valgt barnehager med en tydeligere profilering enn hva som muligens er representativt. At barnehagene har et uttalt fokus for sitt arbeid, har nettopp vært et hovedpoeng for meg. Det har vært en indikasjon på at barnehagene ville være ulike.

En tydelig profil kan muligens være et signal om endringsvillighet. I diskursanalysen legger jeg vekt på innovasjonsperspektivet. Det var i utgangspunktet ikke en ulempe om barnehagene i utvalget var innovativt orientert.

Jeg har seks informanter, to i hver barnehage. På lignende måte som i forhold til antall analyseenheter vil antall informanter og tid til dybdeforskning konkurrere. Jo flere informanter, jo mindre tid vil kunne avsettes til intervju og observasjon i den enkelte barnehage. To informanter fra hver barnehage ga mulighet til noe observasjon i tillegg til intervju.

Jeg fant det hensiktsmessig å benytte pedagogiske ledere som informanter, etter en del vurderinger. I barnehagens personale finner vi førskolelærere, spesialpedagoger, barne- og ungdomsarbeidere og assistenter uten noen formell utdanning. Blant førskolelærerne finner vi både personer med lederansvar som styrere og pedagogiske ledere, samt personer uten slikt ansvar. Valget av pedagogiske ledere som informanter har sammenheng med omfanget på undersøkelsen. Det ville vært interessant å ha også assistenter og barne- og ungdomsarbeidere med. Disse er i flertall blant de ansatte i barnehagens personale. Når jeg landet på pedagogiske ledere som informanter, er det fordi disse har nær og daglig kontakt med barna, samtidig som de har ansvar for den pedagogiske tilrettelegginga i barnehagen. Styreren i den enkelte barnehage plukket ut informanter til undersøkelsen.

En av informantene er et unntak i forhold til ovenstående argumentasjon. Det er praktiske årsaker til dette valget. Informanten arbeidet som styrer da undersøkelsen fant sted. Den pedagogiske lederen som var aktuell, hadde nettopp begynt i barnehagen. Styreren hadde tidligere ledet denne avdelinga, og var akkurat tiltrådt styrerstillinga. Jeg vurderte at styrerens erfaringer fra barnehagens arbeid i dette tilfellet var mer interessante for min undersøkelse, da den pedagogiske lederen hadde minimal erfaring med pedagogisk ledelse både generelt og i forhold til denne barnehagen.

3.3.2. De tre barnehagene

Likestillingsbarnehage

En av barnehagene er valgt fordi den uttalt hadde satset på likestillingsarbeid over lang tid. Denne barnehagen har mange mannlige ansatte i forhold til det som er vanlig i norske barnehager, og er aktive deltakere i Menn i barnehagen (MIB)⁹. På barnehagens nettsider finnes linker til ulike artikler og nettsider, og MIB er bredt presentert. På nettsidene sies det følgende om hva likestilling kan være:

- at gutter og jenter får varierte utfordringer og like mye oppmerksomhet
- at alle bidrag stiller likt og regnes som like verdifulle
- at vi har både kvinner og menn i personalgruppa
- at alle får tilgang på opplevelser og erfaringer

Lesebarnehage

Jeg ønsket å ha med en barnehage i mitt utvalg som hadde en spesifikk satsing på språk og lesing. Valget falt på en barnehage som inngikk i en kommunal satsing på språk, lesing og

⁹ MIB er et nettverk for menn som arbeider i barnehage. Fylkesmennene har hatt ansvar for styring av arbeidet som er finansiert av Kunnskapsdepartementet.

skrivning. Barnehage, skole, helsestasjon og bibliotek hadde samarbeidet gjennom flere år. For barnehagens del betydde satsinga et nærmere samarbeid både med skole og bibliotek i tillegg til aktiviteter i selve barnehagen. Biblioteksamarbeidet innebærer regelmessige besøk til biblioteket, samarbeid om og hjelp til lån av bøker i ulike sjangrer, samt bibliotekarbesøk i barnehagen.

Reggio Emilia- inspirert barnehage

Innenfor den Reggio Emilia- inspirerte pedagogikken er tilrettelegging av det fysiske miljøet tillagt stor vekt for barns utvikling og læring. Rommet blir derfor ofte omtalt en av barnas ”pedagoger”. Barns læring er tydelig uttalt, og pedagogikken snakker om barnas *hundre språk*, som et bilde på de mange veier som fører til læring. Både kunnskap og fantasi skal utvikles. Det enkelte barns og barnegruppas læreprosesser dokumenteres gjennom tekst og bilder. Denne pedagogiske dokumentasjonen finnes tilgjengelig både for voksne og barn. Reggio Emilia- inspirert pedagogikk holder fram nødvendigheten av å ta barn på alvor. Barns medvirkning i barnehagen vektlegges som et ledd i en demokratisk oppdragelse.

3.3.3. Rammer rundt intervjuene

Den praktiske innsamlinga av data ble foretatt i desember 2009 og januar 2010. Alle intervjuer ble gjennomført på informantens arbeidsplass. Styrerne hadde på forhånd plukket ut informanter. I en av barnehagene var det mye fravær i personalet under undersøkelsen, og en person stilte opp på kort varsel da det viste seg at en av informantene var syk.

Jeg tilbrakte en dag i hver barnehage. En til to timer gikk med til selve intervjuet, resten av dagen foretok jeg observasjoner i barnehagen. Jeg tilbrakte mest tid på informantens avdeling, men var også rundt på de øvrige avdelingene/ gruppene i barnehagene. Jeg brukte digital opptaker under intervjuene og skrev feltnotater under observasjonene.

Jeg startet intervjusamtalen med en kort redegjørelse om undersøkelsen, og måten intervjuguiden var bygd opp på. Deretter informerte jeg om de fem kategoriene som intervjuguiden inneholdt. Jeg fortalte at jeg ønsket at informantene skulle fortelle mest mulig fritt, og at mine spørsmål ville bli avpasset etter hvordan samtalen oss i mellom forløp. Ingen av informantene fikk se noe skriftlig angående undersøkelsen utover det jeg hadde sendt barnehagen ved første henvendelse (Se vedlegg). Informantene underskrev samtykkeerklæring før samtalen tok til.

Jeg hadde på forhånd satt opp en tidsramme på intervjuene, mellom en halv time og tre kvarter. Fire av intervjuene ble gjennomført innenfor denne ramma. To av intervjusamtalene tok litt over en time å gjennomføre.

3.3.4. Forsknings spørsmål

For å kunne undersøke problemstillinga valgte jeg fem kategorier med tilhørende spørsmål. Spørsmålene er forsøkt utformet så enkle og konkrete som mulig. Spørsmål i intervjuguide finnes i vedlegg. Jeg var åpen for å endre på intervjuguiden underveis, dersom de første intervjuene viste at det var nødvendig. Jeg beholdt imidlertid intervjuguiden i sin opprinnelige form gjennom hele intervjuet, da den fungerte som den nødvendige ramme for samtale, men samtidig var tilstrekkelig fleksibel til å gi rom for ulike typer samtaler om mitt tema.

Den første kategorien undersøker informantenes erfaringer med leseaktiviteter på et generelt grunnlag. Intensjonen var å la informanten snakke forholdsvis fritt om generell tilrettelegging for bøker og leseaktiviteter i barnehagen. Her kunne hun/han både uttrykke barnehagens arbeid innenfor dette området, men også egne erfaringer og oppfatninger. Spørsmålene var såpass vidt utformet at informantene ble gitt mulighet til å berøre de øvrige områder som jeg hadde planlagt samtale rundt.

Den neste kategorien dreier seg om arbeid med å vekke barns interesse for leseaktiviteter. Undersøkingene her fokuserer på informantens erfaringer med jenters og gutters forhold til og bruk av bøker i barnehagen. Kan man allerede i barnehagen se forskjell i motivasjon som er så tydelig i skolealder, og kan man se det samme mønster som viser seg seinere i kjønnsdelt preferanse av lesestoff (Kjærnsli 2007)? Det må understrekes at undersøkelsene både her og i øvrige kategorier bare var forslag til tema for samtalen. Det viktigste var å få tak i informantens erfaringer og holdninger.

Den tredje kategorien handler om arbeidet med å gi barn kunnskap om bøker og skriftlig tekst. Også her var jeg interessert i utforskning av informantens erfaringer med henholdsvis jenter og gutter, samt barnehagens praksis i avdekking av ferdigheter og eventuelle tiltak for å bedre ferdighetene.

Den fjerde kategorien handler mer spesifikt om arbeid med likestilling og kjønnsproblematikk i barnehagen. Jeg ville undersøke informantens forhold til likestillingsarbeid i daglig praksis, og var særlig interessert i hvordan dette viser seg konkret i arbeid med bøker og leseaktiviteter. To ledende spørsmål er tatt med i guiden. Det første tar opp hvem som får fordeler av gjeldende praksis i barnehagen, mens det neste gir informanten mulighet til å utdype om barnehagens praksis gir jenter og gutter de samme mulighetene. Dette er spørsmål som kan si mye om informantens bevissthet om og holdning til likestillingsarbeid.

Den femte kategorien dreier seg om informantens syn på og vilje til endring innenfor barnehagens arbeid med leseaktiviteter i et likestillingsperspektiv. Her ville jeg undersøke informantens egen vilje til endringer, men også hva informanten mener er mulig i sin barnehage, i sitt kollegium.

3.3.5. Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervju er min hovedkilde for innhenting av data, i en tilnærming som i hovedsak bygger på Steinar Kvaales teorigrunnlag (Kvale 1997). Målet mitt var at

intervjuet skulle ha størst mulig preg av en samtale, men der spørsmål ble introdusert dersom informanten ikke berørte vesentlige områder i forskningsprosjektet. Jeg hadde på forhånd bestemt meg for at jeg ikke skulle presse på med alle mine spørsmål dersom samtalen fløt godt, og dersom informanten trakk inn forhold i samtalen som jeg ikke hadde tenkt på forhånd, men som hadde relevans for problemstillinga. Jeg hadde videre unngått hvorfor-spørsmål, for at informanten ikke skulle ha følelse av at intervjuet tok form som et avhør (Ibid).

Jeg hadde seks ulike forskningssamtaler med seks ulike informanter. En var ganske ordknapp. Med denne informanten fulgte jeg intervjuguiden ganske nøyaktig. De ulike områdene ble presentert, og jeg stilte mange av spørsmålene som jeg hadde satt opp på forhånd. Informanten snakket lite på egen hånd. Da jeg forberedte meg til intervjuene, trodde jeg kanskje at dette kunne skje i de første intervjuene, før jeg hadde opparbeidet tilstrekkelig erfaring med intervjusituasjonene og intervjuguiden. Dette var imidlertid et av de siste intervjuene.

I den andre enden fantes det en ordrik informant som pratet svært selvstendig om de ulike områder jeg hadde bestemt som tema for samtalen. Jeg brukte intervjuguiden i liten grad. Informanten trakk inn mange forhold fra egen praksis, og berørte flere områder fra intervjuguiden uten at jeg måtte spørre om disse. Samtalen gikk lett og ledig med mye digresjoner, humor og latter. Den første informanten hadde jeg det korteste intervjuet med, den andre hadde jeg det lengste med.

Mellom disse to eksemplene var det ulike varianter. Til tross for store ulikheter i måten intervjusamtalene forløp, virket informantene stort sett komfortable i situasjonen. En av informantene ga uttrykk for sterk nervøsitet i starten på intervjuet. Vedkommende virket ubekvem med lydopptakeren. Etter hvert virket det imidlertid som om situasjonen ble lettere og samtalen ble mer utvungen.

Det påhviler forskeren et stort ansvar i hvor nærgående spørsmål og oppfølging skal være. I mine forslag til spørsmål berører jeg både personlige holdninger og informantens synspunkter på andre kollegers praksis. Jeg hadde på forhånd bestemt meg for å være forsiktig med å forfølge utsagn som kunne kjennes ubehagelig for informanten å ha gitt i ettertid. Noen av mine spørsmål kunne kanskje også virke provoserende. Underveis utelot jeg en del spørsmål, men i intervjusituasjonen kjente jeg det ikke som om noen av spørsmålene var ubehagelige. Når jeg utelot spørsmål, var det mer fordi de kjentes irrelevante eller unødvendige å stille.

Jeg utelot spørsmål underveis i større eller mindre grad i forhold til de ulike informanter. Noen av dem tok opp "mine" tema, og det var unødvendig å stille spørsmål. De kom også selv inn på relevante forhold som jeg ikke hadde tenkt på forhånd. Alle disse kunne imidlertid plasseres innefor mine kategorier.

I postmoderne forskning er forskeren aldri en nøytral betrakter og beskriver. Tidligere erfaringer vil prege måten man betrakter et fenomen på¹⁰. Dette gjelder selvsagt også for mitt

¹⁰ Innen hermeneutisk teori benyttes begrepet forforståelse om dette (Fuglseth og Skogen 2006).

prosjekt. Jeg har studert et felt som jeg interesser meg for og har meninger om. Min tittel, *Rosa og blå lesepraksis i barnehagen*, ble født forholdsvis tidlig i prosjektet. Tittelen antyder at jeg hadde med meg forestillinger om et likestillingsperspektiv med et skille mellom jenter og gutter som gruppe med hensyn til pedagogisk tilrettelegging av leseaktiviteter. En annen forsker ville kunne gå til forskningstemaet med en annen innfallsvinkel og med en annen forståelse i botn, og ville få andre forskningsresultat. I et postmodernistisk perspektiv er dette ikke en ulempe, virkeligheten har ikke én fastsatt sannhet.

Før jeg startet intervjusamtalene hadde jeg satt meg inn i teori om språkarbeid, lesing og likestillingsarbeid i barnehagen. Samtalene med informantene ga meg viten både om konkret arbeid, men også om informantenes holdninger. Dette har nyansert min tidligere kunnskap om forskningstemaet. De siste intervjusamtalene ble derfor rikere sett fra min synsvinkel. Jeg fikk mer ut av dem, fordi jeg hadde mer bakgrunnskunnskap med meg inn i samtalene. Jeg kunne delta i samtalen på en annen måte enn i de første intervjuene.

3.3.6. Observasjon

Jeg har benyttet meg av deltakende observasjon. Jeg valgte å gjøre dette fordi slik supplerende data kan gi utfyllende informasjon, samt fortelle om grad av sammenheng mellom informantenes oppfatninger og det som skjer i konkrete observasjonssituasjoner i barnehagen. Katrine Fangen framhever at feltarbeid gjennom deltakende observasjon kan gi mange inntrykk som kan være vanskelig å sette ord på, men som kan komme til å prege forståelsen av fenomenet. Feltarbeidet kan ved en åpen holdning gjøre at forskeren fanger opp mindre åpenbare sider ved feltet som studeres, sider som kanskje ikke kommer fram ved et intervju, som er en mer konstruert setting (Fangen 2004).

Jeg har observert i barnehager, der mange ulike aktiviteter foregår samtidig. Jeg ønsket å studere voksne og barn eller barn som seg imellom brukte bøker eller annen skrevet tekst. Jeg definerte ikke på forhånd hva slags aktiviteter dette ville være, men lette etter situasjoner mens jeg var i barnehagen. Fordi jeg hadde de voksnes tilrettelegging for leseaktiviteter som tema for min forskning, var det vært naturlig å legge vekt på *miljøet* som aktiviteten foregikk i. Hvordan var lesearealene utformet? Hvor fantes bøker i barnehagene? Hvor brukte barna tekst og bøker? Hvilken type bøker fantes? Kunne likestillingspraksis identifiseres?

Jeg observerte også de voksnes samvær med gutter og jenter i lesesituasjoner. Men jeg har ikke inngående analysert kommunikasjonen som foregikk. Det kunne være svært interessant, men ligger utenfor rammene av min problemstilling. Grunnlaget for observasjonsanalysen er dermed beskrivelse av ytre rammer for leseaktiviteter.

Jeg har brukt feltnotater for å samle inn data. Dette er begrunnet i at det er de ytre rammene rundt arbeid med bøker og skriftlig tekst som har vært mest interessant for meg, ikke kommunikasjonen mellom de som deltar i aktiviteten. Dermed var ikke lyd- og bildeopptak påkrevet i samme grad. Observasjon har heller ikke vært min hovedkilde for datainnsamling. Det var et supplement, og jeg oppfattet feltnotater som enklest å administrere i min situasjon.

3.4.Kvalitet i forskningsprosessen

Min tilnærming til kvalitetsbegrepet er i hovedsak hentet fra Steinar Kvale. Han avviser ikke kvalitetsbegrep som tradisjonelt benyttes innenfor kvantitativ forskning slik en del andre postmodernistiske forskere gjør, men gir disse begrepene et alternativt innhold (Kvale 1997). I det følgende omtales begrepene generalisering, validitet og reliabilitet slik jeg har valgt å tolke begrepene.

Generalisering

I mitt masterprosjekt har det ikke vært viktig å beskrive hvordan norske barnehagers kjønnede lesepraksis er, verken generelt eller under ideelle omstendigheter. Begrepet generalisering har tradisjonelt gjerne blitt brukt om hvorvidt forskning kunne uttrykke noe allment om et fenomen. Innenfor postmoderne tilnærminger er målet om en universell generaliserbarhet imidlertid ”erstattet av en betoning av kontekstualisert og heterogen kunnskap” (Kvale 1997: 209). Min intensjon har vært å løfte fram så mange ulike syn på virkeligheten som mulig, og særlig på praksiser der endringsarbeid eller agentskap har en plass. Jeg har forsøkt å finne det som har en spire i seg til å bli en realitet, det som kan peke ut over dagens praksis og dermed virke frigjørende. Kvale henviser til Schoefield (i Kvale 1997) som kaller denne form for generalisering for *det som kunne være*:

Istedenfor å si det som det er, er utfordringen å si det slik det kan bli. En generativ teori er ment å skulle erstatte den konvensjonelle tenkingen, og dermed åpne for nye og ønskerverdige alternativer for tanker og handling. I stedet for bare å kartlegge det som er, eller å forutse fremtidige kulturelle trender, blir forskningen en måte å forandre kulturen på. (Ibid:163)

Validitet

Begrepet validitet uttrykker et forskningsprosjekts gyldighet (Kvale 1997). Et grunnleggende validitetsspørsmål vil være om jeg har klart å formidle informantenes oppfatninger på en måte som er i samsvar med deres interesser. Etter sammenfatning av intervjuene, og gruppering av utsagn i forhold til mine forskningsspørsmål, har jeg derfor hørt gjennom intervjuene flere ganger i sin helhet. På denne måten har jeg prøvd i sikre at jeg underveis ikke skulle komme i fare for å benytte utsagn som tatt ut av en sammenheng kunne stå for noe annet enn det de i samtalen var ment som.

Jeg har videre forsøkt å ha et kritisk syn på egne tolkninger. I følge Kvale må jeg uttrykke ”eksplisitt mitt perspektiv på emnet som studeres og hva som utøves for å motvirke en selektiv forståelse og skjev tolkning. Forskeren spiller djevelens advokat overfor sine egne funn” (Ibid: 168).

Kvale opererer med et begrep kalt pragmatisk validitet som jeg har funnet nyttig. I dette begrepet ligger det en orientering mot handling og mot innovasjon i forskninga. Pragmatisk validering innebærer å lete etter handlinger i tillegg til utsagn om selve forskningstemaet

(Ibid). Handlingsaspektet er i mitt tilfelle understreket ved at jeg har etterspurt konkrete eksempler fra informantene om deres praksis i intervjuene. I tillegg til intervju også jeg har benyttet observasjon for å studere praksis.

Reliabilitet

Et grunnleggende aspekt med hensyn til reliabilitet er om jeg har valgt prosedyrer som gjør meg i stand til å kunne gi troverdige beskrivelser av informantenes oppfatninger. Prosedyrene for de valg jeg har gjort, er forsøkt redegjort for så tydelig og ”gjennomsiktig” som mulig. Monica Dalen påpeker at kvalitative forskere må være veldig nøyaktige i beskrivelsen av de enkelte leddene i forskningsprosessen, slik at andre forskere kan ha mulighet til å se forskningsprosjektet med ”samme type briller”, og slik være i stand til ”etterprøve” det (Dalen 2004).

Etikk og personvern

Forskningsetiske hensyn er nødvendig i et hvert prosjekt. Før undersøkelsen fant sted meldte jeg den inn til Personvernombudet ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, og fikk klarsignal derfra om innhenting av personopplysninger (Se vedlegg). Jeg har brukt lydopptak under intervjuet for å kunne følge opp dialogen mellom informanten og meg. Lydopptakene ble gjennomført med en opptaker som gjorde digital lagring mulig. Lagring av data er gjennomført i henhold til Personvernombudets retningslinjer. Lydfilene er i samråd med Personvernombudet bestemt makulert innen 31.12.10.

Barnhagenes styrer ble kontaktet pr telefon med muntlig forespørsel om deltakelse. Jeg orienterte kort om undersøkelsen, og hvorfor jeg ønsket å bruke deres barnehage i mitt utvalg. Jeg oversendte etter samtalen skriftlig informasjon om undersøkelsen (Se vedlegg) og kontaktet barnehagen igjen pr telefon etter noen dager.

Selv om min undersøkelse primært har de voksne i barnehagen som målgruppe, inngår også observasjon av barn. Observasjonene fokuserer ikke spesielt på enkeltbarn¹¹, men foresatte bør likevel i slike tilfeller orienteres om undersøkelsen. Sammen med informasjon om undersøkelsen oversendte jeg derfor et forslag til informasjonsskjema som barnehagen kunne benytte i forhold til de foresatte (Se vedlegg).

Styrer i utvalgsbarnehagene valgte ut informantene som deltok i undersøkelsen. Informantene underskrev samtykkeskjema før intervjusamtalene tok til (Se vedlegg). Samtykkeskjemaet ga en kort orientering om undersøkelsen og ga informasjon om muligheten til når som helst å kunne trekke seg uten å måtte oppgi årsaken til dette.

Det er både kvinner og menn i mitt utvalg. Kvinnene er i klart flertall, som de er det ellers i barnehagene Informanter skal ikke kunne gjenkjennes. Alle utsagn er anonymisert.

¹¹ En lekesituasjon med tre barn er beskrevet og analysert i oppgava

For å finne de tre barnehagene som ble mitt utvalg, brukte jeg dels internett som kilde, dels annen kjennskap til satsinger i barnehager. Informasjonen kom fra tidsskrift, opplysninger fra kolleger og fra medieoppslag. Jeg kjente ingen av barnehagene eller ansatte i dem fra før. Ingen av barnehagene ligger i min heimkommune. Barnehagene er valgt med stor geografisk spredning. Undersøkelsen gir kun opplysninger om at dette er barnehager i Norge.

4. Diskursanalyse av likestillingspraksis

Før diskursanalysen av barnehagenes lesepraksis, og likestillingspraksis innenfor denne, har jeg valgt å presentere en analyse av barnehagenes generelle likestillingspraksis i et eget kapittel. Dette grepet er gjort fordi det har vært av verdi å ha kjennskap til sammenhengen mellom barnehagenes holdning og praksis til likestillingsspørsmål på generell basis og deres praksis i forhold til spesifikt arbeid med lesing og skriftlig tekst.

Dette er særlig interessant i lys av funn i en ny statusrapport om likestilling i norske barnehager utarbeidet av Likestillingssenteret på vegne av Kunnskapsdepartementet (Kunnskapsdepartementet 2010). Rapporten påpeker et brudd i likestillingsbevissthet mellom overordnet generelt nivå og praktisk nivå. Majoriteten av barnehager i rapportens datamateriale uttrykker bevissthet omkring likestilling på et overordnet refleksjonsnivå, mens funn relatert til fortellinger om barnehagehverdagen tyder på fravær av bevissthet omkring kjønn og likestilling i det daglige pedagogiske arbeidet (Ibid). Det har vært av interesse for meg å undersøke om de samme tendensene kan spores også i mitt materiale. I dette kapitlet prøver jeg å fange ulike meninger om likestilling. I diskursanalysen av barnehagenes lesepraksis i kapittel 5 kommer jeg nærmere inn på hvordan likestillingsarbeidet arter seg konkret i barnehagenes arbeid med bøker og skriftlig tekst.

Mine tre barnehager har ulikt utgangspunkt når det gjelder å uttale seg om likestillingsspørsmål. I utvalget var én av barnehagene valgt ut nettopp for sin langvarige satsing på likestilling. Den ene informant uttrykker da også at likestilling ikke på samme måte som tidligere er ”oppe til debatt”. Barnehagen har hatt mange menn i personalet gjennom mange år, og likestillingsarbeid er så selvfølgelig at personalet ”ikke tenker over at de driver det”.

Den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen har ikke på samme måte hatt satsing på likestillingsperspektivet i sitt arbeid. Informantene gir uttrykk for at de arbeider mer i forhold til å ivareta enkeltindividene uavhengig av kjønn. Under intervjuene kom det fram at likestilling er en del av den pedagogiske debatten i barnehagen, selv om det ikke er et prioritert område.

Likestillingsperspektivet har ikke vært på dagsordenen i særlig grad i lesebarnehagen. En av informantene sier at de ikke bruker å diskutere dette temaet i barnehagen. De to informantene gir mindre samstemmige beskrivelser enn informantene i de to øvrige barnehagene. Den ene forteller om lite refleksjon rundt likestillingsspørsmål, men at barna av og til minner de voksne på at kjønnene har begrensinger i forhold til enkelte ting.

Diskursanalysen inneholder følgende elementer:

Innledningsvis identifiseres og navnettes diskurser innenfor en diskursorden som omhandler barnehagens likestillingspraksis. Jeg presenterer tre likestillingsdiskurser, henholdsvis en likhetsdiskurs, en forskjells- og maktdiskurs og en egenartdiskurs.

Deretter analyserer jeg forholdet mellom diskursene. I denne tolkningsprosessen har Derridas begrep dekonstruksjon vært aktuelt. I dette begrepet legger han at sosiale praksiser må avdekkes og analyseres for å vise at de i virkeligheten alltid er et resultat av strukturer som kunne vært annerledes (Winther Jørgensen & Phillips 1999). Jeg leter opp dominerende og marginale diskurser i mitt materiale.

Analysen inneholder også identifisering av motsetningsforhold innenfor likestillingsdiskursene, samt identifisering av det som ikke finnes i diskursene, det som de utelukker.

Til sist leter jeg opp innovativ praksis og/eller holdninger i; såkalt agentskap.

4.1. Identifisering og navnetting av likestillingsdiskurser

Det første steget i en diskursanalyse er å fastsette diskurser. Det eksisterer et mylder av handlingsmuligheter med hensyn til praksiser i barnehagen. Men førskolelærere velger praksis ut fra sosiale og kulturelle betingelser. Min identifisering av diskurser baserer seg på et vekselspill mellom mine teoretiske kunnskaper om likestilling, teori omkring diskursanalyse og funn fra intervju og observasjon.

Som tidligere antydte har Fairclough et begrep som jeg har funnet hensiktsmessig i analysearbeidet, nemlig begrepet diskursorden. Begrepet betegner et avgrenset antall diskurser som kjemper om betydningsdannelse i det samme terreng (Winther Jørgensen & Phillips 1999). Diskursene er aldri entydige og gitte, de er flytende og vedvarende i endring.

Det er viktig å presisere at diskurser i denne sammenhengen er analytiske begrep, de er avgrensinger og tolkninger av barnehagepraksiser jeg som forsker har foretatt for å besvare mitt forskningsspørsmål. Andre forskere hadde kunnet velge andre kategoriseringer og inndelinger, og på bakgrunn av sine diskursinndelinger også fått andre resultat enn meg.

For å komme fram til likestillingsdiskurser tok jeg utgangspunkt i ei framstilling av likestillingsdiskurser av generell karakter, altså ikke avgrenset til barnehage. Marie Nordberg¹² (i Askland og Rossholt 2009) hevder at innholdsbestemmelse i begrepet likestilling skjer kontinuerlig, og i ulike historiske sammenhenger og kontekster. Nordberg opererer med tre diskurser som har dominert ulike perioder de siste tiår. De erstatter ikke hverandre, men lever fremdeles side om side i dagens samfunn. Hun har navnsatt diskursene som henholdsvis likestilling som likhet, likestilling som utjevning av maktforskjeller og likestilling som egenart.

¹² Svensk kjønnsforsker

Norbergs første diskurs beskriver *likestilling som likhet*. Denne diskursen dominerte på 1970-tallet. Likhet mellom kjønnene er idealet. Innenfor denne diskursen er likebehandling av de to kjønn det sentrale. ”Kjønnstilhørighet har ingen relevans for hva menn og kvinner kan, skal og vil gjøre” (Ibid:20). Men likestilling forstått som at menn og kvinner har like rettigheter og like muligheter kommer ikke av seg selv. Innenfor en slik likhetstankegang vil lover og regler ses på som nødvendige virkemidler for å realisere likestilling.

Nordbergs andre diskurs definerer *likestilling som utjevning av maktforskjeller*. I denne diskursen markeres kvinnelig egenart som et motstykke til den underordning som knyttes til mannlig dominans, jfr. Pierre Bourdieus teorier presentert i kapittel 2.1.4. Forskjellsdiskursen handler om at begrepene maskulinitet og femininitet representerer ulike verdier som begge er viktige i et samfunn. Kvinners behov for ekstra innsatser løftes fram, og likestilling blir kvinnesak som bygger på at alle kvinner har noe felles.

I motsetning til de øvrige likestillingsdiskursene opererer ikke Nordbergs tredje diskurs med et statusskille mellom kjønn. I *egenartsdiskursen* aktualiseres det enkelte individet. Mangfold og ulikhet i egenskaper og interesser mennesker imellom vurderes som positivt. Aspektet om kjønnspektet tones ned. Det viktige er likeverd mellom de to kjønn, og også mellom raser, ulike samfunnsgrupper, ulike språkgrupper og så videre.

I fastsettingen av diskurser har jeg også skjelet til Julia Kristeva¹³ som snakker om tre nivåer i likestillingsarbeid (Askland & Rossholt 2009). Nivåene har store likheter med Nordbergs diskursinndeling. Det første nivået knytter Kristeva til liberal feminisme og likhetstankegang. Likestillingsarbeid på 1970-tallet var preget av at kvinner krevde tilgang til å oppnå de samme rettigheter som menn hadde i samfunnet.

Nivå to i Kristevas inndeling har fokus på forskjellighet mellom de to kjønn. Det feminine forutsetter ikke det maskuline, koblinga og maktelementet mellom begrepene brytes. Kristeva knytter dette nivået til radikal feminisme som lovpriser og verdsetter femininet. Kvinner og jenter er ikke automatisk knyttet til det feminine, ei heller menn og gutter til det maskuline.

Det tredje nivået innebærer en forkastning av diktonomien maskulinitet – femininitet på et grunnleggende filosofisk plan. Nivået beskriver en virkelighet der meningsinnholdet i begrepsparet brytes opp, og der en undersøker det som tas for gitt. Likestilling blir i større grad synonymt med likeverd. Det er rom for forskjellighet på tvers av kjønn, religion, etnisitet, rase og sosial tilhørighet. Kjønn vil likevel være noe en person alltid bærer med seg. Ideen om entydighet i begrepene forkastes og erstattes av en søken etter kompleksiteten og mangfoldet i dem.

Da jeg utarbeidet min intervjuguide, kjente jeg verken til Nordbergs likestillingsdiskurser eller til Kristevas tre likestillingsnivåer. Jeg opererte med et todelt skille i likestillingstenking. På den ene sida kategoriserte jeg holdninger og praksiser som baserer seg på at opplevde skiller mellom barn kan forklares på bakgrunn av kjønn, og på den andre sida plasserte jeg holdninger og praksis som mener at skiller mellom barn er individrelatert og ikke

¹³ Bulgarsk-fransk lingvist, psykoanalytiker, filosof, feminist og forfatter

kjønnsavhengig. Jeg hadde laget et skille der jeg i realiteten opererte med en likestillingsdiskurs som hadde en forskjellstanke som basis på den ene sida og en som hadde ei likeverdstenking på den andre sida.

Tilsvarende tenkte jeg om de voksnes rolle i tilrettelegging for pedagogisk aktivitet. På den ene sida plasserte jeg praksis som kategoriserer barna etter kjønn. På den andre sida fantes den tilrettelegging som utgikk fra ei tenking om at forskjellene mellom barna var individrelaterte.

Jeg så etter hvert at det lå en begrensning i min måte å konstruere diskursene på. Den ene diskursen hadde et innhold som kunne sis å romme Nordbergs egenartsdiskurs og Kristevas tredje nivå på likestilling. Men jeg opererte med kun en diskurs der fokus lå på jenter og gutter som gruppe. Jeg fikk dermed ikke fram at likestilling kan forstås både med likhet og forskjell som ideal. I mitt datamaterial kunne jeg ane spor av begge disse tenkemåtene, både likestilling forstått som likhet og likestilling forstått som maktutjevning på tvers av forskjeller. I den endelige diskursfastsettinga har jeg derfor valgt å navnsatte tre likestillingsdiskurser. Jeg bygger på Nordbergs og Kristevas avgrensinger, men innholdet er min tolking av hvordan diskursene framtrer i barnehagesammenheng.

4.1.1. Likestilling forstått som likhet

I barnehagen vil en likhetsdiskurs innebære likebehandling av jenter og gutter. Diskursen uttrykker en forestilling om at lik behandling gradvis vil føre til at kjønnskiller viskes ut. Jenter skal oppfordres til å delta i typiske gutteaktiviteter og gutter vice versa i tradisjonelle jenteaktiviteter. Dersom forskjeller fortsatt ses, kan det tolkes som en indikasjon på at de voksne ikke makter å behandle kjønnene likt, og/eller at de ikke gir like mye oppmerksomhet til jenter og gutter.

Likhetsdiskursen vil også innebære at også de voksne opptrer kjønnsoverskridende. Kvinner og menn utfører aktiviteter i barnehagen uavhengig av kjønn. De voksne vil prøve å opptre så likt som mulig overfor jenter og gutter i barnehagen.

Askland og Rossholt hevder at Handlingsplanen for likestilling kan tolkes som representativ for likhetstanken (Askland & Rossholt 2009). Forfatterne av Statusrapporten for likestilling tolker også Rammepplanen som preget av likhetstenking: "Gutter og jenter skal ha like muligheter til å bli sett og hørt og oppmuntres til å delta i fellesskap i alle aktiviteter i barnehagen" (Kunnskapsdepartementet 2006: 10).

Gitt at barnehagens styringsdokumenter kan defineres innenfor likhetsdiskursen, ligger det muligens en svakhet innebygd i min intervjuguide. Et av spørsmålene jeg ga mine informanter gikk på hvorvidt de trodde at deres praksis ga jenter og gutter de samme muligheter i barnehagen. Dersom informantene tolket spørsmålet til å gjelde likebehandling av jenter og gutter kan det være en fare for at likhetsdiskursen ligger innebygd i spørsmålet. Grunnen til at jeg spurte slik, er nettopp at styringsdokumentene gir barnehagene påbud om at jenter og gutter skal ha like muligheter i barnehagen. Jeg valgte derfor bevisst å etterspørre dette, men

er altså likevel klar over at språket jeg har brukt kan peke mer hen i mot en av de tre diskursene enn de øvrige.

Det er mange eksempler på likhetsdiskursen i mitt materiale. I likestillingsbarnehagen er informantene opptatte av at barna kan oppleve de voksne som modeller. De beskriver at barna ser at både kvinner og menn kan utføre de samme oppgavene. Begge kjønn snekrer, arbeider på kjøkkenet, lager bål og henger opp hyller. En av informantene framholder at det er det barna ser i praksis som de lærer av.

Et sentralt element i likhetsdiskursen er at jenter og gutter skal kunne gjøre de samme tingene, barna skal oppdras til å anerkjenne at ingen aktiviteter er forbeholdt det ene kjønn. En informant i likestillingsbarnehagen sier at likestilling innebærer at jenter og gutter skal få like muligheter, at de skal tilbys det samme og få delta i alle aktiviteter. De skal ikke begrenses på grunnlag av sitt kjønn. Det er viktig at de voksne ikke setter dem i bås, slik at barna virkelig kan velge uten at konvensjoner stopper dem.

Barnehagen får en oppdragende rolle ved å tilby andre verdier enn de barna møter ellers i samfunnet. I følge en informant i lesebarnehagen er klær, leker og bøker tydelig kjønnskategorisert i media og butikker. Vedkommende forteller at guttene er ekstremt opptatt av at alt som forbindes med rosa er tabu. Selv er informanten lite opptatt av slike tabuer, og når barna påpeker dem ”prøver man jo å si at det er ikke noe som heter guttefarger eller jentefarger”. Vi ser at informanten poengterer likhet som ideal. Alle farger er for alle barn.

For å få barn til å velge på tvers av tradisjonelle kjønnsroller, blir det framholdt som viktig for informantene i alle tre barnehager å utvide handlingsrepertoaret til begge kjønn. I en periode hadde likestillingsbarnehagen avkryssingslister der man registrerte barnas valg av lekeaktiviteter. Slik ville man undersøke grad av allsidighet hos det enkelte barn. Den ene informanten påpeker at barnehagen har en oppgave å gjøre dersom man registrerer at enkeltbarn ikke er innom bestemte områder, men understreker samtidig barnas rett til å være forskjellige.

På spørsmål fra meg om det er slik i praksis at barna velger uavhengig av kjønn svarer vedkommende at det oppleves greit for barna å velge på tvers av konvensjoner, men at det likevel ikke skjer så ofte. Vi ser altså en praksis der den voksne forteller at det er helt i orden for barna å velge fritt, mens praksis forteller at handlingsrepertoaret er ganske kjønnsdelt. Det er noen få barn som går på tvers av det konvensjonelle. Når det hender, skjer det ofte i samlek. Da kan barna dras inn i lek som de vanligvis forbinder med det andre kjønn. Derfor legger barnehagen mye vekt på å etablere vennskap mellom jenter og gutter.

I den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen benyttes et system med voksne som nærpersoner for en liten gruppe barn. Disse voksne har som oppgave å sørge for at barna deltar i allsidig aktivitet, og ikke velger bort bestemte aktiviteter:

Barna velger ikke aktivitetene helt selv. Når de har valgt lekerommet ei hel uke, så sier vi at i neste uke må du velge noe annet. Vi må sørge for at de får andre ting da. Og det har jo gjort at de er blitt mye mer allsidig.

Som vi ser har barnehagen positive erfaringer med arbeid som går på å utvide barnas aktivitetsrepertoar. De voksne har arbeidet bevisst for å få både jenter og gutter til å benytte alle rom i barnehagen. Tidligere opplevde barnehagen at det var guttene som inntok konstruksjonsrommet og jentene formingsrommet. Måten barna brukte rommene på dersom de gikk inn på det andre kjønnets arenaer, var preget av kjønnets praksis. En informant nevner for eksempel at dersom jentene brukte konstruksjonsrommet, hadde de med seg smådokker dit som de lekte med.

Personalet i barnehagen har bevisst arbeidet med å endre sitt syn på jenter og konstruksjon. Noen av de voksne mente tidligere at jentene ikke kunne konstruere. Begge informanter poengterer at dagens praksis er annerledes, nå bygger jentene flotte byggverk. De beskriver hvordan et arbeid med treårige jenter og deres konstruksjon endret både voksnes og barnas syn på jentenes evne til konstruksjonslek. Denne jentegruppa ble dyktig til å konstruere, og siden har jenters konstruksjon endret seg i barnehagen.

Informantene gir uttrykk for at det er positivt når de ser barn som bryter med de uskrevne reglene om hva som passer seg for en gutt og ei jente. I den Reggio Emilia-inspirerte barnehagen fantes en gutt som meget ofte lekte med dokker i barnehagen:

Jeg synes det er stort at han bryter med mønsteret. Vi vil jo ikke at det skal være slik. Vi hadde jo gjerne villet at flere gutter skal leke med dokker. Jeg tror det kunne være fint for guttene å ha litt mjukere saker å holde på med. Og likedan har vi jo arbeidet med å få jentene interessert i konstruksjonslek.

Også i lesebarnehagen forteller en av informantene om at barnehagen gjør ting som kan motvirke et tradisjonelt kjønnsrollemønster¹⁴ blant barna:

Vi snekrer jo en del av og til ute, med hammer og spiker og sag. Og om en gutt kommer og spør om en hammer eller en spiker, eller ei jente kommer, det tenker jeg ikke på... og for eksempel, hvis vi har slike små brikker som vi syr korssting på. Da har vi faktisk hatt like mange gutter som kommer og spør, de vil også gjerne brodere, og de får jo aldri nei. Nei, du kan ikke sy, for du er gutt, for å sette det litt på spissen. Og vi har jenter som snekrer, vi har snekret båter.

Utsagnet biter kanskje seg selv i halen i noen grad. Informanten uttrykker ønske om å motvirke kjønnskillinger, og forteller at både jenter og gutter syr og snekrer. Men samtidig virker informanten selv noe overrasket over dette, ved å si at det faktisk er slik. Man aner at informanten er imponert over at jenter og gutter velger atypiske aktiviteter, det er ikke en selvfølge for henne at det er slik.

Dette kan ses som et motstykke til likestillingsbarnehagen der informanten forteller at likestillingsarbeid er så vanlig at de ikke tenker over det, etter at de bevisst har arbeidet ned selv å være rollemodeller og ved å utvide handlingsrommet for de to kjønn over tid. Likestilling forstått som likhet ser ut til å være mer befestet i likestillingsbarnehagen enn i

¹⁴ Kjønnssrolle er et begrep som vanligvis ikke blir brukt innenfor diskursanalyse. Begrepet er imidlertid godt innarbeidet i språket, og ble mye brukt av mine informanter.

lesebarnehagen. Observasjon av jenters og gutters deltakelse i de ulike aktiviteter mens jeg var til stede i barnehagene gir støtte for dette.

4.1.2. Likestilling forstått som utjevning av maktforskjeller

I barnehagesammenheng kan en forskjellsdiskurs defineres når egenskaper som tradisjonelt er forbundet med kvinner blir løftet fram som positivt, for eksempel omsorg. Maskulin og feminin omsorg kan innenfor denne tenkinga representere ulike måter å utøve omsorg på. Tradisjonelt feminine aktiviteter og holdninger kan også introduseres for guttene. Eksemplet fra den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen med gutten og dokka som ble presentert under likhetsdiskursen, kan også leses inn i forskjellsdiskursen. Den voksne ønsker at gutter skal utvikle sine "myke" sider.

Går vi til barna, vil deres kjønn og forskjellene mellom dem markeres. Jentenes aktiviteter vil i dette perspektivet løftes fram som like viktige som guttenes. Det blir ikke viktig for kjønnene å delta i de samme aktiviteter, men både jenter og gutter skal verdsettes på like fot.

Flere av mine informanter er inne på de forskjeller som finnes mellom de to kjønn, og de betoner at forskjellene fortsatt må få lov til å bestå. Informantene er ikke opptatte av at jenter og gutter skal være like, forskjellene mellom dem som gruppe blir betonet:

Det er nå gutt og jente, og de har nå sine interesser

Maktaspektet ble løftet fram i materialet, om ikke i særlig sterk grad. I den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen fant jeg imidlertid en praksis preget av et forsøk på å gripe inn i skjev maktbalanse mellom jenter og gutter. En av informantene sier at barnehagen har tatt opp at jentene skal bli hørt når de sier i fra. Det kan synes som om guttene ikke bryr seg om hva jentene sier, slik at de voksne får en rolle med å tydeliggjøre for guttene at alle barn i barnehagen skal respekteres, uavhengig av kjønn.

Jentene som sier i fra, skal bli hørt av guttene. De skal få hjelp av oss voksne til å bli hørt på det første neiet. Et nei betyr ikke et ja. Gutter skal akseptere et nei.

Den andre informanten forteller at guttene har vist en tendens til å være nedlatende overfor jentene. Dette har ført til at personalet på informantens barnegruppe har valgt å lese Pippi Langstrømpe som høytlesingsbok. Informanten holder fram Pippi som en rollemodell for jentene. Hen er sterk og tøff, slik de vil at guttene skal se på jentene.

I likestillingsbarnehagen har det i perioder dannet seg jente- og guttegjenger, som kan stå i stå i sterk strid med hverandre. Særlig guttene markerer at de ikke vil ha noe med jentene å gjøre. Personalet prøver å legge til rette for at jenter og gutter utvikler gode relasjoner til hverandre gjennom å oppmuntre til vennskap på tvers av kjønn. En av informantene uttrykker at dette er lettere å oppnå på utegruppa.

4.1.3. Likestilling forstått som egenart og likeverd

Dyrking av mangfold er sentralt i den tredje diskursen. I barnehagesammenheng vil denne diskursen ikke skille mellom jenter og gutter som grupper. Det problematiseres i stedet at selv om vi har to kjønn vil det være store individuelle forskjeller innenfor hvert av kjønnene og på tvers av dem. Diskursen har individet i fokus, og forklarerer de forskjeller som finnes mellom barna som individuelle forskjeller uavhengig av kjønn. I de voksnes tilrettelegging i barnehagen vil planlegging skje gjennom å ta høyde for et stort spekter av interesser og ferdigheter blant barna uavhengig av kjønn.

Likeverdighet er et sentralt stikkord i egenartsdiskursen. Dette er et begrep som ble nevnt av majoriteten av mine informanter. Likestilling er i mitt materiale nært forbundet med likeverd. I likestillingsbarnehagen tydeliggjør begge informanter at det er viktig at barna blir behandlet som likeverdige individer. Barn er forskjellige, og skal ha mulighet til å utvikle sin individualitet, informantene er opptatte av at barna ikke skal settes i båser. Flere informanter poengterer at barna må ha rom til å delta i alle aktiviteter i barnehagen, og at de aktivt arbeider for å utvide rommet for utfoldelse.

Informantene i den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen poengterer at de har det enkelte barnet i fokus. Informanter fra begge disse barnehagene uttaler seg om at de bestreber å arbeide i et kjønnsnøytralt miljø. Den ene informanten fra likestillingsbarnehagen uttrykker at konflikter mellom kjønnene er mye mindre på utegruppa. Med aktiviteter og lek ute i naturen er det lettere å bygge opp vennskap. Han trekker fra at naturen er "kjønnsnøytral". Også i den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen arbeider personalet for et kjønnsnøytralt miljø, men de har lagt innsatsen på innemiljøet. De prioriterer utstyr og materialer som ikke så lett kobles til et av kjønnene. Typiske jente- og gutteleker er bevisst valgt bort i denne barnehagen. De har ingen tradisjonell dokkekrok og lite dokker og biler. Til gjengjeld har de et rikt utstyrt konstruksjonsrom og formingsrom.

4.2. Diskursenes innbyrdes forhold

Diskurser kan i teorien leve side om side. Det kan eksistere en praksis hvor den ene dominerer, eller de kan eksistere mer likeverdig innenfor samme barnehage (Askland & Rossholt 2009; Winther Jørgensen & Phillips 1999). Dette delkapitlet undersøker forholdet mellom de tre likestillingsdiskursene i mitt materiale.

Informantene i likestillingsbarnehagen beskriver en meget samstemt praksis der arbeid for å gi et likeverdig tilbud til alle barn blir ansett som svært viktig. Begge informanter understreker at dette betyr at de voksne må være gode rollemodeller, og at barnas forskjellighet uavhengig av kjønn må verdsettes. Dette betyr ikke at ikke forskjeller mellom jente og gutt som gruppe får lov til å eksistere. Informantene beskriver også et arbeid som gir resultater på sikt, det er nødvendig å arbeide med likestillingsspørsmål i dette perspektivet, nye generasjoner gir muligheter for et langsiktig utviklingsarbeid. Likhets- og egenartsdiskursen lever begge i denne barnehagen, mens det er liten indikasjon på at forskjellsdiskursen har noen stor plass.

Den Reggio Emilia- inspirerte barnehagens informanter beskriver en virkelighet som også betoner barns rett til likeverdig behandling. Denne barnehagen begrunnelse er ikke forankret i et kjønnsperspektiv, men mer på en generell likeverdig behandling av individer, som passer inn i forhold til egenartsdiskursen. Likhetsdiskursen er også godt representert i denne barnehagen. Dette ser vi særlig på et systematisk arbeid med å få barna til å utvide sitt aktivitetsrepertoar. I denne barnehagen fant jeg de største tegn på forskjellsdiskursen. Informantene var opptatt av maktbalansen mellom jenter og gutter, og arbeidet aktivt for å heve jentenes status som de etter observasjoner mente var lavere enn guttenes.

Vi finner eksempler på likhetsdiskursen i lesebarnehagen, men egenartsdiskursen synes å stå høyest i kurs hos informantene. De ønsker å behandle barna som forskjellige, men likeverdige individ. Barnehagen synes likevel i mindre grad enn de øvrige to å ha hatt diskusjoner om dette temaet i personalgruppa. Informantene ønsker en praksis der barna gis de samme muligheter uavhengig av kjønn, men de drøfter og planlegger i liten grad hvordan de skal virkeliggjøre dette i egen barnehage. Informantene beskriver at barna velger kjønnstypiske aktiviteter i større grad enn hva de øvrige to barnehager informerer om.

Oppsummert synes egenartsdiskursen og likhetsdiskursen å ha sterkt feste i alle tre barnehager. Forskjellsdiskursen spores i mindre grad. Egenartsdiskursen og likhetsdiskursen synes å eksistere uten at noen dominerer i materialet. Forskjellen mellom dem går på at de fleste av informantenes praktiske eksempler på tilrettelegging kan kategoriseres til likhetsdiskursen, mens holdningsbeskrivelser i større grad kan kategoriseres til egenartsdiskursen.

4.2.1. Forskjellsdiskursen som marginal diskurs

Forskjellsdiskursen er en marginal diskurs i mitt materiale. Dette gjør den interessant. De diskurser som kjemper om terreng i barnehagens diskursorden, representerer alle holdninger og praksiser som finnes i barnehagen, selv om ikke alle merkes så godt som mer dominerende diskurser. Jeg har tidligere vist eksempler på at forskjellsdiskursen er representert i mitt materiale. I dette underkapitlet viser jeg at informantene ganske samstemt forkaster en tanke som forskjellsdiskursen vil kunne romme, nemlig å behandle barn forskjellig etter hvilket kjønn de tilhører. Informantene i mitt materiale uttrykker oftest tanken om at barna skal behandles *likt* eller at de skal behandles som enkeltindivider *uavhengig* av kjønn.

Informantene peker likevel på at det er forskjeller mellom jenter og gutter som gruppe. En informant sier at det er forskjell på kjønnene, men at det ikke er barnehagens oppgave å arbeide for at disse ulikhetene skal bli borte:

Jeg har vært i islandske barnehager. De dro det litt for langt. De presset guttene til å sitte å ta på hverandre eller greie hverandre.

Informanten avviser oppdeling i grupper etter kjønn med aktiviteter som tradisjonelt tilhører det andre kjønn. På Island har altså denne modellen har vært benyttet, og også i flere svenske barnehager, men den har ikke fått fotfeste i Norge. En tilnærming med ulike aktiviteter til jenter og gutter for å bryte kjønnskiller avvises altså.

Men inndeling etter kjønn kan også identifiseres i materialet. Informanter både fra likestillingsbarnehagen og fra den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen sier at de av og til deler inn barna etter kjønn, eller tar hensyn til at kjønnene som gruppe opptrer ulikt:

På barnemøtene så skal unger formidle til hverandre det de har funnet ut for eksempel i forhold til insektprosjektet. Her deler vi jentene og guttene. Guttene lager en oppgave og jentene lager en. Før vi begynte med det, så oppdaget vi at jentene satt der i samlingene og hørte på guttene. Når guttene var ferdige og jentene skulle snakke så begynte guttene å snakke med hverandre, de hadde ikke respekt for dem. Så der har vi grepet inn. Vi skal høyne jentene. Og for å gjøre det, så må vi og gi dem oppgaver, vi må la dem få gjøre noe, lage noe som kan imponere, så de, som guttene kan synes er bra og som de selv er stolte over.

I utsagnet over kan vi igjen merke den bevisste strategien som tidligere er beskrevet om å styrke statusen til jentene.

4.3. Motsetningsforhold innenfor likestillingsdiskursene

I dette delkapitlet analyserer jeg trekk i materialet som tyder på spenninger eller motsetningsforhold i barnehagens diskursorden. Slike motsetningsforhold kalles i diskursanalyse for antagonismer (Winther Jørgensen & Phillips 1999). Jeg ser på forhold som ikke nødvendigvis bare er koblet til kun en av diskursene og vil vise to slike antagonistiske trekk. Det første går på skillet mellom biologisk og sosialt kjønn. Det andre går på rammene for jenters og gutters utfoldelse i barnehagen.

4.3.1. Biologisk og sosialt kjønn

Begge informanter fra den Reggio Emilia-inspirerte barnehagen er svært tydelige på at både miljøet som barna møter i barnehagen og de voksnes tilrettelegging av aktiviteter spiller en stor rolle for hva barna blir interesserte i og opptatte av. De trekker fram at barnehagen arbeider etter prinsippet:

Barn er ikke, barn blir.

I dette legger de at det pedagogiske miljø og det innhold som barna møter i barnehagen er med på å forme dem som mennesker. Om vi vender tilbake til de ulike syn på kjønn som ble presentert i kapittel 2.1.3, vil et slikt utsagn tyde på at denne barnehagen arbeider etter et syn på kjønn som kan plasseres innenfor genusperspektivet. Kjønn blir ikke sett på som noe entydig og gitt, handlingsrommet er i teorien stort, og til en hver tid mulig å utvide.

Også andre informanter har ytringer som støtter et slikt syn. Fra Likestillingsbarnehagen blir den langsomme kjønnsrolleutvikling over tid trukket fram. En informant mener at det har skjedd mye på likestillingsområdet på noen generasjoner. Aktiviteter som tidligere var utenkelige for et av kjønnene, er helt legitime i dag. Barnehagen kan derfor etter denne informantens mening være med på gi barna muligheter som tidligere tiders barn ikke hadde.

Som vi har sett under analysen av marginal diskurs finner vi imidlertid også utsagn i materialet som tyder på motsatt syn, at kjønn er noe gitt og mer statisk, slik også noen kjønnteoretikere argumenterer for. Informantene har utsagn som tyder på at biologi er med på å bestemme hva jenter og gutter er og kan være. Forskjellen mellom kjønnene blir poengtert, og også at det ikke er et mål at jenter og gutter skal bli like.

Vi kan altså konkludere med at to syn på kjønn er representert i materialet, et genuserorientert og et biologisk orientert. Begge syn kan identifiseres i blant informantene, og en og samme informant kan ytre begge syn i løpet av intervjuet.

4.3.2. Rammer for utfoldelse

For å illustrere to motsetningsforhold i synet på jenters og gutters rammer for utfoldelse, vil jeg nedenfor redegjøre for en observasjon jeg gjorde i en av barnehagene. Her opplevde jeg jenter som satte en gutt på plass med hensyn til hva som er akseptabel lek og ikke i barnehagen for en gutt. Dette var i den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen som har arbeidet mye nettopp med dette feltet.

Jeg overhørte en dialog mellom ei jente og en gutt. Gutten hadde med seg en "Barbiedokke", og lekte alene med den. Han kledde på dokka og viste meg hvor fin den er. Ei jente så på og sa:

Du er gutt, du kan ikke... Du kan bare litt leke med dokker!

Gutten svarte:

Jeg har mange. Gutter kan ha jenteleker.

Jenta:

Jeg vet det

Jeg tolker gutten som veldig klar i sitt valg av leker. Han er også klar over at han velger på tvers av det som er vanlig for hans kjønn, og at han er i sin fulle rett til dette. Han uttrykker egenartsdiskursen.

Ei lita stund seinere lekte jenta sammen med to øvrige jenter. De lagde seg kontor og stue. Gutten lekte fremdeles med dokka si, og prøvde å få innpass i jentenes lek ved å spørre om hvem som hadde ulike roller. Jenta som deltok i samtalen over sa bestemt:

Du får ikke være med!

Gutten prøvde flere ganger å innlede til samlek, men ble holdt ute av leken av alle tre jenter. De ignorerte ham ved ikke å svare på hans henvendelser, og de snudde seg fysisk bort fra ham. Etter å ha prøvd ei tid ga gutten opp forsøket på å leke sammen med jentene. Han fortsatte sin lek alene uten å ta mer kontakt.

Situasjonen kan tolkes som at kjønn styrte jentenes valg av deltakere i leken. Jenta var i den første situasjonen litt vakkende. Hun sa at hun vet at gutter kan leke med dukker, men også at gutten bare kan leke litt med dem. I praktisk lek valgte hun bort guttens forsøk på innpass i lek. Et maktelement mellom kjønnene kan tolkes inn i situasjonen, j.fr forskjells- og maktdiskursen.

Barna forholder seg til diskurser som kjemper om terreng i barnehagen. Vi ser at det motsetningsfylte i likestillingsdiskursene ikke bare er noe de voksne berører, men at barna også gjør det. Jentenes praktiske lek betoner forskjellene mellom jenter og gutter, og styrer deltakelse i den etter kjønn.

Blant de voksne kan det motsetningsfylte illustreres med troen på at barnehagen er i stand til å gi barn like muligheter uavhengig av kjønn på den ene sida, men at tvilen også er til stede om barnehagen virkelig klarer dette. En av informantene i den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen uttrykker at det ikke er nødvendig å fokusere på kjønn dersom barnehagen klarer å etterleve prinsippet om å gi alle barn like muligheter uavhengig av kjønn. Men samtidig forteller denne informanten at barnehagen har ønske om å sjekke mer ut når det gjelder kjønn. De vet ikke helt hvordan deres praksis fungerer, og ønsker å finne ut av dette.

4.4. Innovativ praksis innenfor likestillingsdiskursene

I dette kapitlet har jeg undersøkt hvorvidt informantene har et positivt eller negativt syn på endringspotensial i egen barnehage. Jeg har også prøvd å identifisere hvilken diskurs man kan øyne i framtidsutsiktene og drøfter implikasjonen av funnene. Begrepet agentskap benyttes i diskursanalyse om endringsvillighet. Agentskap kan uttales som direkte motstand, men kan også være mer stillferdig og mindre uttalt motstandsarbeid (Winther Jørgensen & Phillips 1999).

Jeg har innledningsvis undersøkt informantenes innstilling til likestilling og til styringsdokumentenes oppdrag til norske barnehager. Alle tre barnehager synes å ha ei positiv holdning til likestilling. Ingen uttrykker negative holdninger til oppdraget som styringsdokumentene har gitt dem. Det er likevel interessant å merke seg at betraktninger rundt likestillingsarbeid ikke ble koblet til styringsdokumenter av noen av informantene under intervjuene. På tross av dette synes det som om styringsdokumentenes intensjoner lever som en ideologi som informantene prøver å etterleve, og som de i stor grad mener de også lever opp til.

Under intervjuene ble alle informanter spurt om de trodde at deres praksis i dag gir jenter og gutter de samme muligheter i barnehagen. Fire av de seks informantene er forholdsvis tydelige på at deres praksis gir jenter og gutter likeverdige muligheter, mens to var mer usikre. Forskjellene går ikke mellom de ulike barnehager, sikre og noe mer usikre finnes i alle barnehagene. To av de som tror de makter denne oppgava, svarer et kontant ja på spørsmålet, mens et par modererer litt og begrunner med at det er vanskelig å vurdere egen praksis. En uttaler:

Det blir feil hvis jeg svarer ja, og det blir feil hvis jeg svarer nei. Forskning viser jo at gutter ofte får mer oppmerksomhet. Dersom dette er tilfelle hos oss, så gir vi ikke samme muligheter til jenter og gutter.

Vi ser at denne informantens utsagn kan stå for et kvantitativt syn på likestilling. Fokus er på at gutter får mer oppmerksomhet enn jenter, ikke hva slags oppmerksomhet guttene får (mer av), om den for eksempel er negativ eller positiv. Å telle oppmerksomhet i tid vil ligge innenfor likhetsdiskursens rammer. Informanten stopper imidlertid ikke her, men uttrykker at barnehagens ansatte har mangel på kunnskap som nok er årsak til at de handler som de gjør. For å finne mer ut av hva dette er, må deres praksis undersøkes, og det har de ikke gjort på dette området. Informanten utdyper:

Jeg ser jo at rosa liksom er identifisert med jenter. Guttene finner seg i at de ikke skal like rosa. Jeg tror det er noe vi gjør i miljøet, jenter og gutter får forskjellige muligheter, blir forskjellig oppdratt. Samtidig prøver jeg i alle fall å gi dem de samme muligheter. Det betyr ikke at de skal behandles likt.

Her anerkjenner vi både likhetsdiskursen og forskjellsdiskursen. Likhetsdiskursen finner vi i utsagnet om at barna muligens er ulikt oppdratt, det ligger implisitt at en lik oppdragelse ville gitt et annet resultat. Forskjellsdiskursen uttrykkes når informanten sier at jenter og gutter skal ha samme muligheter, men ikke behandles likt. Informanten uttrykker altså flere diskurser samtidig.

Informanten framholder videre at for å få tak status på dette området, må problematikken undersøkes nærmere. Her er det mer framtidig å spore. Informanten mener at kunnskap om forholdet har stor betydning for hvordan personalet kan forholde seg framover. Personalet må observere hva som skjer i barnegruppen, og drøfte det de ser. Det er interessant at informanten ikke reduserer problematikken, men fokuserer på kompleksitet. Vedkommende understreker at virkeligheten er kompleks og at barna både er enkeltpersoner og bærere av kjønn. Her er hun en eksponent for egenartsdiskursen som nettopp fokuserer på kompleksitet og mangfold.

En informant fra lesebarnehagen trekker fram at barnehagen er en svært kvinnedominert arbeidsplass. Vedkommende forteller at jentene sitter mer med rolige aktiviteter, og at de voksne kanskje ubevisst påvirker dem gjennom at det er mer typisk kvinnelig å sitte i ro. Hun understreker at personalet ønsker å gjøre det samme for jenter og gutter, men at guttene får leke mer vilt. Hun vil ikke ta stilling til om dette er positivt eller ikke, men uttaler:

Jeg tror det er noe i vår kultur som er så sterk, det er så nedartet i oss både hvordan vi snakker til jenter og gutter og hva vi forventer av dem, at det blir forskjeller om vi ønsker det eller ikke.

Dette utsagnet kan tyde på at informanten har liten tro på at barnehagen har noen form for påvirkningskraft i forhold til hvordan barna utvikler sitt kjønn. I de to andre barnehagene rådde en annen tro på personalets betydning, selv om de også uttrykte at barna blir utsatte for en kulturell påvirkning. Både informanter fra den Reggio Emilia inspirerte barnehagen og likestillingsbarnehagen trekker fram at de voksne har en betydelig rolle i endringsarbeid på

likestillingsområdet, de voksne må være observante, våkne og til stede. I den Reggio Emilia-inspirerte barnehagen var dette klart formulert.

De som er positive til eget arbeid med å gi barna like muligheter uavhengig av kjønn, påpeker likeverdsaspektet i sitt arbeid. Forskjeller mellom barna må positivt løftes fram. Slik kan likeverd mellom barna realiseres. En informant holder samtidig fram at utvikling innenfor likestillingsområdet skjer langsomt og over tid. De voksne som arbeider i barnehagen tar med egen praksis og erfaring. Selv opplevde vedkommende ikke å bli satt i bås som barn, og pekte på dette som et ledd i ei utvikling framover:

Min foreldregenerasjon var i en annen situasjon. Mange av dem er mannssjåvinister, har holdninger som er helt på bærtur. Du skal ikke gå mange tiår tilbake før far gikk på jobb og mor var heime. Endring tar tid, det er mye som er nedarvet gjennom generasjoner, mennesket er formet. På et par generasjoner skjer det ganske mye, det er oppløftende.

Vi har tidligere sett at likhetsdiskursen har stort fotfeste i barnehagene. Når vi ser framover kan vi registrere at barnehagene er positive til egen praksis med å legge til rette for like muligheter for jenter og gutter. De uttrykker også i tillegg til likhetsdiskursen en opptatthet av likeverd.

Majoriteten av informantene snakket om likeverd mellom barna i et perspektiv der mangfold var trukket fram. Det kan tyde på at egenartsdiskursen er på frammarsj i barnehagene. Informantene er videre positive til egne muligheter for påvirkning, selv om de kan synes at utviklinga med hensyn til likestilling går seint. Ingen av informantene i mitt materiale har et så pessimistisk syn på maskulin kjønnsdominans som vi har sett i kapittel 2.1.4 at Pierre Bourdieu står som en representant for.

Julia Kristeva er opptatt av at det er nødvendig å arbeide på flere nivå for likestilling om vi skal lykkes. I så måte er det kanskje et svakhetstegn i mitt materiale av forskjellsdiskursen synes å ha svært lav prioritering. Det finnes spor av den, særlig i den Reggio Emilia-inspirerte barnehagen, der makt mellom kjønnene var satt på dagsordenen ved at tiltak var satt i verk for eksempel i forhold til gutters nedlatenhet mot jenter. Vi kan også finne spor av den i likestillingsbarnehagens arbeid med vennskapsutvikling på tvers av kjønnene som et tiltak mot jente- og guttegjenger. Å arbeide med vennsksrelasjoner mellom kjønnene er en praksis som er lite brukt i norske barnehager (Kunnskapsdepartementet 2010).

5. Diskursanalyse av lesepraksis

Diskursanalysen av barnehagenes lesepraksis er mer omfattende enn foregående analyse av barnehagenes generelle likestillingspraksis. Presentasjonen er også annerledes. Dette har sammenheng med at det er barnehagenes lesediskurser som er mitt hovedanliggende. Innledningsvis, og før selve diskursanalysen, gjør jeg rede for funn i mitt materiale angående barnehagenes *tilrettelegging av lesemiljø*. Dette valget er gjort fordi miljøet som barnehagene

tilbyr barna, vil avspeile de barnehageansattes underliggende forestillinger om barn og pedagogikk (Nordin- Hultman 2004). I intervjuene spurte jeg ikke eksplisitt om miljøets betydning i arbeid med bøker og skriftlig tekst, men temaet ble berørt i alle intervjusamtalene. I presentasjonen av funn, viser jeg hvor og hvordan bøker og tekster presenteres for barna i de tre barnehagene.

Deretter følger diskursanalysen av barnehagenes lesediskurser. Diskursbegrepet er på samme måte som for likestillingsdiskursene brukt som et analytisk grep med tanke på å skille ulike praksiser og holdninger i mitt datamateriale. Kategoriene er framkommet på bakgrunn av teori om lesing i førskolealder, teori om diskursanalyse og funn i mitt materiale. Diskursanalysen inneholder følgende elementer:

Jeg søker innledningsvis å identifisere diskurser innenfor en diskursorden som omhandler barnehagens praksis med bøker og skriftlig tekst. To diskurser blir navnsatt og presentert, en opplevelsesdiskurs og en læringsdiskurs.

Deretter følger en analyse av forholdet mellom de to diskursene, det vil i praksis si en presentasjon av en dominant og en marginal diskurs i materialet.

Etter dette identifiserer jeg motsetningsforhold innenfor diskursene. Motsetningene som blir presentert tilhører læringsdiskursen.

Mitt forskningsprosjekt har dreid seg om å belyse barnehagens likestillingsarbeid innenfor et konkret og avgrenset felt, arbeidet med bøker og skriftlig tekst. Etter den generelle diskursanalysen av barnehagenes lesepraksis, følger derfor en analyse av hvordan barnehagen følger opp intensjonene fra styringsdokumenter med hensyn til likestilling innenfor arbeid med bøker og skriftlig tekst. Dette skjer ved at likestillingsdiskurser og lesediskurser blir sett og analysert i sammenheng.

Analyse av hva som ikke finnes i barnehagenes lesediskurser kan være like interessant som det som finnes i dem. I dette tilfelle er fravær av likestillingsperspektiv innenfor læringsdiskursen trukket fram.

Kapitlet avsluttes ved ei identifisering av innovativ praksis og innovative holdninger i barnehagenes arbeid med bøker og skriftlig tekst, identifisering av agentskap.

5.1. Tilrettelegging av lese miljø

Nedenfor er utsagn fra intervjuene om betydningsfulle faktorer ved miljøet satt opp i tabellform.

TILRETTELEGGING AV MILJØ OG BOKSAMLING	1	2	3	4	5	6
God tilgjengelighet på bøker/ et bredt utvalg bøker	x	x	x	x	x	x
Hensiktsmessige lesestoler / sitteplasser	x	x	x	x	x	x
Bevissthet på oppbygging av lese miljø	x			x	x	x
Bevissthet på bokutvalg	x					x
Prioritering av innkjøp av bøker			x			
Forskerkrok med faktabøker	x					

Tabell 1 - Informant 1 og 2 tilhører den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen, informant 3 og 4 tilhører likestillingsbarnehagen og informant 5 og 6 tilhører lesebarnehagen.

Lesearealene var sentrale element i min observasjon. Jeg gjorde feltnotater om bøkernes plassering, mengde og type bøker, organisering og bruk av boksamlinga og sitteplasser for lesing. Presentasjonen under baserer seg både på mine inntrykk ut fra hvordan arealene framstod den ene dagen ved mitt besøk, men også på det informantene uttalte i intervjuene.

Den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen er i utgangspunktet svært opptatt av miljøets betydning for barns utforskning, lek og læring. Barnehagen har gjennom mange år hatt fokus på miljøet, men informantene uttaler at de ikke har hatt et spesifikt lesefokus når de har innredet lokalene. Til tross dette, var dette den barnehagen hvor systematikk, orden og tilgjengelighet på bøker var mest framtrædende av de tre barnehagene. Her var den skjønnlitterære samlinga plassert i ei stor hylle i et fellesareal. Bøkene i hylla var merket med tape i ulike farger på bokryggen, eventyrbøker i en farge, sangbøker i en annen osv. Bokhylla stod på et halvsirkelformet teppe som rammet inn dette arealet. Ved siden av denne var to små sofaer plassert rett ovenfor hverandre. Over sofaene var det plassert bildelister hvor bøker var plassert med framsida ut.

I barnehagens formingsrom fantes ei bokhylle med bøker knyttet til denne aktiviteten. Det var faglige bøker med ulike teknikker, bøker som presenterte ulike typer kunst og kunstnere, og kunstbøker skrevet spesielt for barn. Bøkene var plassert slik at barna kunne nå dem.

Reggio Emilia- barnehagen hadde også innredet et eget "nysgjerrigperrom" hvor faktabøker hadde plass sammen med annet utstyr som blant annet lup, prisme og mikroskop. Bøkene hadde plass i ei egen bokhylle, men det lå også bøker på bordene i rommet, noen av dem åpne. Bøkene og tekstsidene hadde sammenheng med det tema som barnehagen arbeidet med. På veggene hang plakater og tegninger som dokumenterte barnas arbeid med det samme temaet.

De voksne brukte bøker i ei planlagt samling hvor alle barna i den observerte gruppa var til stede. Utover dette observerte jeg også at både jenter og gutter brukte bøkene på de tider på dagen hvor de hadde tilgang på dem. Barna brukte i tillegg bøker i barnehagens lekerom.

Informantene i likestillingsbarnehagen uttalte seg i liten grad om hvordan de har arbeidet med tilrettelegging av miljøet for lesing. Under mitt besøk i barnehagen registrerte jeg at alle barna hadde god tilgang på bøker i ulike sjangrer. Bokhyller og lesesitteplasser var plassert i nærheten av hverandre på hver avdeling. Bokhyllene var plassert slik at barna kunne nå bøkene. Barna brukte lescarealene aktivt.

Både skjønnlitterære og faglitterære bøker hadde plass i hyllene. Barnehagen så ut til å ha ei rikholdig boksamling. En av informantene kommenterte også at barnehagen prioriterte innkjøp av bøker.

Bøker var i bruk gjennom hele dagen i alle rom som jeg besøkte. Enkeltbarn og grupper av barn brukte bøkene med og uten voksne til stede i lesesituasjonen. Også på kjøkkenet var det flere bokhyller med bøker. Kjøkkenet var et stort rom som i tillegg til kjøkkenfunksjoner fungerte som base for friluftsgruppa.

De voksne som ledet den observerte gruppa brukte bøker i ei planlagt samling. I tillegg ble bøker plassert på bordene i avdelinga etter måltid. Mens noen av barna kledde på seg for å gå ut etter ei formiddagsøkt inne i barnehagen, leste noen av barna i bøker mens de ventet på tur for å gjøre det samme. I tillegg observerte jeg bruk av bøker på egen hånd i stor utstrekning av både jenter og gutter.

Informantene i lescbarnehagen forteller at de har hatt mer fokus på selve leseaktivitetene enn på miljøet de foregår i. Men en av informantene peker på at de kanskje har gjort mer på dette området enn de selv har vært klar over:

Det har vært kjempespennende at det er kommet nye folk, for da har man faktisk fått sett at dette har vi gjort, men vi har kanskje ikke tenkt over at vi har gjort det. Men det er veldig viktig å skape et godt miljø for lesing.

Nytt personale hadde nye ideer. Dette hadde ført til ei nylig ominnredning av lokalene. Sofaer som tidligere stod inne på avdelingene var flyttet til et stort fellesrom. De to informantene mente begge at flytting av sofaene ut av avdelingene hadde forringet lese miljøet for barna, og de planla ei flytting tilbake igjen. Det fysiske miljøet hadde vist seg viktigere enn de på forhånd var klar over ved ommøbleringa.

Det fantes bokhyller på hver avdeling. Tilgjengeligheten på bøkene varierte. Noen bokhyller var i barnehøyde, andre var plassert så høyt oppe på veggen at barna ikke rakk dem uten å benytte en stol eller lignende. Noen av bøkene krevde muligens tillatelse fra de voksne for å hentes ned. Jeg ble forespurt om lov til å hente bøker ved mitt besøk der. Da jeg straks ikke svarte benektende, klatret et barn opp på et bord og hentet ned bøker fra bokhylla som var plassert ved taket. Utsagn fra andre barn kunne tyde på at dette ikke var tillatt.

Lesebarnehagen hadde mest skjønnlitterære bøker i de bokhyllene som barna hadde tilgang til. Faktabøkene var plassert i et låsbart skap, og ble hentet ut av de voksne ved behov. Den ene av informantene trakk fram at denne måten å organisere boksamlinga har fordeler i forhold til at de voksne finner de bøkene de ønsker til for eksempel et tema, men at det er ulemper med å organisere slik:

Faktabøker er noe som vi faktisk har en god del av i barnehagen. Men der har vi et problem med å få de synliggjort for barna. Vi har et skap i gangen som vi må låse opp. Det er ikke noe som barna fritt kan gå og se i. Det blir veldig på vårt initiativ. Barna er jo ikke interessert i akkurat det samme som vi er... Men det er å finne en måte som fungerer.

Også i denne barnehagen var det ei planlagt samling der en voksen leste høyt fra ei bok. Alle barna i den observerte gruppa deltok. Utover dette observerte jeg bruk av bøker av både jenter og gutter på eget initiativ, men overraskende nok i mindre grad enn de to øvrige barnehager. Jeg hadde valgt denne barnehagen nettopp på grunn av at lesing hadde vært et satsingsområde over flere år. Dette kan jo være en tilfeldig observasjon, jeg deltok bare en dag i hver av de tre barnehagene. Men det kan også være en indikasjon på at et valgt satsingsområde ikke sier noe om omfang på dette i praktisk barnehverdag.

Informantene i alle tre barnehager hadde klare synspunkt på at lesearealene som tilbys barn i forhold til lesing er viktige. I lesebarnehagen og likestillingsbarnehagen var det et sammenfallende syn at arealene må være innbydende i forhold til både barn og voksne. Sitteplassene må appellere til lesing og det må være et avgrenset areal som tydelig signaliserer at her foregår det lesing.

I lesebarnehagen var informantene særlig opptatte av at sitteplassene må være komfortable både for barn og voksne og må innby til ro og konsentrasjon:

Du må ha sjanse til å ha barna rundt deg. Og en sofa med brede kanter bak, super å la barna sitte på så du kan få plass til mange. Og noen i fanget.

En av informantene poengterer at sitteplassene også er av stor betydning for de voksne. Dersom voksne skal klare å tilby lesing for barna gjennom mange arbeidsår i barnehagen, må de slippe å sitte på golvet, eller konkurrere om plass med andre aktiviteter.

I den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen hadde informantene en annen innfallsvinkel til sitteplassene enn i de andre to barnehagene, de ønsket at lesestolen skulle være en *møteplass* for barna, og for barn og voksne. Sofaer for lesing var derfor plassert i et fellesareal, der barna hadde tilgang på mange bøker, og der de voksne plasserte bøker som de ønsket at barna skulle fatte interesse for. En av informantene var veldig tydelig på at de voksne har stor påvirkningskraft. Det de voksne stiller ut og gjør viktig for barna, blir også viktig dersom det er gjort med omtanke.

Informanter fra alle tre barnehager trakk fram at barna må ha god tilgang på bøker og at det må være orden og systematikk i boksamlinga. Dette krever bevissthet omkring utvalg av bøker, det krever også et stadig pågående holdningsarbeid for å ta vare på og vise respekt for

bøker. En av informantene (lesebarnehagen) påpekte at det ikke var et mål å ha så mange bøker som mulig, det var viktigere å presentere de man har på en hensiktsmessig måte slik at barna får oversikt og at det ser innbydende ut. Flere nevner at lesekroken skal være ryddig, selv om det ikke alltid er så lett å følge opp dette.

5.2. Avgrensing og navnetting av lesediskurser

Jeg har konstruert to lesediskurser innenfor mitt materiale. En gjennomgang av datamaterialet når det gjelder lesediskurser gjorde at innhold i og navnetting av diskursene ble noe annerledes enn først planlagt. Jeg begynte å planlegge intervjuguiden i forhold til to hovedområder, nemlig hvordan barnehagen tilrettelegger for å utvikle barnas *interesse* for og barnas *kunnskaper* om bøker og skriftlig tekst. Jeg så for meg at jeg kunne operere med én diskurs som innebar vektlegging av å fremme leseglede hos barna, og én der barnas ferdigheter som ledet fram mot seinere egne leseferdigheter ble vektlagt.

Underveis i arbeidet med intervjuguiden, kom jeg over Trine Solstads bok *Les mer!* (Solstad 2008). Boka tar for seg hvorfor, hva og hvordan vi skal lese for barn i barnehagen. Som tidligere redegjort for i kapittel 2.3.4 deler Solstad barnehagens arbeid med lesing inn i tre områder; leseopplæring, leseoppdragelse og leseopplevelse/leselyst. Ser man på de tre områdene som mulige diskursinndelinger peker det første området mot en kunnskapsdiskurs, det andre mot en kulturell lesediskurs og det tredje mot en interessediskurs. Hun tilføyer altså en kulturell dimensjon i barnehagens arbeid med lesing i forhold til det som var mitt utgangspunkt.

Etter å ha lest Solstads betraktninger valgte jeg å etterspørre den kulturelle dimensjonen i mine intervju. Informantene ble presentert for Solstads tre områder, og ble eksplisitt spurt om hvilke områder de prioriterte i sitt arbeid med bøker og skriftlig tekst. Her var alle informanter meget samstemte og meget bestemte i sine utsagn. De prioriterte alle seks å vekke barnas interesse for lesing. Men fire av informantene var inne på at de også i noen grad arbeidet en del med det kulturelle aspektet. Dette gjaldt Likestillingsbarnehagen og den Reggio Emilia-inspirerte barnehagen.

Ved gjennomgang av intervjuene slo det meg at utsagn angående leseopplevelse og leselyst ofte hadde nær sammenheng med det området Solstad kaller leseoppdragelse, altså det kulturelle området. En av informantene formulerer seg for eksempel slik:

Men det er i alle fall viktig å vekke interessen for bøker i det store og hele. Da får barna oppleve at det er en ny verden som åpner seg. Når barna kan bruke bøker, både gjennom å bli leste for når de er små, og når de lærer å lese, at de selv kan bruke bøker. Da er det jo en ny verden som åpner seg for dem, for oss som leser bøker.

Jeg tolker utsagnet i retning av at det kan være mulig å gi barna kulturell ballast gjennom høytlesing. Flere informanter har utsagn som minner om dette. En av dem husker tilbake til egen barndom, og ønsker å gi de barna hun nå arbeider med noe av det samme:

Jeg husker jo selv når jeg gikk på skolen og vi hadde mattid og læreren leste høyt. Jeg satt ved siden av pulten med matpakken. Jeg kjenner, jeg ser det ennå for meg! Så det var bare helt fantastisk! Den opplevelsen når læreren satt på kateteret og leste høyt, og vi satt der og hørte på. Det er jo en sånn tanke jeg vil at alle barn skal få inn. Så stort skal det være!

Skolens høytlesingsstunder er i utsagnet markert som noe meget viktig og stort som har satt merke for resten av livet.

I stedet for å operere med en interessediskurs og en kunnskapsdiskurs, så jeg at det kulturelle aspektet burde være med. I den endelige analysen endte jeg fremdeles opp med to lesediskurser, men disse som ble navnsatt forskjelling og fikk noe utvidet innhold i forhold til utgangspunktet. Jeg så at det kulturelle aspektet ved lesing var ganske sammenvevd med å skape interesse og motivasjon for bøker. I stedet for å benevne diskursen for en interessediskurs, kalte jeg den for en opplevelsesdiskurs. I dette ligger at jeg definerer mer i diskursen enn interesseaspektet, deler av det kulturelle aspektet er også tatt med.

I opplevelsesdiskursen er arbeidet med å utvikle interesse for bøker og skriftlig tekst det viktigste. Det gjelder å utvikle glede ved lesing, samt å gi barna positive leseopplevelser. Kulturaspektet defineres inn i diskursen gjennom at barna får oppleve tekster av ulike forfattere og i ulike sjangrer. Innenfor opplevelsesdiskursen plasserer jeg bibliotekbesøk, lesestunder og dramatisering av bøker som har til hensikt å gi barn positive kulturelle opplevelser. Opplevelsesdiskursen vil vektlegge høytlesing, og barnehagen vil arbeide for at dette skjer med kvalitet.

Den diskursen som jeg har benevnt som en læringsdiskurs betoner de ferdigheter som barna behøver for seinere egen leseutvikling. Kapittel 2.3.3 redegjør for forskningsbasert kunnskap på dette området. Det er viktig innefor læringsdiskursen å utvikle et godt talespråk, med særlig vekt på et vidt og rikt begrepsforråd. Videre tillegges det diskursen å arbeide systematisk med å utvikle fonologiske ferdigheter hos barna. Når de voksne leser bøker for barna prioriterer de samtaler rundt det leste, både for å utvide ordforrådet, men også for å utvikle et situasjonsuavhengig språk, og kognitivt utvidede samtaler. Innenfor denne diskursen vil også barnas skriveferdigheter ha betydning. Sammenhengen mellom talt, lest og skrevet språk blir løftet fram. Et kulturelt aspekt har imidlertid også fått plass innefor denne diskursen, nemlig sjangerkunnskap og kunnskap om forfattere. Her er det barnas tilegning av kunnskaper på feltet som er hovedfokus, ikke opplevelsen.

Lesing er et område som tradisjonelt har tilhørt skolen. Når jeg har valgt å benevne en av diskursene for en læringsdiskurs, har det sammenheng med myndighetens bestrebelser på å knytte barnehage og skole tettere sammen. Slik jeg viste teorifundamentet i kapittel 2.2.2 har læringsbegrepet fått stadig sterkere feste i styringsdokumenter for og offentlige utredninger om barnehagen. Samtidig som den offentlige debatten er preget av et ønske om denne

dreininga, finnes det også motstand mot den. Det har derfor vært spennende å undersøke i hvor stor grad og på hvilken måte læringsdiskursen kan identifiseres i mitt materiale.

Gjennom å navnsatte lesediskursene som henholdsvis opplevelsesdiskurs og læringsdiskurs har jeg forsøkt å finne kategorier som kan defineres som motsatser til hverandre. De to diskursene står for ytterligheter som selvsagt vanskelig finnes rendyrket i praksis. Virkeligheten vil være preget av en mengde mellomformer. Barnehagens praksis med bøker og skriftlig tekst må være preget av helhetstenking der arbeid med alle dimensjoner ved lesing mer eller mindre er integrert. For å finne hva som vektes og med hvilken bevissthet arbeidet er utført, kan det imidlertid være hensiktsmessig å kategorisere for å finne typiske trekk.

5.3. Tilrettelegging innenfor opplevelsesdiskurs i de tre barnehagene

Dette delkapitlet starter med en presentasjon av funn som viser de aktiviteter og tiltak som informantene melder om at de benytter for å utvikle leseglede og leseinteresse hos barna. Fordi intervju av seks informanter er hovedgrunnlaget for diskursanalysen har jeg funnet det hensiktsmessig å komme med en presisjon av styrke og svakhet ved intervjusamtalene. Gjennom analyse av tekst fra intervjuene har jeg lagt vekt på å finne mønstre i dataene som kan fortelle noe om hvor stor vekt de ulike informanter legger på lesing og leseaktiviteter i sitt arbeid, og hvilke aspekt ved lesinga som de anser som viktig og mindre viktig.

Informantene ble innledningsvis i intervjuet bedt om å redegjøre for arbeidet med bøker og skriftlig tekst i egen barnehage. De snakket fritt, og fortalte altså om alt arbeid innenfor dette området, både arbeid for å utvikle interesse og kunnskaper hos barna. Jeg grep i liten grad inn i deres presentasjon med spørsmål. Seinere kom jeg inn på områder som informantene selv ikke hadde tatt opp. Denne måten å foreta intervjusamtaler på, kan gi informantene mulighet for å gi uttrykk for egne tanker og holdninger uten begrensninger som faste spørsmål kan sette.

Denne åpne tilnæringsmåten vil kunne bety at informantenes fortellinger er preget av det som de anser *viktigst og mest sentralt* i sitt arbeid. Men det kan selvsagt også innebære at de formidler det de *kommer på* i øyeblikket. Det vil derfor være slik at ikke alle forhold som de arbeider med er kommet fram. Når jeg derfor refererer til at et antall av de seks informantene melder om at de utfører en bestemt aktivitet i barnehagen, vil altså dette ikke automatisk innebære at de øvrige utelater denne aktiviteten fra sin praksis. De har imidlertid ikke selv nevnt aktiviteten. I intervjuene har jeg altså ikke eksplisitt spurt etter bestemte aktiviteter.

Presentasjonen under bygger på funn fra intervjuene og dreier seg om de aktiviteter og tiltak som barnehagene eksplisitt har meldt om at de gjør for å *fremme interesse* for bøker og skriftlig tekst. I nedenstående tabell er aktivitetene ført opp.

TILRETTELEGGING FOR Å UTVIKLE INTERESSE	1	2	3	4	5	6
Daglig lesing	x	x			x	
Leser mye/ mest mulig			x	x		x
Systematisk lesing i samlingsstunder	x	x	x	x		
Samarbeid med folkebibliotek (aktivt og systematisk)			x	x	x	x
Satsing på eventyr/ andre sjangre	x	x				
Satsing på forfattere	x	x				
Lesing av fortsettelsesbøker for de eldste barna		x				
Samling der barna er delt etter alder/ modning	x	x		x		
Barnas private bøker tas med og brukes i barnehagen			x			
Ta med bøker ut i naturen			x	x		
Navning av barnas arbeider		x				
Tegning			x			
Tekstskaping / Skrivning		x	x			
Språksprell			x	x		
De voksne er tilgjengelige for lesing				x	x	
"Lesebamse"				x		
Bygge på barnas interesser som inngangsport					x	x
Materiell i tilknytning til bøker	x					x
Bruk av bøker i temaarbeid	x					x
Leselogg					x	x
Samarbeid om lesing med flere aktører						x

Tabell 2 - Informant 1 og 2 tilhører den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen, informant 3 og 4 tilhører likestillingsbarnehagen og informant 5 og 6 tilhører lesebarnehagen.

Høytlesing i samlinger

Informantene gir alle beskjed om at lesing er en del av barnehages praksis. Det leses mye i alle tre barnehagene, daglig eller nesten daglig. Tre av informantene uttaler at det leses daglig i barnehagen.

Fire informanter sier at det leses systematisk i samlingsstunder. Informantene nevner ulike tiltak for at høytlesinga skal fungere. Tre informanter nevner at barnehagen deler barna etter alder og modning og tilpasser bøker til de ulike aldersgruppene. En informant sier at de deler barna etter alder en gang i uka, av og til to ganger, og at det alltid skal leses ved slik deling.

Informanter fra alle tre barnehager nevner at de legger vekt på å benytte ulike typer bøker for de eldste og de yngste barna. Den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen leser fortsettelsesbøker for de eldste. De har da fokus på en sjanger eller en forfatter som de velger å gå i dybden på.

Spontanlesing

I tillegg til planlagt høytlesing, legger de tre barnehagene også opp til at den spontane lesinga skal ha en plass i barnehagen. Alle informanter er inne på tiltak for å fremme slik spontan lesing, men her er ikke bildet så entydig som lesing i samlingsstunder. Det som det er mest sammenfallende er at de voksne må være tilgjengelig for barna. To informanter sier eksplisitt at personalet har vært opptatt av å lese mest mulig for barna. En informant gir klart uttrykk for at den spontane lesinga er særdeles verdifull:

Spontanlesing er mange ganger best. Ett eller to barn kommer gjerne med ei bok. Og før du har fått startet skikkelig opp, så har du fire barn til som kommer og vil høre på samme boka. Så det er skikkelig smittosomt.

De øvrige nevner mer indirekte at de voksne må legge til rette for å lese bøker, og å prioritere å bruke tid på lesing. En av informantene (i likestillingsbarnehagen) sier for eksempel barnehagen er opptatt av at barna kan ta med private bøker til barnehagen, og at de voksne må ta seg tid til å vise interesse i for disse i løpet av dagen.

Bøker i temaarbeid.

En av informantene fra den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen og en fra lesebarnehagen nevner at bøker benyttes aktivt i temaarbeid. I den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen hadde de tatt spesielt hensyn til guttene i valg av tema i prosjektarbeid. De hadde observert at guttene interesserte seg spesielt for insekter og småkryp. Dokumentasjon på veggene viste hvordan dette hadde resultert i arbeid gjennom året, hvor faktalitteratur spilte en vesentlig rolle. Faktabøker om insekter var også aktivt i bruk på barnehagens "nysgjerrigperrom" under mitt besøk.

I de øvrige to barnehagene fant jeg ikke slik synlig dokumentasjon som også inkluderte litteratur. Den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen skilte seg ut her ved at barnehagens lokaler meget tydelig bar preg av pågående og langvarig tema- og prosjektarbeid.

Tegning, skriving og tekstskaping

En av informantene i likestillingsbarnehagen forteller at barna oppfordres til å tegne mye. Førskolelæreren gir de eldste barna skrivebøker og blyanter. Barna skriver bokstaver og ord, ofte "skriver de av" synlig tekst i barnehagen, som merking av skuffer og lignende.

Denne barnehagen benytter seg dessuten ukentlig av tekstskaping. Barnehagen har besøk av en sangpedagog en gang i uka. Hun lager sanger i lag med barna, skriver ned tekst og noter. Barna får sangene med seg heim, og de benytter dem også i barnehagen, i et barnekor. Når barnehagen arbeider med et tema benyttes dette til innhold i barnas tekster.

Tekstskaping er også nevnt av en av informantene fra den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen. Barna deles i mindre grupper og dikter eventyr. Barnas dikning blir nedtegnet av en voksen, og teksten leses for de andre barna.

Informantene i lesebarnehagen nevner ikke tegning og skriving som aktuelle aktiviteter for å fremme interesse for bøker og skriftlig tekst. De forteller imidlertid om navning av tegninger og lignende, samt å lete opp sitt eget og andres navn i ulike sammenhenger. En av informantene i den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen forteller også at de arbeider med gjenkjenning og skriving av navn.

Språkleker

To av informantene nevner at barnehagen driver arbeid med skriftspråksstimulering ved hjelp av språkleker. Begge hører heime i likestillingsbarnehagen og benytter Språksprell til dette arbeidet (Olvik & Valle 2005). I den Reggio- Emilia- inspirerte barnehagen benyttes Språksprell som spesialpedagogisk tiltak i forhold til et barn med språkvansker.

Samarbeid med folkebiblioteket

To av de tre barnehagene (lesebarnehagen og likestillingsbarnehagen) sier at de har et utstrakt og systematisk samarbeid med folkebiblioteket. I begge av disse barnehagene er praksis rundt besøkene endret i de siste årene. Mens de tidligere tok hele eller nesten hele barnegruppa samtidig på bibliotekbesøk, er praksis etter hvert endret til å gå færre voksne med små barnegrupper, men heller oftere enn tidligere og etter en rullerende plan. Mens tidligere besøk ble opplevd som kaotiske, blir den nye praksisen referert til som positiv.

Opplevelsesaspektet er vektlagt ved besøkene. Barna skal oppleve følelsen av et sted der de kan sette seg ned og bruke tid på bøker. I tillegg benytter de biblioteket hvis det er noe de behøver å finne svar på.

Informantene setter tydelig pris på bibliotekaren som fagperson. Fire informanter nevner at de kan få hjelp i valg av bøker. De nevner at bibliotekaren både har kunnskap om litteratur, og at hun kan skaffe det barnehagen trenger av bøker. En informant trekker også fram at bibliotekaren er en dyktig høytleser og at hun er flink til å variere i type bøker som hun leser. Barna vil ofte låne bøker som bibliotekaren har lest.

Lesebamse

En av informantene i likestillingsbarnehagen har benyttet en bamse for å vekke barnas interesse for lesing. "Lesebamsen" er blitt en følgesvenn som plutselig dukker opp når barnegruppa er på tur. Den har en sekk der det ofte ligger ei bok som leses på turen. Ved dårlig vær ligger det gjerne et brev fra bamsen til barna der han forteller at ei bok venter nede i barnehagen på å bli lest. Og ved ankomst til barnehagen finner barna boka på angitt sted. Bamsen forteller av og til også i brevene litt om boka og hvorfor han har valgt ut akkurat denne.

Leseeset

Lesebarnehagens samarbeid med folkebiblioteket inneholder et element som ligner likestillingsbarnehagens lesebamse. Bibliotekaren der har et "leseeset" med saltasker fulle av bøker når hun kommer på barnehagebesøk. Hun er regelmessig på besøk i alle barnehagene i kommunen. Hun forteller om bøkene, leser fra noen av dem, og lar bøkene være igjen i barnehagen når hun drar.

Leselogg

Lesebarnehagen prøver å sørge for å nå alle barna med lesing gjennom å føre leselogg. Ei avkryssingsliste henger på alle avdelinger i barnehagen. På denne skal personalet føre opp *når* det leses og *hvem* det leses for. På denne måten skaffer de seg en oversikt over hvilke barn som er interesserte i å bli leste for og hvem som sjelden deltar i leseaktiviteter. Leseloggen forteller dem hvilke barn de må lese mer for, slik at alle barn får et lese tilbud i barnehagen. Begge informantene fra lesebarnehagen trekker fram at de arbeider svært bevisst med å bygge på barnas interesser som en inngangsport til å vekke barnas lesemotivasjon.

Visualisering av bøker

Lesebarnehagen har også gode erfaringer med å benytte annet materiell i tilknytning til høytlesing av bøker. En av informantene snakker om å bygge ut bøkene, å visualisere dem ved hjelp av å benytte flanellograf, leker/ rekvisitter, Snakkepakken (Ihlen & Finnanger 2004), eller gjennom å dramatisere. Ekstra bra går dette når barnet kan finne rekvisitter i barnehagelokalene med tilknytning til bøker de har lest, som de kan benytte i egen lek.

Bok i bruk gjennom dagen

Flere av informantene er inne på generell bruk av bøker gjennom hele barnehagedagen. Her er informantene fra likestillingsbarnehagen tydeligst i sine utsagn. Bøker legges i denne barnehagen systematisk fram på bordene som en av flere valgfrie aktiviteter, barna leser selv/ blar i bøker ved av- og påkledning, og lesing blir brukt for å skape en rolig stemning i barnegruppa:

Vi har alltid et bord med bøker. Sånn at når barna kommer inn, så kan de velge... Da sitter de rundt et bord og ser i bøkene selv, og det gjør vi også når de skal ut, mens de venter på at det skal bli ledig på do. Så får de også gå bort i sofaen og sette seg og se i ei bok. Og det er de altså veldig gode på. Det der med å kunne sette seg ned og på en måte kunne konsentrere seg selv og alene.

Likestillingsbarnehagens andre informant forteller om at bøker ofte blir brukt ute. Vedkommende arbeider på ei friluftsgruppe, og bøker blir ofte tatt med, både faktabøker og skjønnlitterære bøker.

5.4. Tilrettelegging innenfor læringsdiskurs i de tre barnehagene

Dette delkapitlet er en gjennomgang av funn som viser barnehagenes tilrettelegging for å utvikle barnas kunnskaper om bøker og skriftlig tekst. I intervjuene fortalte jeg alle informanter at en av mine kategorier var barns kunnskap om bøker og skriftlig tekst. Jeg ba dem fortelle hva barnehagen konkret gjør for å bygge opp kunnskaper og ferdigheter som leder fram mot seinere leseferdigheter. Informantene er meget ordknappe når de uttaler seg om dette teamet i forhold til når de uttaler seg om hva de gjør for å utvikle barnas interesse for tekst og bøker. De uttaler også selv at å utvikle ferdigheter ikke er deres hovedanliggende. En av informantene uttrykker den lave prioriteringa slik:

Jeg kan ikke si noe konkret. Vi har hatt mer fokus på kulturformidling og det å bli glad i litteratur.

Interesseutvikling og kunnskapsutvikling henger nøye sammen. Mange aktiviteter i barnehagen kan både fremme barnas interesse for og kunnskaper om bøker og skriftlig tekst. Det er ikke tette skott mellom områdene, de griper inn i hverandre. Ved høytlesing vil for eksempel barnas interesse kunne fanges, men barnet får samtidig kunnskaper om oppbygging av tekster og bøker, kunnskap om skriftspråk, om forfattere og sjangre. (jfr. kapittel 2.3.3 om hva som fremmer seinere leseferdigheter). Men mine informanter nevner imidlertid hovedsakelig de aktivitetene de gjør som redskaper for å fremme interesse for lesing. Når de ble bedt om å redegjøre for sitt arbeid for å utvikle barnas kunnskaper, tar de med få av disse aktivitetene. Selv om flere informanter i intervjuene var inne på at utvikling av interesse og kunnskaper går hånd i hånd, er de mindre eksplisitte når det gjelder å beskrive konkret arbeid for å fremme barnas kunnskapsutvikling, enn de er ved beskrivelse av interesseutvikling.

I den følgende presentasjonen har jeg kun tatt med utsagn der informantene selv presiserer at arbeidet er gjort for å fremme barnas kunnskaper og ferdigheter uavhengig når i intervjuet uttalelsene er kommet. Inngår de tydelig i barnehagens arbeid med å fremme interesse uten at det eksplisitt er uttalt at de også fremmer kunnskaper og ferdigheter, har jeg ikke tatt dem med.

Tabell 3 nedenfor prøver å vise hva informantene rapporterer om dette noe umulige skillet, og konsentrerer seg kun om barnehagens rapporterte arbeid for å utvikle ferdigheter som leder fram mot seinere lesing. Det kan for øvrig nevnes at presentasjonen i forrige kapittel er gjort på samme måte, bare utsagn fra informantene der de selv uttrykte at aktiviteten ble gjennomført for å utvikle interesse for bøker og skriftlig tekst, ble tatt med.

TILRETTELEGGING FOR Å UTVIKLE FERDIGHETER	1	2	3	4	5	6
Lese/ bruke bøker/ følge med på tekst	x			x	x	x
Tekstskaping	x					
Skrive: navne tegninger, lage kort	x					
Bygge opp formsida av språket: Rim, regler, rytme		x				
Språksprell				x		
Spill med tall og bokstaver					x	
Arbeid med begreper			x			
Muntlige fortellinger og eventyr				x		
Visualisere fortellinger				x		
Bortkort med navn, lære å kjenne sitt og andres navn					x	

Tabell 3 - Informant 1 og 2 tilhører den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen, informant 3 og 4 tilhører likestillingsbarnehagen og informant 5 og 6 tilhører lesebarnehagen.

Lese bøker

Det er påfallende lite samstemmighet mellom informantene når det gjelder hva de konkret gjør for å bygge opp barnas kunnskaper om bøker og skriftlig tekst. Samstemmigheten dreier seg om at fire av de seks informantene nevner å lese bøker som viktig for å fremme barnas ferdigheter. Som tabellen illustrerer er dette den eneste av aktivitetene som flere enn en argumenterer for. En av informantene i den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen mener at lesing gir barna et solid grunnlag fordi lesing utvikler fantasi og skaper interesse. Barna får en ballast som kommer godt med når de selv skal bygge opp tekster.

En av informantene i lesebarnehagen sier at barna utvikler sine kunnskaper ved å følge med på tekst. Det blir viktig at de sitter slik under lesinga at de kan se teksten. Da kan de etter hvert skjønne at leseren må se teksten for å lese.

Ellers sier informantene lite *hva* det er ved å lese som gjør at dette er bra for å utvikle ferdigheter hos barn. De konstaterer kun *at* dette også er med på å utvikle seinere leseferdigheter. Ingen nevner for eksempel at samtale rundt bøker virker fremmende for eksempelvis utvikling av grammatikalske strukturer og begrepsutvikling, eller at bruk av bøker gir mulighet for utvikling av et situasjonsuavhengig språk (jfr. 2.3.3).

Språkleker

De resterende aktiviteter er kun nevnt av en informant. Bruk av rim, regler og rytme og bruk av materialet Språksprell kan ses i sammenheng. Begge dreier seg om en ferdighet som er viktig å beherske når et barn skal lære seg å lese. Barnet må være i stand til å skille mellom språkets innholdsside og språkets formside. En av informantene i den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen nevner at rim, regler og rytme bygger opp formsida av språket. En av informantene i likestillingsbarnehagen nevner at Språksprell brukes for å utvikle ferdigheter hos de eldste barna. Språksprell legger opp til innlæring av **fonologisk ferdigheter** hos barn, der bevissthet om rim, regler og rytme er et de første stegene i en bevisstgjørings- og

kunnskapsprosess. Informanten nevner imidlertid ikke hva det med Språksprell som gjør at dette er et egnet materiale for å fremme ferdigheter hos barna.

Tekstskaping

En av informantene i den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen poengterer tekstskaping som en aktivitet som gir veldig god hjelp til lesetrening. Ved å skrive ned historier, eventyr, episoder, observasjoner og hendelser får barna kunnskap om tekst. Etter hvert kan dette gi motivasjon til å høre på lyder og begynne å stave. Med de voksne som sekretærer kan barna utvikle både skrift og lesing. Aktiviteten gjøres i ei lita gruppe, der de voksne fungerer som sekretær for barnas tekster.

Denne informanten trekker også fram at barna selv bruker skrift er viktig. Barnehagen oppfordrer derfor barna til å lage kort og lignende til foreldre.

Kjennskap til navn

Kjennskap til eget og andres navn er en måte å bygge opp ferdigheter på, i følge en av informantene i lesebarnehagen. Vedkommende benytter derfor bordkort med navn på. Barna dekker selv bordet, og får på denne måten kunnskap om skriftspråket og etter hvert også om bokstaver og lyder.

Begreper

En av informantene i likestillingsbarnehagen trekker fram sitt arbeid med begreper. Barna bades med begreper gjennom hele dagen, gjennom at de voksne bevisst navsetter og samtaler om opplevelser, erfaringer og hendelser. Informanten arbeider på ei friluftavdeling, og poengterer at uteaktiviteter i barnehagen gir muligheter for å utvikle kunnskaper og begreper. Vedkommende holder fram at symboler må gis et innhold gjennom konkret erfaring:

Med årstider, dyra om vinteren, trekkfugler, vi setter opp foringsautomater og observerer fugler... Og det jobber vi jo med hele tida, dette med begreper blir de badet med gjennom hele dagen... fra ord til handling. Det er det som er viktig. Ord -- du kan si mye flott om ord, det nytter ikke hvis du ikke følger det opp i handling.

Muntlig aktivitet

Fra likestillingsbarnehagen nevnes det også at muntlig aktivitet kan være med på å utvikle barnas ferdigheter. En av informantene trekker fram bruk av muntlige fortellinger og eventyr.

Visualisere tekst

Samme informant trekker også fram at å visualisere tekst ved hjelp av materiell som for eksempel Snakkepakken¹⁵ (Ihlen & Finnanger 2004), er egnet for at barna skal kunne utvikle sine ferdigheter.

Spill

En av informantene i lesebarnehagen nevner å bruke spill med tall og bokstaver for å utvikle ferdigheter.

5.5. Opplevelsesdiskursens dominante posisjon

I mitt materiale har bøker og leseaktiviteter en stor plass i barnehagehverdagen i alle tre barnehager. Jeg valgte å ha en barnehage i mitt materiale som har satsset spesielt på lesing, men opplevde at de øvrige to også ga lesing høy prioritet i sitt arbeid. Jeg identifiserte både læringsdiskursen og opplevelsesdiskursen i mitt materiale, men opplevelsesdiskursen synes å ha en så framtrædende posisjon at den kan karakteriseres som den dominerende diskurs.

Alle seks informanter ble i intervjuene eksplisitt spurt om sine *prioriteringer* innenfor sitt arbeid med bøker og skriftlig tekst. Jeg spurte hva de vektla mest av leseinteresse, ferdigheter eller lesing som kultur. Alle informanter var her meget samstemte og prioriterte å vekke barnas *interesse* for lesing.

Fire av informantene var inne på at de også i noen grad arbeidet en del med det *kulturelle* aspektet. Dette gjaldt Likestillingsbarnehagen og den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen. Ingen av informantene nevnte at de prioriterte å utvikle barnas kunnskaper eller ferdigheter som leder fram mot seinere lesing.

Dette synet viste seg også konkret når informantene meldte om de aktiviteter og tiltak de tilrettelegger for. Som vi har sett ved gjennomgangen av tilrettelegging for å utvikle interesse for bøker og skriftlig tekst hos barna, nevnte informantene et høyt antall aktiviteter. Som vi også har sett, er tiltakene for å utvikle kunnskaper om bøker og skriftlig tekst langt færre. Begrunnelsene for å utføre dem virker mindre gjennomdrøftet i de respektive personalene.

Den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen skiller seg ut ved at barns læring har sterkere fotfeste i barnehagens generelle pedagogiske plattform, men informantene gir likevel ikke uttrykk for andre prioriteringer i arbeid med bøker og tekst enn de øvrige barnehagene. Også i denne barnehagen prioriterer informantene å utvikle leseinteresse hos barna. I praksis så likevel arbeidet med bøker og skriftlig tekst annerledes ut i denne barnehagen enn de øvrige to. Personalet arbeidet med tema over en lang tidsperiode. Litteratur var mye brukt i temaene, og arbeid med faktabøker var prioritert. Barnas læringsprosesser var godt dokumentert på veggene i barnehagen.

¹⁵ Snakkepakken er et pedagogiskverktøy utviklet av Lucie Fossum Ihlen og Lena Malinovsky for å utvikle barns språk

De to diskursene som kjemper om terreng i mitt materiale følger en linje som vi ellers ser i barnehagedebatten, mellom læring på den ene sida og lek/ opplevelse på den andre. Vi har sett at utvikling av barnas interesse har sterkere fotfeste enn utvikling av barnas kunnskaper i barnehagens arbeid med bøker og skriftlig tekst. I denne sammenhengen er det interessant å merke seg at det i mitt materiale viser seg to syn på hvordan barnehagen bør forholde seg til skolen. På den ene sida var det informanter som var sterkt opptatte av hva skolen har behov for:

Vi tegner mye, på bakgrunn av at det er noe de trenger på skolen. Det er mye tegning på skolen, og det fremmer vi veldig mye her i barnehagen. Vi er veldig fokusert på akkurat det da. Og det viser seg, de høster gode av det, ja, de blir flinke.

På den andre sida uttrykte en av informantene i lesebarnehagen meget tydelig at barnehagen i for stor grad er nødt til å innrette seg etter hva skolen har behov for:

Det er veldig mye snakk om, synes nå jeg, for tida, alt barnehagen skal gjøre for at vi skal bli så mye bedre på alle områder. For ti år siden så dro sjuåringene våre i skolen, for de måtte jo dit, for det var så, jeg vet ikke helt hvorfor, men disse undersøkelsene på lesing, de går jo ikke akkurat oppover siden de kom dit. Nå er det jo nesten som at de skal ha realfaglig utdanning før de går ut av barnehagen Vi skal ikke lese, vi skal ikke leke, vi skal ikke ditt eller datt bare for å gjøre det. Vi skal gjøre det for at de skal ha utbytte av det i skolen. Og det synes jeg blir litt, det blir litt for mye.

Informanten poengterer at et samarbeid med skolen er ønskelig, men at barnehagen ikke må bli en forberedelse til skolen. Uttalelsene over kan synes i strid med uttalelser i Stortingsmeldingene nr. 16 og 41, som nettopp understreker barnehagens betydning som grunnmur i et læringsløp fra småbarnsalder til utgang av videregående skole (Kunnskapsdepartementet 2006a; 2009). Men informanten utdyper:

Og det har ikke noe med at vi ikke skal samarbeide. Jeg synes vi skal samarbeide mye mer enn hva vi gjør. Og jeg synes at vi skal samarbeide, ja spesielt i vårt fylke som har mye unger som dropper ut av videregående. Jeg synes faktisk at vi skal samarbeide hele veien. Men, ikke hva er det dere skal gjøre i barnehagen for at det skal bli bra her! Men, hva er det dere egentlig gjør der? Være litt nysgjerrig på det, heller enn å si hva det er vi skal gjøre!

Informanten er altså opptatt av at samarbeidet må være gjensidig, skolen må være opptatt av hva barnehagen gjør som den kan bygge på og videreutvikle.

Også i samfunnsdebatten finnes et annet syn enn det styringsdokumentert og meldinger forfekter. Jon Kaurel tar opp barnehagens rolle i forhold til tidlig innsats i artikkelen *En rose er en rose er en rose – om et reduksjonistisk syn på utdanning* (Kaurel 2010). Han er skeptisk til at kartlegging med etterfølgende tiltak synes å ha blitt et saliggjørende mantra. Han peker på at samfunnsdebatten i for stor grad baserer seg på et ganske snevert syn på læring. Som eksempel trekker han fram språkleken Bravo, utviklet av Heidi Aabrekk. Bravo legger opp til trening med ordbilder vist i korte sekvenser. Materialet er utviklet for barn mellom 0 og 3 år.

Aabrekk sier at hjernen er svært påvirkelig for læring i de første tre år, og at dette er bakgrunnen for utvikling av ordbildeplansjene i materialet (Aabrekk i Kaurel 2010: 74):

Små barn lærer veldig fort. De er på en måte forhåndsinnstilt på å skulle lære. Vi snakker med barn og viser dem ting, nettopp fordi de skal lære.

Og videre (Ibid: 74):

Møtet med skolen blir veldig enkelt for de som kan lese på forhånd.

Jon Kaurel har motforestillinger mot denne måten å arbeide på i forhold til barn i barnehagealder. Han peker på at barnet får liten innflytelse over sin egen læringsprosess. Han ønsker at barnet i stedet i større grad skal kunne tre fram med sine meninger og sitt syn på verden. Når barn skal lære seg noe om for eksempel begrepet roser må barnet omgås dem, på mange ulike vis og i ulike sammenhenger. Det må være rom for begrepets kompleksitet, begrepet rose må gis innhold gjennom at barnet gis mulighet til å sanse dem gjennom lukt, syn og berøring, men også møte hva begrepet rose står for som symbol. Språklige ytringer må kobles på konkrete erfaringer. Det er ikke tilstrekkelig med voksenstyrte læringsaktiviteter (Kaurel 2010: 74):

Spørsmålet er snarere om ikke ideen om god utdanning i dagens samfunn i altfor sterk grad har blitt redusert til innlæring av kunnskap, der opplevelse av mening i møte med fenomenene blir underordnet.

Vi ser at Kaurel og den ene informanten over deler synet om at barnehagen ikke må reduseres til å være en forberedelsesplass for skolen. Kaurel poengterer at dersom en opplever at det en gjør bare er en forberedelse til noe annet, blir det meste raskt meningsløst. Barnehagen er et sted der barna oppholder seg og lever livet sitt. De er i barnehagen i flere år. Læring skal skje i barnehagen, men i følge Kaurel være et biprodukt av oppholdet, ikke hovedinnholdet (Ibid: 76):

Og innholdet her kan derfor ikke løsrives fra det livet de lever, fordi de da ikke vil ha noe å relatere kunnskapen til.

Informanten i lesebarnehagen uttrykker noe av det samme ved å utdype sitt tidligere utsagn:

Det vi gjør her skal vi gjøre fordi det passer barna. Det skal ikke være først og fremst med tanke på skolen, at de skal bli bedre på leseundersøkelsen i femte klasse. Men hvis vi klarer å skape et miljø, eller skape interesse hos barna, så kan det bidra til det. Men det er ikke først og fremst derfor vi gjør det. Det er fordi det faktisk er viktig her og nå å bli lest for, viktig å få den roen det gir, viktig å sitte i armkroken til en voksen, ja alt det er verd.

Informanten påpeker kompleksiteten i barns læring og trekker også fram det affektive aspektet, at læring skjer i omsorgssituasjoner der barnas følelser er koblet på.

De to diskursene som jeg har navnsatt som opplevelsesdiskurs og læringsdiskurs står i rendyrket form som motsetninger, og jeg har tidligere påpekt at opplevelsesdiskursen står

sterkest blant de seks informantene. I diskursanalytisk språk har denne diskursen hegemoni over læringsdiskursen, og barnehagens praksis opprettholder dens maktposisjon. For barna er det imidlertid nødvendig å få del i både opplevelse og glede av lesing og kunnskapstilegnelse som leder fram mot egen seinere lesing.

To av informantene markerte kompleksiteten barnehagens arbeid med barna, ved å påpeke at å prioritere hva som er viktigst å utvikle i barnehagen, leseinteresse, kunnskaper eller det kulturelle aspekt, er vanskelig fordi de i praksis går inn i hverandre. De mente at ved å vektlegge det ene, fremmer man så å si automatisk det andre. Innenfor dette resonnementet blir det altså vektinga av de ulike aspekt i barnas læringsprosess som blir forskjellig.

Problemet er altså ikke at det finnes to diskurser som kjemper om terreng i barnehagen. Fra mitt synspunkt kan det imidlertid være et problem hvis den ene diskursen breier seg for sterkt på bekostning av den andre. I mitt materiale kan det synes som om læringsaspektet bør løftes mer fram.

5.6. Motsetninger innenfor læringsdiskursen

I dette delkapitlet presenterer jeg det jeg oppfatter som motsetningsforhold innenfor læringsdiskursen. Innenfor denne diskursen er det sentralt å utvikle barnas kunnskaper for bøker og skriftlig tekst. Mine informanter er meget tydelig på at de ikke har prioritert dette arbeidet. Samtidig gir de beskjed om en del tiltak som setter i verk dersom barna *ikke* utvikler forventede kunnskaper på området. Når kunnskapene mangler, ser altså informantene på dette som et problem for det enkelte barn.

Tre av de seks informantene forteller at barnehagen ikke sjekker barnas kunnskapstilegning på en systematisk måte. De tre informantene representerer de tre ulike barnehagene. Ingen melder om systematisk kartlegging av ferdigheter. Likestillingsbarnehagen nevner at de benytter bestemte kartleggingsmateriell som TRAS¹⁶ og Askeladden¹⁷ i en del tilfeller. Denne barnehagen forteller at de skal inn i nærmere samarbeid med skolen i forbindelse med overgang fra barnehage til skole, der barnehagen i høyere grad enn tidligere skal formidle hva det enkelte barn behersker og ikke behersker. Informantene uttrykker at de ser fram til dette nærmere formaliserte samarbeidet.

En informant nevner at fingergrep og finmotorikk sjekkes opp. Ellers nevner en av informantene i likestillingsbarnehagen at manglende evne til gjenfortelling og forklaring vil vekke bekymring. Den andre informanten i samme barnehage forteller at personalet reagerer ved språkvansker.

Tabellen nedenfor viser tiltak som blir gjennomført når barna ikke utvikler de ferdigheter som barnehagen ønsker.

¹⁶ Språkkartlegging: Tidlig Registrering Av Språkutvikling

¹⁷ Språkscreeningstest for førskolebarn

TILTAK ETTER KARTLEGGING/ OBSERVASJON AV FERDIGHETER	1	2	3	4	5	6
Arbeid i forhold til enkeltbarn i samling	x					
Lærer / oppmuntrer barna å skrive navnet sitt/ formingsaktiviteter		x				x
Bade barna i bøker/ lese mye for barna			x		x	
Finne bøker som engasjerer/ fenger det enkelte barn					x	
Oppfordrer foreldre til å lese			x			
Språksprell			x			
Språktrening (artikulasjon)			x			
Bruke PPT, spesialpedagog				x		x
Spill					x	
Leseregistrering					x	x

Tabell 4 - Informant 1 og 2 representerer den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen, 3 og 4 representerer likestillingsbarnehagen og 5 og 6 representerer lesebarnehagen.

To av informantene gir beskjed om at de bruker eksternt hjelp som et tiltak ved manglende ferdigheter. Ellers rapporterer barnehagene om tiltak som de selv står for. Det ser ut til at å lese for barna blir brukt i ganske stor grad. En informant fra lesebarnehagen og en fra likestillingsbarnehagen trekker fram at det er viktig henholdsvis å lese mye for barna og å bade dem i bøker. I lesebarnehagen peker begge informantene på leseregistrering som et tiltak. Dette kan indikere at informantene mener at det er viktig å sørge for at alle barn blir leste for, at personalet har en plikt til å sørge for dette dersom barna selv ikke tar initiativ.

En av informantene i lesebarnehagen er inne på at det er viktig å finne bøker som engasjerer det enkelte barnet. De ansatte må involvere og engasjere seg i det enkelte barn for å finne en innfallsport til lesing.

En informant i likestillingsbarnehagen trekker fram arbeid opp mot foreldrene. De oppfordres til å lese for sine barn.

To av informantene peker på at de bevisst lærer barna å kjenne igjen og skrive navnet sitt dersom de ikke mestrer dette det siste året i barnehagen.

Det kan synes som et paradoks at barnehagene i mitt materiale ikke har et bevisst og planlagt forhold til hvordan deres pedagogiske virksomhet skal utformes for å utvikle barnas kunnskaper innenfor arbeid med bøker og skriftlig tekst, men at de setter i verk tiltak i etterkant dersom disse kunnskapene ikke blir tilfredsstillende utviklet hos barna. Det motsatte hadde vært mer logisk. Pedagogene bør kunne formulere hvilke ferdigheter man arbeider med

å fremme hos barna. Det er viktig å inneha kunnskap om dette feltet før man begynner å lete etter eventuelle mangler hos barna.

5.7. Likestillingspraksis i barnehagenes arbeid med bøker og skriftlig tekst

Rammeplanen sier at "[g]utter og jenter skal ha like muligheter til å bli sett og hørt og oppmuntres til å delta i fellesskap i alle aktiviteter i barnehagen" (Kunnskapsdepartementet 2006b: 10). Dette delkapitlet tar sikte på å undersøke hvordan de tre barnehagene i mitt utvalg forsøker å løse dette oppdraget innenfor arbeidet med bøker og skriftlig tekst.

Kapitlet starter med en presentasjon av meldte forskjeller mellom jenters og gutters interesse for og kunnskaper om bøker og skriftlig tekst. Deretter analyserer jeg funnene i lys av ulike likestillingsperspektiver. De tre ulike likestillingsdiskursene presentert i kapittel 4 vil innebære ulike holdninger og innfallsvinkler til hva likestilling i praksis betyr i barnehagen. Jeg har valgt å undersøke disse ulike tilnæringsmåtene gjennom å koble lesediskurser og likestillingsdiskurser. Først ser jeg på opplevelsediskursen i et likestillingsperspektiv, deretter gjør jeg tilsvarende med læringsdiskursen.

5.7.1. Kjønnforskjeller i barnas interesse for bøker og skriftlig tekst

Barnas lesemotivasjon og tekstpreferanser

Det har vært interessant å undersøke om informantene ser kjønnforskjeller i barnas lesemotivasjon og preferanser når det gjelder bøker og skriftlig tekst. Spørsmålet har altså vært om jenter og gutter er like interesserte i bøker, om de er interesserte i samme type bøker, eller om det finnes det kjønnforskjeller i hvilke bøker og tekster de foretrekker.

Alle informantene melder om at barna generelt er interesserte i bøker og lesing. Meldinga "De er glade i bøker!" er dekkende for flere informanternes utsagn. Men bildet må nyanseres. Informantene deler seg i to like store grupperinger når de uttaler seg om barnas leseinteresse i et kjønnsperspektiv. Forskjellene mellom informanter skjer på tvers av barnehagene. Tre informanter, fra tre ulike barnehager, uttaler at det ikke er noen kjønnforskjell på jenter og gutter på dette området. De peker på at det er forskjeller mellom barna, men at disse er individuelle, ikke betinget av barnas kjønn:

Jeg tror det er mer individuelle forskjeller enn forskjeller mellom jenter og gutter. At det går litt på interesser, hva du er opptatt av. Og kanskje litt på hvilke bøker som blir lest heime og i barnehagen.

En informant sier at noen barn er mer interesserte i faktabøker, mens andre er interesserte i andre typer bøker. Og så er det en kategori barn som ikke er interesserte i bøker, selv om det er svært sjelden. Når det skjer, kan en tilsynelatende mangel på interesse egentlig indikere noe annet:

Jeg tror ikke det nødvendigvis har med bøker å gjøre. Det har med andre ting å gjøre. Altså, er det barn som har trøbbel med å sitte i store grupper, og du da tar fram ei bok så er det lett å skylde på boka og innholdet i den. Tar du to stykker med deg og setter de på hver side og leser samme boka, så er de råinteresserte.

Det er interessant å merke seg at disse tre informantene også hevder at de voksne i stor grad styrer hva barna blir interesserte i.

Det som vi vil at barna skal bli særlig interesserte i, det stiller vi ut!

De andre tre informantene peker på at det finnes forskjeller mellom kjønnene på hvilken type bøker henholdsvis jenter og gutter interesser seg for. De hevder at guttene liker faktabøker best, de liker å sitte og bla i bøkene, se på bilder og snakke om det bøkene formidler.

En av informantene påpeker at guttene virker flinkere til å plukke ut hvilke bøker de vil ha ved bibliotekbesøk. Guttene er målrettede og raske i sine valg, mens jentene bruker mer tid og leter fram bøker med større bredde med hensyn til sjangrer.

Også en av de tre informantene som hevder at det nå ikke er noen forskjell i interesse mellom jenter og gutter, husker tidligere erfaringer med at valg mer var styrt av kjønn. Da var det gutter i gruppa som plukket seg ut bøker som handlet om romfart, dinosaurer og lignende. Motsatt påpeker enn av informantene som hevder at det er en forskjell i lesepreferanser mellom jenter og gutter at dette kan være et trekk ved årets barnegruppe.

To av informantene peker på at jenter er interesserte i "prinsessebøker", en fra lesebarnehagen og en fra likestillingsbarnehagen:

Mens jentene, det er klart, står det ei prinsessebok framme, eller hun Miss, hva er det hun heter, Miss Kitty... Biong! Så velger de det framfor ei bok om fisker for eksempel.

Lesesitasjonen

Andre utsagn kan tyde på jentene og guttene forholder seg ulikt til selve lesinga. En av informantene hevder at gutter liker å sitte nært inntil leseren for å få best mulig utbytte av lesinga. En annen sier at jenter tåler å bli leste for "på avstand".

Informantene melder dessuten om at jenter oftere oppsøker voksne og vil bli leste for, og dessuten at de bruker mer tid på bøker i barnehagen. Ingen nevner noe tilsvarende om gutter.

Et par av informantene trekker fram at jentene kan virke mer interesserte i bøker og lesing og mer utholdende i lesesituasjoner. Til tross for dette deltar også guttene gjerne i aktivitetene:

Men det heller nok mer mot det at det er jentene som, som liker... Men setter du deg ned med ei bok, så kommer det gjerne flere til, og da kan det komme gutter også.

5.7.2. Kjønnforskjeller i barnas kunnskaper om bøker og skriftlig tekst

Som vi har sett over finnes det nyanserte meninger om jenters og gutters interesse for bøker og skriftlig tekst blant informantene i mitt materiale. Når det gjelder barnas ferdigheter på det samme området, meldte de samstemt om at de ikke hadde merket seg noen forskjeller.

Utsagnet under er svært representativt for informantene:

Vet du, jeg har aldri tenkt over kjønnforskjeller mellom jenter og gutter på dette området.

Informantene så ikke ut til å ha reflektert over denne problematikken før jeg spurte dem om det. Funnet kan synes noe forbausende fordi det er kjent at flere gutter har forsinket språkutvikling og språkvanser i barnehagealder enn jenter. Flere gutter får også tilbud om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Espenakk 2007). Arbeid med bøker og skriftlig tekst er en språklig aktivitet, og det kan fortone seg som et paradoks at de språklige forskjeller som vi ellers ser, ikke skulle vise seg innenfor dette området. Vi vet at guttenes kunnskaper er på et lavere nivå enn jentenes når de starter på skolen (Kunnskapsdepartementet 2008). Det kan derfor virke merkelig at dette skillet skulle finnes ved skolestart, men ikke i barnehagealder. En nærliggende tanke er at forskjellene kan finnes, men at informantene ikke er klar over dem. En drøfting av dette blir foretatt i kapittel 5.7.4 og 5.7.5.

5.7.3. Opplevelsesdiskursen i et likestillingsperspektiv

I det følgende undersøker jeg ulike likestillingsperspektiv innenfor opplevelsesdiskursen. Dette skjer ved at jeg kobler opplevelsesdiskurs og de tre likestillingsdiskursene. Tabellen under viser tenkte konsekvenser ved en slik kobling. Tabellen er delt slik at den første raden presenterer ei tolking av hva opplevelsesdiskurs koblet med henholdsvis likhetsdiskurs, forskjellsdiskurs og egenartsdiskurs vil innebære i synet på jenter og gutter, neste rad presenterer hva ei tolking vil innebære for de voksnes tilrettelegging i forhold til lesing og skriftlig tekst i barnehagen.

Tabell 5	OPPLEVELSESDISKURS KOBLET MED LIKHETSDISKURS	OPPLEVELSESDISKURS KOBLET MED FORSKJELLS- OG MAKTDISKURS	OPPLEVELSESDISKURS KOBLET MED EGENARTSDISKURS
Barna	Jenter og gutter som gruppe tolkes til i utgangspunktet å ha lik interesse for bøker og skriftlig tekst. Dette kan bety lik grad av interesse, og/ eller lik tekstpreferanse	Jenter og gutter som gruppe tolkes til i utgangspunktet å ha ulik interesse for bøker og skriftlig tekst. Dette kan bety ulik grad av interesse, og/ eller ulik tekstpreferanse	De ulikheter som finnes i grad av interesse og tekstpreferanse tolkes som individuelle og uavhengig av kjønn
De voksne	Tilrettelegging for å skape interesse og opplevelse i forhold til bøker og skriftlig tekst tar utgangspunkt i at jenter og gutter som gruppe skal likebehandles	Tilrettelegging for å skape interesse og opplevelse i forhold til bøker og skriftlig tekst tar utgangspunkt i forskjeller mellom jenter og gutter som gruppe	Tilrettelegging for å skape interesse og opplevelse i forhold til bøker og skriftlig tekst er kjønnsuavhengig. Tilrettelegging skjer i forhold til et mangfold av interesser i barnegruppa.

Nedenfor følger en mer utskrevet versjon av de tre ulike måtene å koble opplevelsesdiskurs og likestillingsdiskurser på. Jeg vil etter hver kobling analysere hvorvidt denne kan spores i mitt materiale. Innenfor diskursanalyse vil både funn som viser at koblinga eksisterer og mangel på funn være interessante.

Kobling mellom opplevelsesdiskurs og likhetsdiskurs

Kobling mellom disse to diskurser innebærer et syn som postulerer at jenter og gutter som grupper i utgangspunktet har like stor grad av interesse for bøker og skriftlig tekst. Det vil ikke foreligge biologiske forskjeller mellom kjønnene. Forutsetningene er til stede for at jenter og grupper skal bli like glade i litteratur, og i samme type litteratur.

Hvorvidt dette skjer, avhenger av om de voksne klarer å gi like gode muligheter for dette til begge kjønn. Strategien for å få til dette er likebehandling av jenter og gutter. De to kjønn eksponeres for samme type litteratur og i like stor grad.

Fellesskapet mellom jenter og gutter understrekes innenfor denne tilnæringsmåten. Vi vil finne gruppeinndelinger der det blir sett på som viktig at både jenter og gutter er representerte, helst antallsmessig så likt som mulig.

Kobling mellom opplevelsesdiskurs og likhetsdiskurs i mitt materiale

Informantene trekker fram at det er viktig å nå alle barn med lesing. Det er derfor planlagte samlinger i alle tre barnehager der høytlesing foregår. I samlingene holdes jentene og guttene i lag, det finnes svært få eksempler i mitt materiale der informantene holder fram at de deler etter kjønn. Annen deling ble for øvrig nevnt flere ganger, som deling etter alder og interesser. Ved observasjon så jeg i alle barnehager at høytlesing foregikk i heterogene grupper med gutter og jenter omtrent likt fordelt, eller at hele barnegruppa var til stede.

Personalet synes å ha tro på at lik tilgang til bøker og høytlesing gir resultater. Likebehandling som fenomen kan også leses i lesebarnehagens leselogger. I avkryssingslistene var barnegruppas lesevaner utsatt for granskning. Formålet med listene var å nå alle barn i forhold til spontanlesing. Det var et mål å få bort den ujevne fordelinga i barnas spontane bruk av bøker.

Flere informanter trekker fram den voksnes rolle som viktig for å fremme motivasjon for bøker i barnegruppa. Entusiasme for bøker og lesing smitter over på alle barna, uavhengig av kjønn. En informant i den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen forteller om at de voksne har stor påvirkningskraft ved at barna blir interesserte i de bøker som de stiller ut. Denne barnehagen legger mye arbeid i miljøet de tilbyr barna. Barna lokkes til å ta i bruk utstyr og materialer gjennom at rom og innredning innbyr til det.

Kobling av opplevelsesdiskurs og forskjells- og maktdiskurs

Denne koblinga innebærer et syn på barn som forutsetter at vi vil finne forskjeller blant barna når det gjelder interesse for bøker og skriftlig tekst. Et av kjønnene vil som gruppe være mer interesserte enn det andre i den delen av barnehagens aktiviteter som har med bøker og leseaktiviteter å gjøre. Det kan gå på at de i større grad bruker tid på å lese og se i bøker, enten i lag med voksne eller ved egen bruk av bøker. De bruker kanskje bøker i større grad i lek.

Et av kjønnene som gruppe får muligens mer ut av leseaktiviteter, de kan for eksempel ha større grad av opplevelse ved høytlesing. Dette kan vise seg gjennom at de er mer konsentrerte i barnehagens lesestunder. Det kan også arte seg som at de samtaler mer i ettertid om sine leseopplevelser. Jenter og gutter vil innenfor en slik kobling ha en tendens som gruppe til å velge ulike typer bøker og tekst. Forskjellene kan tolkes både som biologiske, eller som resultat av ulik maktfordeling mellom kjønnene.

De voksne vil være bevisste på kjønnsforskjeller. Dette vil kunne bety egne tilnæringsmåter for den minst lesemotiverte gruppa. Det vil kunne bety kjønnsdelte grupper, for eksempel for at det ene kjønn skal bli mer interessert i en bestemt type litteratur.

Vi har sett at denne strategien har vært brukt i skolen de seinere årene. Guttenes interesse for lesing er for eksempel viet plass i strategiplanen *Gi rom for lesing!* (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005). I barnehagen kunne vi tenke oss at diskursen for eksempel kunne bety arbeid rettet inn mot at gutter skulle utvikle mer interesse for skjønnlitteratur.

Kobling av opplevelses- og forskjell- og maktdiskurs i mitt materiale

Som vi har sett i presentasjonen av funn, rapporterer informantene om forskjeller mellom jenter og gutter når det gjelder grad av interesse, ulike typer litteratur og ulike holdninger til lesing. Hvordan møter så barnehagen disse forskjellene i interesse for lesing? Spørsmålet blir om de tar hensyn til dem i det daglige arbeidet, og i tilfelle hvordan.

En interessant iaktakelse er at informantene syntes lite bevisste på forskjellene i lesepreferanser mellom jenter og gutter. Når informantene melder om denne forskjellen, synes de nesten ikke selv å tro at dette har å gjøre med kjønns spesifikke valg. Det er nærliggende å tenke seg at informantene kanskje ikke har lagt merke til kjønnsforskjellene før de ble spurt om dette i intervjuene. De har sett at barna er motiverte for bøker og skriftlig tekst, men de har i liten grad analysert nyanser i bokpreferanser mellom de to kjønn. De er i lite bevisste på at barna velger ulikt, og at disse valgene gjenspeiler en tendens som vi også ser hos eldre barn. Som vi har sett finner vi et mønster hos skolebarn der gutter foretrekker såkalt diskontinuerlig tekst, som for eksempel tegneserier og faktalitteratur. Jenter er mer altetende, men foretrekker kontinuerlig tekst. De er mer interesserte i fortellinger, noveller og romaner. (Kjærnsli 2004, 2007; Lie & Programme for International Student Assessment 2001; Solheim et al. 2007).

En av informantene i likestillingsbarnehagen presenterer ei tenking rundt bøker som indikerer bevissthet om ulike lesepreferanser. Vedkommende har også en strategi for å møte dette i praktisk hverdag gjennom å presentere barna for ulike kategorier av bøker:

Når jeg skal velge bøker tar jeg like gjerne ei prinsessebok for å lese i ei samlingsstund som jeg tar ei typisk guttebok. Andre ganger velger jeg bøker som både gutter og jenter liker, som for eksempel ei Pulverheksabok.

Vi ser at informantens strategi går på arbeid i heterogene grupper. Det blir ikke meldt om kjønnsdelte grupper med hensyn til leseaktiviteter.

Den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen skilte seg noe ut i forhold til de øvrige to barnehagene med hensyn til analyse av tekstpreferanser og pedagogiske implikasjoner av dette. De hadde lagt merke til at jentene var interesserte i all slags litteratur, mens de måtte arbeide mer med å få guttene interessert. De hadde lagt merke til at faktastoff om insekt appellerte sterkt til guttene. De hadde bestemt valg av tema ut fra guttens interesser. Dette betydde innkjøp og studering av mye faktalitteratur, faktisk til innredning av et eget "nysgjerrigperrom".

Denne barnehagen hadde også gjort pedagogiske føringer for å møte maktaspektet som kan tillegges denne diskursen. En av informantene fortalte at guttene ble opplevd som nedlatende overfor jentene. Dette hadde resultert i at de hadde valgt høytlesingsbok ut fra et ønske om å påvirke både jenter og gutter. De hadde valgt å lese Pippi Langstrømpe fordi hun er en rollefigur som bryter med et tradisjonelt syn på jenter. Hun er "tøff og sterk". Slik ønsker barnehagen å få guttene til å vise mer respekt for jentene.

Kobling av opplevelsesdiskurs og egenartsdiskurs

Her vil vi finne holdninger og praksis der jenters og gutters interesse for bøker og skriftlig tekst ikke er koblet til kjønn. Alle mennesker ses på som forskjellige og unike. De ulikheter vi finner vil være uavhengig av kjønn. Vi vil kunne tenke oss at interessen i en stor populasjon vil fordele seg likt mellom de to kjønn.

Ideelt vil vi finne at barna velger bøker uavhengig av kjønn. Valg av kontinuerlig eller diskontinuerlig tekst vil ikke følge kjønnene, men være individuelle valg uavhengig av kjønn. Dersom en tendens til kjønnsdeling kan ses i praksis, kan det komme av at handlingsrommet ikke er stort nok for enkeltindividene, at det begrenses av for snevre rammer.

Det Gjervan kaller en mangfoldspedagogikk vil prege praksis i barnehagen (Gjervan et al. 2006). Det er stor takhøyde for forskjeller på mange områder som kjønn, etnisitet, språk og kultur. Dette innebærer en pedagogisk tilnærming der disse forskjellene blir sett på som en berikelse. Å bygge opp barnas interesse for lesing vil innebære et individfokus og et pluralitetsfokus; det enkelte barn i samspill med mange andre ulike barn. De voksnes rolle i dette arbeidet vil være å sørge for at barnehagens tilbud på dette området virker fremmende for alle barn.

Kobling av opplevelsesdiskurs og egenartsdiskurs i mitt materiale

Alle informanter peker på at barna generelt sett er glade i bøker og å bli leste for. Flere av dem uttaler at de ikke har tenkt på kjønnsforskjeller mellom jenter og gutter som gruppe når det gjelder lesing, men at barna i deres barnehage blir behandlet som enkeltindivid uavhengig av kjønn. Dette kan tolkes som at egenartsdiskursen har fotfeste i barnehagene.

I lesebarnehagen arbeides det svært aktivt med å finne bøker som appellerer til det enkelte barn. Dersom det er barn som ikke selv aktivt tar initiativ til å bli lest for, prøver de voksne med stor innlevelse og fantasi å finne inngangsporter til lesing:

Det kan starte med ei tegning. At et barn tegner, la oss si en fisk. Og så begynner vi å snakke om denne fisken. Hvilken fisk det er, og hvordan den ser ut, og hvordan du fanger denne fisken. Og sånn spinner det på seg. Og så drar vi og låner ei bok om dette temaet, og bygger på dette.

Av og til må de voksne arbeide ekstra hardt med å skape lystfylte lesestunder som kan appellere til mer lesing og de må anstrenge seg for å finne åpninger som gir tilganger til å få barnet med på å bli lest for:

Tvang er jo ingen løsning. Men det er jo å prøve og se hva det er de er interesserte i, og la de første bøkene du presenterer være noe de virkelig interesserer seg for. Ja, det har vi lyktes med, litt sånn lure- tvang. At man prøver å gjøre det litt spennende, sånn at du får noe å snakke om etterpå: Husker du hvor artig det var? Husker du hvor spennende det var det som skjedde? Lure dem litt, men samtidig forvente at de skal være her nå og lytte. For når de har prøvd å høre på høytlesing, så går det veldig fort å lære barna å like og bli lest for.

Også likestillingsbarnehagen trekker fram arbeidet mot det enkelte barn. De prøver å ha et mangfold av bøker tilgjengelige for barna, og leser også selv svært variert litteratur for å fange alle barnas interesse. Barna gis i tillegg mulighet til å ta med bøker heimefra til barnehagen, og de voksne prioriterer å bruke tid på disse. Bøkene leses enten individuelt til barnet som har med boka, eller til grupper av barn.

Begge informantene i den Reggio Emilia – inspirerte barnehagen holder fram at barnet er et sosialt individ som påvirkes i stor grad av de omgivelser og de tilbud vi tilbyr dem. De barnehageansatte arbeider etter påstanden ”Barn er ikke – barn blir”. En av dem sier at dersom de klarer å arbeide godt i forhold til det enkelte barnet når det gjelder å utvikle interesse for bøker, så skulle det ikke være nødvendig å planlegge i forhold til de ulike kjønn.

5.7.4. Læringsdiskursen i et likestillingsperspektiv

I det følgende vil jeg se nærmere på de tre ulike måtene å koble læringsdiskurs og likestillingsdiskurser på. Jeg vil deretter analysere de ulike koblingene i lys av funn i mitt materiale. Innledningsvis må jeg likevel påpeke at presentasjonen av læringsdiskurs i et likestillingsperspektiv har vært mer utfordrende enn tilsvarende for opplevelsesdiskursen. Dette har sammenheng læringsdiskursens mer marginale posisjon i barnehagenes arbeid med

bøker og skriftlig tekst. Dermed blir likestillingstilnærminga rett og slett vanskeligere å øyne i materialet.

Jeg har likevel valgt å presentere læringsdiskursen på samme måte som opplevelsesdiskursen. Dette er begrunnet i mitt utgangspunkt for forskning. Jeg leter ikke bare etter det som er, men det som kan være. Innenfor diskursanalyse er både små funn og mangel på funn også betydelig diskurskunnskap.

Tabellen under viser en kobling mellom læringsdiskursen og de tre ulike likestillingsdiskurser. Tabellen er delt slik at den første raden presenterer ei tolking av hva læringsdiskurs koblet med henholdsvis likhetsdiskurs, forskjellsdiskurs og egenartsdiskurs vil innebære i synet på barn, deretter hva ei tolkning vil innebære for de voksnes tilrettelegging i forhold til lesing og skriftlig tekst.

Tabell 6	LÆRINGSDISKURS KOBLET MED LIKHETSDISKURS	LÆRINGSDISKURS KOBLET MED FORSKJELLS- OG MAKTDISKURS	LÆRINGSDISKURS KOBLET MED EGENARTSDISKURS
Barna	Jenter og gutter som gruppe tolkes i utgangspunktet til å ha like kunnskaper / like forutsetninger for kunnskaper når det gjelder bøker og skriftlig tekst	Jenter og gutter som gruppe tolkes i utgangspunktet til å ha ulike kunnskaper / ulike forutsetninger for kunnskaper når det gjelder bøker og skriftlig tekst.	De ulikheter som finnes i kunnskaper om bøker og skriftlig tekst tolkes til å være individuelle og ikke avhengig av kjønn
De voksne	Tilrettelegging for å utvikle kunnskaper om bøker og skriftlig skjer gjennom å likebehandle jenter og gutter.	Tilrettelegging for å utvikle kunnskaper om bøker og skriftlig tekst tar utgangspunkt i forskjeller mellom jenter og gutter som gruppe	Tilrettelegging for å utvikle kunnskaper om bøker og skriftlig tekst er kjønnsuavhengig. Forskjellene mellom de ulike barna i gruppa blir understreket, uavhengig av deres kjønn og av andre forskjeller

Kobling av læringsdiskurs og likhetsdiskurs

Denne koblinga forutsetter et syn på at jenter og gutter i utgangspunktet har et likt utgangspunkt for å kunne tilegne seg kunnskaper om bøker og skriftlig tekst. De biologiske forskjellene som jeg har presentert i kapittel 2.1.1 vil innenfor denne diskursen bli avvist. Mulige forskjeller mellom jenter og gutter som gruppe vil forklares ut fra andre modeller, som for eksempel kulturpåvirkning av små barn, og ulik stimulering av jenter og gutter fra fødsel av.

I barnehagen vil denne diskursen innebære ei likebehandling av jenter og gutter når det gjelder tilrettelegging for å utvikle kunnskaper angående bøker og skriftlig tekst. De samme kunnskapsområder vil bli presentert for både jenter og gutter i heterogene grupper, og det blir viktig for personalet å sikre at de ikke bruker mer tid på ei av gruppene enn den andre.

Kobling av læringsdiskurs og likhetsdiskurs i mitt materiale

Informantene ble i intervjuene spurt om barnehagens praksis i forhold til utvikling av ferdigheter hos barna er uavhengig av kjønn, eller om de arbeider annerledes med jenter og gutter på dette området. Fem av de seks informantene svarte at praksisen er uavhengig av kjønn.

I de aktiviteter som informantene melder at de benytter for å utvikle barnas kunnskaper om bøker og skriftlig tekst synes idealet om likebehandling av jenter og gutter å være utbredt.

Kobling av læringsdiskurs og forskjells- og maktdiskurs

Forskjeller mellom jenter og gutter som gruppe når det gjelder kunnskaper om bøker og skriftlig tekst blir understreket ved en kobling av læringsdiskurs og forskjells- og maktdiskurs. Det ene kjønn vil som gruppe beherske ferdigheter som leder fram til egen lesekompetanse bedre enn det andre kjønn. Disse forskjellene kan forklare ut fra ulike biologiske forutsetninger mellom jenter og gutter, eller ut fra at maktforskjeller mellom kjønnene gir ulik tilgang til kunnskapsprosesser.

Forskjeller i kunnskap vil kunne innebære at et av kjønnene har bedre fonologiske ferdigheter, bedre muntlige ferdigheter som et rikt ordforråd og grammatikalske ferdigheter, bedre turtakingsferdigheter, bedre evne til et situasjonsuavhengig språk. Det vil også kunne innebære en bedre generell tekstkunnskap for et av kjønnene, for eksempel kunnskap om oppbygging av tekster, samt kunnskap om forfattere og sjangrer.

De voksne vil ta høyde for forskjeller mellom kjønnene i sin planlegging og i praktisk arbeid på dette området. Å gi barn like muligheter uavhengig av kjønn vil innenfor denne måten å tilrettelegge på kunne bety at det kjønn som har de laveste ferdighetene blir ivarettatt på en annen måte enn det kjønn som har de beste ferdigheter.

Kobling av læringsdiskurs og forskjells- og maktdiskurs i mitt materiale

Det funnet som overrasket meg mest i mitt materiale var at ingen av informantene rapporterer om observasjoner eller kartlegginger som forteller om kjønnsforskjeller mellom jenter og gutter når det gjelder ferdigheter. I lys av kunnskap om språkforskjeller og leseforskjeller mellom de to kjønn i skolealder hadde jeg i utgangspunktet ventet ei rapportering som tilsa at guttenes ferdigheter ville være lavere enn jentenes. Kun en representant for lesebarnehagen hadde et utbrudd som viste bekymring for at guttene som gruppe kunne komme uheldig ut:

Når jeg tenker etter er det kanskje guttene vi må hjelpe. Hjelp meg! Jeg tror vi trenger å bli mer bevisste på dette.

Når informantene ellers kommenterte kjønnsforskjeller, lå bekymringa mer i at guttene tok for stor plass, eller var nedlatende overfor jentene. At guttene kunne *trengte ekstra oppmerksomhet* for å utvikle ferdigheter, var ikke på dagsorden.

Kobling av læringsdiskurs og egenartsdiskurs

Her vil vi finne at jenter og gutter som grupper vurderes til å ha like gode eller like dårlige ferdigheter om bøker og skriftlig tekst. De forskjeller vi finner i talespråk, fonologiske ferdigheter, tekstkunnskap osv følger ikke et mønster der vi kan si at det ene kjønn er bedre rustet til seinere egen lesing enn det andre. Forskjeller mellom barna tolkes som individuelle forskjeller uavhengig av kjønn.

De voksnes pedagogiske praksis vil forholde seg til barnegruppa som individer med ulike ferdigheter. Det enkelte barns utvikling vil fra dettes ståsted være barnehagens utfordring. Barnehagen legger opp til å ha et miljø som tilbyr aktiviteter som virker fremmende på alle de ulike barna som går der uavhengig av kjønn, etnisitet og sosio- kulturell bakgrunn.

Kobling av læringsdiskurs og egenartsdiskurs i mitt materiale

Denne diskursen synes å ha godt fotfeste i barnehagens generelle syn på likestilling. Også innenfor arbeid for å utvikle barnas kunnskaper om bøker og skriftlig tekst synes problemet derfor å være at læringsdiskursen som sådan har lite fotfeste i barnehagene. Informantene forteller ikke om en praksis som konkret illustrerer hvordan de arbeider for å utvikle ferdigheter hos alle barn i barnegruppa. En variert praksis ville kunne rapportere om et mangfold av tilnæringsmåter for å fremme enkeltbarns utvikling. Informantene melder om få aktiviteter og tiltak for å fremme kunnskap, De gir noen praktiske eksempler på hvordan de arbeider med enkeltbarn som har vansker (jfr. Kap 5.6), men gir lite innblikk i en variert praksis for å bygge opp kunnskap.

5.7.5. Mangel på likestillingsarbeid innenfor læringsdiskursen

Oppsummert er et manglende likestillingsperspektiv det som slår en med hensyn til læringsdiskursen. Læringsdiskursen har i seg selv en marginal plassering innenfor barnehagens diskursorden, og likestillingsperspektivet er nærmest fraværende. Dette står i motsetning til opplevelsesdiskursens dominerende posisjon, der de ulike likestillingsperspektivene kunne identifiseres i større grad i konkret arbeid.

Det manglende likestillingsspektivet i læringsdiskursen kan betegnes som et diskursivt felt, som det som ikke finnes i diskursen (Winther Jørgensen & Phillips 1999). Jeg har ikke undersøkt hvordan jenters og gutters faktiske kunnskaper om bøker og skriftlig tekst er. Jeg har etterspurt informantenes inntrykk om barnas kunnskaper. Det kan altså være at de forskjeller som finnes mellom jentene og guttene i de tre barnehagene faktisk er kjønnsuavhengig. Men det kan også være at det er store kunnskapsforskjeller mellom barna i utvalget uten at personalet er det bevisst. Informantene hevder at de ikke har tenkt over problematikken, og at de ikke har undersøkt hvordan det faktisk ligger an med barnas kunnskaper på dette området. Med guttenes seinere hjerneutvikling i minne og statistikkens klare tall med hensyn til overvekt av spesialpedagogisk hjelp, kan dette siste synes mest sannsynlig.

Det er bare en informant som påpeker at guttene som gruppe kan se ut til å inneha lavere ferdigheter enn jentene. Det kunne virke som om vedkommende ble klar over dette underveis i intervjuet. Informanten hadde ikke tenkt på det før jeg begynte å spørre om barnehagens praksis vedrørende tilrettelegging for å utvikle jenters og gutters kunnskaper. Man kan spørre om opplevelsesdiskursens hegemoni framfor læringsdiskursen gjør at spørsmål om enkeltbarnas kunnskapsnivå ikke er prioritert verken å undersøke eller å planlegge i forhold til.

Guttene synes å tape mest på dette. Det kan være på sin plass å undersøke på hvilken måte vi bør nærme oss guttene for å utvikle deres kunnskaper på en best mulig måte. På samme måte som gutteperspektivet har vært løftet fram i skolen i de seinere år, bør det kanskje også ønskes velkommen i barnehagen.

Det kan være flere innfallsvinkler til dette arbeidet. Noen ser kanskje for seg at guttene vil trenge ekstra trening på ferdigheter som leser fram mot seinere lesing. Andre vil hevde at guttenes hjerneutvikling krever en tilnæringsmåte som tillater gutter ”å være gutter”, som tillater dem å utvikle nødvendige ferdigheter i egen takt og på egen måte. Det må imidlertid understrekes at når jeg her snakker om guttene som gruppe, vil dette selvsagt ikke bety at alle gutter har lavere prestasjoner enn jentene, eller at alle jenter presterer høyt. Barns egenart må tas hensyn til i alt pedagogisk arbeid.

5.8. Innovativ praksis innenfor lesediskursene

Det har vært et hovedanliggende i mitt prosjekt å finne sporer som kan peke framover og lede til endring. I det følgende har jeg prøvd å identifisere innovativ praksis og innovative holdninger innenfor arbeid med bøker og skriftlig tekst i de tre barnehagene. Jeg har i noen grad også pekt på hvordan disse funnene kan bli til mer enn de viser seg i dag.

Opplevelsesdiskursens styrke og utfordring

Ønsket om å gi alle barn like muligheter i barnehagen er viktig for informantene i utvalget. De har et ønske om å ta alle barn på alvor, og å utvide handlingsrommet for både jenter og gutter. Informanter fra to av barnehagene er inne på at kjønnsnøytralt miljø kan være en mulig vei. I den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen har de nesten ikke leker eller utstyr som kan kobles til kjønn. De har fjernet dokkekrok, dokker og biler. I stedet har skapende materiale stor plass. I likestillingsbarnehagens utegruppe blir naturen mye brukt. Informanten påpeker at jenter og gutter lettere inngår vennskap og deltar i samlek i slike kjønnsnøytrale omgivelser.

I barnehagene i mitt utvalg er det enkelte aktiviteter som fremdeles defineres som vanskelig for et av kjønnene å delta i. Det finnes en rosa og blå virkelighet knyttet til at enkelte aktiviteter er lite aktuell for et av kjønnene. Det viser seg for eksempel vanskelig for en gutt å delta i samlek om dokker. Bøker ser derimot ikke ut til å bli definert som verken et rosa eller blått område. Det er legitimt for både jenter og gutter å omgås bøker i alle tre barnehager.

Dette er et meget positivt funn, spesielt sett i lys av de undersøkelser som jeg refererte til i teoridelen av oppgava. PISA og PIRLS- undersøkelserne viser at norske skolebarn ert meget lite motiverte for lesing, både på skolen og som fritidsinteresse. De norske guttene viste særlig lav interesse ved å være de minst interesserte av alle i PISA- undersøkelsen i 2006 (Kjærnsli 2007). En bibliotekundersøkelse blant norske gutter kunne tyde på at guttene ikke ønsket å bli identifisert som lesere. Lesing som aktivitet var lite verdsatt også hos de av guttene som faktisk brukte en del tid på å lese (Hoel et al. 2005). I barnehagene i utvalget ser vi altså ikke en tendens til at guttene bortdefinerer lesing, eller definerer det som en jenteaktivitet.

Barnas gode motivasjon for lesing og leserelaterte aktiviteter er gledelig. Samtidig bør de ansatte i barnehagene gjøre seg bedre kjente med jenters og gutters lesepreferanser. Sammenhengen mellom lesepreferanser i barnehagealder og skolealder bør undersøkes. I mitt utvalg synes det som om informantene i for stor grad baserer seg på at barnas valg skjer etter personlige interesser. Studeres valgene i lys av forskning om skoleelevers valg, ser vi et mønster som kan tyde på at guttene som gruppe liker diskontinuerlig tekst som faktabøker, tegneserier og sammensatt tekster. Jentene er derimot mer allsidige, men foretrekker kontinuerlig tekst. Barnehagene bør arbeide for å utvikle barnas interesser for ulike typer tekster, kanskje med et særlig fokus på å vinne guttenes interesse for kontinuerlig tekst.

Mer læringsfokus

Lesing er en komplisert prosess som bygger på, men er vesensforskjellig fra talt språk. Som vi så i kapittel 2.3.4, *Leseaktiviteter i barnehagen*, kan vi snakke om fem dimensjoner ved lesing, der å utvikle leseinteresse er en av dem. De øvrige er fonologisk bevissthet, ordavkodning, leseflyt og leseforståelse. Når barnet er blitt en funksjonell leser, behersker det alle fem dimensjoner. Utvikling mot å bli en funksjonell leser, starter lenge før den obligatoriske leseopplæringa i skolen.

Å utvikle fonologisk bevissthet starter gjennom forståelse for at språket har ei forside i tillegg til ei innholdsside. Rim, regler og annen lek med språket virker fremmede på utvikling av dette området.

Ordavkodning fremmes gjennom å rette fokus mot symboler og logoslesing. Gjenkjenning av eget og andres navn er ett steg på veien til å lære seg bokstavenes navn, samt å forstå at bokstaver er symbol for lyder. Når barnet har forstått det alfabetiske prinsipp, snakker vi om at det har ”knekt lesekode”. Etter hvert utvikles omkodingsferdighetene slik at barnet kan lese tekst av ulik art og av stadig større vanskegrad.

Leseforståelse fremmes gjennom at barnet utvikler sitt ordforråd, slik at begrepene bygges opp til rike og dype strukturer. Kjennskap til ulike tekster og sjangrer gir også grunnlag for bedre leseforståelse. Slik Säljö viser i kapittel 2.1.2 må barnet sosialiseres inn i en skriftverden (Säljö 2006). Det må få kjennskap til hva bøker er, hvordan de vanligvis er bygd opp, lære at ulike tekster har ulike typer språk. Slik kjennskap gir barnet mulighet til å utvikle forståelse for forskjellige typer tekster, både med hensyn til struktur og innhold. I barnehagen vil dette innebære hyppig lesing av ulike typer tekster og samtale rundt tekstene. Man kan

også tenke seg at bøkene inngår som en del av et større temaarbeid, der barna møter tema og begreper fra bøkens verden også i andre sammenhenger og med andre rammer. Å legge opp til aktiviteter der barnet selv er aktiv og tar initiativ kan gi mulighet for å bygge innhold i barnas begreper.

De fem dimensjonene i lesing vil inngå i barnehagens arbeid med bøker og skriftlig tekst i varierende grad, kanskje med unntak av dimensjonen leseflyt, som har mer betydning når barnet har lært å lese. Som vi har sett, er leseinteresse den dimensjonen som det blir mest arbeidet med i barnehagene i mitt materiale. Når det gjelder de øvrige dimensjonene, blir disse arbeidet med, men i langt mindre grad. Mens informantene er svært bevisste på hvorfor og hvordan de legger sin pedagogiske virksomhet til rette for å utvikle leseinteresse, har de mindre å si om de øvrige dimensjonene som inngår i lesing. Kan hende har dette sammenheng med det påviste funn at opplevelsediskursen synes å ha hegemoni over læringsdiskursen. Barns kunnskapstilegning verbaliseres ikke på samme måte som opplevelsesaspektet ved lesing.

Den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen synliggjorde en praksis som skilte seg fra de øvrige to. For det første brukte de faktabøker på en systematisk måte i temaarbeid. For øvrig benyttet de også skjønnlitterære bøker som omhandlet tema. Den eneste av de seks informantene som i intervjuene uttrykte et ønske om et sterkere kunnskapsfokus i framtida, kom fra denne barnehagen:

Jeg er interessert i å legge mer vekt på det aspektet ved lesing som fremmer barnas egne ferdigheter.

Gutteperspektivet

Som jeg har påpekt tidligere synes det nødvendig å ha et spesielt fokus på guttene når det gjelder arbeid med bøker og skriftlig tekst. En av barnehagene i utvalget hadde gjort nettopp dette. Den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen hadde merket seg guttenes store interesse for faktabøker da de startet et temaarbeid. Dette bygde de videre på, og planla arbeidet ut fra observasjoner av guttenes bruk av bøker.

I tillegg til å benytte faktabøker, brukte de også skjønnlitterære bøker som hadde tilknytning til temaet. Dette er etter min mening et godt utgangspunkt for å bevege guttene i retning av kontinuerlig tekst. Først utnyttet personalet guttenes motivasjon for faktakunnskap, og sørget for at faktalitteratur fikk en stor plass i temaarbeidet. Seinare koblet de skjønnlitterære tekster til arbeidet, og fikk på denne måten en inngangsport til et rikere teksttilfang.

Innovativ innstilling

Informantene uttrykker stor grad av endringsvilje. De legger vekt på at barnehagen de arbeider i har arbeidet mye med sitt pedagogiske grunnsyn. Dette er barnehager som har et forholdsvis stabilt personale og som har arbeidet fram sitt syn gradvis gjennom pedagogiske drøftinger.

En informant poengterer samstemmigheten i sin barnehage, at det er lite konflikter i personalet, men at det samtidig er takhøyde for ulike meninger. Vedkommende understreker enigheten når det gjelder likestillingsproblematikk:

Vi gjør ikke ting helt likt fra avdeling til avdeling, men grunnsynet er likt.

Fem av de seks informantene er enige om at endringer er svært lett å få til i egen barnehage. En hevder at det er mulig å få til endringer gjennom å fremme eget syn i personalgruppa. En annen poengterer at rammene for endringer er til stede. Og at det er opp til den enkelte å arbeide for de mål man har satt seg. Vedkommende har tro på at endringer kan virkeliggjøres ved å arbeide mot mål.

Bare en av informantene opplever at det ikke er så lett å få til endringer. Vedkommende melder at personalet har lett for å falle tilbake til gamle vaner. Denne informanten trekker likevel fram at endringsarbeidet har vært mer vellykket innenfor arbeid med fagområdet *Språk, tekst og kommunikasjon* enn øvrige endringer de har prøvd ut tidligere. Personalet er blitt mer bevisste i sitt arbeid.

Utsagn fra mange av informantene gir grunnlag for å si at de tre barnehagene i stor grad framstår som lærende organisasjoner (Grøterud & Nilsen, 2005). Informantene nevner stor takhøyde for å prøve ut ting, og mulighet for å lære av både det som er vellykket og det som ikke er det:

Man kan lære av feil man gjør, det er ei erfaring å ta med at det ikke fungerte så godt.

Det er et utstrakt ønske om stadig å heve kvaliteten på eget arbeid. Jeg lar en informant fra lesebarnehagen stå som eksempel på dette. Informanten forteller om at barnehagen tidligere kastet seg på en endringskarusell uten at satsinga var særlig reflektert. Deretter kom en periode der personalet var mer negative. De følte press utenfra til å ta del i nye ting, uten å ha et eget ønske om endring. Nå har barnehagen et positivt ønske om utvikling:

Vi er gode, men kan bli bedre. Vi er veldig bevisste på at vi har et enormt endringspotensial. Samtidig er det viktig å være bevisste på hvorfor vi gjør endringer. Vi skal ikke gjøre dem fordi noen forståelsepåere mener at det skal være på en bestemt måte. Vi må ta små skritt, huske på hva vi har.

6. Avsluttende kommentarer og veien videre

I denne oppgava har jeg presentert mitt forskningsprosjekt *Rosa og blå lesepraksis i barnehagen*. Teori som omhandler tidligere forskning på sammenhengen mellom tidlige språkferdigheter og seinere lesing, jenters og gutters ulike leseferdigheter og lesemotivasjon, samt likestillingsarbeid i barnehagen har dannet bakteppe for mitt valg av hovedproblemstilling:

Hvordan kan de voksne i barnehagen legge til rette for at alle barn, uavhengig av kjønn, kan utvikle interesse for og kunnskap om bøker og skriftlig tekst?

For å belyse problemstillinga har jeg valgt diskursanalyse som gir mulighet for kvalitativ undersøkning i dybden. Datainnsamling har foregått med forskningsintervju som hovedkilde. Det har vært et mål å få fram ulike erfaringer og holdninger hos pedagogiske ledere. Mulige endringsprosesser har vært særlig viktig å identifisere.

Avslutningsvis vil jeg oppsummere de viktigste funn i min undersøkelse for deretter å drøfte noen mulige utfordringer i kjølvannet av dem. Det har vært forsket minimalt på likestilling i forhold til barnehagenes arbeid med bøker og leseaktiviteter. Til slutt ser jeg derfor på mulig videre forskning innenfor dette temaat.

6.1. Oppsummering av de viktigste funn i materialet

Generelt om bøker og skriftlig tekst:

To lesediskurser er identifisert og undersøkt. Den dominante lesediskursen er en *opplevelsesdiskurs* som er preget av et ønske om å vekke interesse for bøker og skriftlig tekst, samt å gi barna litterære opplevelser. En *læringsdiskurs* kan også identifiseres, men denne er marginal og svært mye lavere prioritert i barnehagenes praksis.

Barnehagene gjennomfører mange tiltak og aktiviteter som kan fremme motivasjon for bøker og skriftlig tekst. Barnehagene er meget bevisste på hvilke tiltak de setter i verk for å fremme interesse, og hvorfor de velger disse aktivitetene. Mengden aktiviteter og tiltak er langt lavere når det gjelder barnas kunnskapsutvikling og begrunnelsene for dem er vagere.

Generelt om likestilling:

Generelt likestillingsarbeid er særlig prioritert i den av barnehagene som har likestilling som satsing, men også i den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen. Lesebarnehagen har ikke prioritert likestillingsarbeid i noen grad.

Tre likestillingsdiskurser er identifisert og undersøkt, en likhetsdiskurs, en forskjells-/ makttdiskurs og en egenartsdiskurs. Informantenes idealer i likestillingsarbeidet er hovedsakelig preget av egenartsdiskursen. Når informantene beskriver konkret arbeid, finner vi også de to andre diskursene presentert, men forskjells- / makttdiskursen i svært liten grad.

Likestillingsperspektiv på arbeid med bøker og skriftlig tekst:

For å undersøke konkret arbeid med likestilling innenfor området bøker og skriftlig tekst ble lesediskurser og likestillingsdiskurser koblet.

Et viktig funn er at likestilling er mindre prioritert i konkret arbeidet med bøker og skriftlig tekst enn som et overordnet prinsipp.

Funn angående tilrettelegging for å utvikle interesse for bøker og skriftlig tekst:
Informantene melder om at både jenter og gutter er interesserte i lesing.

Det rapporteres imidlertid om forskjeller i kjønnes lesepreferanser. Jentene har et videre interesseområde, mens guttene i større grad ser ut til å foretrekke diskontinuerlig tekst, særlig faktabøker.

Det er forskjell i lesevaner. Guttene liker å sitte nærmere leseren og foretrekker mindre grupper. Jentene er mer utholdende i lesesituasjoner og velger spontanlesing hyppigere enn guttene.

De samme likestillingstilnæringer kan spores i barnehagenes arbeid som ved generelt likestillingsarbeid, selv om likestillingsarbeid ikke er et prioritert innenfor arbeid med å skape motivasjon for lesing. Dominerende tilnærming er likebehandling av de to kjønn, samt tilrettelegging uavhengig av barnas kjønn. Ulik tilnærming i forhold til jenter og gutter skjer bare i meget liten grad.

Funn angående tilrettelegging for å utvikle kunnskaper om bøker og skriftlig tekst:
Informantene har ikke har vært oppmerksomme på og har ikke undersøkt forskjeller mellom jenter og gutter på dette området.

Likestilling er ikke prioritert på området, og få likestillingstilnæringer kan spores i barnehagens arbeid.

6.2.Utfordringer

Sommeren 2010 ble en statusrapport om likestillingsarbeid i norske barnehager ferdigstilt. Rapporten er skrevet av Likestillingssenteret på oppdrag av Kunnskapsdepartementet. Rapporten slår fast at det er et brudd mellom likestillingsbevissthet på overordnet og praktisk nivå. Mens det finnes bevissthet om likestilling på overordnet refleksjonsnivå relatert til egne opplevelser og erfaringer, er det fravær av likestillingsbevissthet når konkret barnehagehverdag blir beskrevet (Kunnskapsdepartementet 2020). Den samme tendensen kan spores i mitt materiale. Informantene rapporterer om mindre opptatthet av likestilling innenfor konkret arbeid med bøker og skriftlig tekst enn når likestilling presenteres mer generelt.

Handlingsplanen for likestilling har som en av sine målsetninger at "[L]æringsmiljøet i barnehage og grunnutdanning, skal fremme likestilling mellom gutter og jenter" (Kunnskapsdepartementet 2008: 6). I mitt materiale ser jeg særlig tre utfordringer dersom jeg relaterer funn til dette målet.

For det første kan det se ut til at det å skulle utvikle et læringsmiljø i seg selv er lite påaktet i barnehagene. Læringsdiskursens lave prioritering bør betraktes nærmere og diskuteres. En kan spørre seg om redselen for et læringsbegrep med et reduksjonistisk innhold har ført til at barnehagene ikke har utviklet et språk for de læringsprosesser som skjer der. Barnehagene gir

beskjed om at de planlegger og gjennomfører mange aktiviteter og tiltak for å fremme leseinteresse hos barna. Når jeg etterspør hva de gjør for å fremme barnas kunnskaper, melder de om langt færre aktiviteter. De samme aktiviteter og tiltak som gjennomføres for å fremme interesse, er imidlertid også viktige for å fremme barnas kunnskaper. Men informantene nevner de fleste av dem kun i den ene sammenhengen.

Etter min mening må barnehageansatte i langt større grad verbalisere de læringsprosesser de legger opp til på dette området. Den Reggio Emilia- inspirerte barnehagen i utvalget, har et meget godt grunnlag for å uttale seg om disse prosessene, selv om de eksplisitt gjør det i liten grad i min undersøkelse. De viser imidlertid tydelig i praktisk tilrettelegging av det pedagogiske miljøet i barnehagen at de har et læringsfokus i sitt arbeid. I denne barnehagen ser det heller ikke ut til at en trenger å være bekymret for det reduksjonistiske læringsbegrep, som Kaurel tok opp i sin før refererte artikkel (Kaurel 2010). Dokumentasjon på veggene viser at barns skapende aktivitet er et hovedanliggende. Reggio Emilia- inspirert pedagogikk snakker om barns hundre språk, og viser slik til at kunnskap og fantasi i mange former er ulike inngangsporter i barnas utvikling og læring (Barsotti & Vecchi 1998; Wallin 1997). Mine observasjoner av innredning og praksis i denne barnehagen gir bud om at opplevelsesdiskursen og læringsdiskursen kan leve side om side i en barnehage i et fruktbart samspill. Når det gjelder lesing er det viktig at kognitiv og affektiv utvikling ses i sammenheng og utvikles parallelt. Barns følelsesmessige forhold til lesing og leseaktiviteter har betydning for deres seinere leseferdigheter, slik jeg redegjorde for i kapittel 2.3.3.

For det andre bør de voksnes lesekompetanse under lupa. Har de voksne som arbeider i barnehagen tilstrekkelig kompetanse om hva slags ferdigheter barna bør utvikle på dette området? Og videre, vet de hvilke aktiviteter og tiltak som kan være med på å fremme slik kompetanse? Ved gjennomgang av mitt datamateriale ble jeg slått av ingen av informantene nevner samtale rundt bøker som en viktig aktivitet for å fremme de ferdigheter barna trenger for egen seinere lesing. Dette betyr ikke at ikke samtale rundt bøker forekommer i barnehagene. Men det kan bety at bevissthetsnivået er lavt om samtalens betydning for å utvide ordforråd, turtakingsferdigheter, grammatikalske strukturer og situasjonsuavhengig språk. Både for at arbeidet skal bli prioritert i en hektisk barnehagehverdag, men også for å gjøre et optimalt arbeid på dette området, må de voksne kunne redegjøre for *at* de utfører dette arbeidet og *hvorfor* de gjør det. Barn er avhengige av kompetente voksne.

For det tredje bør barnehagene utfordres til å se på arbeidet med bøker og skriftlig tekst med et likestillingsblikk. Nina Rossholt og Leif Askland argumenterer for at perspektivet på likestillingsarbeid må flyttes fra store prosjekter til en likestillende pedagogikk i det daglige. Mange tror at likestilling handler om noe som kommer i tillegg til alt det andre som det arbeides med i barnehagen. Men arbeid med likestilling må gjennomsyre hverdagen i barnehagen. Barnehager er forskjellige, og dette arbeidet må derfor også ha forskjellig karakter i ulike barnehager, i følge forskerne (barnehage.no 2009).

Et likestillingsblikk på det pedagogiske arbeidet kan gjøre barnehagene mer oppmerksomme på kjønnsrelaterte forskjeller. Ulike likestillingsdiskurser kan gi innspill til ulike måter å møte forskjellene på. Da jeg startet arbeidet med denne masteroppgava hadde jeg et ønske om å

undersøke om leseforskjeller mellom kjønnene som finnes i skolen, kan øynes allerede i barnehagen. I mitt materiale finnes ikke samme lave motivasjon blant guttene som i skolen, guttene i de tre barnehagene er glade i bøker og leseaktiviteter. Men tendensen til forskjell i lesepreferanser ser ut til å eksistere. Forskjeller i prestasjoner er det vanskelig å si noe eksakt om. Dette er ikke fordi informantene avviser at forskjeller finnes. Jeg er tilbøyelig til å hevde at informantene ikke har undersøkt eller ikke er klar over mulige forskjeller og hva de består i.

Egenartsdiskursen er postmodernismens likestillingsdiskurs. Egenartsdiskursen kan tilsynelatende gjøre de øvrige likestillingsdiskurser overflødig. Det enkelte barns egenart løftes fram, og kjønn er bare en av mange ulikheter barna i mellom. Som en av mine informanter påpekte vil det ikke være nødvendig å ta hensyn kjønn om man tar hensyn til barns egenart og arbeider etter et prinsipp om likeverd.

Men her kan egenartsdiskursen faktisk tilsløre virkeligheten. Å arbeide med barns egenart og likeverd uten å ta hensyn till at barna også er bærere av kjønn vil i følge Julia Kristeva ikke være tilrådelig. Det vil være hensiktsmessig å ha de øvrige likestillingsdiskurser i mente i tillegg (Askland & Rossholt 2009). Også statusrapporten som evaluerer Handlingsplan for likestilling trekker fram at barnets kjønn kan sette begrensinger for den enkelte (Kunnskapsdepartementet 2010). Barnehageansatte må ha bevissthet om dette, slik at det ikke arbeides etter en illusjon om at valg alltid gjøres etter egne interesser og prioriteringer.

Et meget verdifullt funn i mitt materiale er informantenes positive innstilling til å undersøke egen praksis, lære av den, og utvikle egen barnehage. Dette indikerer handlingskompetanse. Når det gjelder arbeidet med bøker og skriftlig tekst må barnehageansatte utfordres til å undersøke om kunnskapstilegning har så stort fokus som det bør ha, og om jenter og gutter har likeverdige muligheter i barnehagens arbeid med bøker og skriftlig tekst.

6.3. Videre forskning

Da jeg kontaktet de tre barnehagene med tanke på deltakelse i min undersøkelse, ble jeg møtt med positiv interesse på valg av tema. En del av de spørsmål jeg tok opp i intervjuene, hadde på forhånd vært drøftet og tilrettelagt for i varierende grad i barnehagene i utvalget. Andre spørsmål hadde vært lite på dagsordenen.

Jeg har tro på at forskningsprosjekter i seg selv kan initiere endring. Forskningskunnskap blir innenfor den postmodernistiske tradisjonen sett på som et resultat av relasjonen mellom forsker og de som blir studert. Forskeren anses å inneha en rolle som gjør ham eller henne i stand til å påvirke praksis. Thagaard hevder for eksempel at både forsker og informant utformer kunnskap i fellesskap. Begge parter gir et bidrag til og har innflytelse på den prosessen som gir grunnlag for kunnskapsutvikling (Thagaard 2003).

Når informantene i de tre barnehagene og jeg som forsker sammen berører og teoretiserer praksis, er informantene samtidig med på å forme den. Gjennom å formulere synspunkt på egen praksis, kan tankeprosesser føre til undersøkinger, evalueringer og utprøvinger. På denne måten kan et lite forskningsbidrag gi mulighet for at endringsprosesser starter. Det er å håpe

at flere forskningsprosjekter med lignende tema vil bli utformet i nær framtid. Sammen med andre små og store forskningsprosjekt kan et lite som mitt være med på å farge samtidsdebatten og etter hvert også den virkeligheten som barn vokser opp i.

Innenfor mitt tema øyner jeg mange framtidige mulige undersøkelsesområder. Jeg valgte å ha de voksne i barnehagen som målgruppe, og har samlet inn data hovedsakelig gjennom intervju. En annen innfallsvinkel kunne være å ha et større fokus på kommunikasjonen mellom voksne og barn, kommunikasjonen barn seg i mellom eller på det fysiske miljøet i barnehagen.

Ved å undersøke kommunikasjonsprosesser kunne det vært mulig å undersøke mer eksakt hva som skjer innenfor barnehagens arbeid med bøker og skriftlig tekst. Jeg kunne for eksempel ha undersøkt hva som preger lesesituasjoner. Hvem er aktive og hvem tar initiativ til dem? Hva skjer i samspillet mellom de som er involverte? I min undersøkelse baserer jeg meg kun på hva informantene har meldt om hva de gjør, med de begrensningene som ligger i dette.

Jeg kunne også hatt et større fokus på miljøet ved for eksempel å innhente kunnskap om hvilke miljø som fremmer ulike dimensjoner ved lesing. Jeg erfarte for eksempel at en barnehage skilte seg ut ved at faktalitteratur hadde større vekt blant annet når det gjaldt innredning og bruk av rom. Dette hadde vært interessant å undersøke nærmere. Kan ulike måter å innrede på fremme ulike aspekter ved lesing?

Å undersøke barnas faktiske ferdigheter som leder fram mot egen seinere lesing kunne vært en annen innfallsvinkel. Dette er et område som informantene viet lite oppmerksomhet i mitt materiale og som derfor er spesielt interessant.

Jeg kunne også valgt å la barna være målgruppe for intervjuer. Med dette perspektivet til grunn ville valgmulighetene selvsagt også være like mange som i forhold til voksenperspektivet. Utsagn fra flere av informantene tyder for eksempel på at barnas tekstpreferanser ligner det mønsteret som vi seinere ser i skolen. Intervjuer med barna kunne gitt mer kunnskap på dette området.

Jeg har hatt et likestillingsperspektiv på min studie om barnehagens lesepraksis. Mitt utgangspunkt var de tendenser som undersøkelser i skolen har påvist om at gutter både har et lavere kunnskapsnivå, men også en lavere motivasjon for bøker og skriftlig tekst. Mitt materiale tyder på at barnehagene i utvalget klarer å motivere guttene for lesing, selv om kjønnsforskjeller i tekstpreferanse ser ut til å finnes. Informantene gir imidlertid begrenset informasjon om barnas kunnskapsutvikling. Det bør undersøkes nærmere om læringsdiskursens marginale posisjon er symptomatisk for barnehager generelt, og hva dette eventuelt innebærer for de to kjønn.

Litteratur

- Askland, L., & Rossholt, N. 2009. *Kjønnsdiskurser i barnehagen: mening, makt, medvirkning*. Bergen: Fagbokforlaget
- Aukrust, V. G. 2006. *Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt*. Oslo: Departementet
- Barnehage.no 2009. Slik kan barnehagen bli god på likestilling. [Online] Nettsted og magasin. Tilgjengelig fra: <http://www.barnehage.no/no/Nyheter/3480/Juli/Slik-kan-barnehagen-bli-god-pa-likestilling/> [Lest september 2010]
- Barnhageoppøpet 2010. Underskriftskampanje mot språkkartlegging i barnhage [Online]. Tilgjengelig fra: <http://sites.google.com/site/barnhageoppop/> [Lest juli 2010]
- Barsotti, A., & Vecchi, V. 1998. *Skapende kommunikasjon i Reggio Emilia*. Oslo: Pedagogisk forum
- Beavoir, S. d.2000. *Det annet kjønn*. Oslo: Pax Forlag
- Bollerslev, P., Frost, J., & Hagtvct, B. E. (1994). *Lærerveiledning til Trylleskipet: et pedagogisk opplegg for 6-åringer*. Oslo: Universitetsforlaget
- Borg, E., Backe-Hansen, E., & Kristiansen, I.-H. 2008. *Kvalitet og innhold i norske barnehager: en kunnskapsoversikt* [Online]. Tilgjengelig fra: <http://www.nova.no/assct/3297/1/3297> [Lest januar 2009]
- Bourdieu, P. 2000. *Den maskuline dominans*. Oslo: Pax Forlag
- Bråten, I. 2007. *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Dalen, M. 2004. *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Edwards, B., & Dahl, H. N. 2001. *Å tegne er å se: hvordan du lærer å tegne ved å bruke høyre hjernehalvdel*. Oslo: Cappelen
- Eide-Midsand, N. 2009. Boltrelek og lekeslåsing: 2: Om å gi gutter rom til å være gutter. *Kroppøving, 59 (2009) nr 6*, s. 30-33
- Espenakk, U. 2007. *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter
- Fangen, K. 2004. *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- Foucault, M., & Schaanning, E. 1999. *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Oslo: Spartacus
- Friis, P. 2006. *Temahefte om menn i barnehagen, om å rekruttere og beholde menn i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

- Gjervan, M., Andersen, C. E., & Bleka, M. 2006. *Se mangfold!: perspektiver på flerkulturellt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Grøterud, M., & Nilsen, B. S. 2005. *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Pensumtjeneste
- Hagtvet, B. E. 2004. *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Hoel, T., Helgevoid, L., & Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. 2005. "Jeg leser aldri - men jeg leser alltid!": gutter som lesere og som bibliotekbrukere: en kvalitativ undersøkelse med utgangspunkt i "Fritt valg"-rapporten. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger
- Hoel, T., Oxborough, H.O, Wagner K. H. 2010. Før lesing blir vrient. *Spesialpedagogikk 04*: 31 -36
- Håland, A., Hoel, T., Helgevoid, L., Mangen, A., Wagner, Å. K. H., & Engen, L. 2008. *Lesing er*. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger
- Ihlen, L. F., & Finnanger, L. M. 2004. *Snakkepakkens veiledningshefte: et språkutviklingsverktøy for barnehage og småskole*. Oslo: Riktige leker
- Kaurel, J. 2010. En rose er en rose er en rose - om et reduksjonistisk syn på utdanning. *Bedre skole, Utdanningsforbundet, 02*: 73 - 77
- Kjærnsli, M. 2004. *Rett spor eller ville veier?: norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kjærnsli, M. 2007. *Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget
- Knudsen, A.-E. 2005. *Snille jenter og dumme gutter: hvorfor oppfører ingen barn seg som de har hjerne til?* Oslo: Pedagogisk forum
- Kunnskapsdepartementet. 2007. *Kompetanse i barnehagen: strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. 2006a. *St. meld. 16 - og ingen sto igjen: tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Regjeringen
- Kunnskapsdepartementet. 2006b. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet: Akademika (distributør)
- Kunnskapsdepartementet. 2008a. *Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring 2008-2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. 2008b. *St.meld. nr 23 Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Oslo: Regjeringen
- Kunnskapsdepartementet. 2009a. *St.meld. nr 41 Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Regjeringen

- Kunnskapsdepartementet. 2010. *Nye barnehager i gamle spor? Hva vi gjør, og hva vi tror. Statusrapport fra handlingsplan for likestilling i barnehage.* [Online] Tilgjengelig fra: www.regjeringen.no/.../Barnehager/.../Nye_barnehager_i_gamle_spor_2010.pdf [Lest juli 2010]
- Kvale, S. 1997. *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Ad notam Gyldendal
- Lie, S., & Programme for International Student Assessment. 2001. *Godt rustet for framtida?: norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv* Universitetet i Oslo: Acta Didactica. [Online] Tilgjengelig fra: http://www.pisa.no/pdf/fra_gamlesidene/hovedrapport_2004.pdf [Lest mars 2008]
- Lundberg, I., Herrlin, K., & Thorbjørnsen, K. M. 2008. *God leseutvikling: kartlegging og øvelser.* Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Moi, T. 2002. *Hva er en kvinne?: kjønn og kropp i feministisk teori.* Oslo: Gyldendal
- Nielsen, H. B., & Rudberg, M. 1989. *Historien om jenter og gutter: kjønns sosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv.* Oslo: Universitetsforlaget
- Nordin-Hultman, E. 2004. *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping.* Oslo: Pedagogisk forum
- OECD. 2001. *Starting strong : early childhood education and care.* OECD publishing. [Online] Tilgjengelig fra: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9101011E.PDF> [Lest februar 2008]
- OECD. 2006. *Starting strong II : early childhood education and care.* OECD publishing. [Online] Tilgjengelig fra: www.oecd.org/dataoecd/14/32/37425999.pdf [Lest februar 2008]
- Olvik, L., & Valle, A. M. 2005. *Språksprell i barnehagen og skolen: metodisk og teoretisk veiledning om skriftspråkstimulering og leseopplæring.* Oslo: Gyldendal akademisk
- Rossholt, N., & Kunnskapsdepartementet. 2006. *Temahefte om likestilling i det pedagogiske arbeidet i barnehagen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Solheim, R. G., Begnum, A. C., Daal, V. v., Gabrielsen, N. N., Universitetet i Stavanger, 2007. *PIRLS: norske elevers leseinnsats og leseferdigheter: resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006.* Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger
- Solstad, T. 2008. *Les mer!: utvikling av lesekompetanse i barnehagen.* Oslo: Universitetsforlaget
- Steinnes, J. E., & Høgskolen i Lillehammer 2007. Et poststrukturalistisk blikk på spesialpedagogikkens estetiske og vitenskapsteoretiske utfordringer *Spesialpedagogikk 04(23): 44-50*

- Säljö, R. 2006. *Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Thagaard, T. 2003. *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget
- Uppstad, P. H. & Solheim., O. J. 2006. Hvordan kan vi gjøre erfaringsbaserte funn om forholdet mellom lytteforståelse og leseforståelse? *Norsk Logopedlag Tidsskrift*. [Online]. Tilgjengelig fra: <http://norsklogopedlag.no/tidsskriftet/utgaver/logopedten-1-06/erfaringsbaserte-fun> [Lest april 2009]
- Utdanningsdirektoratet.2010. *Nasjonale prøver* [Online] Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Tema/Nasjonale-prover/> [Lest november 2010]
- Utdanningsforbundet. 2009. Jakten på barnehagens egenart. *Utdanningsforbundets temanotat 1/2009*. [Online] Tilgjengelig fra: <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Publikasjoner/Temanotat/Alle/2009/Jakten-pa-barnehagens-egenart/> [Lest februar 2010]
- Utdanningsforbundet. 2010. Kartlegging i barnehagen. *Utdanningsforbundets debattheft* [Online] Tilgjengelig fra: <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Publikasjoner/Brosjyrer/Alle/2010/Kartlegging-i-barnehagen/> [Lest september 2010].
- Utdannings- og forskningsdepartementet. 2004. *Kultur for læring*. Oslo: Departementet
- Utdannings- og forskningsdepartementet. 2005. *Gi rom for lesing! : strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- Vygotsky, L. 1982. *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzels forlag
- Wallin, K. 1997. *Reggio Emilia og de hundrede sprog*. Frederikshavn: Dafolo
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. 1999. *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Åberg, A., Lenz Taguchi, H., & Manger, A. 2006. *Lyttende pedagogikk: etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Anne Marit Valle
Profesjonshøgskolen
Høgskolen i Bodø
8049 BODØ

Vår dato: 27.10.2009

Vår ref: 22683 / 2 / LMK

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.09.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

22683 *Rosa og blå lesepraksis i barnehagen. En diskursanalyse av leseaktiviteter i barnehagen i et kjønnsperspektiv*
Behandlingsansvarlig *Høgskolen i Bodø, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Anne Marit Valle*
Student *Tone Dalen*

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

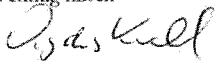
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Tone Dalen, Pans vei 1B, 8800 SANDNESSJØLEN

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 02. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no



Utvalget består av totalt seks pedagogiske ledere fra tre ulike barnehager. Data samles inn via intervju og observasjon.

Førstegangskontakt skjer ved at prosjektleder tar muntlig kontakt med styret i barnehagene. Det gis muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet, og innhentes skriftlig samtykke. Informasjonsskrivet av 22. oktober 2009, finnes tilfredsstillende.

Det tas kun skriftlige notater ved observasjon, og notatene kan ikke føres tilbake til enkeltpersoner, jf. telefonsamtale med prosjektleder 6. oktober 2009. Observasjonsdataene anses etter dette å være anonyme, og denne delen av prosjektet medfører ikke meldeplikt all den tid den beskrevne prosedyren følges.

Personvernombudet legger videre til grunn at det er avklart med behandlingsansvarlig institusjon (Høgskolen i Bodø), at data kan lagres på privat PC.

Prosjektet skal avsluttes 31.12.2010 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/navneliste slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (som f.eks. navn på arbeidssted) fjernes eller endres.

Intervjuguide

	FORSKNINGSSPØRSMÅL	INTERVJUSPØRSMÅL
Kat1	Innledende spørsmål	Generelt arbeid med bøker og skriftlig tekst
	Eksempel på spørsmål	<p>Kan du konkret beskrive hvordan barnehagen arbeider med bøker og leseaktiviteter?</p> <p>Kan du beskrive noen praktiske situasjoner som viser hvordan du legger til rette for bøker og leseaktiviteter i barnehagen?</p> <p>Hva legger du vekt på i ditt arbeid med bøker og leseaktiviteter i barnegruppa?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gjøre barna kjente med den litterære kulturen/ kulturarven? • Utvikle ferdigheter hos barna? • Vekke interesse for lesing/ leseaktiviteter?
Kat2	Hvilke erfaringer har de voksne i barnehagen med å legge til rette slik at alle barn kan ha likeverdige muligheter til å utvikle <u>interesse</u> for bøker og skriftlig tekst?	Informantens erfaringer med å utvikle barns interesse for bøker og skriftlig tekst
	Eksempler på spørsmål	<p>Hvordan vil du beskrive jenters og gutters forhold til bøker og skriftlig tekst i din barnehage?</p> <p>Kan du nevne noen konkrete eksempler som illustrerer hvordan gutter og jenter bruker bøker i barnehagen?</p> <p>Kan du konkret fortelle om hvordan barnehagen legger til rette for at gutter og jenter skal utvikle <u>interesse</u> for bøker og skriftlig tekst?</p> <p>Kan du gi eksempler på hvilke type bøker som gutter og jenter interessere seg for?</p>
Kat3	Hvilke erfaringer har de voksne i barnehagen med å legge til rette slik at alle barn kan ha likeverdige muligheter til å utvikle <u>kunnskap</u> om bøker og skriftlig tekst?	Informantens erfaringer med å utvikle barns kunnskaper om bøker og skriftlig tekst

	Eksempler på spørsmål	<p>Kan du konkret fortelle om hvordan barnehagen legger til rette for at jenter og gutter skal utvikle <u>ferdigheter</u> som har med seinere lesing og leseaktiviteter å gjøre?</p> <p>Hva gjør barnehagen for å finne ut om barna utvikler slike ferdigheter?</p> <p>Hva gjør barnehagen dersom dere oppdager at enkeltbarn ikke utvikler slike ferdigheter?</p> <p>Er barnehagens praksis den samme uavhengig av kjønn?</p>
Kat4	Hvilke holdninger uttrykker de voksne om kjønnsperspektivet i arbeidet med bøker og skriftlig tekst?	Informantens oppfatninger om /holdninger til arbeidet med bøker og tekst i et kjønnsperspektiv
	Eksempel på spørsmål	<p>Hvordan forholder du deg til kjønn og likestillingsarbeid i din daglige praksis i barnehagen?</p> <p>Kan du nevne eksempler fra din praksis som viser hvordan ditt syn konkret vises i arbeidet med bøker og leseaktiviteter?</p> <p>Hvem drar nytte av og får fordeler av de oppfatninger og den praksis som du har?</p> <p>Vil du si at din praksis gir jenter og gutter de samme mulighetene?</p>
Kat5	Hvilke oppfatninger og holdninger uttrykker de voksne til endringer i arbeidet med bøker og skriftlig tekst i et kjønnsperspektiv?	Informantens innstilling / holdning til endring
	Eksempel på spørsmål	<p>Hvordan forholder dine kolleger seg til spørsmål knyttet til kjønn i det pedagogiske arbeidet?</p> <p>Hvordan forholder dine kolleger seg til kjønnspromatikk i forhold til bøker og leseaktiviteter?</p> <p>Vil du si at du er interessert i å endre praksis i din barnehage i arbeidet med å legge til rette for bøker og leseaktiviteter for jenter og gutter?</p> <p>I tilfelle, hvilke endringer ville du vært interessert i?</p> <p>Hvilke endringer tror du det er mulig å gjennomføre i din barnehage?</p>

UNDERSØKELSE OM BARNEHAGENS TILRETTELEGGING FOR LESEAKTIVITETER

Jeg viser til telefonsamtale med forespørsel om deltakelse i undersøkelse. Nedenfor vil jeg kort gjøre rede for undersøkelsen skriftlig. Jeg vil ta kontakt igjen for å høre om barnehagen vil delta i undersøkelsen.

Hva går undersøkelsen ut på?

Undersøkelsen gjennomføres av Tone Dalen, student ved Høgskolen i Bodø. Den inngår i en masteroppgave i spesialpedagogikk. **Formålet er å undersøke hvordan de voksne i barnehagen legger til rette for leseaktiviteter slik at alle barn, uavhengig av kjønn, kan utvikle ferdigheter i og interesse for bøker og skriftlig tekst.** Veileder ved høgskolen er Anne Marit Valle.

Metode

1. Hovedmetoden i undersøkelsen er **kvalitative forskningsintervju** av pedagogiske ledere i tre til fire barnehager. Det vil være aktuelt å intervju to informanter i hver av barnehagene. Kvalitative intervju er en intervjuform som likner en samtale. Intervjueren har på forhånd satt opp tema med underspørsmål. Dersom informanten ikke selv tar opp forhold knyttet til disse tema gjennom samtalen, vil intervjueren bringe dem inn.

Som **supplement** til intervjuene vil også **observasjon** inngå. Det er de ytre rammene for leseaktiviteter som er interessante for observasjon i denne undersøkelsen, ikke samspill eller dialog som foregår mellom de personene som inngår. Observasjonene har til hensikt å undersøke hvilke leseaktiviteter som foregår i løpet av en dag, både planlagte og spontane, hvem som inngår i aktivitetene (voksne, gutter, jenter), og hvor leseaktiviteter foregår i barnehagen.

Observasjoner av enkeltbarn vil ikke inngå i databehandlingen. Det er utarbeidet et eget informasjonsskriv til utdeling til foreldre/ foresatte.

Etikk

1. Intervjuene vil bli foretatt som lydopptak og lagret digitalt. Observasjonene vil bli utført ved hjelp av skriftlige feltnotater. Ingen andre personopplysninger enn lydopptak av stemme vil bli samlet inn eller lagret. Datamaterialet vil bli behandlet konfidensielt og alle opplysninger vil bli anonymisert i masteroppgava. Etter endt undersøkelsesperiode 31. desember 2010 vil datamaterialet bli slettet.
2. Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Det vil være mulig å trekke seg fra undersøkelsen når som helst underveis uten å begrunne dette nærmere. Dersom noen trekker seg, vil lydopptak bli slettet, og opplysningene vil ikke inngå i datagrunnlaget for masteroppgava.
3. **Undersøkelsen er meldt inn til og godkjent av Personvernombudet ved NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.**

Kontaktopplysninger

Tone Dalen	tlf 75 07 50 55/ 41 56 46 65	e-post: ton-dale@online.no
------------	------------------------------	--

Forespørsel om deltakelse i undersøkelse

Hva går undersøkelsen ut på?

Undersøkelsen gjennomføres av Tone Dalen, student ved Høgskolen i Bodø. Den inngår i en masteroppgave i spesialpedagogikk. Formålet er å undersøke hvordan de voksne i barnehagen legger til rette for leseaktiviteter slik at alle barn, uavhengig av kjønn, kan utvikle ferdigheter i og interesse for bøker og skriftlig tekst. Veileder ved høgskolen er Anne Marit Valle.

Metode

1. Hovedmetoden i undersøkelsen er kvalitative forskningsintervju av pedagogiske ledere i tre til fire barnehager. Dette innebærer at intervjuene vil ha preg av en samtale der på forhånd oppsatte temaer blir berørt:
 - o Barnehagens generelle arbeid med bøker og skriftlig tekst
 - o Erfaringer med å utvikle barns interesse for bøker og skriftlig tekst
 - o Erfaringer med å utvikle barns kunnskaper om bøker og skriftlig tekst
 - o Oppfatninger om arbeid med bøker og skriftlig tekst i et kjønnsperspektiv
 - o Holdning til endringer innenfor dette området
2. Som supplement til intervjuene vil også observasjon inngå. Observasjonene vil dreie seg om ytre rammer/ miljø for leseaktiviteter i barnehagen og hvem som benytter disse:
 - o Hvor leses det i barnehagen?
 - o Hvordan er det fysiske miljøet lagt til rette for leseaktiviteter?
 - o Hvem inngår i leseaktiviteter (kjønn, alder, voksne, barn)?
 - o Hvilken litteratur finnes?
 - o Hvilken litteratur benyttes?

Etikk

1. Intervjuene vil bli foretatt som lydopptak og lagret digitalt. Observasjonene vil bli utført ved hjelp av skriftlige feltnotater. Ingen andre personopplysninger enn lydopptak av stemme vil bli samlet inn eller lagret. Datamaterialet vil bli behandlet konfidensielt og alle opplysninger vil bli anonymisert i masteroppgava. Etter endt undersøkelsesperiode 31. desember 2010 vil datamaterialet bli slettet.
2. Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Det vil være mulig å trekke seg fra undersøkelsen når som helst underveis uten å begrunne dette nærmere. Dersom noen trekker seg, vil lydopptak bli slettet, og opplysningene vil ikke inngå i datagrnnlaget for masteroppgava.
3. Undersøkelsen er meldt inn til og godkjent av Personvernombudet ved NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Kontaktopplysninger

Anne Marit Valle	tlf 75 51 77 52/ 90 54 25 59	e- post: Anne.Marit.Valle@hibo.no
------------------	------------------------------	---

Tone Dalen	tlf 75 07 50 55/41 56 46 65	e-post: ton-dalc@online.no
------------	-----------------------------	--

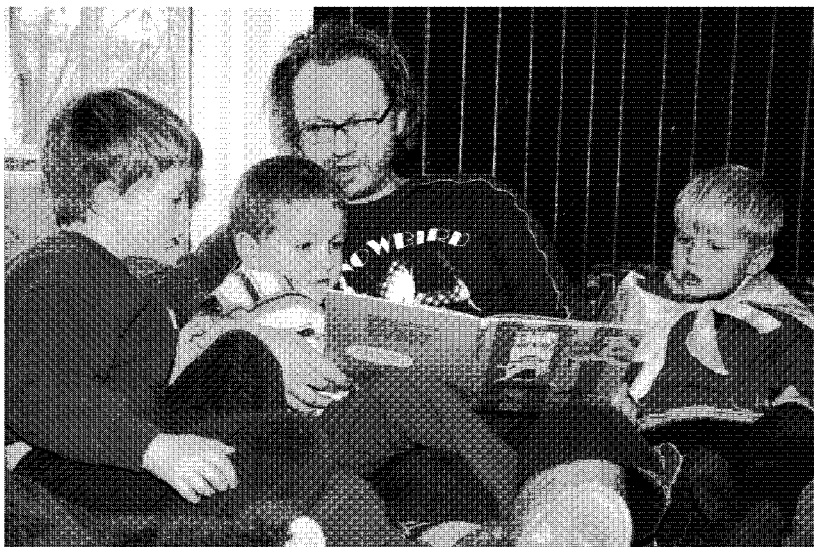
SAMTYKKE

Jeg er informert om undersøkelsen og samtykker med dette til deltakelse:

Underskrift

Til foreldre / foresatte

UNDERSØKELSE OM LESEAKTIVITETER



Barnehagen som ditt barn går i, vil om kort tid delta i en undersøkelse om tilrettelegging av leseaktiviteter. Undersøkelsen er meldt inn til og godkjent av Personvernombudet ved NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Den er en del av en mastergrad i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø. Undersøkelsen vil bli gjennomført av Tone Dalen.

Formålet er å undersøke hvordan de voksne i barnehagen legger til rette for leseaktiviteter slik at alle barn, uavhengig av kjønn, kan utvikle ferdigheter i og interesse for bøker og skriftlig tekst.

Data vil bli samlet inn hovedsakelig gjennom intervju av pedagogiske ledere i barnehagen. I tillegg vil noen observasjoner inngå. Observasjonene vil bli utført ved hjelp av skriftlige notater. Observasjoner av enkeltbarn vil ikke inngå i databehandlingen. Det er de ytre rammene for leseaktiviteter som er interessante for observasjon i denne undersøkelsen, ikke samspill eller dialog som foregår mellom de personene som inngår. Observasjonene har til hensikt å undersøke hvilke leseaktiviteter som foregår i løpet av en dag, både planlagte og spontane, hvem som inngår i aktivitetene (voksne, gutter, jenter), og hvor leseaktiviteter foregår i barnehagen.

Dersom du har spørsmål om eller innvendinger mot undersøkelsen, bes du ta kontakt med barnehagens personale eller med ansvarlig for undersøkelsen, Tone Dalen, direkte.

Tone Dalen	tlf 75 07 50 55/ 41 56 46 65	e-post: ton-dale@online.no
------------	------------------------------	--

Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*

2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*

3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*

4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådelt øyskole?*

5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstitusjon.*

6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikkscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*

7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*

1/2005: Pettersen, Kjell Rune: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*

2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*

3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*

4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*

5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*

6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god læringssituasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

9/2006: Samuelsen, Brigit: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdanning.*

10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*

11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*

12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*

13/2006: Iversen, Ingjerd M.: *Evaluering av arbeidet mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*

14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*

1/2007: Grepperud, Marit: - "Alene..nei!" *Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*

2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*

3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*

4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*

5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingsstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*

6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*

7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda:
Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.

8/2007: Rakel Magdalene Flaaten:
Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune
- En intervjuundersøkelse

9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) "Mellom barken og veden". *Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*

10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*

11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Utpøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken:
Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*
En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningtesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære*
- Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

3/2009 Merethe Olsen: *Bodø-modellen. Den nye desentraliserte og nettverksbaserte organiseringen av PPT i Bodø kommune*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lckang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

1/2009 May Line Tverbakk: *"...men nå er det inni hodet mitt..." En studie av monoritetsspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen*

2/2009 Åshild Botolfsen: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismspekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgevich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: *- Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?*

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London*

8/2009 Anne Grete Ellingsen: *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunnsformidling i skolen*

9/2009 Marit Skaret: *Innovasjon i skolen. Samarbeid rundt elever med store funksjonsnedsettelse*

1/2010 Sidsel Boldermo: *Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadvendt atferd*

2/2010 Lill A. Sørensen; *Kan elever gjennom systematisk og veiledet skriving av begreper utvikle sin forståelse i matematikk? Gjennomføring av en innovasjon med bruk av digitalt verktøy for skriving i matematikk.*

3/2010 Elisabeth Berg; *Lesing i skuddet. Et leseprosjekt i videregående skole*

4/2010 Geir Selnes; *Matematikklærerens sin forståelse og beskrivelse av hvordan tilpassa opplæring bør utføres i klasserommet*

5/2010 Vibeke Øie; *Arbeid med lesestrategier på 7. trinn – nyttig del av læringsarbeidet eller bortkastet tid?*

6/2010 Susan Diana Andreassen; *Tilpasset opplæring – fra begrep til praksis. Med fokus på arbeid med muntlighet i Norskfaget*

7/2010 Sigrun Anne Sandnes; *"Kan vi vente med å se?" Hvordan observerer barnehagen barn som er i risikozonen for å utvikle språkvansker, og hva blir gjort for å forebygge slike vansker?*

8/2010 Lill-Karin Pedersen; *Early Years Literacy Program- en helhetlig undervisningsmetode. En undersøkelse av hvordan "EYLP" kan styrke selvopfatning, mestring og motivasjon hos elever i lese- og skriveopplæringen, som ikke får den utvikling som forventet.*

9/2010 Trine-Lise Varfjell; *Gutter og lesing*

11/2010 Wenche Helsingeng; *Den voksne CI-bruker og kommunen: Hvordan fungerer dette samfunnet?*

12/2010 Brit Johanne Pedersen; *To mestringshistorier. Livshistorieforskning med fokus på tilpasset opplæring for minoritets elever i norsk skole*

13/2010 Eirin Furre Nilsen; *"Ka gjør æ når alt e borte etter to minutta?". En studie av lærerens rolle i utviklingen av gode, strategiske lesere*

14-2010 Anne-Trine Kristiansen; *...Sånn muntlige høytlesningsfag...En casestudie av arbeid med muntlige tekster i skolen etter kunnskapsløftet*

15/2010 Mona Lisa Strand; *Det ble litt opphøring med ordene. En studie av elever på femte trinnns lesevaner og bruk av lesestrategier*

16/2010 Torill Birkelund og John Berg; *Lærerkompetanse - en viktig faktor i den skriftspråklige begynneropplæringen*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Universitetet i Nordland, serie ISSN:1890-4998

1/2011 Nina Krogstad: *Hvilke tiltak benytter skolen seg av når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD? En survey-undersøkelse med bruk av prestrukturert spørreskjema*

2/2011 Ingvild Andreassen: *Hvordan vurderer styrere, helsesøstre og barnevernspedagoger det tverretalige samarbeidet i forhold til førskolebarn med særskilte behov? En intervjuundersøkelse med fokus på barnehagen*

3/2011 Liesl Kristensen og Oddbjørg Mellingen: *Vi må jo kunne det, for at elevene skal lære ...Elever med dysleksi og PC*

4/2011 Hege Ross: *"Du ender jo alltid opp med de snille klassene" - Gode relasjoner i forebygging og reduksjon av samspillsvansker*