

Litteraturens og høytlesingens plass og hensikt i nasjonale policydokumenter for barnehagen og barnehagelærerutdanningen i Danmark, Finland, Norge og Sverige

Hilde Dehnæs Hogsnes, Ann-Katrin Svensson, Marianne Eskebæk Larsen og Ulla Damber

Sammendrag

Basert på et sosiokulturelt perspektiv der barnehagens sosiale, kulturelle og historiske praksis blir sett på som vesentlig for barns møte med og forhold til barnelitteratur og lesing, er det viktig å studere lesingens plass i barnehagen. Studien undersøker hvilke føringer policydokumentene for barnehagen i Danmark, Finland, Norge og Sverige legger for arbeidet med barnelitteratur og lesing. Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen studeres også der disse finnes, det vil si i Danmark, Norge og Sverige. Gjennom dokumentanalyse undersøkes likheter og ulikheter i policydokumentene i de fire landene, og resultatene diskuteres i lys av beskrivelsen av en nordisk barnehagetradisjon preget av et holistisk læringssyn med vekt på barns interesser og lek. Analysene viser at lesing av barnelitteratur beskrives i begrenset grad, at den tillegges ulik betydning og at så vel barnehagelærere som barnehagelærerutdannere i de fire landene vil kunne møte motstridende forventninger. Det argumenteres for at det må utdannes barnehagelærere som kan bidra til at alle barn gis forutsetninger for aktiv deltakelse i et lesefellesskap, og som har en bevissthet om at barns interesser og ønske om å lese er selve drivkraften i deres videre karriere som lesere.

Nøkkelord: Litteratur, høytlesing, barnehage, barnehagelærerutdanning, holistisk læringssyn.

The significance and purpose of literature and reading aloud in national governing documents for kindergarten and kindergarten teacher/pedagogue education in Denmark, Finland, Norway, and Sweden

Abstract

Investigating the role of reading in the preschool context is important. From a socio-cultural perspective, preschools are essential for exposing children to – and building life-long relationships with – literature and reading. This study examines the guidelines concerning children's literature and reading in the preschool policy documents applied by Denmark, Finland, Norway, and Sweden, and, to a limited extent, the national guidelines for preschool teacher education. Using document analysis, we examine the similarities and differences between the policy documents of these four countries, and discuss the results in the light of the Nordic preschool tradition charac-

terised by a holistic view of learning that emphasises children's participation, interests, and play. The study concludes that, while these policy documents to a limited extent describe the role of reading in relation to preschool literature, different meanings are attached to the role of reading in the different contexts, which causes preschool teachers to be subject to conflicting expectations. On this basis, the study recommends that kindergarten teachers should undergo further training to facilitate reading skills among all children and provide them with the prerequisite skills to enable them to become active participants in their reading community. Finally, teachers must be aware that children's interest and desire to read are the driving forces that determine their future careers as readers.

Keywords: children's literature, reading aloud, governing documents, active participation

Introduksjon

I denne artikkelen er høytlesing i fokus. Høytlesing kan synes å tas for gitt, som noe som inngår som en naturlig del av barnehagens daglige aktiviteter. Som vår diskusjon i denne artikkelen viser, er det grunn til å se nærmere på hvilken plass høytlesing har i de nordiske barnehagene. Kvaliteten på det pedagogiske tilbudet i barnehagen påvirker på lang sikt barns skoleprestasjoner, livslange læring og sosiale interaksjon (Persson, 2015; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, E, 2009; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2011). Det er generell enighet blant forskere om høytlesingens språkstimulerende effekt (Damber, Nilsson og Ohlsson, 2013; Gjems, 2016), og det har gjennom mer enn et århundre vært tradisjon for høytlesing i nordiske barnehager. Dette til tross, viser en «Synteserapport om svensk, dansk og norsk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen» at det leses lite i disse landenes barnehager (Sandvik, Garmann & Tkachenko, 2014). I en studie av høytlesing i svenske barnehager (Svensson, 2009) rapporterte 231 barnehagelærerstudenter høytlesingen som forekom i løpet av en 28-dagers praksis. Resultatet viste at det var stor variasjon mellom barnehagene når det gjaldt hvor ofte man leste. Nesten 40 prosent rapporterte om daglig høytlesing for barna, mens det vanligste var at lesing forekom tre–fire ganger i uken. Noen av studentene, åtte prosent, rapporterte at det overhodet ikke forekom lesing for barna (*Ibid*).

Den store variasjonen mellom barnehagene vises også i en nyere norsk dybdestudie der et utvalg på syv barnehager ble studert mer inngående gjennom intervjuer og observasjoner (Alvestad, Gjems, Myrvang, Storli, Tungland, Velde & Bjørnstad, 2019). Noen barnehagelærere forteller at de kun leser for de barna som ber om det, og noen ganger i samlingsstunder. Andre har arbeidet mer bevisst med lesing og samtaler med barna om innholdet i bøkene. Dette ble også observert i praksis.

Formålet med denne studien er å undersøke hvilken plass lesing av litteratur har i forskrifter og nasjonale retningslinjer for barnehagene i Danmark, Finland, Norge og Sverige, og for barnehagelærerutdanningene der de har slike, det vi si i Danmark, Norge og Sverige. Barnehage inkluderer her dagtilbud og førskole. Barnehagelærere inkluderer førskolelærere og pedagoger i barnehagen, og barnehagelærerutdannere inkluderer førskolelærer- og pedagogutdannere. Ettersom artikkelen er skrevet på norsk, benyttes de norske betegnelsene barnehage, barnehagelærere og barnehagelærerutdannere. Utdannelsen gjelder for pedagogisk arbeid med barn fra 0–5 år.

Problemstillingen for studien er:

Hvilken plass har lesing av litteratur i policydokumenter for barnehagen og barnehagelærer-utdanningen i Danmark, Finland, Norge og Sverige, og hvordan kan dokumentenes beskrivelser av lesingens hensikt forstås?

Barnehagen og barnehagelærerutdanningen i de fire nordiske landene

Barnehagen i de nordiske landene kan ikke ses uavhengig av verden for øvrig. Barns lovbestemte rett til medvirkning i barnehagen kan ses som et direkte resultat av FNs innflytelse på utdanningspolitikken. FNs barnekonvensjon (United Nations, 1989) berører flere forhold som kan influere på barnehagenes arbeid med lesing og barnelitteratur, som barns rett til å leke og delta i kulturlivet (art. 31), minoritetsbarns rett til å ha sin egen kultur, religion og språk (art. 30), og barns rett til å ha og gi uttrykk for sine egne meninger (art. 12 og 13) (United Nations, 1989).

OECD (2001) åpnet for et tettere samarbeid på tvers av landegrensene, og understreket behovet for en mer helhetlig tenkning rundt barnehage og skole. Mens barnehagene i de nordiske landene tidligere var en del av den sosiale sektoren, har det skjedd en gradvis utvikling mot å se barnehager som en del av utdanningssystemet og som det første trinnet i en livslang læringsprosess. Barnehagene har endret departementstilknytning i alle de fire nordiske landene, og det synes som om barnehagen i større grad ses i sammenheng med skolen. I forlengelsen av dette har også barnehagelærerutdanningen i Norden blitt styrket og reformert (Einarsdóttir, 2013). Ifølge Broström, Einarsdóttir og Pramling Samuelsson (2018) understreker policydokumentene for nordiske barnehager arbeid med språk og kommunikasjon fordi det blir sett på som essensielt for en demokratisk oppvekst og barns mulighet til å få innflytelse over sin egen hverdag i barnehagen. Oppdraget blir sett fra et helhetlig perspektiv på barns utvikling, der lek er en integrert del av virksomheten. Likevel er det en tendens til et skifte med større fokus på læring og undervisning med et målrettet perspektiv, dog med utgangspunkt i barns interesser og med vekt på barns medvirkning og innflytelse i barnehagen (*ibid*).

Til tross for at det nordiske samarbeidet har hatt innflytelse på utdanningen til barnehagelærer i Norden (Greve, Jansen og Solheim, 2014), ser vi at det er ulikheter i form av både utdanningenes lengde og profesjonsinnretting. I alle de fire landene utdannes barnehagelærere på bachelornivå. Mens utdanningene i Finland og Norge er treårige, har utdanningene i Danmark og Sverige et omfang på 3 ½ år. Mens utdanningen i Finland, Norge og Sverige kvalifiserer studentene til pedagogisk arbeid i barnehage eller førskole, er pedagogutdannelsen i Danmark en generalistutdanning med spesialiseringsinnretninger innenfor dagtilbudspedagogikk, skole- og fritidspedagogikk og sosial og spesialpedagogikk. Mens praksisperiodene i Finland, Norge og Sverige gjennomføres som en integrert del av utdanningen, der studentenes tilstedeværelse og bidrag kommer i tillegg til de øvrige ansattes, foregår ca. 30 % av utdanningen i Danmark som lønnet praksis der studentene inngår som en del av det faste personalet i barnehagen (Danske Professionshøjskoler, 2020). Utdannelsen i Finland, Norge og Sverige kvalifiserer til pedagogisk arbeid med barn i alderen ett til fem år, mens pedagogutdannelsen i Danmark kvalifiserer til arbeid med både barn, unge og voksne. Ulikhetene er interessante i lys av hvilken plass litteratur og høytlesing kan få i de nasjonale føringene for barnehagelærerutdanningen.

Lesing i nordiske barnehager ses her på bakgrunn av at barnehagene i Danmark, Finland, Norge og Sverige har sin forankring i en såkalt nordisk «sosialpedagogisk tradisjon» (Bennett, 2005; OECD, 2006). Den nordiske barnehagetradisjonen beskrives som barneorientert, preget av et helhetlig syn på barns utvikling og læring gjennom lek. Tillit til barns egne interesser og læringsstrategier her og nå står sterkt (Broström *et al.*, 2018). OECD (2006, s.141) presenterer den nordiske modellen nærmest som en motsetning til en europeisk førskoletradisjon, preget av et syn på læring som «instruksjon» med fokus på skoleforberedelse.

En studie av Otterstad og Braathe (2010) viser imidlertid at OECDs (2006) framstilling av den nordiske sosialpedagogiske tradisjonen som «barneorientert» og «helhetlig basert på læring gjennom lek», er forenklet og for generell. Beskrivelsene er relevante når vi vil undersøke hvordan policydokumenter for barnehagen og barnehagelærerutdanningen i de fire nordiske landene beskriver arbeid med lesing og barnelitteratur.

Teoretisk forankring

Innenfor det sosiokulturelle perspektivet anses læring og utvikling som noe som foregår i en gjensidig sosial, kulturell og historisk sammenheng (Vygotsky, 1978). Dette harmonerer med OECDs (2006) beskrivelse av det holistiske læringssynet innenfor en nordisk sosialpedagogisk barnehagetradisjon. Barnehagens sosiale, kulturelle og historiske praksis påvirker barnehagelærernes pedagogiske arbeid, og dermed barns erfaringer med lesing i barnehagehverdagen. Også barnehagelærerutdanningen har betydning, både for å ivareta og endre barnehagens sosiale og kulturelle praksis, noe som foregår både i form av undervisning på høyskolene/universitetene og i praksis. De gjensidige relasjonene og de kulturelle verktøyene, i dette tilfellet høytlesing og bøker, er avgjørende for læring og utvikling. Med bakgrunn i dette perspektivet blir det viktig å studere hvilken plass høytlesing har i barnehagen. Medierende artefakter, som bøker og høytlesing, er kulturelle verktøy som støtter og inspirerer barn til å tolke og konstruere forestillingsverdenen sin (Vygotsky, 1999).

Litteratur kan bidra til at barna får økt innsikt om omverden (Damber, Nilsson og Ohlsson, 2013) og, ettersom barnelitteratur gir rom for barnas egne tolkninger, kan den bidra til aktiv deltakelse fra barna. Barna samspiller med bøker når de leser, og bøkene bidrar til at barna både påvirkes av og selv får påvirke miljøet de er en del av. Det barna gir bøkene av mening, påvirker barnas handlinger på nye og ulike måter (Säljö, 2006). Artefaktene er ikke sosialt,

historisk og kulturelt uavhengige, men i stor grad preget av tidligere erfaringer, kunnskap og verdier (Säljö, 2000; Vygotsky, 1978). Dette innebærer at både barn og barnehagelærere blir påvirket av sin kultur og historie, om enn i varierende grad. Det påvirker hvordan barnehagelærere og barn erfarer barnehagen og aktivitetene som foregår der, det påvirker lærernes valg av bøker, når og på hvilken måte de velger å organisere høytlesing, og det påvirker om, når og på hvilken måte barna får tilgang til litteratur. Bøkene, artefaktene som barna møter, kommuniserer i tekst, bilde og omfang kulturelle og sosiale ideer og kunnskap som barna må absorbere, tolke og bearbeide. Dette gjøres ofte i form av lek der inntrykk behandles og/eller fortolkes. Bildebokas kombinasjon av bilde og tekst gir rom for barns tolkninger, noe som bidrar til at barna, med bakgrunn i sine tidligere erfaringer, kan delta i et lesefellesskap (Solstad, 2015; Hogsnes, 2019a).

Solstad, Jansen og Øines (2018) gir literacy-begrepet en vid forståelse og sier at det handler om hvor fortrolig barn er med å delta i sosiale praksiser der tegn og skrift inngår. Betydningen av at barn skal kunne bruke kunnskapen relevant, på måter som gir mening for barna selv, og at de skal få delta på egne premisser, vektlegges (*Ibid*). Fast (2011) beskriver utviklingen av literacy som måten små barn nærmer seg lesing og skriving på. Barn dannes i et kulturelt litterært samfunn der de eksperimenterer og leker med lesing og skriving. Slik oppdager de det skrevne ordet. Det understrekes at barnas egne erfaringer må settes i forgrunnen når de ansatte legger til rette for barns erfaringer med litteratur. Bildebøker kan, dersom man åpner for samtaler og lek om dem, gi barn rom for å dele sine erfaringer og fortellinger (*Ibid*).

Arbeid med barnelitteratur i nordiske barnehager

Lesing av barnelitteratur i barnehagene kan ha flere og ulike hensikter. Høytlesing framheves av en rekke nordiske forskere som særlig språkstimulerende og som vesentlig for se-

ner leseferdigheter på skolen (Aukrust, 2005; Broström, López, Sæterdal og Løntoft, 2013; Damber, 2015; Gjems, 2016; Svensson, 2009; 2012). Lesing med rom for samtaler i mindre grupper trekkes fram som en vesentlig faktor. Å støtte barn i samtaler om tema barna selv er engasjerte i og tar initiativ til, bidrar i stor grad til å støtte barns språk (Slettner og Gjems, 2016; Solstad, 2015). Betydningen av samtaler under lesingen underbygges også av Fast (2019), som fant at barns erfaringer med høytlesing som inviterer til samtale om litteraturen, har en positiv innvirkning på deres evne til å gjenfortelle mer detaljert og utfyllende.

I en studie av 40 barnehager i Sverige fant imidlertid Damber, Nilsson og Ohlsson (2013) at det meste av lesingen av barnelitteratur foregikk i forbindelse med såkalt «lesehvile». Tilsvarende observasjoner er dokumentert av Alatalo og Westlund (2019). Framfor å få barna til å delta aktivt i lesing, samtaler og aktiviteter relatert til lesingen, ble lesingen gjennomført med tanke på disiplinering og forberedelse på «hvile». Likeledes fant Svensson (2005) at formålet med å lese i barnehagen var å «roe ned» barna, også før måltider eller henting av foreldre. Mye tyder på at lesing, også i Danmark, kan knyttes til en rekreativ forståelse. Lesing har vært forbundet med hygge og ro (Eskebæk Larsen, 2006, 2008). «Rekreasjon» kan forstås på ulike måter. Det kan knyttes til hvile, men også til re-kreativ virksomhet der barn i felleskap med andre får mulighet til å bearbeide og fortolke (Dewey, 2005; Vygotsky, 1978).

En studie av barns erfaringer med overgangen fra barnehage til skole i Norge (Hogsnes, 2015; 2019a; 2019b) viser hvordan lesing kan bidra til re-kreativ virksomhet. Barns selvinitierte lek, med utgangspunkt i inntrykk fra en felles leseopplevelse, bidrar til utvikling av nye vennskap og til videre utforskning og dialog rundt bokas innhold. I likhet med den norske studien (Hogsnes, 2015) fant en undersøkelse av seks barnehagers «storbarnsgrupper» og tre 1. klassers (børnehaveklassers) språkpedagogiske praksis i overgangen fra barnehage til

skole i Danmark (Thingholm, 2020) at høytlesing var vanlig i nesten alle barnegruppene. I de danske barnehagene foregikk lesingen blant annet som «dialogisk opplesing». Dialogisk opplesing blir forklart som en lesepraksis der samme historie leses tre ganger og der barna involveres i stigende grad (Christiansen & Løntoft, 2009 i Thingholm, 2020). Videre fant de en praksis preget av formidling av fortellinger som ikke skulle avbrytes.

«Dialogisk lesing» er en særlig strukturert måte å gjennomføre høytlesing på (Jensen, 2005), og blir brukt for å utvikle barns språk. Damber (2015) viser hvordan en ferdighetsdiskurs blir synlig når leseopplevelsen risikerer å komme i skyggen av språkstimulerende aspekter ved lesing. En dansk undersøkelse (Jensen, Hansen og Broström, 2013) viser at et sterkt politisk fokus på lingvistiske ferdigheter, sammen med implementering av språktester, kan bidra til at barnehagelæreres bevissthet rundt å kunne ta barnas perspektiv nedprioriteres, til fordel for en pensumstyrt undervisning. Dette er problematisk, ettersom barns språktilegnelse i hovedsak fremmes gjennom å bruke språket, slik som i lek og samtale. Kunnskaper og ferdigheter har betydning for barns deltakelse i lesesituasjonen, men innholdet i lesing, engasjementet og nysgjerrigheten i historiefortelling er likevel egenskaper som kan ses som selve drivkraften for å utvikle en videre leseinteresse. Dette fordrer faglig kompetanse og profesjonelt skjønn blant de ansatte, og det har en positiv betydning at personalet er utdannet (Sylva et al., 2011; Williams og Sheridan, 2018). Den norske dybdestudien (Alvestad, et al., 2019) viser at det er barnehagelærerne som, generelt sett, deltar mest i lek og utdypende og utforskende samtaler med barna.

Bøker og lese miljø

Til tross for studier som viser høytlesingens betydning for barn i barnehagealder, viser flere nordiske studier at bildebokutvalget i barnehagene er preget av eldre litteratur. Utvalget

er ofte tilfeldig og ikke et resultat av faglige diskusjoner blant personalet (Petersen 2005; Simonsson 2004; Svensson 2011; Sandvik, Garmann og Tkachenko, 2014). Det hevdes at bildebøker er oversett i det pedagogiske arbeidet og at knapphet på tid og manglende planlegging er noen av årsakene (Sandvik, Garmann og Tkachenko, 2014). Den norske dybdestudien (Alvestad, *et al.*, 2019) viser derimot at de fleste barnehagene hadde mange bøker. Ifølge personalet ble bøkene også jevnlig byttet ut.

For å undersøke hvordan barns literacyutvikling støttes i nordiske barnehager, ble språkmiljøet kartlagt i totalt 131 barnehageavdelinger i Finland, Norge og Sverige (Hofslundsengen, Magnusson, Svensson, Jusslin, Mellgren, Hagtvet og Heilä-Ylikallio, 2018). Det viste seg å være betydelige flere bøker på avdelingene i Finland enn i Norge og Sverige. Høytlesing forekom også oftere i de studerte barnehagene i Finland enn i de andre to landene. En studie av 60 barnehageavdelinger i Sør-Sverige (Svensson, 2011) viste store variasjoner, også med tanke på antall tilgjengelige bøker. Mens én avdeling hadde 236 bøker framme, hadde en annen 10 bøker som 24 barn skulle dele på. Det vanligste var at avdelingene hadde mellom 20–50 bøker. At det er stor variasjon i antall tilgjengelige bøker for barna i barnehagene, vises også i en studie av språkmiljøet i 293 barnehager i Danmark (Brown, 2015).

Til tross for at mange av barna er flerspråklige, viser flere studier at bøker på andre språk enn nasjonalspråket er relativt sjeldne i barnehagene (Brown 2015; Hofslundsengen *et al.*, 2018; Svensson, 2011). Studien av Hofslundsengen *et al.* (2018) fant at det fantes bøker på barns morsmål i bare 14 prosent av avdelingene, til tross for at hele 83 prosent av barnehagene hadde flerspråklige barn. Den norske dybdestudien (Alvestad, *et al.*, 2019) bekrefter at det er lite fokus på barns kulturelle bakgrunn, morsmål og tradisjoner. Det understrekes at det er behov for synliggjøring av kulturelt mangfold og mer kompetanse på

hvilken betydning språklig samspill har for barns læring, utvikling og trivsel (*ibid.*).

Utdanningens betydning for barnehagelæreres arbeid med litteratur

Et pedagogisk utdannet personale har en effekt på kvaliteten i barnehagen (Kragh-Müller & Ringmose, 2015; Sheridan, Williams og Garvis, 2020; Sylva *et al.*, 2011). Kvalitet i de nordiske barnehagenes arbeid med litteratur og høytlesing handler samtidig om mer enn andelen av ansatte med pedagogisk utdanning i barnehagene. Ifølge en undersøkelse av 506 danske barnehagelæreres interaksjonsferdigheter med barnehagebarn har et flertall av pedagogene vansker med å støtte barns språklige utvikling (Brown, 2015). Sett i lys av lesingens læringspotensial handler det dermed også om hvordan utdanningene ruster kommende barnehagelærere til å arbeide med høytlesing og litteratur.

I prosjektet «Tidlig literacy i pædagoguddannelsen og i praksis» (2017–2020) undersøkte en gruppe forskere nasjonale retningslinjer og studentenes opplevde læringsutbytte av undervisningen i forhold til tidlig literacy for henholdsvis Danmark og Norge (Kornerup *et al.*, 2020). Med bakgrunn i en dokument- og diskursanalyse viser studien at dokumentene for utdanningene i Norge har et sterkere fokus på barns språkutvikling, kommunikasjon og barnelitteratur enn de danske policydokumentene. De konkluderer også med at de danske studentenes læringsutbytte når det gjelder literacy er mindre enn de norske studentenes. Studien er relevant å se i lys av vår studie, der vi undersøker litteraturens og lesingens plass i policydokumenter for barnehagene og barnehagelærerutdanningene.

Det er av stor betydning at barnehagelærere har teoretiske kunnskaper om høytlesingens hensikt, literacyprosesser og hvordan de kan komme til uttrykk i praksis, i tillegg til kompetanse i å stimulere barns kunnskaper og læring. Når barnehagelærere bruker en variert lese-

praksis med ulike strategier, som spørsmål, kommentarer, peking og dramatisk lesing, kan ulike literacyprosesser muliggjøres i samspillet mellom barnehagelærer og barn (Mellgren og Bengtsson, 2019). Eliasson og Mellgren (2019) og Solstad (2015) argumenterer for at barnehagelæreren må ha kunnskap og kompetanse, både for å kunne lese med innlevelse og for å gi rom for samspill i form av muntlig tale, blikk-kontakt og bevisste pauser. Å være lydhør overfor barnas uttrykk under lesingen kan være avgjørende for barnas forståelse.

Dokumentanalyse

Når vi skal undersøke hvilken plass lesing av litteratur har i forskrifter og nasjonale retningslinjer for barnehagen og barnehagelærerutdanningen, og hvordan dokumentenes beskrivelser av lesingens hensikt kan ses i lys av et holistisk læringssyn, støtter vi oss til dokumentanalyse. Dokumentanalysen beskrives som en systematisk prosedyre for gjennomgang og evaluering av dokumenter (Bowen, 2009), og i denne studien er policydokumentene studert ved å bruke både kvalitative og kvantitative metoder. For å få et inngående og nyansert bilde av konteksten som visse nøkkelord forbundet med lesing forekommer i, og for å kunne gjøre nasjonale sammenligninger av nøkkelordenes betydning og frekvens, har vi analysert og drøftet omfanget av, betydningen av og plasseringen av nøkkelordene i de ulike landenes dokumenter.

I vår bestrebelse etter å tolke dokumentene likt, uavhengig av nasjonal tilknytning, er for eksempel ulike begreper, som «fortelling» (på svensk «berättande») inkludert som nøkkelord. I de svenskspråklige (Sverige og Finland) styringsdokumentene for barnehager er «berättande» et begrep som forekommer i forbindelse med litteratur og lesing, mens et annet nøkkelord, «eventyr», kun vises i norske styringsdokumentene. Både eventyr og fortelling er nært knyttet til lesing og litteratur, og begrepene er dermed inkludert i våre analyser.

Dokumenter kan forstås på ulike måter, og analysene vil alltid være influert av forforståelser. Vår bakgrunn som undervisere og barnehage- og litteraturforskere på barnehagelærerutdanningen har dermed betydning for hvordan vi leser dokumentene. Vårt utgangspunkt er at litteratur og lesing som gir barn deltakelsesmuligheter, kan og bør fremme barns helhetlige utvikling og læring.

De utvalgte dokumentene for barnehagen som analyseres her, er:

- Danmark: Bekendtgjørelsen om pædagogiske mål og innhold i seks læreplanstemaer / 15 sider
- Finland: Grunderna för planen för småbarns pedagogik / 64 sider
- Norge: Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver / 57 sider
- Sverige: Läroplan för förskolan / 20 sider

Ettersom det ikke finnes nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen i Finland, er dokumentene for barnehagelærerutdanningen som analyseres, kun fra Danmark, Norge og Sverige:

- Danmark: Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog / 29 sider
- Norge: Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen / 18 sider
- Sverige: Högskoleförordningen 1993:100 / 16 sider

Dokumentene vi analyserer, er deler av en større sammenheng, og lovene for barnehagen og barnehagelærerutdanningen utgjør en sentral del av konteksten for vår studie. Lovverkene for barnehagene beskriver de mer overordnede forpliktende føringene for arbeidet med barna i barnehagen, og begreper som høytlesing og litteratur nevnes ikke i lovene for barnehagene i noen av de fire landene. Det holistiske læringssynet er imidlertid framtreddende. Begreper som lek, medvirkning,

felleskap, demokrati og helhetlig eller allsidig utvikling er sentrale i alle lovverkene. Ettersom lovene er mer generelle og i liten grad gir svar på vår problemstilling, inngår de ikke i vårt analysemateriale. Forskriftene vi analyserer, er utarbeidet med utgangspunkt i lovene, de er forpliktende, gjeldende i 2020 og digitalt tilgjengelige for alle. Et dokument, Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen i Norge, er imidlertid ikke en forskrift. Retningslinjene «gir forpliktende kvalitetsstandarder for lærerutdanningene» (Universitets- og høyskolerådet, 2018, s. 3) og institusjonenes program- og emneplaner ligger stort sett tett opp til føringene i de nasjonale retningslinjene (Bjerkestrand, Fiske, Hernes, Pramling Samuelsson, Sand, Simonsen, Stenersen, Storjord og Ullmann, 2017). Det er de nasjonale retningslinjene som beskriver utdanningens arbeid med kunnskapsområder, høytlesing og litteratur i Norge. De inngår derfor som en del av vårt analysemateriale.

For å undersøke litteraturen og lesingens plass i de ulike landenes dokumenter, ble det først gjennomført et søk på ordenes frekvens i dokumentene. Vi søkte etter ord og begreper som vi fant beslektet med høytlesing og/eller som sto i sammenheng med lesing og litteratur. Dette var begreper som: litteratur, fortelling, eventyr, bøker, bildebøker, barnelitteratur, lesing, høytlesing, formidling, samtale og dialog. Ordenes frekvens i dokumentene ble registrert på de respektive landenes språk. Vi undersøkte antall ganger særlige ord opptrer i dokumentene og i hvilken sammenheng ordene brukes.

Søkeordene ble så kategorisert ut ifra sammenhengen de står i og hvilken hensikt høytlesingen syntes å tillegges. Med bakgrunn i våre søk framstår følgende tre kategorier som sentrale i føringene:

- lesing og litteratur for språkstimulering
- lesing og litteratur for kulturelle og estiske opplevelser
- lesing og litteratur for utvikling av kunnskap og refleksjon.

Eksempler på ord som vi i analysene har knyttet til språkstimulering, er «språklig utvikling», «begrepslæring» og «ordforråd». Eksempler på ord knyttet til kulturelle og estiske opplevelser er «fantasi», «spenning» og «kulturelle uttrykk», og begreper vi har knyttet til utvikling av kunnskap og refleksjon er «tenkning», «argumentasjon» og «diskusjon».

Det er viktig å understreke at et søkeord kan nevnes én gang i et dokument, men likevel knyttes til mer enn én kategori. Et eksempel på en formulering der et søkeord kan tillegges flere hensikter, er:

I barnehagen skal barna få mulighet til å erfare ulike formidlingsmåter av tekster og fortellinger, som kilde til estetiske opplevelser, kunnskap, refleksjon og møter med språk og kultur (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.48).

Formuleringen benevner «fortellinger» én gang, men begrepet fortellinger kan kategoriseres både under Lesing og litteratur for kulturelle og estiske opplevelser og under Lesing og litteratur for utvikling av kunnskap og refleksjon.

Resultater

I det følgende vil vi se lære- og rammeplaner for barnehagene og forskriftene og nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningene i lys av hvilken plass lesing av litteratur har i dokumentene for barnehagen og barnehagelærerutdanningen i Danmark, Finland, Norge og Sverige.

Rammeplaner for barnehagen

De tre kategoriene, Lesing og litteratur for språkstimulering, Lesing og litteratur for kulturelle og estiske opplevelser og Lesing og litteratur for utvikling av kunnskap og refleksjon, opptrer i større eller mindre grad i de respektive nasjonale dokumentene. Bakgrunnen for at forekomsten av søkeord varierer mellom landene er først og fremst ramme- og læreplanenes omfang. De finske og norske planene,

Søkeord	Lesing for språkstimulering	Lesing for kulturelle og estetiske opplevelser	Lesing for utvikling av kunnskap og refleksjon
Fortelle/fortelling, eventyr	D: 1 F: 2 N: 0 S: 1	D: 1 F: 3 N: 7 S: 1	D: 0 F: 0 N: 3 S: 0
Litteratur/bøker/bildebøker (inkl. barnelitteratur, skjønnlitteratur, faglitteratur)	D: 2 F: 3 N: 1 S: 1	D: 3 F: 2 N: 3 S: 0	D: 0 F: 0 N: 1 S: 1
Lesing/lese/høytlesing/formidling	D: 1 F: 1 N: 0 S: 1	D: 0 F: 0 N: 1 S: 0	D: 0 F: 0 N: 1 S: 1
Samtale/samtaler/dialog (i tilknytning til lesing)	D: 1 F: 1 N: 0 S: 1	D: 0 F: 0 N: 1 S: 0	D: 0 F: 0 N: 0 S: 1
Totalt	17	22	10

Figur 1. Frekvensen av søkeord i dokumentene for barnehagen.

på drøyt 60 sider, er mer omfattende enn de danske og svenske, på henholdsvis 15 og 20 sider. Dette betyr at ramme- og læreplanene blir framskrevet på ulike måter, noe som også påvirker resultatene våre.

Samlet sett forekommer søkeordene oftest i forbindelse med beskrivelser av lesing for kulturelle og estetiske opplevelser, totalt 22 ganger. Dernest er det i språkstimulerende sammenhenger søkeordene forekommer, 17 ganger. Videre forekommer søkeordene 10 ganger i sammenheng med utvikling av kunnskap og refleksjon.

Når litteratur/bøker og bildebøker ser ut til å ha relativt stor plass i den norske rammeplanen, har det blant annet sammenheng med at arbeid med «bøker» også beskrives under et eget kapittel om «barnehagens fagområder».

Kultur og estetiske opplevelser

Vår gjennomgang viser at barnelitteratur og høytlesing er særlig knyttet til *kulturelle* og *estetiske* opplevelser i den norske

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Begrepet «litteratur» benyttes to ganger i rammeplanen, under fagområdene Kommunikasjon, språk og tekst og Kunst, kultur og kreativitet. I planen sies det at fagområdet Kunst, kultur og kreativitet omhandler ulike uttrykksformer, deriblant språk og litteratur (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.51). I tillegg til det estetiske aspektet ved litteratur synes kultur å stå sentralt i den norske rammeplanens bekrivelse av lesing, fortellinger og litteratur. I planen heter det at:

I barnehagen skal barna møte ulike språk, språkformer og dialekter gjennom rim, regler, sanger, litteratur og tekster fra samtid og fortid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47–48)

Betydningen av å møte ulike språk kommer også til uttrykk i planens beskrivelse av barnehagens formål og innhold, der det heter at samiske kulturytringer og fortellinger skal inngå som en del av barnehagens innhold (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.25). Det

kulturelle aspektet ved begrepet «fortelling» kommer videre i særlig stor grad til uttrykk i beskrivelsen av fagområdet Etikk, religion og filosofi. Her står det at:

Barnehagen skal la barna få kjennskap til fortellinger, tradisjoner, verdier og høytider i ulike religioner og livssyn og erfaringer med at kulturelle uttrykk har egenverdi (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.54–55).

I den danske *Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer* nevnes litteratur under læreplanstemaet Kultur, estetikk og fellesskap. Her heter det at barn bør møte kunstarter som blant annet litteratur:

Det fysiske læringsmiljø i eller udenfor dagtilbuddet må ..(..) give mulighed for, at børn selv kan søge inspiration og oplevelser i forskellig litteratur og billedbøger, musik, fotografi m.v. (Børne- og Socialministeriet, 2018, bilag 6.)

Litteratur ses i sammenheng med Kultur, estetiske uttrykksformer og fellesskap, men kultur knyttes ikke til en flerkulturell forståelse. Dette kan forsås som at litteratur og høytlesing blir plassert innenfor en danskspråklig praksis. I den finske rammeplanen, *Grunderna för planen för småbarnspedagogik*, ses også litteratur i sammenheng med kultur og estetiske opplevelser:

I verksamheten ska man på ett mångsidigt sätt använda till exempel barnlitteratur, ordkonst, olika former av teater, dans och cirkus (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 46).

Personalet skal, sammen med barna, sette seg inn i barnelitteratur på en mangfoldig måte. Barna skal få fortalt historier, og de bør oppmuntres til å komme med sine egne historier (Utbildningsstyrelsen, 2018, s.44).

I den svenske *Läroplan för förskolan* nevnes begrepene litteratur og høytlesing som en del av barnehagens oppdrag. Av de 25 målene

som er angitt, kan fortelling knyttes direkte til to mål, der det ene er at barnehagen skal gi alle barn forutsetninger for å utvikle:

– intresse för berättelser, bilder och texter i olika medier, såväl digitala som andra, samt sin förmåga att använda sig av, tolka, ifrågasätta och samtala om dessa (Skolverket, 2019, s. 14).

Språkstimulering

Litteratur knyttes også til språkstimulering. I den danske læreplanen beskrives bøker og høytlesing under læreplanstemaet Kommunikasjon og språk slik:

Læringsmiljøet i dagtilbud må give børn adgang til bøger, skriveredskaber, papir og andre skriftlige produkter, så børn bliver introduceret til bøgernes univers og nysgerrige på skriftsproget, herunder får mulighed for at kigge i bøger, stille spørgsmål om bogstaver, få læst højt og snakke med det pædagogiske personale om det, bøgerne rummer (Børne- og Socialministeriet, 2018, bilag 3)

Av dokumentene i de fire landene er det den finske rammeplanen som i størst grad knytter litteratur og lesing til språkstimulering. Her heter det blant annet at:

Barnen ska få öva sig i att berätta, förklara och diskutera (Utbildningsstyrelsen, s. 44).

Barnens berättelser, ramsor och verbala budskap ska dokumenteras (Utbildningsstyrelsen, s. 44).

I den norske rammeplanen er barns muligheter for å utvikle sin språkforståelse og språkkompetanse presisert under fagområdet Kommunikasjon, språk og tekst. Til tross for at fagområdet også omfatter litteratur og lesing, er utvikling av språkforståelse og språkkompetanse ikke satt i direkte sammenheng med litteratur og høytlesing.

I den svenske *Läroplan för förskolan* kan fortelling imidlertid knyttes direkte til to mål, der det er uttalt at barnehagen skal gi alle barn forutsetninger for å utvikle seg. Et mål er at:

Barnen ska erbjudas en stimulerande miljö där de får förutsättningar att utveckla sitt språk genom att lyssna till högläsning och samtala om litteratur och andra texter. (Skolverket, 2019, s. 8)

Kunnskap og refleksjon

I den finske *Grunderna för planen för småbarns pedagogik* understrekes betydningen av å lese rike og varierte tekster og *reflektere* over dem:

En rofylld tid för diskussioner, läsning och berättelser ger barnen möjlighet att fundera över ords och texters betydelser och att lära sig nya begrepp i olika kontexter. (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 44).

Litteratur knyttes også til *Kunnskap og refleksjon* i den norske *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Under fagområdet Kommunikasjon, språk og tekst heter det blant annet at barna i barnehagen skal få mulighet til å:

... erfare ulike formidlingsmåter av tekster og fortellinger, som kilde til estetiske opplevelser, kunnskap, refleksjon og møter med språk og kultur (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 48).

I den svenske læreplanen nevnes, som tidligere vist, ord som «tolka», «ifrågasätta» og «samtala» i møte med tekster og fortellinger, men det står også:

Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla (...)... ett nyanserat talspråk och ordförråd samt förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra i olika sammanhang och med skilda syften (Skolverket, 2019, s. 14)

I den danske planen finner vi ingen formuleringer der våre søkeord kan knyttes direkte til *Kunnskap og refleksjon*. Sitatet som er presentert over, der det heter at læringsmiljøet i barnehagen må gi barn muligheter til å snakke med det pedagogiske personalet om det bø-

kene inneholder, kan imidlertid forstås som at barnehagen også skal gi barna muligheter for å reflektere og tilegne seg ny kunnskap.

Totalt sett viser vår gjennomgang at barnelitteratur og høytlesing hovedsakelig er knyttet til *språkstimulering*, bortsett fra i Norge, der det er mer knyttet til *kultur og estetiske opplevelser*. Ettersom de finske og norske rammeplanene er omtrent like store i omfang, er det interessant å se at landene ser ulikt på barnelitteraturens rolle og hensikt i barnehagen. I den svenske rammeplanen finner vi søkeordene relativt jevnt fordelt mellom kategoriene.

Retningslinjer for barnehagelærerutdanningen

Vi hadde som hensikt å studere lesingens plass i de fire landenes dokumenter for utdanningen. Men ettersom det ikke finnes nasjonale retningslinjer for utdanningen i Finland og den svenske Høgskoleforordningen (SFS, 1993:100) er formulert på en mer generell måte der litteratur og lesing ikke nevnes, har det bare vært mulig å undersøke de danske og norske retningslinjene med hensyn til litteraturens og lesingens plass.

Den danske forskriften nevner ikke lesing, men litteratur nevnes én gang. Litteratur nevnes i sammenheng med *Kulturelle og estetiske uttryks- og læringsformer*, der det heter at studenten skal kunne:

inndrage litterære, musikalske, dramatiske og visuelle uttryks- og læringsformer samt barnets perspektiv og relevant pædagogisk viden i sin pædagogiske praksis» (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017 s. 12).

Retningslinjene for den norske utdanningen har et mer tydelig fokus på lesing og litteratur. Søkeord relatert til litteratur og lesing nevnes 13 ganger, og da først og fremst i sammenheng med *Kultur og estiske opplevelser*. Eksempelvis forventes det at studentene skal kunne:

... skape et inkluderende og variert lekemiljø for språklig utforskning, fortelling og høytlesing og sikre

mangfold i barns tekstopplevelser og lesefelleskap, også i et flerkulturelt perspektiv (Universitets- og høgskolerådet, 2018, s. 15).

Oppsummert fant vi at lesing og litteratur både i de danske og norske dokumentene for barnehagelærerutdanningen i størst grad knyttes til *Kultur og estetiske opplevelser*. Retningslinjene for den norske utdanningen har imidlertid et tydeligere fokus på lesing og litteratur.

Drøfting

På bakgrunn av våre analyser vil vi videre drøfte nærmere hvilken plass lesing av litteratur har i policydokumenter for barnehagen i Danmark, Finland, Norge og Sverige og hvordan dokumentenes beskrivelser av lesingens hensikt kan forstås. Drøftingen tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på lesing, beskrivelsene av et holistisk læringssyn (OECD, 2006) og hva tidligere forskning på lesing av litteratur i nordiske barnehager viser.

Forventningene i policydokumentene kan, slik vi har vist, knyttes til en nordisk barnehagetradisjon, preget av et holistisk syn på læring med tillit til barns egne interesser og læringsstrategier her og nå. Hvilken lesepraksis barna møter i barnehagen, avhenger imidlertid av hvordan policydokumentene tolkes av barnehagelærerne. Rammeplaner leses ikke i et vakuum, og det bør nevnes at støttemateriell til ramme- og læreplanene i de ulike landene også kommer med anbefalinger knyttet til arbeid med litteratur og høytlesing. Disse inngår ikke i vårt analysemateriale, men støttemateriellet kan og vil selvsagt i stor grad påvirke barnehagens arbeid med lesing og litteratur.

Policydokumentene for barnehagene i de fire landene formidler et sammenfallende holistisk læringssyn med vekt på lek. Samtidig finnes det ulikheter, både i forhold til forekomst av policydokumenter, omfang og detaljnivå på disse. Eksempelvis er policydokumentene for barnehagene i Sverige formulert på en slik måte at litteratur, lesing og samtale i liten grad nevnes. Vi finner at den norske utdanningen

har et tydeligere fokus på lesing og litteratur enn de øvrige landene, noe som samsvarer med den konklusjonen forskerne som undersøkte nasjonale retningslinjer og studentenes opplevde læringsutbytte av undervisningen i forhold til tidlig literacy i Danmark og Norge (Kornerup *et al.*, 2020), kom fram til. I motsetning til de øvrige tre landene ser vi også en tendens i retning av at lesing for kulturelle og estetiske opplevelser anses som særlig betydningsfullt i Norge. Lesing for kulturelle opplevelser beskrives videre noe ulikt i dokumentene. Betydningen av å støtte og anerkjenne flerspråklighet er mer framtrædende i policydokumentene for de svenske, finske og norske barnehagene enn for de danske.

I Danmark og Finland er barnelitteratur og høytlesing hovedsakelig relatert til språkutvikling og språkstimulering, men på veldig forskjellige måter. I Finland er språkstimulering, samt kultur og estetiske opplevelser som ordkunst, teater og sirkus, i stor grad vektlagt, mens fokuset i Danmark er på språkvurdering. Et sterkere fokus på lesing for språkstimulering og språkutvikling, kombinert med språkvurdering før skolestart i Danmark, kan ses i lys av et sterkt politisk fokus på lingvistiske ferdigheter (Jensen, Hansen & Broström, 2013). Fra 2007–2009 var det obligatorisk å språkvurdere alle barn i treårsalderen, men fra 2010 skal barn kun språkvurderes dersom de antas å ha behov for språkstimulering. At språkvurdering er et begrep i den danske dagtilbudsloven, mens det er fraværende i de øvrige lands styringsdokumenter for barnehagen, kan støtte Holms (2020) påstand om at den «omfattende psykometriske språklige evaluering av alle barn fra 2–3 årsalder, både i et nordisk og et internasjonalt perspektiv, synes å være en særlig dansk fenomen» (Holm, 2020, s. 88).

I Norge har flere stortingsmeldinger (Kunnskapsdepartementet, 2008–2009; 2015–2016; 2019–2020) lagt vekt på barnehagens betydning for barns språklige kompetanse ved skolestart. Et slikt fokus kan bringe oss nærmere en lesepraksis preget av læring som

instruksjon og skoleforberedelse (Bennett, 2005). Det kan bidra til at barnehagelæreres bevissthet rundt å ta barnas perspektiv nedprioriteres til fordel for en pensumstyrt undervisning (Jensen, Hansen og Broström, 2013). Det er imidlertid verdt å merke seg at det ikke synes å være noen direkte kopling mellom høytlesing, litteratur og skoleforberedelse i lære- og rammeplanene for de fire landene. Planene preges av et holistisk syn med fokus på barns deltakelse og interesser her og nå.

Høytlesing har en språkstimulerende effekt (Damber, Nilsson og Ohlsson, 2013; Gjems 2016), og med tanke på at lesing med rom for samtaler i mindre grupper trekkes fram som en vesentlig faktor (Slettner og Gjems, 2016; Solstad, 2015), stiller vi oss noe undrende til at begreper som samtale og lek i så liten grad knyttes til lesing og litteratur i dokumentene. I våre søk på litteraturens plass forekommer begrepet «fortelling» oftest, mens lesing og samtale forekommer i mindre grad. Som nevnt innledningsvis er nysgjerrigheten i historiefortelling en egenskap som kan ses som selve drivkraften for å utvikle en videre leseinteresse hos barn. Sett i et sosiokulturelt perspektiv må imidlertid barnehagelærere også kunne legge til rette for at inntrykk fra bøkene behandles og fortolkes. Når lesing knyttes til en rekreativ forståelse (Eskebæk Larsen, 2006, 2008), er det relevant å minne om at «rekreasjon» kan forstås som re-kreativ virksomhet der barna, med bakgrunn i noen felles leseerfaringer, får være aktive og utforskende i lek sammen med andre (Hogsnes, 2019a, 2019b). Barna må få delta aktivt i samtaler, lek og aktiviteter relatert til lesingen. Det er verdt å nevne at til tross for at ord som «bok» og «litteratur» ikke forekommer i den svenske læreplanen, har den tidligere teksten, som kun la føringer for at barna skulle møte ulike tekster (Skolverket, 2016), gjennomgått en betydelig endring. Barna skal også få snakke om tekstene de møter (Skolverket, 2019), noe som kan ses i lys av en vektlegging av samtalens betydning under lesing av litteratur.

En konsekvens av de svært overordnede og generelle formuleringene i styringsdokumentene, spesielt i Sverige, er at det hviler et stort ansvar på barnehagelærerne som skal oversette ordene i styringsdokumentene til praktiske aktiviteter. Når forskning (Kornerup *et al.*, 2020) viser at utdannelsen i Danmark ikke har det fokuset på språk, litteratur og lesing som læreplanene legger opp til, rustes ikke barnehagelærere til å skape det språklige læringsmiljøet som de forventes å skape i barnehagen. Gitt at andelen ansatte med tilstrekkelig utdanning også kan variere sterkt, er det en fare for at lesingens plass i virksomheten kan bli underordnet eller utilstrekkelig med hensyn til kvalitet. I Danmark pågår en diskusjon om hvorvidt dialogisk lesing egentlig er særlig dialogisk, underforstått demokratisk, hvis pedagogikk reduseres til teknikk og barnet til objekt (Pettersvold, 2016). Man kan diskutere om litteraturen reduseres til et instrument i språkpedagogikkens tjeneste, det vil si som et middel til å utvikle barns språk (Eskebæk Larsen, 2016). Imidlertid kan man også hevde at utbredelsen av dialogisk lesing kan bidra til å styrke en litteraturpedagogisk praksis. Hvis lesing og bokutvalg er et forsømt område (Sandvik, Garmann og Tkachenko, 2014), vil dialogisk lesing sikre et visst fokus på lesing av litteratur (Eskebæk Larsen, 2016). Mye avhenger av hvordan dialogisk lesing praktiseres, og hvorvidt barnehagelæreren forholder seg til lesingen som interaksjon (se bl.a. Fast, 2011) versus instruksjon. I møte med litteraturen vil barn kunne få mulighet for gjenkjennelse og økt innsikt i sin egen situasjon og omverden (Damber, Nilsson & Ohlsson, 2013). Spørsmålet blir hvilken hensikt barnehagelæreren legger i selve lesingen, i hvilken grad barnet får delta aktivt i barnehagens lesepraksis og hvordan barnet selv opplever lesesituasjonen.

Ettersom lære- og rammeplanene for de fire nordiske barnehagene ikke gir detaljerte beskrivelser av barnehagenes arbeid med litteratur og høytlesing, må barnehagelærere ta i bruk sin faglige kompetanse. Ifølge Bennett

(2010, i Alvestad *et al.*, 2019) er den nordiske barnehagetradisjonen preget av at barn store deler av barnehagedagen selv får bestemme hva de ønsker å gjøre, og hvem de ønsker å gjøre det sammen med. Det kan diskuteres i hvilken grad barnas «frihet til å bestemme selv» om de vil lese eller ikke, bidrar til å gi alle barn muligheter for aktiv deltakelse i barnehagen. Når personalet gir uttrykk for at de kun leser for de barna som «ber om det» (jf. Alvestad *et al.* 2019, s. 72), står de i fare for å overse den betydningen høytlesing har for deltakelse i det språklige samspillet i barnegruppa, og for barns helhetlige læring, utvikling og trivsel. Barna som ikke er vant til å bli lest for, vil sannsynligvis heller ikke be om å bli lest for. De kan ha vansker med å sitte stille, og de er kanskje de første som blir bedt om å gå dersom de ikke forholder seg rolige under lesingen. Vi risikerer kun å støtte barna som allerede er fortrolige med litteratur og lesing, og ekskludere de som ikke er det.

De nordiske barnehagelærerutdanningene skal ruste framtidens barnehagelærere til å fortolke føringer ut ifra faglig kunnskap og profesjonelt skjønn (Bae, 2018), ikke minst i arbeidet med litteratur og lesing. Når de danske studentenes læringsutbytte i forhold til literacy er mindre enn de norske studentenes (Kornerup *et al.*, 2020), kan det ses i lys av at generalistutdanningen i Danmark skiller seg noe fra de øvrige landene. Det er bemerkelsesverdig at spesialiseringen *dagtilbudspedagogikk* ikke har større fokus på litteratur og lesing. Kunnskaps- og ferdighetsmål er ganske omfattende både i antall og innhold. Utdanningen i Danmark har derfor blitt kritisert for å bestå av et utall mål uten hierarki og med betydelig grad av vilkårlighet (Togsverd, 2019). Den enkelte barnehagelærerutdanner må prioritere, og ettersom retningslinjene åpner opp for et stort tolkningsrom, vil en slik prioritering nødvendigvis gjøre seg gjeldende for barnehagelærerutdannere i alle de fire nordiske landene. Med tanke på barnelitteraturens og høytlesingens betydning for barn, både språklig og so-

sialt, må barnehagelærere kunne introdusere, samtale om og bearbeide litteraturen på en slik måte at alle barn får mulighet for å delta i et lesefellesskap i barnehagen. Dette stiller store krav til barnehagelærerens kompetanse, både i forhold til å velge ut litteratur, til å kunne formidle den og til å sikre alle barn deltakelsesmuligheter.

Avsluttende refleksjoner

De ulike intensjonene vi leser i de ulike landenes dokumenter knyttet til litteratur og lesing åpner for et tolkningsrom der ulike hensyn skal ivaretas. Lesing ses som pedagogisk virksomhet, og lesingens betydning for barnas språk-, lese-, og skriveutvikling er framtrædende. Den nordiske sosialpedagogiske tradisjonen, kjennetegnet av et holistisk læringssyn der barnehagen ses som et demokratisk prosjekt, står sterkt. Når forskningen viser at lesing i noen barnehager forstås som et middel for språkstimulering i form av «instruksjon», der leseopplevelsen risikerer å komme i skyggen av språkstimulerende aspekter ved lesing (Damber, 2015), kan vi likevel ane en tendens i retning av at vi beveger oss bort fra et holistisk læringssyn med tillit til barns egne interesser og læringsstrategier (Broström *et al.*, 2018). Vi utfordres til å reflektere over litteraturens og høytlesingen plass og hensikt og hva som er verneverdig ved den nordiske barnehagetradisjonen. Språkstimulering er viktig, ettersom visse språklige kvalifikasjoner er en forutsetning for aktiv deltakelse i et lese- og lekefellesskap i barnehagen. Barnehagelærere må imidlertid kunne arbeide med litteratur og lesing på varierte og lekende måter som støtter barns egne læringsstrategier, nysgjerrighet og literacyferdigheter «her og nå». Aktiv deltakelse fra barna forutsetter at lesingen gir rom for barnas egne tolkninger, handlinger og bidrag (Säljö, 2006), og barnehagelærere bør ha en bevissthet om at barns ønske om å lese «her og nå» er den sentrale drivkraften i deres videre karriere som lesere.

Referanser

- Alatalo, T. og Westlund, B. (2019) *Preschool teachers' perceptions about read-alouds as a means to support children's early literacy and language development*. *Early Childhood Literacy*. Juni 2019. doi:10.1177/1468798419852136
- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tungland, I. B., Velde, K., og Bjørnstad, E. (2019) *Kvalitet i barnehagen. Rapport fra dybdestudien i det longitudinelle forskningsprosjektet Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN)*. Hentet fra Stavanger, UiS.
- Aukrust, V. G. (2005) *Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt*. Oslo: Universitet i Oslo.
- Bae, B. (2018) *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bennett, J. (2005) Curriculum issues in national policy-making. *European early childhood education research journal*, 13(2), s. 5–23. DOI: 10.1080/13502930585209641
- Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Pramling Samuelsson, I., Sand, S., Simonsen, B., Stenersen, B., Storjord, M., og Ullmann, R. (2017) *Barnehagelærerutdanninga. Styrker, svakheiter og gjenstridige utfordringar*. Bergen: Følgegruppe for barnehagelærerutdanning. Rapport nr. 4.
- Bowen, G.A. (2009) Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, (9)2, s. 27–40.
- Broström, S. Einarsdóttir, J. og Pramling Samuelsson, I. (2018) Chapter 45, The Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care, i Fleer, M. og van Oers, B. (red.) *International Handbook of Early Childhood Education*, Volume I, Part III. Dordrecht: Springer, s. 867–888.
- Broström, S. (2004) *Signalement af den Danske daginstitution, undersøgelser, resultater og refleksioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Broström, S., López, K. J. D., Sæterdal, I.-J. og Løn-toft, J. (2013) *Dialogisk lesing i teori og praksis*. Oslo: Pedagogisk forum. Fagbokforlaget.
- Brown, J.-M. (2015) Danske børnehaver er ikke gode nok til at udvikle børnenes sprog. I *Videnskab.dk* Hentet 25.01.2020 <https://videnskab.dk/kultur-samfund/danske-bornehaver-er-ikke-gode-nok-til-udvikle-bornenes-sprog>
- Børne- og Socialministeriet (2018). *Den pædagogiske læreplan. Bekendtgørelse om mål og indhold i seks læreplanstemaer* (BEK nr. 968 af 28/6/2018) Hentet 28.01.2020 fra <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=202350>
- Damber, U., Nilsson, J., og Ohlsson, C. (2013) *Litteraturläsning i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Damber, U. (2015) Read-Alouds in Preschool: A Matter of Discipline? *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(2), s. 256–280.
- Danske professionshøjskoler (2020). *Fakta om pædagoguddannelsen*. Tilgængelig fra: <https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/analyser-og-fakta/fakta-om-paedagoguddannelsen/> (Hentet: november 2020)
- Dewey, J. (2005) *Art as Experience*. New York: Berkley Publishing Group
- Einarsdóttir, J. (2013) Early childhood teacher education in the Nordic Countries. *European Early Childhood Education Research Journal*, (21)3, s. 307–310, DOI: 10.1080/1350293X.2013.814321
- Eliasson, S. og Mellgren, E. (2019) Upprepad enskild högläsning i förskolan – samspel mellan förskollärare, barn och bilderboken, i M. Norling og M. Magnusson (red.) *Att möta barns sociala språkmiljö i förskolan – flerdimensionella perspektiv*. Stockholm: Liber: s. 57–69.
- Eskebæk Larsen, M. (2006). Litteratur og læreplaner. En diskussion af børnelitteraturens placering i pædagogiske læreplaner for dagtilbud, i Eskebæk Larsen, M. (red.) *Nedslag i børnelitteraturforskningen 7*, Roskilde Universitetsforlag. (7), s. 17–61.

- Eskebæk Larsen, M. (2008) Højt læsningens ABC. En undersøgelse af pædagogens litteraturoppfattelse og læsevaner, i Christensen, N. (red.) *Nedslag i børnelitteraturforskningen 9*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag (9), s. 63–84.
- Eskebæk Larsen, M. (2016) Børnelitteratur ftw! Diskussion af børnelitteraturens rolle i Dagtilbud. I *Viden om literacy*. Hentet 28.01.2020 fra https://www.videnomlaesning.dk/media/1971/20_marianne-eskebaek-larsen.pdf
- Fast, C. (2011) *Att läsa och skriva i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Fast, C. (2019) Att läsa ordlösa böcker, i Norling, M. og Magnusson, M. (red.) *Att möta barns sociala språkmiljö i förskolan – flerdimensionella perspektiv*. Stockholm: Liber, s. 70–85.
- Gjems, L. (2016) *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet. På barns vilkår*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A., Jansen, T. T. og Solheim, M. (2014) *Kritisk og begeistret. Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hofslundsengen, H., Magnusson, M., Svensson, A.-K., Jusslin, S., Mellgren, E., Hagtvet, B.E. og Heilä-Ylikallio, R. (2018) The literacy environment of preschool classrooms in three Nordic countries: challenges in a multilingual and digital society. *Early Child development and Care* (3), s. 414–427. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2018.1477773>
- Hogsnes, H.D. (2019a) *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning. Samarbeid for sammenheng*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H.D. (2019b) *SFO som arena for lesing, lek og vennskap i overgangen fra barnehage til skole*. Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving 2016–2019. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger <https://sprakloyper.uis.no/getfile.php/13527850/SL/Barnehage/SFO%20som%20arena%20for%20lesing%20lek%20og%20vennskap%20i%20overgangen%20fra%20barnehage%20til%20skole.pdf>
- Hogsnes, H. D. (2015) Children's experiences of continuity in the transition from kindergarten to school: The potential reliance on books as boundary objects. *International Journal of Transition in Childhood*, 8, s. 3–13.
- Holm, L. (2020) *Sproglig evaluering i skoler og daginstitutioner*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jensen, A. S., Hansen, O. H. og Broström, S. (2013) Contemporary Danish perspectives: Towards a new paradigm, i Margetts, K. og Kienig, A. (red.) *International perspectives on transitions to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice*. London & New York: Routledge, s. 56–68.
- Jensen, M. N. (2005). *Dialogisk oplæsning i dagtilbud. Et forskningsprojekt under projektet Sølv og Guld: Læring i dagtilbud*. København: Learning lab Denmark, DPU.
- Karppinen, K. & Moe, H. (2012) *What we talk about when we talk about document analysis. Trends in communication policy research: New theories, methods and subjects*. Intellect, s. 177–193.
- Kragh-Müller, G. og Ringsmose, C. (2015) *Pædagogisk kvalitet i store og små daginstitutioner: en rapport om børns trivsel, læring og udvikling i store og små daginstitutioner*. 1. udgave. København: Aarhus Universitet.
- Kornerup, I., Reimann, Jensen, B., Holmstrøm Juhlin, S., Schrøder, V. Gjems, L., og Vatne, B. (2020) *Tidlig literacy på pædagoguddannelsen – et underskud af viden? Viden om literacy (28): Spirende literacy fra* https://www.videnomlaesning.dk/media/3626/28_ida-kornerup_bente-reimann-jensen_sharmilla-holmstroem-juhlin_vibeke-schroeder_liv-gjems_bente-vatne.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2008–2009) *Kvalitet i barnehagen*. Stortingsmelding nr 41. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet (2015–2016) *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae-152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. Hentet 20.01.2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Kunnskapsdepartementet (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Stortingsmelding nr. 6. Oslo: Kunnskapsdepartementet. [Meld. St. 6 \(2019–2020\) – regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)
- Mellgren, E. og Bengtsson, M. (2019) *Läsvanor i förskolan – en enkätundersökning i Varbergs kommun*. Rapport. Varberg: Varbergs kommun.
- OECD (2001) *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2006) *Starting strong II. Early childhood education and care*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development. https://www.rch.org.au/ccch/media/CPH_D4_L2_Starting_Strong_II_ECEC_OECD_Report.pdf
- Otterstad, A.M. og Braathe, H.J. (2010) The Nordic social tradition in early childhood education and care meeting readiness for school tradition. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* (2) 2, s. 3023–3030. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.458>
- Persson, S. (2015) *En likvärdig förskola för alla barn – innebörder och indikationer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Petersen, A. (2005) *Den tilsidesatte bog. En undersøgelse af børnelitteratur i daginstitutioner fra Falster til Hirtshals*. Del af projektet Sølv og Guld: Læring i dagtilbud. København: Learning Lab Denmark, DPU.
- Pettersvold, M. (2016) Demokrati i barnehagen med programmer på arbeid. En analyse og kritisk diskusjon af metoden dialogisk lesing. I *Demokrati i børnehøjde – en truet livsform?* Dansk Pædagogisk Tidsskrift. (3), s. 24–31.
- Sandvik, M., Garmann, N. G. og Tkachenko, E. (2014) *Synteserapport om skandinavisk forskning på barn, språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2016*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- SFS 1993:100. *Högskoleförordningen*. Stockholm: Justitiedepartementet.
- Sheridan, Sonja, Pramling Samuelsson, Ingrid & Johansson, Eva (red.) (2009). *Barns tidiga lärande: en tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/20404>
- Sheridan, S., Williams, P., & Garvis, S. (2020) Competence to Teach a Point of intersection for Swedish Preschool Quality. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 14(2), s. 77–98. DOI: <https://doi.org/10.17206/apirece.2020.14.2.77>
- Simonsson, M. (2004) *Bilderboken i förskolan – en utgångspunkt för samspel*. Phd-avhandling, Linköping Studies in Arts and Science, 287. Linköping: Institutionen för tema.
- Skolverket (2016) *Läroplan för förskolan 98 (rev 2016)*. Hentet 27.01.2020 fra <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4001>
- Skolverket (2019) *Läroplan för förskolan, Lpfö -18*. Rev 2019 Hentet 27.01.2020 fra <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4001>
- Slettner, S. og Gjems, L. (2016) Litterasitetsfremmende samtaler i barnehagen. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 12(2), s. 1–16.
- Solstad, T. (2015) *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon*. (Phd-avhandling), Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Solstad, T., Jansen, T. T. og Øines, A. M. (2018) *Lesepraksiser i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Svensson, A-K. (2005) Flödar det av läsning för barnen i förskolan? *Läsning*. Scira:30 (2), s. 4–10.
- Svensson, A-K. (2009) *Högläsning i förskola och förskoleklass – hur vanligt är det?* Borås: Högsolan i Borås. urn:nbn:se:hb:diva-4449
- Svensson, A-K. (2011) *Språkstimulerande miljöer i förskolan. En utvärdering av Att läsa och berättas – gör förskolan rolig och lärorik*. Rapport 3. Borås: Högsolan i Borås. Institutionen för pedagogik.
- Svensson, A-K. (2012a) *Med alla barn i fokus – om förskolans roll i flerspråkiga barns språkutveckling*. Paideia. (4), s. 29–37. Tilgjengelig på <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hb:diva-1468>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. og Taggart, B. (2011) In Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), s. 109–124.
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2006) *Läring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Thingholm, L. (2020) Fra børnehav til skole – med sproget i fokus, *Viden om Literacy*, no. 28, s. 102–109. Hentet fra https://videnomlaesning.dk/media/3633/28_line-thingholm.pdf
- Thomsen, P. (2018) Skal vi lege. Om legens og venskabets betydning for børns sprogudvikling, i Broström, S. og Fisker, T.B. (red.) *Det store blandt de små: om små børns venskaber*. Pædagogik og læring, København: Dafolo.
- Togsverd, L. (2019) *Tre forskningsperspektiver på kritikken af Pædagoguddannelsen*. Interview af Julie Top-Nørgaard. Hentet 15.01.2020 fra <https://ruc.dk/tre-forskningsperspektiver-paa-kritikken-af-paedagoguddannelsen>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2017) *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog* (BEK nr. 354 af 7/4/2017) Hentet 28.01.2020 fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=188589>
- United Nations of human rights (1989) *Convention on the Rights of the Child*. Ratified by General Assembly resolution in November 1989. Hentet 29.01.2020 fra <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Universitets- og højskolerådet (2018) *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen*. Hentet 27.01.2020 fra https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf
- Utbildningsstyrelsen (2018) *Grunderna för planen för småbarnspedagogik*. Utbildningsstyrelsen: Hentet 28.01.2020 fra https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna_for_planen_for_smabarnspedagogik_2018.pdf
- Williams P. og Sheridan, S. (2018) Förskollärar-kompetens – Skärningspunkt i undervisningens kvalitet. *Barn* 36(3–4), s. 127–146.
- Vygotskij, L. S. (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (1999) *Tänkande och språk*. (K. Öberg Lindsten övers.) Göteborg: Daidalos. (originalutgåve publicert i 1934).

Forfatterpresentasjoner

Hilde Dehnæs Hogsnes er førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitet i Sørøst-Norge og underviser på fordypningen Literacy i barnehagen. Hilde har en særlig interesse for bildebokas potensial for barns aktive deltakelse i samtaler og lek, både i barnehagen, i overgangen fra barnehage til skole og i skolens begyneropplæring. Hun har utgitt flere bøker, vitenskapelige og populærvitenskapelige artikler. E-post: Hilde.D.Hogsnes@usn.no

Ann-Katrin Svensson är professor i pedagogik med inriktning mot tidigt lärande vid Åbo Akademi i Vasa, Finland. Ann-Katrin har sedan mitten av 1980-talet inriktat sig på forskning om förskolebarns språkutveckling och språkmiljön i förskolan ur ett multimodalt perspektiv samt förändringen av förskollärollen i Sverige. E-post: ann-katrin.svensson@abo.fi

Marianne Eskebæk Larsen er cand.mag. og lektor ved Københavns Professionshøjskole i Danmark. Marianne er desuden læremiddelforfatter og litteraturkritiker med særlig interesse for læselyst og billedlitteratur for børn og unge. Hun sidder i Kulturministeriets Illustrationsprisudvalg og i bedømmelseskomiteen for Nordisk Råds børne- og ungdomslitteraturpris. Marianne er medstifter af det nationale netværk for sprog og literacy. E-post: MAEL@kp.dk

Ulla Damber är docent i pedagogik vid Mittuniversitet i Sundsvall. Damber har en rad publikationer som bland annat handlar om literacy och läspraktiker i skola och förskola, vetenskapliga artiklar såväl som populärvetenskapliga artiklar och böcker. Ett framträdande forskningsintresse är barns och elevers jämlika förutsättningar i utbildningsväsendet och då med fokus framför allt på högläsning, läsning och läsförståelse. Flerspråkighet och interkulturellt förhållningssätt hör också till hennes forskningsintressen. Damber är verksam som lärar- och förskollärarytbildare och är också verksam som offentlig föreläsare. E-post: Ulla.Damber@miun.se

Forfatterne er alle medlemmer af det nordiske forskernetværket *Lesing i nordiske barnehager*.

Barn 38 (4)