



UiO • Universitetet i Oslo

Interaktiv boklesing i barnehagen

*En kvantitativ studie av barnehageansattes
holdninger, praksis og tidsbruk*

Tina Steen Solheim

Pedagogisk-Psykologisk Rådgivning

PED4191

Institutt for pedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige Fakultet

Våren 2022

SAMMENDRAG

MASTER I PEDAGOGIKK – MASTEROPPGAVE

Tittel	Interaktiv boklesing i barnehagen: en kvantitativ studie av barnehageansattes holdninger, praksis og tidsbruk
Av	Tina Steen Solheim
Emnekode	PED4191
Semester	Våren 2022

Stikkord

Interaktiv boklesing
Delt boklesing
Barnehageansattes bakgrunn
Barnehage
Språkopplæring
Litterær opplæring
Lese- og skriveopplæring
Litterært hjemmemiljø
Kvantitativ metode
Spørreundersøkelse

© Tina Steen Solheim

2022

Interaktiv boklesing i barnehagen: en kvantitativ studie av barnehageansattes holdninger,
praksis og tidsbruk

Tina Steen Solheim

<http://www.duo.uio.no>

Sammendrag

Formål med masteroppgaven:

Flere studier har tatt for seg litterært hjemmemiljø, og hvordan dette fungerer som en støtte for en rekke språklige og litterære ferdigheter. Etter hvert som barnehagebarn tilbringer mer tid i barnehagen, vil det litterære miljøet også på denne arenaen kunne gjøre seg minst like aktuell. Denne masteroppgaven søker å fylle dette gapet ved å se på hvordan bakgrunnsfaktorer hos barnehageansatte samsvarer med praksis, holdninger og tidsbruk på sentrale områder innen godt litterært miljø.

Utvalg:

Utvalget (N=186) består av barnehageansatte i Norge med pedagogisk ansvar av ulik tyngde. Inkluderingskriteriene for å delta i studien var at man skulle være ansatt i en barnehage i Norge og var over 16 år. Jeg benyttet en «*purposive sampling*» metode (Bryman, 2016) til å rekruttere utvalget. Respondenter ble rekruttert gjennom e-poster til barnehagestyrere, gjennom sosiale medier og mitt eget nettverk. I tillegg ble «*snowball sampling*» metoden brukt videre under rekrutteringsprosessen.

Metode:

I masteroppgaven har det blitt benyttet en kvantitativ tilnærming med utgangspunkt i elektronisk anonymt spørreskjema. Til innsamlingen av data ble plattformen «Nettskjema» fra UiO tatt i bruk.

Analyse:

For å finne svar på problemstillingen ble det kjørt korrelasjonsanalyser for å se sammenhenger og regresjonsanalyser med statistikkprogrammet Jamovi 2.3.7 ble brukt til hypotesetesting. For å tydeliggjøre og få oversikt over dataene samlet inn i masteroppgaven ble også deskriptiv statistikk benyttet.

Resultater

Resultatene i denne masteroppgaven gir ikke støtte for at ansattes pedagogiske utdanningsbakgrunn veier tyngre enn lærdommer gjort som ufaglærte gjennom arbeidserfaring. I tillegg viste det seg at å ha kjennskap til begrepet delt-/interaktiv boklesing har sammenhenger med hvordan de ansatte disponerer sin tid i språklige og litterære

aktiviteter, samt hvilken kvalitet denne praksisen holder og deres holdninger relatert dette temaet. Hvor lenge ansatte har jobbet i barnehage predikerer materiell tilgjengelig på avdelingen som støtter språklig og litterær utvikling hos barn. Pedagogisk bakgrunn hadde ingen relasjoner til noen av variablene som skulle predikeres. Det ble funnet positive relasjoner mellom ansattes litterære hjemmemiljø og praksis, tidsbruk, materiell og barnebøker på avdelingen i korrelasjonsanalyser. Gjennom regresjonsanalysene ble litterært hjemmemiljø funnet å predikere barnehageansattes praksis av språklige og litterære aktiviteter tilknyttet interaktiv boklesing.


Implikasjoner:

Det litterære hjemmemiljøet barn ferdes i har innvirkning på mange sentrale ferdigheter som behøves i skolegangen og videre i livet. Resultatene fra denne masterstudien er med på å rette oppmerksomheten mot viktigheten av relevant opplæring og kursing av barnehagepersonell rundt hva interaktiv boklesing innebærer.

Forord

Denne masteroppgaven markerer et punktum ved et fantastisk givende, men også krevende studie, som jeg virkelig ikke ville vært foruten. Jeg vil gjerne få takke alle 221 som har deltatt i studien min og alle som har hjulpet til med å dele studien med sine venner og kjente. Jeg vil også rette en takk til dere som har deltatt i piloteringen. Dere har tatt dere tid til å sette dere inn i mitt prosjekt og kommet med fantastisk gode og reflekterte tilbakemeldinger. I en travel hverdag der alle har mye på plakaten, blir jeg utrolig glad for at dere ønsket å prioritere mitt prosjekt.

En ekstra stor takk går til min veileder Dilman Nomat, som virkelig har stått på og vært tilgjengelig for meg gjennom hele oppgaveperioden. Denne masteroppgaven hadde ikke blitt den samme uten din hjelp og støtte. Ditt engasjement ovenfor faget kan vekke inspirasjon hos hvem som helst. Du er et helt fantastisk menneske og fagperson, og det har vært så lett å samarbeide med deg. De som skulle få deg som veileder ved senere anledninger, er utrolig heldige!

Min kjære datter, jeg er så utrolig glad i deg og du er min aller største inspirasjon til å fullføre masterstudiene. Du har vist så mye tålmodighet mens jeg har forberedt meg til eksamener og skrevet oppgaver. Jeg husker da du var med på nettforelesninger og tok notater sammen med meg og da du tegnet foreleseren stående ved tavla! Nå skal vi nyte sommerferien sammen, og jeg gleder meg til å være enda mer sammen med deg 

Min mor, far og families støtte har betydd så mye for meg, om det er å lese mine oppgaver, spandere motivasjons-sushi, eller bare ringe og høre hvordan eksamener har gått. Deres interesse i min utdanning og ønske om at jeg skal klare det er jeg utrolig takknemlig for og har gitt meg en ekstra dytt i riktig retning. Jeg er utrolig glad i dere.

Jeg er også veldig glad for hvordan Sørbyløkka barnehage la til rette for at jeg kunne fortsette å fungere som spesialpedagog, under studiene mine, selv om min timeplan ikke alltid var like fleksibel som man skulle ønske. Jeg har fått så mange erfaringer og minner hos dere som jeg kommer til å ta med meg videre.

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn for studien	1
1.2 Barnehagens utvikling i Norge – et historisk tilbakeblikk	3
1.3 Aktualitet for pedagogikkfaget.....	5
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål	7
1.5 Avgrensning og begrepsavklaring.....	7
1.5.1 Interaktiv boklesing.....	7
1.5.2 Ansatte i barnehagen	8
1.5.3 Bakgrunnsfaktorer	8
1.5.4 Litterært hjemmemiljø.....	9
1.5.5. Lesefrekvens.....	9
1.6 Oppgavens struktur og oppbygging.....	9
2. Sosiokulturell teori	11
3. Litteraturgjennomgang	13
3.1 Den interaktive lesestilens bidrag til språk og litterær utvikling.....	13
3.2 Språklig- og litterært hjemmemiljø	14
3.3 Lesefrekvens.....	15
3.4 Kvalitet på praksis av interaktiv boklesing	16
3.4.1 Bruk av spørsmål.....	17
3.4.2 Lesestil.....	18
3.4.3 Meningsfremmende interaksjoner	19
3.4.4 Fokus mot bokens tekst	19
3.5 Ansattes utdanningsbakgrunn relevant for interaktiv boklesing	20
3.6 Ansattes holdninger til litterære aktiviteter og boklesing.....	21
3.7 Oppsummering av litteraturgjennomgangI.....	22
4. Metode	23
4.1 Forskningsdesign og prosedyre	23
4.1.1 Rekruttering av informanter	25
4.2 Utvalg og demografi.....	26
4.3 Måleinstrumenter.....	27
4.3.1 Pilotstudie.....	28
4.3.2 Avhengige variabler	31
4.3.3 Uavhengige variabler.....	38
4.3.4 Kontrollvariabler	41
4.4 Analyse.....	44
4.4.1 Organisering av datafil	44

4.4.2 Reliabilitetsanalyse.....	44
4.4.3 Deskriptiv analyse	45
4.4.4 Korrelasjonsanalyse.....	45
4.5 Validitet	46
4.5.1 Ytre validitet.....	46
4.5.2 Indre validitet	47
4.6 Reliabilitet	47
4.7 Målefeil	48
4.8 Etske betraktninger.....	48
4.9 Oppsummering av metode.....	49
5. Resultater	50
5.1 Deskriptiv statistikk.....	50
5.1.1 Korrelasjonsanalyse.....	50
5.2 Regresjonsanalyser og hypotesetesting	54
5.2.1 Hypotese 1 og 2.....	54
5.2.2 Hypotese 3 og 4.....	54
5.2.3 Hypotese 5 og 6.....	55
5.2.4 Eksplorerende analyser.....	55
6. Diskusjon.....	58
6.1 Hypotese 1 og 2: Tidsbruk av interaktiv boklesing.....	58
6.2 Hypotese 3 og 4: Praksis av litterære aktiviteter tilknyttet interaktiv boklesing	59
6.3 Hypotese 5 og 6: Holdninger til litterære aktiviteter tilknyttet interaktiv boklesing.....	60
6.4 Forskningens styrker og svakheter	61
7. Konklusjon og implikasjoner for fremtidig forskning.....	63
8. Litteraturliste.....	65
Vedlegg 1	73
Vedlegg 2	74
Vedlegg 3	75
Vedlegg 4	77
Vedlegg 5	79
Vedlegg 6	95
Vedlegg 7	105
Vedlegg 8	106

Figuroversikt

Figur 1: Andel barn i barnehage.....4

Figur 2: Barn i barnehagen etter oppholdstid.....4

Tabelloversikt

Tabell 1: Ansattes utdanning.....5

Tabell 2: Demografiske variabler for alle deltakere (N=186).....27

Tabell 3: Skala for måling av holdninger.....32

Tabell 4: Skala for målinger av praksis.....34

Tabell 5: Skala for måling av tidsbruk.....37

Tabell 6: Skala for måling av materiell på avdelingen.....38

Tabell 7: Skala for måling av antall barnebøker på avdelingen.....38

Tabell 8: Skala for måling av litterært hjemmemiljø.....40

Tabell 9: Skala for måling av pedagogisk utdanning.....41

Tabell 10: Skala for måling av stilling i barnehagen.....42

Tabell 11: Skala for måling av yrkesaktiv i barnehagen.....42

Tabell 12: Skala for måling av aldersgrupper barn ansatte jobber med.....43

Tabell 13: Skala for måling av kjennskap til begrepet delt/interaktiv boklesing.....43

Tabell 14: Reliabilitet.....45

Tabell 15: Korrelasjonstabell.....51

Tabell 16: Regresjonsanalyser for variabler som predikerer praksis, holdninger og tidsbruk55

Tabell 17: Regresjonsanalyser for variabler som predikerer materiell og barnebøker.....56

1. Introduksjon

1.1 Bakgrunn for studien

Karl rusler rundt alene i barnehagens lekeområde. Rundt ham løper barn vilt omkring. Noen selger is fra butikken under sklia, mens andre har laget et nettverk med bilveier og hus med vinduer, og garasjer i sandkassa. En fantastisk fantasiverden deles med hverandre i en felles forståelse av hva leken innebærer – og er noen uenig, så diskuteres og forhandles det mot mulige løsninger. Noen ganger går det, andre ganger ikke. Karl er ikke med i de andres fantasiverden. Han går langs veggen og drar hånden sin mot plankene, mens han ser føttene sine bevege seg fremover. En voksen kommer bort til ham og spør om han ikke vil leke med de andre barna. Karl møter den voksnes blikk i et sekunds tid, før han rister på hodet og rusler videre. Karl synes det er vanskelig både å snakke med-, og forstå de andre barna. Når leken er rolig og styrt av voksne, går det greit, men ute klarer ikke Karl å henge med. Uteleken er for rask og ofte blir de andre barna frustrerte og sinte på Karl når han ikke forstår hva han skal gjøre i leken grunnet den språklige barrieren. Karl tar tak i den voksnes hånd og holder godt fast i den resten av utetiden.

I arbeidet som spesialpedagog i barnehage har jeg gjerne hatt et ekstra øye for barn som strever med det muntlige språket. Oftest har det vært i forbindelse med manglende språkstimulering, eller som tilleggsvanske. Karl er fiktiveksempel basert på samlede opplevelser jeg har hatt sammen med barn i barnehagen. Det kan være gutter så vel som jenter. Det er mange grep som kunne blitt tatt for å sørge for bedre inkludering i slike tilfeller, men jeg ønsker å rette fokuset mot det språklige aspektet i min masteroppgave. I *Rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-9 og 21) fremkommer det at barnehagen skal aktivt støtte barn i deres identitetsutvikling og fremme positiv selvfølelse. Her tas det sikte på at barna blir engasjert og deltakende i fellesskapet, kunne se og respektere ens egne, og andres meninger og perspektiver. Det løftes også frem at alle barn skal få språklig stimulering og delta i aktiviteter som bidrar til en god språkutvikling. Dette gjøres ved å skape et variert språkmiljø der barna opplever glede og mestring i bruk av språklige uttrykk og kommunikasjon. Videre nevner rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23-24 og 47-48) nevner blant annet boklesing som et middel i arbeidet med språk. Det poengteres at det er de barnehageansattes ansvar for den praktiske gjennomføringen av

dette i barnehagehverdagen, der høytlesning, fortellinger, eventyr, sagn og lignende uttrykksformer har en sentral plass i språkopplæringen. Et særlig ansvar ligger hos pedagoger med lederroller, som utarbeider planer for aktiviteter og evaluering av barnas utvikling.

Samtidig står det også i *FNs konvensjon om barns rettigheter* (Barne- og familiedepartementet, 20. november 1989), at barn skal ha en reell mulighet for å bli hørt, påvirke og være med på å forme eget liv. I denne forbindelse vil kommunikasjon og språk medføre makt og mulighet for nettopp å kunne dele tanker, perspektiver og meninger med andre. Her ligger også nøkkelen til å kunne utvide ens egen forståelsesramme gjennom overføring av tanker og erfaringer gjort i samspill med andre og via samtaler om tidligere hendelser. Manglende kommunikasjon vil på den andre siden kunne hindre mulighet for å delta, påvirke, eller endre og individets integritet kan trues.

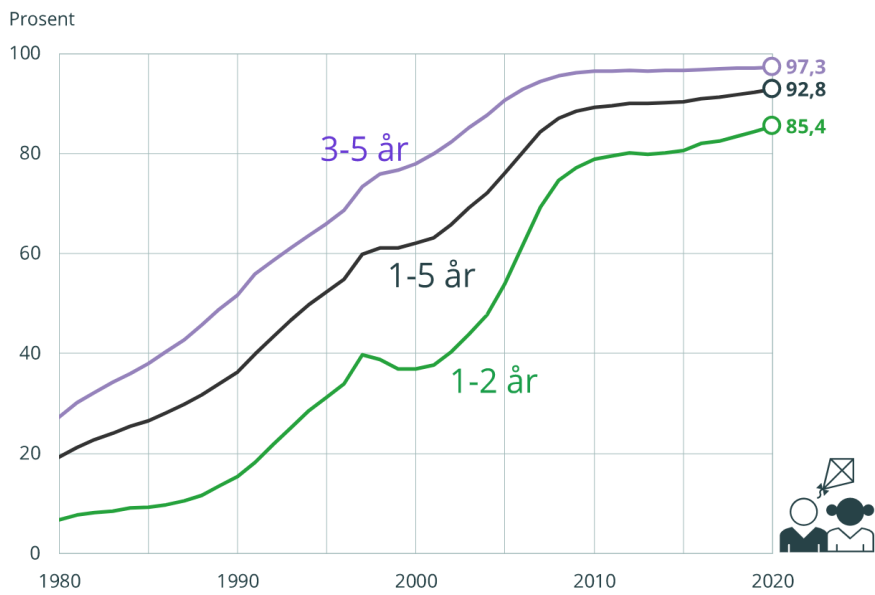
Frem til nå har jeg forsøkt å vise at støtte for språklig kompetanse bidrar til inkludering, samt er uttrykkelig vedtatt i sentrale styringsdokumenter omhandlende barn og barnehager i Norge. De aller fleste barnehagebarn i Norge tilbringer mesteparten av sin våkne tid i barnehagen, som jeg kommer tilbake til i kapittel 1.2, og derfor har barnehagepersonalet et betydelig ansvar for barnas utvikling, inkludert språket. Vi vet fra forskningen (se kapittel 3.2) at det litterære miljøet barnet ferdes i daglig er avgjørende for språkutviklingen og at interaktiv boklesing henger tett sammen med språk og litterær utvikling (se kapittel 3.1). Slik som det blir diskutert i Sun et al (2020), har de fleste studiene om interaktiv boklesing i stor grad dreid seg om hvilke komponenter i denne type lesing med barn som gir effekter, eller sammenhenger med barns språkutvikling. Når det gjelder bakgrunnsfaktorer hos de barnehageansatte som har en relasjon med deres boklesingspraksis, er dette på den andre siden et felt som er mye mindre utforsket. I tillegg viser studier (kapittel 3.4.2) at det er store forskjeller i ansattes lesestil og hvordan de bruker språket aktivt under boklesing. Siden den interaktive lesemetoden har vist seg gunstig for barns språkutvikling gjennom forskning, vil det være av interesse å knytte lesestil sammen med bakgrunnsfaktorer hos de barnehageansatte. Forskningen viser også motstridende funn når det gjelder hvor ofte barn burde delta i interaktiv boklesing. Flere studier har ifølge NELP (2008) konkludert med at en relasjon mellom tid brukt i delt boklesing og barns språklige og litterære ferdigheter ikke er til stede. Likevel, som jeg kommer tilbake til kapittel 2, vil den sosiokulturelle teorien argumentere for at læring skjer gjennom gjentatte erfaringer. Spenningsforholdet mellom disse ulike synspunktene er derfor interessant å utforske nærmere.

Denne masteroppgaven har derfor til hensikt å undersøke om det er en sammenheng mellom barnehageansattes bakgrunnsfaktorer, og språklige og litterære aktiviteter utført av barnehageansatte i barnehagen. Barnehageansatte i denne masteroppgaven innehar blant annet ulik grad av pedagogisk ansvar, utdanning og arbeidserfaring innen barnehage (se tabell 1). Det litterære hjemmemiljøet barnehageansatte har hatt som barn og som voksen inngår også i bakgrunnsfaktorer som jeg beskriver nærmere i kapittel 1.5.3. Relasjonen til språklige og litterære aktiviteter i barnehagen blir målt gjennom selvrapporterte mål på barnehageansattes 1) holdninger til slike aktiviteter, 2) hvordan relevante aktiviteter blir satt ut i praksis i barnehagen, og 3) hvordan barnehageansatte disponerer sin tid på slike aktiviteter. I min masteroppgave vil språklige og litterære aktiviteter dreie seg hovedsakelig om interaktiv boklesing (se kapittel 1.5.1). Det blir også undersøkt hvilken rolle materiell og tilgang på barnebøker på den enkelte avdeling, under eksplorerende analyser (kapittel 5.1.3).

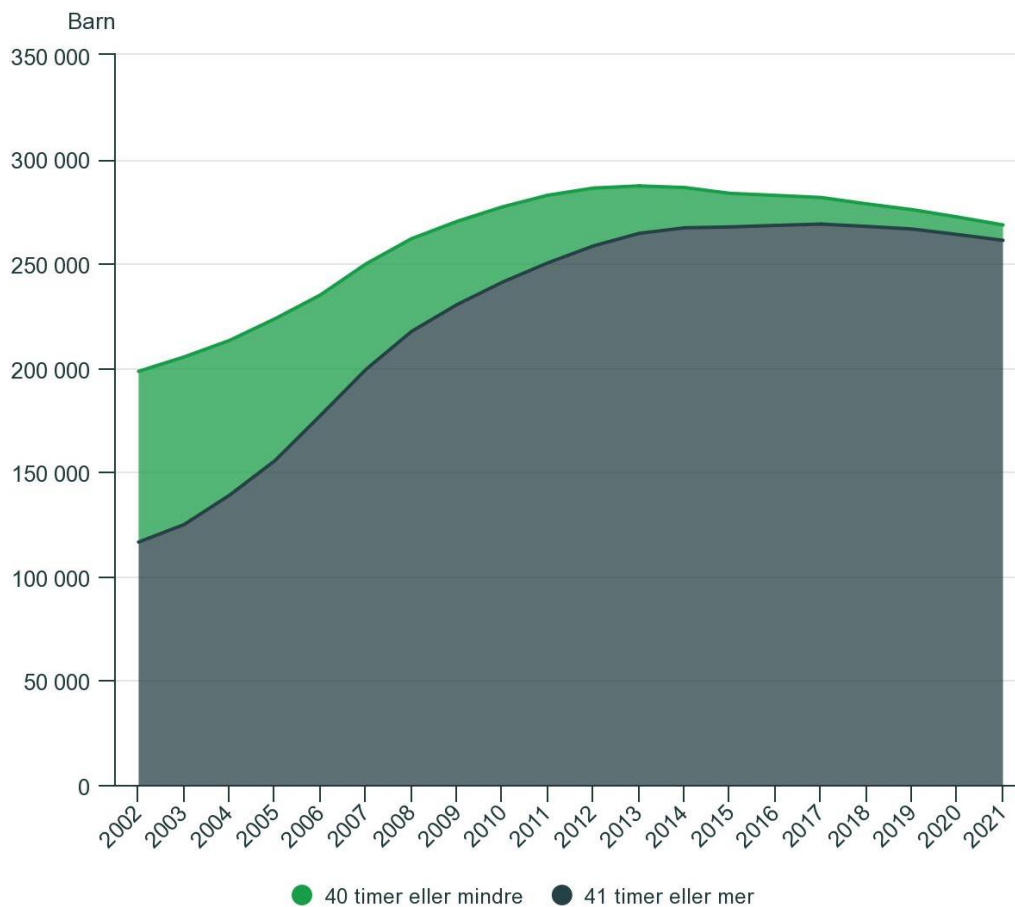
1.2 Barnehagens utvikling i Norge – et historisk tilbakeblikk

I dette avsnittet presenterer jeg et historisk tilbakeblikk på barnehagens utvikling i Norge basert på tall fra Statistisk sentralbyrå (heretter SSB). Ifølge SSB (2022) gikk 97,4 % av barn i alderen 3-5 år og 87,0 % av barn i alderen 1-2 år i barnehagen i 2021. Det er registrert 5525 barnehager i Norge basert på tall fra 2021. I 2002 var det registrert totalt 198 262 barn i private og offentlige barnehager (se figur 2). Antall barn i barnehagen har hatt en stabil og relativt sterk økning frem til 2013, der det nådde en topp på 297 177 barn. Fra 2013 registreres det en noe svakere nedgang i antall barn i barnehage frem til år 2021, med 268 465 barn (se figur 2). Denne nedgangen kan ses i sammenheng med antall fødsler, da prosentandelen registrerte barn i barnehagen likevel har økt. Statistikken fra SSB (2021a) viser i tillegg en økende trend relatert til lengde oppholdstid i barnehagen de siste 20 årene (se figur 2). Oppholdstiden på 40 timer, eller mindre per uke har sunket gjennom årene, mens barn med oppholdstid fra 41 timer eller mer, har hatt en generell økning de siste 20 årene (se figur 1 og 2). Tallene fra SSB (2021a) skisserer et overveldende flertall av barn i norske barnehager som tilsier 8,2 timer, eller mer hver dag. Dette medfører noen få timer med foreldre hjemme før leggetid, i tillegg til morgenen før levering i barnehagen. Påstanden om at barn tilbringer mesteparten av sin våkne tid i barnehagen virker derfor høyst reell og derfor

burde fokuset mot kvalitet i opplæringen som tilbys i norske barnehager, inkludert språkopplæring, være svært aktuelt.



Figur 1. Andel barn i barnehage (SSB, 2021a)



Figur 2. Barn i barnehagen etter oppholdstid (SSB, 2021c)

Som nevnt innledningsvis (kapittel 1.1) understrekes fokuseringen mot språkopplæring i barnehagen gjennom rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Pedagogiske ledere i barnehagen har ansvaret for gjennomføring av forsvarlig opplæring på avdelingene (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16), mens styrere har ansvaret for hele barnehagen.

Tabell 1. *Ansattes utdanning.* (SSB, 2021b)

Ansatte	Annet	Videregående opplæring med fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfaget	Universitets-/høgskoleutdanning, med barnehagerelevant pedagogisk utdanning
Andre ansatte i arbeid rettet mot barna	67.5%	29.8%	2.7%
Barnehagelærere	12.9%	2.3%	84.8%
Ledere	11.1%	0.2%	88.6%

Ifølge tall fra SSB (tabell 1), har et stort flertall av styrerne og barnehagelærere høyere utdanning som er relevant for barnehage. Andre ansatte i arbeid rettet mot barna har i større grad annen utdanningsbakgrunn, eller videregående opplæring med fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfaget. Som tabell 1 viser, tenderer gruppen «andre ansatte i arbeid rettet mot barna» å ha markant lavere andel med pedagogisk utdanning på universitets- og høgskolenivå. Denne gruppen inkluderer også eksempelvis ansatte knyttet til barn som trenger ekstra støtte og oppfølging. Spesialpedagoger og støttepedagoger vil derfor tenkes å bidra til andelen med høyere utdanning innen denne kategorien. Tallene gir et bilde av at stillingene med økt pedagogisk ansvar blant barnehageansatte gjenspeiler seg i grad av pedagogisk utdanning. Blant annet betydningen av relevant utdanning i sammenheng med språk og litterær utvikling, i lys av interaktiv boklesing, kommer til å være gjenstand for gransking videre i denne masteroppgaven.

1.3 Aktualitet for pedagogikkfaget

I Norge er det mindre sammenheng mellom skoleprestasjoner og hjemmebakgrunn i forhold til andre land (Utdanningsdirektoratet, 2011), som tilsier at tilbudet i skolen er godt og virker kompensierende. Norge fikk likevel et sjokkerende lavt resultat på de første målingene fra

Programme for International Student Assessment (PISA) i 2001, som tar for seg 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette satte i gang tiltak med økt politisk fokus (Utdanningsdirektoratet, 2011), som kan ha medvirket til den store fremgangen i lesing hos norske elever mot år 2015, der de presterte på gjennomsnittet innen alle områder (Utdanningsdirektoratet, 2016). Undersøkelsen fra PISA i 2018 viste igjen en merkbar tilbakegang i leseprestasjoner, sammenlignet med resultatene fra 2015 (Jensen et al., 2018). I en evalueringsrapport gjennomført av SSB (2021d), gjort for Utdanningsdirektoratet, ble effekten av innføring av gratis kjernetid i Oslo-barnehager fra år 2006 evaluert. Dette var et tilbud for å øke deltakelse i barnehagen for primært barn med innvandrerbakgrunn. I undersøkelsen fra SSB, ble data fra barnehagen sammenlignet med resultater, iblant annet lesing, på 8. trinn som tyder på at deltakelse i barnehagen har en sammenheng med leseferdigheter i skolen, spesielt for barn med innvandrerbakgrunn og lavere sosioøkonomisk bakgrunn.

På bakgrunn av denne utviklingen kan mye tyde på at barnehagen spiller en sentral rolle. Den fungerer ikke bare som et oppholdssted for barn, men er også en helt grunnleggende del av opplæringssystemet i Norge. Som man kan se fra PISA-undersøkelsene varierer ungdommens prestasjoner i lesing mellom hver måling. Et økt fokus på leseferdigheter i skolen virker å gi resultater på hvordan elevene presterer, men hvis man ser på rapporten fra Statistisk sentralbyrå (2021d), er det mye som tyder på at svake leseferdigheter kan forebygges allerede fra barnehagealder, som gjør dette til et svært aktuelt tema innenfor pedagogikken. Som en del av det forebyggende arbeidet, er det aktiviteter i barnehagen som spiller en mer sentral rolle for språk og litterære ferdigheter. En slik aktivitet er eksempelvis interaktiv boklesing som min masteroppgave i all hovedsak kommer til å dreie seg om. Fordelene ved denne typen leseopplevelser vil jeg komme tilbake til i litteraturgjennomgangen (kapittel 3). I en travel barnehagehverdag må barnehageansatte finne effektive løsninger og nyttiggjøre seg av de ressursene man har tilgjengelig. Økt kunnskap og opplæring innen interaktiv boklesing, vil kunne være en relativt enkel og kostnadsbesparende måte for barnehagepersonell å tilby barna språklig- og litterær stimulering.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av informasjonen som jeg nå har presentert innledningsvis (kapittel 1.1 – 1.3) har jeg kommet frem til følgende problemstilling, som jeg kommer til å forsøke å besvare gjennom min masteroppgave:

«Hvordan kan vi forstå sammenhengen mellom barnehageansattes bakgrunn og interaktiv boklesing i barnehagen?»

Som hjelp til å besvare denne problemstillingen har jeg brutt den ned i to forskningsspørsmål:

- Hva er sammenhengen mellom barnehageansattes pedagogiske bakgrunn og språklige/litterære aktiviteter tilknyttet interaktiv boklesing i barnehagen?
- Hva er sammenhengen mellom barnehageansattes litterære hjemmemiljø og språklige/litterære aktiviteter tilknyttet interaktiv boklesing i barnehagen?

1.5 Avgrensning og begrepsavklaring

I denne masteroppgaven ser jeg på hvordan bakgrunnsfaktorer hos barnehageansatte henger sammen med deres tidsbruk, holdninger og praksis av språklige og litterære aktiviteter tilknyttet interaktiv boklesing i barnehagen. Det er derfor viktig å definere hva som legges i begrepet «interaktiv boklesing», i tillegg til hva «bakgrunnsfaktorer» består av og hvem «barnehageansatte» refererer til. Jeg vil også gå inn på hvem «barna» er i relasjon til interaktiv boklesing og barnehageansatte.

1.5.1 Interaktiv boklesing

Begrepet interaktiv boklesing vil i denne masteroppgaven referere til når en barnehageansatt sitter med ett eller flere barn og deler en leseopplevelse sammen (Grøver, 2018). Den er interaktiv, i den forstand at barnet er aktivt deltakende sammen med den voksne (kapittel 3.3). Denne type boklesing strekker seg utover ordinær høytlesing, som bærer mer preg av monologisk formidling fra den voksne side, der barnet deltar som tilhører og mottager. Interaktiv boklesing stiller således krav til strategier hos den voksne for å engasjere barnet (kapittel 3.3.2). Typiske strategier vil være å stille åpne og lukkede spørsmål (kapittel 3.3.1), benevne ting på bildene og undre seg over hva det neste som skjer, eller tolke emosjoner og

sinnstilstander hos karakterene i boken (kapittel 3.3.3). Den voksne vil også rette fokus mot skriftdelen av boken, ved å lydere ut ord og påpeke bokstavnavn, lyder, rim og andre elementer i teksten. Den voksne vil gi rom til at barnet tar aktiv del i å skape noe rundt boken som går ut over kun det skriften formidler (Grøver, 2018). Den voksne er aksepterende, varm og mottakelig for innspill og lar barnet avbryte under lesing. Flere begreper brukes om dette fenomenet, slik som samlesing og delt boklesing. På engelsk vil eksempelvis «interactive reading», «joint book reading», «shared reading» og «dialogic reading» ofte sees. I gjennomgangen av andres forskning, i litteraturgjennomgangen, vil jeg referere til begrepene som forskerne selv brukte i sine studier. Utover dette vil «interaktiv boklesing» brukes i min masteroppgave.

1.5.2 Ansatte i barnehagen

De ansatte i barnehagen, uansett type stilling som innebærer pedagogisk ansvar, er hovedfokuset i masteroppgaven min. Det er også alle disse som utgjør mine informanter i denne masteroppgaven. De vil også kunne bli referert til som «den voksne» i en boklesingssammenheng. Dette vil bety at de voksne som leser bøker for barna i hverdagen har svært varierende forutsetninger til å gjennomføre en boklesingsøkt, basert på personlige erfaringer og kunnskap tilegnet gjennom for eksempel pedagogisk utdanning. Noen av de voksne vil kunne ha masterutdanning innen relevante pedagogiske studieretninger, fast ansatt med ledende stillinger i barnehagen, mens andre vil kunne være vikarer med kort arbeidserfaring i barnehage, uten pedagogisk faglig bakgrunn. «Ansatte» eller «den voksne» vil derfor omfavne alle som vil kunne inngå i en boklesingssituasjon i barnehagen.

1.5.3 Bakgrunnsfaktorer

Som nevnt ovenfor, vil de ansatte i barnehagen sitte på et bredt spekter av erfaringer både personlig, arbeidsmessig og gjennom utdanning (se kapittel 1.2). Når jeg skal se på bakgrunnsfaktorer i denne masteroppgaven, vil det omfatte områdene; nivå av eventuell pedagogisk utdanning, antall år med pedagogisk arbeidserfaring fra barnehage og demografiske variabler. Bakgrunnsfaktorer omhandler også de ansattes litterære hjemmemiljø i deres barndom og per i dag.

1.5.4 Litterært hjemmemiljø

Et sentralt begrep i denne masteroppgaven er litterært hjemmemiljø, som også vil være en del av bakgrunnsfaktorer hos de ansatte. Det litterære hjemmemiljøet viser vanligvis til aktiviteter gjort av familiemedlemmer i hjemmet som henger sammen med litterær læring (Bracken & Fischel, 2008; Burgess et al., 2002). I tillegg består det av litterære ressurser i hjemmet, samt foreldrenes holdninger til lesing og skriving (Martini & Sénéchal, 2012). Studier har vist at det litterære miljøet som barn vokser opp i innvirker på språkutvikling, samt lese- og skriveferdigheter. Begrepet innebærer faktorer som foreldrenes lesevaner, antall bøker i hjemmet, hvor mange ganger man benytter seg av offentlige bibliotek og hvor mye man ser på TV. TV-titting er en mer passiv form for språkesponering, og slik som den sosiokulturelle teorien presiserer, skjer læring gjerne gjennom interaksjoner. Det er også veldig varierende hvor pedagogisk og lærerikt innholdet i TV-programmer er. Tilstedeværelsen og antall bøker man har i hjemmet kan være en gjenspeiling av hvilke interesser foreldrene har. Dersom man er opptatt av bøker og har et ønske om å videreføre gode lesevaner til sine barn, vil det virke naturlig å ha dette tilgjengelig hjemme. Bøker i hjemmet vil også kunne tenkes å innby til flere lesestunder da materialene er lett tilgjengelig. I denne masteroppgaven rettes derfor fokuset mot det litterære miljøet barnehageansatte erfarte under sin barndom, samt eksponeres for til nåværende tid, og om dette har en sammenheng med deres holdninger til- og gjennomføring av litterære aktiviteter i barnehagen i dag. De litterære aktivitetene i barnehagen er knyttet opp til interaktiv boklesing.

1.5.5. Lesefrekvens

Et av spørsmålene denne masteroppgaven tar for seg omhandler lesefrekvens. Når jeg omtaler lesefrekvens, innefatter det både hvor hyppig og hvor lenge barnehageansatte leser for barna. Disse vil altså bli referert til både som «*frekvens*» og «*tidsbruk*».

1.6 Oppgavens struktur og oppbygging

I denne masteroppgaven har jeg først presentert bakgrunn og innledning for arbeidet (kapittel 1). Videre presenterer jeg relevant teori som jeg mener kan bidra til å gi et klarere bilde drivkreftene som ligger til grunn for læring. Her har valget falt på sosiokulturell teori (kapittel 2). Deretter skal jeg i litteraturgjennomgangen belyse tidligere forskning på området jeg

ønsker å lære mer om, altså sammenhengen mellom bakgrunnsfaktorer hos barnehageansatte og språklige og litterære aktiviteter knyttet til interaktiv boklesing. Her kommer jeg også til å fremlegge mine hypoteser for masteroppgaven (kapittel 3). Videre kommer jeg til detaljert å vise hvordan jeg gikk frem i utformingen av denne masteroppgaven i metodedelen (kapittel 4). Resultatene blir deretter presentert i form av korrelasjonsanalyser og regresjonsanalyser (kapittel 5). Til sist kommer jeg til å diskutere funn opp imot hypotesene fastsatt tidligere i oppgaven, før jeg legger frem min konklusjon (kapittel 6).

2. Sosiokulturell teori

Som teoretisk rammeverk for denne masteroppgaven, har jeg valgt den sosiokulturelle teorien som skal være til hjelp til å svare på min problemstilling. Dette virket mest hensiktsmessig og faller naturlig inn med resten av oppgaven, da den i stor grad underbygger læring som en prosess gjennom gjentatte interaksjoner mellom individer. På lik linje vil språk, kommunikasjon og litterære ferdigheter kunne læres gjennom en lesestil der tyngdepunktet nettopp ligger i interaksjonen mellom den voksne og barnet (kapittel 1.5.1). Det teoretiske rammeverket skal jeg derfor gå igjennom i det neste avsnittet.

Menneskets bevissthet skapes gjennom det Lev Vygotsky kalte for høyere psykologiske prosesser. Bevisstheten mente han igjen var et produkt av både en *historisk dimensjon* og en *sosial dimensjon*. Gjennom historien vil tidligere generasjoners erfaringer samles opp i kulturen og mennesker, og påvirke alt det individer foretar seg. Menneskers evne til å nyttiggjøre seg av erfaringer gjort av andre gjennom direkte samhandling utgjør den sosiale dimensjonen (Vygotsky 1979, i Bråten, 2011, s. 21). Dannelsen av de høyere psykologiske prosessene avhenger av det Vygotsky kalte *kulturelle redskaper*, som består av eksempelvis språk, skriving, telling og tegning. Han trakk også frem logisk hukommelse, selektiv oppmerksomhet og begrepsdanning (Bråten, 2011, s. 22). Alle høyere psykologiske prosesser avhenger av samspill mellom barnet og dets omgivelser. Gjennom modellering og støtte utenifra vil barnet observere og interagere, for så å internalisere dette og gjøre det til del av sin egen tankevirksomhet. Denne støtten omtales som *scaffolding*, eller *stillasbygging*, der den voksne gir grundig støtte i begynnelsen, for så å gradvis minske støtten etter hvert som barnet klarer mer på egen hånd (Bråten, 2011, s. 115). For best og mest effektiv læring så Vygotsky det som grunnleggende at opplæringen traff innen barnets *nærmeste utviklingssone*. Altså, det barnet kan klare med støtte og hjelp fra voksne, eller flinkere medelever (Bråten, 2011, s. 115). I en boklesingssituasjon, som er hovedfokuset i denne masteroppgaven, vil den voksne kunne støtte opp barnets læring gjennom å stille ledende spørsmål og gi hint som vil være i tråd med barnets nærmeste utviklingssone. Spørsmål og oppmuntre barnets deltakelse under lesing virker som selve kjernen av den interaktive lesestilen. Slik som i den sosiokulturelle tradisjonen, må både valg av bøker, type spørsmål og ikke minst forventninger tilpasses hvert individuelle barns forutsetninger. Jeg kommer tilbake til bruk av spørsmål under interaktiv boklesing senere i masteroppgaven (kapittel 3.4.1).

Som nevnt i avsnittet ovenfor er menneskers tankevirksomhet, innen den sosiokulturelle forståelsesrammen, påvirket av ens omgivelser. Hvilken tid man vokser opp i, bosted, foreldreferdigheter, søsken og skole vil være eksempler på hva som påvirker måten vi eksisterer. De høyere psykologiske prosessene er mediert av tegn og symboler, som han kalte for *kulturelle produkter og -bærere*. Et sentralt produkt av kulturen er menneskespråket, som man nettopp lærer gjennom samhandling, internaliseres og blir integrert i individet. Slik ser man at psykologiske prosesser befinner seg utenfor mennesket før de blir til en indre individuell prosess (Bråten, 2011, s. 24). Man kan derfor tolke Vygotsky dit hen at menneskets indre liv er et produkt av kulturen man befinner seg i, samtidig som at mennesket selv er med på å forme og påvirke kulturen rundt oss. Språket er en del av de høyere psykologiske prosessene, men samtidig også et verktøy for formidling av strategier individer seg imellom. Språket er først noe eksternt og kollektivt, som blir internalisert til det han kaller for indre tale (Bråten, 2011, s. 124).

Flere sentrale navn innen studiet av språkutvikling har poengtert at tilegnelsen av språk gjerne består av to ulike språkvarianter (Bråten, 2011, s. 102-103). De trekker frem et språk som læres i sosiale sammenhenger, gjerne gjennom lek, som har en avslappet, uformell stil og et annet språk som har et mer akademisk preg, krever mer strukturert opplæring og som gjerne læres i en skolearena. Vygotsky kalte disse to språkformene for *spontane begreper* og *akademiske begreper*. Spontane begreper er ubevisste og utvikles fra erfaringer gjennom ansikt-til-ansikt situasjoner og beskrives som ustrukturerte. De tilegnes gjennom lek, i sosiale sammenhenger og hadde en avslappet stil (Bråten, 2011, s.104-105). Akademiske begreper er på den andre siden bevisste, preget av systematikk og er mer abstrakte i formen. Denne typen språk læres ofte i en formell opplæringsammenheng slik som skolen (Bråten, 2011, s. 104-105). Videre kjennetegn er mer dekontekstualisert innhold, løsrevet fra tid og sted, ment for å kunne kommunisere og bringe frem et budskap til et skjult publikum (Dickinson, 2019, s. 86).

3. Litteraturgjennomgang

I dette kapittelet av masteroppgaven presenterer jeg relevant litteratur i henhold til min problemstilling om hvordan vi kan forstå sammenhengen mellom barnehageansattes bakgrunn og interaktiv boklesing i barnehagen. Dette kapittelet vil derfor dreie seg om interaktiv boklesing og hvorfor dette er viktig for barns språklige og litterære utvikling. Jeg trekker også frem betydningen av det litterære hjemmemiljøet barn ferdes i, i tillegg til hvorfor bakgrunnsfaktorer og holdninger hos barnehageansatte er av interesse i denne masteroppgaven. I dette kapittelet vil jeg også fremlegge mine hypoteser rundt hvilke funn jeg forventer å avdekke gjennom min forskning. Som nevnt innledningsvis (kapittel 1.5.1) bruker jeg gjennom litteraturgjennomgangen begrepene som forskerne selv har brukt i sin forskning når jeg omtaler interaktiv boklesing.

3.1 Den interaktive lesestilens bidrag til språk og litterær utvikling

Kunnskapen rundt interaktiv boklesing mellom voksen og barn i barnehagen som støtte for språkutvikling og begynnende litterære ferdigheter er godt etablert (Mol et al., 2009; Noble et al., 2019). Interaktiv boklesing er en aktivitet der den voksnes rolle er i fokus i minst like stor grad som barnets deltakelse. Spesifikke områder som karakteriserer den interaktive lesestilen hos den voksne er bruk av åpne og lukkede spørsmål, varierende grad av kognitivt krevende språk, interaksjoner som fremmer forståelse av meningen i bokens innhold og ikke minst fokus mot tekstaspektet i boken. Disse områdene skal jeg forklare mer inngående i kapittel om kvalitet på interaktiv boklesing (kapittel 3.4).

Området som har blitt mest studert i henhold til boklesing er *vokabular*. Studier viser medium til store effekter på læring av fokusord, mens ord utenfor fokus er mindre rapportert (Dowdall et al., 2020; Wasik et al., 2016). Vokabularvekst vises også ved å knytte nye ord opp til andre aktiviteter (Snow, 2017). Dette kan for eksempel gjøres ved å ha et overordnet tema for uken i barnehagen, som man leser om i bøker, men også snakker om i samlingsstund, går på tur til aktuelle steder, eller legger til rette for rollelek innen temaet. På denne måten kan barna knytte helt konkrete opplevelser til begrepene de lærer i boklesingssituasjonen og erfare de på tvers av ulike kontekster. *Grammatikk* kan også fremmes gjennom delt boklesing da bøker ofte inneholder mer komplekse setningsstrukturer enn hverdagspråket (Noble et al., 2018).

Studier viser at delt boklesing kan forbedre barns setningskompleksitet, sammenlignet med barn som blir lest høyt for (Isbell et al., 2004). Dette er et eksempel på læring av akademiske begreper, som igjen vil gjøre seg gjeldende i en skolesammenheng, som jeg var inne på i kapittel 2. Ved å starte tidlig, allerede i barnehagen med eksponering for et rikt ordforråd med mer formel setningsoppbygging, vil dette kunne tenkes å være ferdigheter som kommer godt med ved skolestart. *Narrative ferdigheter* kan også bli forsterket gjennom delt boklesing, men det mangler noe forskning på dette feltet som diskutert av Sénéchal (2017). Boklesing kan derimot bidra til økt *perspektivtaking* via reflektering rundt meningen av handlinger, samt karakterenes intensjoner og perspektiver, og gir derfor mange muligheter til å undre seg over følelser og indre tilstander hos andre (LaForge et al., 2018; Martucci, 2016). Forskningen har derfor vist at barn kan lære seg et bredt spekter av språklige og litterære ferdigheter gjennom interaktiv boklesing. I det neste kapitlet (kapittel 3.2) presenterer jeg hvordan det språklige- og litterære hjemmemiljøet barn ferdes i kan beskrives og hvorfor dette er viktig sett i lys av barnets utvikling.

3.2 Språklig- og litterært hjemmemiljø

Forskningen har gjentatte ganger funnet forskjeller i barns vokabularvekst mellom alderen ni måneder og tre år (Hoff, 2003; Rowe et al., 2012). Dette kan ha sammenheng med mengde eksponering av språk i hjemmet. Det finnes signifikante forskjeller i hvordan og hvor mye barn blir snakket til i hjemmet, ut ifra sosioøkonomisk bakgrunn hos familien. Familier med lav sosioøkonomisk bakgrunn kommer ofte dårligst ut (Sperry et al., 2018). Et stort omfang av studier med enspråklige barn har demonstrert at voksnes bruk av rikt språk bestående av et bredt spekter av ordtyper når de interagerer med barn hjemme (Pan et al., 2005) og i undervisningssammenhenger (Dickinson, 2001), predikerer barns vekst i vokabular i førskoleårene. Litterært hjemmemiljø måles gjerne med rating-skalaer som innebærer selvrapportering og kan deles inn i *formelle og uformelle* daglige litterære interaksjoner mellom barn og foreldre (Sénéchal & LeFevre, 2002). Uformelle litterære interaksjoner inkluderer ulike aktiviteter der foreldrene leser for sitt barn eller retter barnets oppmerksomhet mot skrift i omgivelsene, slik som reklameplakater eller gatenavn. Slike delte leseopplevelser mellom forelder og barn estimeres å tilsvare rundt 1000 timer eksponering for skrift i førskolen (Adams, 1990, s. 6). Den uformelle tilnærmingen, da oftest delt boklesing i hjemmet, virker å være mer assosiert med utviklingen av et bredt verbalt ferdighetsspekter,

inkludert vokabularkunnskap, som gir en indirekte sammenheng med senere leseforståelse (Sénéchal, 2006). Formelle litterære interaksjoner er på den andre siden er direkte opplæring av lesing eller skriftferdigheter hjemme med foreldrene. Dette er eksempelvis oppfordringer og hjelp til å skrive barnets navn, samt lære bokstavnavn og -lyder. Slike litterære interaksjoner i en barnehagekontekst assosieres med bedre kode-relaterte ferdigheter ved skolestart, inkludert avkoding (Sénéchal, 2012). Forskningen viser altså at det er forskjeller i språkferdigheter hos barn ut ifra språklig miljø hjemme, i tillegg til at det litterære miljøet spiller en viktig rolle for senere sentrale ferdigheter som eksempelvis trengs i skolen. Interaktiv boklesing trekkes frem som spesielt nyttig for språklige ferdigheter, som igjen henger sammen med leseforståelse. Det språklige og litterære miljøet barn ferdes i daglig er derfor av stor betydning. Ifølge Karlsen med flere (2017) vil antall bøker man har i hjemmet fungere som en god indikasjon på det litterære hjemmemiljøet. Tilgjengeligheten på litterære ressurser slik som bøker, aviser og leserelaterte spill kan kanskje si noe om prioriteringer hos foreldrene, men også selve muligheten til å kunne utforske bøker og annet materiell.

3.3 Lesefrekvens

Hvor mye delt boklesing barn opplever i barnehagen varierer i stor grad. Studier viser at 20% - 40% av barnehageavdelinger med barn fra lav sosioøkonomisk bakgrunn ikke tilbyr delt boklesing daglig (Dickinson et al., 2003; Neuman, 1999), mens tallet ligger på kun 18% i avdelinger ved mer privilegerte områder (Hindman et al., 2008). Ifølge forskningen settes det spørsmålsteget ved om mer frekvente lesestunder har noe å si (NELP, 2008). Det antas at mer delt boklesingsopplevelser i barnehagen er fordelaktig for barn, men at det er uenighet rundt dette temaet. På den ene siden antydes det i NELP (2008) at det ikke eksisterer en relasjon mellom antall minutter delt boklesing og barns språk og lese-/skriveferdigheter. På den andre siden rapporteres det at flere boklesingsøkter tilrettelegger for barns fonologiske bevissthet, men at flere økter (> 16 uker) ikke gir flere fordeler for barns språkferdigheter. Slike funn kan indikere at barn muligens ikke drar fordeler ut fra økt antall opplevelser med boklesing. Dette kan stamme fra at lesefrekvens er av mindre viktighet enn den voksnes lesekvalitet, eller stil (Scarborough & Dobrich, 1994). Eldre studier har også funnet at høytlesing korrelerer negativt med leseferdigheter i første klasse (Meyer et al., 1994). Samtidig, viser økologiske utviklingsmodeller at interaksjoner må foregå gjentagende, over lengre tid for at læring skal finne sted (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Forskningen forteller oss med andre ord at antall

leseøker spiller liten rolle dersom den preges av høytlesing, uten rom for deltakelse, slik som ved en interaktiv fremgangsmåte. Gjentatte øker med interaktiv boklesing av høy kvalitet ser derimot ut til å være til stor fordel for barn.

Tidligere studier som tar for seg påvirkningen av lesefrekvens av boklesing, har i større grad fokusert på hjemmemiljø (Bus et al. 1995; Scarborough & Dobrich, 1994; Britto et al., 2006; Sénéchal, 2006). I denne masteroppgaven vil jeg rette fokuset mot barnehageansatte som har et pedagogisk ansvar. Som nevnt innledningsvis (kapittel 1.5.4) har litterært hjemmemiljø mye å si for utvikling av litterære ferdigheter og språkkompetanse, som igjen gir grunnlaget for mestring i en skolesammenheng. Siden barnehagebarn tilbringer store deler av sin våkne tid i barnehagen (se kapittel 1.2), er det litterære og språklige miljøet på denne arenaen av minst like stor interesse. Dersom det litterære miljøet man omgikk i som barn har en betydning senere ferdigheter, vil man kunne anta at det også virker inn på hvordan man forholder seg til bøker som voksen. Det vil også være interessant å undersøke om ansattes grad av pedagogiske utdanning har en sammenheng med hvor ofte barn blir lest sammen med, samt får språklig eller litterær støtte. Som jeg kommer tilbake til (kapittel 3.5) har det blitt funnet en positiv sammenheng mellom ansattes pedagogiske utdanning og antall bokrelaterte ytringer. Dette bringer meg til masteroppgavens første hypotese:

- Hypotese 1: det er en positiv relasjon mellom barnehageansattes litterære hjemmemiljø og tid brukt til litterære aktiviteter tilknyttet interaktiv boklesing i barnehagen.
- Hypotese 2: det er en positiv relasjon mellom barnehageansattes pedagogiske utdanning og tid brukt til litterære aktiviteter tilknyttet interaktiv boklesing i barnehagen.

3.4 Kvalitet på praksis av interaktiv boklesing

Som nevnt ovenfor (kapittel 3.3) har kvaliteten på lesestundene en helt sentral plass. I dette avsnittet skal blikket rettes mot kjennetegn på den interaktive lesestilen som gjør den så unik og ulik annen lesing. Erfaringer med delt boklesing av høy kvalitet i barnehagen er spesielt viktig for barn med lavere sosioøkonomisk bakgrunn, som kompensering for svakere litterært miljø i hjemmet (Bracken & Fischel, 2008; Rodriguez et al., 2009), samt bidra til utjevning av forskjeller gjennom et stimulerende barnehagemiljø (Hoff, 2003). Under interaktiv boklesing

oppfordres barnet til bruk av muntlig språk og begynnende litterære ferdigheter. Mens ordinær høytlesing regnes ikke like effektiv som interaktiv stil (NELP, 2008), gir det også støtte for muntlige språkferdigheter og litterær utvikling (Ece Demir-Lira et al., 2019; Sénéchal & LeFevre, 2002). Kvaliteten på interaksjonen mellom voksen og barn trekkes frem som spesielt viktig (Kaderavek et al., 2014; Mol et al., 2009). Et positivt sosioemosjonelt miljø og evne til å kunne være en lyttende og responderende voksen under delt boklesing, som oppmuntrer barnets aktive deltakelse er sentrale kjennetegn (Diehl & Vaughn, 2010).

Tre hovedprosesser har blitt funnet å bidra til kvalitet under delt boklesing, som innebærer den voksnes evne til å tilrettelegge for språklig- og litterære ferdigheter og utvikling, det sosiale og emosjonelle båndet mellom voksen og barn, i tillegg til å skape engasjement hos barnet under lesing (Sutton et al., 2007). I de neste avsnittene forklarer jeg noen sentrale metoder for å ivareta disse prosessene for kvalitet (kapittel 3.4.1-3.4.4).

3.4.1 Bruk av spørsmål

Forskere har begynt å nøste opp i sammenhengen mellom bruk av spørsmål under delt boklesing og barns språk- og lese-/skriveutvikling (Van den Broek et al., 2001; Matute et al., 2011). En studie av Mol et al. (2009) viste at barn som deltok i interaktiv boklesing der de voksne oppmuntret til ekstratekstuelle samtaler og/eller stilte spørsmål, hadde en moderat effekt på språk og vokabular ($d_s = 0.45$ — 0.62). De voksnes uttalelser som strekker seg utover fortellingens konkrete tekst refereres til på engelsk som «*extratextual talk*» (Kaderavek et al., 2014). Videre vil spørsmål som byr på mer kognitivt krevende tenkning, gjenspeile seg i hva barna svarer (Zucker et al., 2010). *Åpne spørsmål*, som gjerne starter med «hvem», «hva», «hvor», «hvordan» og «hvorfor» har på den andre siden vist seg å generere svar på flere ord. En studie av Kuchirko et al. (2016) viste at mødres åpne spørsmål predikerte narrative ferdigheter hos 3-4 åringer et år senere. *Lukkede spørsmål* derimot, slik som å peke på et bilde i boken og be barnet benevne, viser seg å gi en til to ords-ytringer (deRivera et al., 2005; Wasik & Bond, 2001; Wasik et al., 2006). Benevning har likevel en positiv innvirkning på vokabular (Whitehurst & Lonigan, 1998). *Repetisjon, omformuleringer, eller utvidelser* kan oppmuntre barn til å bruke et mer avansert språk ifølge Che et al. (2018). Forskning viser også at dette er tilfelle i en kontekst av delt boklesing som vi ser gjennom Cabell et al. (2015) og Zucker et al. (2013). Den voksne kan eksempelvis repetere barnets ytringer, eller deler av teksten, komme med alternative formuleringer til noe barnet har ytret, eller alternative

formuleringer til ukjente ord i boka. Ved utvidelser kan den vokse legge til litt ekstra informasjon til barnets ytring, som igjen kan tenke seg å invitere barnet til å forsøke selv. Teknikkene som barnehagepersonell bruker, slik som å stille spørsmål relatert fortellingen og fange barnas fokus imot bestemte ord og elementer i teksten, kan skyte fart på muntlige språkferdigheter og en begynnende litterær utvikling (Justice et al., 2009; Mol et al., 2009). I tråd med sosiokulturell teori som jeg har presentert (kapittel 2), virker det å stille spørsmål som treffer barnets utviklingsnivå og ferdigheter som sentralt. Ved å stille de riktige spørsmålene vil sannsynligheten for at barnet tørr, og klarer å delta med sine synspunkter øke. Hvilket igjen gir den voksne en gylden mulighet for positive tilbakemeldinger til barnet og bidrar til en god sosial og emosjonell atmosfære. Spørsmål inviterer derfor til språklig turtaking mellom voksen og barn, som igjen legger til rette for dialog slik deRivera et al. (2005) poengterer.

3.4.2 Lesestil

Voksnes lesestil, eller «extratextual talk» på engelsk, under delt boklesing varierer i stor grad ifølge McGill-Franzen et al. (2002). Videre er det ikke en spesiell stil som har vist seg mer egnet for alle barn i alle aldre (Hammett et al., 2003; Martinez & Teale, 1993). Flere klasseromsbaserte korrelasjonsstudier har likevel vist at noen spesifikke kvaliteter ser ut til å ha positive sammenhenger med vekst i språkferdigheter hos barn. En studie av Dickinson og Smith (1994) viste at boklesingssituasjoner inneholdende av kognitivt krevende språk, slik som analysering, predikering og vokabularuttale, predikerte høyere vokabular og forståelse hos barna et år etter. Samtaler av mer utfordrende ekstratekstuell art har også vist seg å kunne støtte barnets språkutvikling, og påvirke barnets ferdigheter i avkodning (Hindman et al., 2008). Voksnes oppmuntring gjennom utfordrende språk som søker å komme til slutninger utover det som eksplisitt står i teksten (inferens), virker å ha sammenheng med språkutvikling. Inferens trekkes frem som en viktig faktor for senere leseforståelse og kan trenes gjennom lytteforståelse i barnehagen (van Kleeck, 2008). Utfordrende språk, støtte for inferens og voksnes korrigerende utsagn ved delt boklesing relateres til reseptivt vokabular i fjerde klasse, med vokabular i barnehagen som medierende effekt (Dickinson & Porche, 2011). Når barn blir utfordret til eksempelvis gjenkalling, prediksjon og inferens, heller enn konkrete oppgaver relatert teksten, slik som beskrivelser eller benevnelse, vil dette predikere korttidsvokabularferdigheter (van Kleeck, 2008). Den interaktive lesestilen burde med andre ord være

enkel nok til at barnet kan forstå, men samtidig utfordrende nok til at det tøyer og underbygger barnets ferdigheter. I en boklesingssituasjon kan de voksne bruke ulike strategier for å fremme mer kompleks tankevirksomhet hos barna. Denne måten å tilrettelegge for læring er i tråd med sosiokulturelle teori og ideen om den nærmeste utviklingszone. Dette kan gjøres gjennom utforskning av betydningen bak ulike aspekter i boksens fortelling, som vi skal se nærmere på i de neste avsnittene (kapittel 3.4.2-3.4.4).

3.4.3 Meningsfremmende interaksjoner

Støtte for barnets kognitive utvikling kan gjøres gjennom å gi en bedre forståelse av fortellingen, eller se på nye ord som dukker opp. En effektiv måte å fremme mening på er derfor å sammenflette forklaringer på ord, etter hvert som teksten leses (Beck & McKeown, 2007; Johnson & Yeates, 2006; Penno et al., 2002). Gjennom konteksten som boken gir, kan denne teknikken øke vokabularinnlæring slik Penno et al. (2002) presenterer. Å snakke om karakterenes følelser eller indre tilstander, kan også støtte forståelse (Gygax & Gillioz, 2015). En norsk intervensjonsstudie av Grøver et al. (2020) inneholdende av interaktiv boklesing viste blant annet en påvirkning av tospråklige barns evne til å endre perspektiver og forstå andres emosjoner og indre tilstander. Boklesing kan videre brukes for begynnende akademiske ferdigheter, gjennom kognitive konsepter som «late som», forestilling og tenkning (Luna, 2017). Dersom barna oppmuntres til å videreføre bokens historie videre ut i lek, vil dette kunne støtte narrativ forståelse slik Nicolopoulou et al. (2015) hevder.

3.4.4 Fokus mot bokens tekst

Etter min forståelse har ikke observasjonsstudier hittil klart å bevise at barns avkodningsferdigheter har en sammenheng med fokus på det ekstratekstuelle. Dette kan være et resultat av at voksne gir lite oppmerksomhet og tid til tekstens kodeaspekt ved boklesing (Justice & Ezell, 2000; Martinez & Teale, 1993). Delt boklesing har likevel vist seg å være viktig for innlæring av skriftkunnskaper (Justice & Ezell, 2000, 2002; Justice & Ezell, 2004) og bokstaver (Justice & Ezell, 2001, 2002, 2004; Justice & Kaderavek, 2004). Dette omfatter også kunnskaper om skriftens organisering (eksempelvis at det leses fra øverst til nederst og fra venstre til høyre), at bokstaver settes sammen til ord, og hensikten med skriving (Justice & Ezell, 2004).

Hittil har jeg forsøkt å gi et bilde av hva som kjennetegner interaktiv boklesing (kapittel 3.1-3.3) og gi et innblikk i kvalitetsfaktorer (kapittel 3.4). Som vi har sett, vil gjennomføring av interaktiv boklesing være av varierende kvalitet ut ifra hvem som leser. Dette fører tanken videre til om det finnes tendenser hos de som tilbyr mer interaktiv lesing av høyere kvalitet. Jeg har derfor valgt å se hvilken rolle den barnehageansattes utdanningsbakgrunn spiller i denne masteroppgaven (kapittel 3.5).

3.5 Ansattes utdanningsbakgrunn relevant for interaktiv boklesing

Faktorer som ansattes sertifisering, erfaring og kunnskap om faget er ansett som fundamentalt for kvalitet hos ansatte (Goe & Stickler, 2008), men relasjonen mellom bakgrunns karakteristikk hos ansatte og barns språkkompetanse virker vanskelig å definere. Erfaring har blitt relatert til negative effekter hos barna i enkelte studier (Haider & Hussain, 2014), mens andre viser til varierende effekter (Goe & Stickler, 2008). Metastudier slik som Falenchuk et al. (2017) og Early et al., (2007), har funnet blandede eller veldig svake sammenhenger mellom ansattes bakgrunns karakteristikk og barns akademiske ferdigheter og språk. I en amerikansk studie av Gerde & Powell (2009) ble det brukt lydopptak og observasjon av lesestunder med barnehagebarn ledet av barnehagelærere. 60 barnehagelærere og 341 barn i alderen 39-65 måneder deltok i studien. Det ble funnet en positiv relasjon mellom reseptivt vokabular og antall bokrelaterte uttalelser fra de voksne. Effekten av ansattes utdanning og opplæring i forhold til bokrelatert språkpraksis ble også undersøkt. Resultatene viste med andre ord blant annet at ansatte med høyere utdanningsnivå brukte flere bokrelaterte uttalelser, som igjen ga en indirekte sammenheng mellom ansattes utdanningsbakgrunn og barns språkutvikling. Ulike studier, som for eksempel Ferguson (1991), fant at barnehageansattes deltakelse i barns læring vil øke raskt de første fem årene i pedagogisk arbeid, for så å stagnere på dette nivået. Dette funnet har også blitt kalt "*The initial years' effect*" (Rockoff, 2004). Forklaringen kan være at man som nyutdannet pedagog viser mer motivasjon for faget, for så å komme til et punkt der denne motivasjonen endrer seg. I en annen studie av Sun et al (2020) ble det funnet en positiv sammenheng mellom ansattes erfaring og middels krevende strategier under boklesing. Det skal likevel nevnes at majoriteten av ansatte i studien hadde inntil seks års erfaring, som igjen kan være en av grunnene til at en positiv relasjon ble funnet ifølge funnet fra Ferguson (1991).

Forskningen kommer altså med noe motstridende resultater når det kommer til hvilken rolle ansattes pedagogiske bakgrunn spiller i relasjon til utøving av interaktiv boklesing med høy kvalitet i en barnehagekontekst. I kapittel 3.1 gjennomgikk jeg hvordan erfaringer gjort via det språklige- og litterære hjemmemiljøet vil legge grunnlaget for en rekke akademiske ferdigheter. Disse ferdighetene virker å gi fordeler for barn og unge over tid, og antakeligvis helt til voksen alder. Det jeg ønsker å finne ut av er derfor om disse ferdighetene har en sammenheng med hvordan barnehageansatte praktiserer boklesing i barnehagen. Dette bringer meg til følgende hypoteser:

- Hypotese 3: det er en positiv relasjon mellom barnehageansattes litterære hjemmiljø og praksis av litterære aktiviteter tilknyttet interaktiv boklesing i barnehagen.
- Hypotese 4: det er en positiv relasjon mellom barnehageansattes pedagogiske utdanning og praksis av litterære aktiviteter tilknyttet interaktiv boklesing i barnehagen.

3.6 Ansattes holdninger til litterære aktiviteter og boklesing

I forskningslitteraturen har det fremkommet at hvorvidt barn leser eller ikke, bestemmes av deres holdninger til lesing (Roberts & Wilson, 2006). Dersom lesing oppfattes som noe kjedelig og ikke en kilde til glede og mestring vil dette derfor igjen kunne tenkes å gå ut over videre utvikling innen lesing. Som nevnt tidligere i masteroppgaven har jeg presentert at det litterære hjemmemiljøet blant annet henger sammen med foreldrenes holdninger til lesing og skriving (kapittel 3.2). Det er derfor rimelig å anta at positive holdninger hos voksne også påvirker hvordan de utfører litterære aktiviteter sammen med barnehagebarn. Dersom aktiviteter knyttet til for eksempel boklesing ikke var viktig som barn, kan dette ha noe å si for ens oppfatninger av boklesingens sentralitet som voksen. På denne måten kan det se ut til at interesse for- og holdninger knyttet til boklesing kan videreføres gjennom generasjonene, som igjen kan være kilde til både en positiv, men også negativ utvikling innen lese- og skriveferdigheter. Det blir likevel påpekt at det har det vært lite forskning på den voksnes rolle i å frembringe barns interesse for lesing (Al-Barakat, 2011, s. 179-180). Dette fører meg til følgende hypoteser:

- Hypotese 5: det er en positiv relasjon mellom barnehageansattes litterære hjemmemiljø og holdninger til litterære aktiviteter tilknyttet interaktiv boklesing i barnehagen.
- Hypotese 6: det er en positiv relasjon mellom barnehageansattes utdanning og holdninger til litterære aktiviteter tilknyttet interaktiv boklesing i barnehagen.

3.7 Oppsummering av litteraturgjennomgang

Litteraturgjennomgangen har jeg presentert tidligere forskning som viser hvordan den interaktive lesestilen kan bidra til språk og litterær utvikling (kapittel 3.1). Videre har jeg presentert viktigheten av et rikt språklig- og litterært hjemmemiljø (kapittel 3.2). Deretter har jeg presentert funn fra tidligere forskning relatert til lesefrekvens (kapittel 3.3). Kvaliteter på praksis av interaktiv boklesing og ulike metoder den voksne kan bruke som er relatert med høy kvalitet er også presentert (kapittel 3.4). Avslutningsvis har jeg presentert bakgrunn for ansattes utdanningsbakgrunn som kan være relevant for praksis av interaktiv boklesing (kapittel 3.5) og barnehageansattes holdninger til interaktiv boklesing (kapittel 3.6). Gjennom litteraturgjennomgangen har jeg også utdelt seks hypoteser som jeg skal undersøke nærmere i resultatkapittelet (kapittel 5).

4. Metode

I denne masteroppgaven har jeg benyttet en kvantitativ tilnærming til å kunne svare på problemstillingen om «*Hvordan kan vi forstå sammenhengen mellom barnehageansattes bakgrunn og interaktiv boklesing i barnehagen?*». Mer spesifikt utarbeidet jeg en elektronisk spørreskjembasert studie som jeg presenterer nærmere i dette metodekapittelet (kapittel 4.3). Dette kapittelet omhandler først beskrivelser av masteroppgavens design og prosedyre (kapittel 4.1), herunder rekruttering av informanter, informasjon om utvalget og demografi. Jeg presenterer også utviklingen av spørreskjemaet jeg benyttet under måleinstrumenter (kapittel 4.3), samt pilotstudien som ble gjennomført for å kvalitetssikre spørreskjemaet før innsamling av data (kapittel 4.3.1).

4.1 Forskningsdesign og prosedyre

Denne masteroppgaven baserer seg på en kvantitativ tilnærming gjennom en anonym, elektronisk spørreundersøkelse (se vedlegg 5). Spørreskjemaet ble utformet ved hjelp av plattformen «Nettskjema» som er utviklet av Universitetet i Oslo. Jeg valgte en løsning i Nettskjema som øker anonymiteten til respondentene, ved ikke å tillate meg tilgang til respondentenes IP-adresse (Universitetet i Oslo, 2021). En kvantitativ metode, slik som min masteroppgave, består av prinsipper og teknikker der det benyttes objektive målinger, tall materiale og statistikk, og tar sikte på å fremskaffe generell kunnskap, ved generalisering fra et utvalg til populasjon (Befring, 2015, s. 39-40). Studier med utgangspunkt i spørreskjema, eller som har et *surveydesign*, kjennetegnes ved innsamling av store mengder data og antall informanter (Befring, 2015, s. 93). Mengden informasjon fra hver informant er heller begrenset til noen få variabler og samles inn på ett gitt tidspunkt, mer eller mindre simultant (Befring, 2015, s. 94) slik som i min masteroppgave. Med en tverrsnittstudie ønsket jeg å finne variasjon i utvalget (Bryman, 2016, s. 53) på et bestemt tidspunkt. Man kan også finne mer detaljerte forskjeller mellom variabler og respondenter (cases). Tverrsnittstudie baserer seg på målinger av mer enn to kvantitative, eller kvantifiserbare variabler og er en systematisk og standardisert metode for fremhenting av variasjon, der man ser på sammenhenger mellom variabler. Det er viktig å opplyse om at i min masteroppgave kan jeg ikke si noe om årsakssammenhenger. Hvilken vei en eventuell «påvirkning» går kan heller ikke fastsettes ved

en slik studie som jeg har gjennomført. Hvilken vei en eventuell «påvirkning» går kan heller ikke fastsettes ved en slik studie som jeg har gjennomført.

I startfasen av arbeidet med masteroppgaven, etter at jeg hadde utviklet problemstillingen, startet jeg med et søk i Oria. Jeg benyttet søkeordene «interactive book reading», «shared book reading» og «shared book reading kindergarten» som genererte et omfattende treff. Jeg gikk deretter videre med å gjøre et systematisk søk ved å produsere søkestrenger med boolske operatører og la disse inn i ERIC. Søkestrengen jeg benyttet for å innhente studier rundt interaktiv boklesing var: (("shared book reading" or "interactive book reading") and (children or kids or toddlers) and (kindergarten or preschool or "primary education")). Jeg valgte ut de studiene som jeg syntes var mest relevant, som kunne gi et godt innblikk i de viktigste komponentene i interaktiv boklesing og hvorfor denne typen boklesing gir en helt unik mulighet for språkopplæring. Fra disse studiene gjennomgikk jeg, og noterte ned relevante kilder som kunne være av interesse for å kunne svare på min problemstilling. For å finne studier som tok for seg barnehageansattes utdanning og relevant yrkeserfaring relatert til interaktiv boklesing ble søkestrengen (("shared book reading" or "interactive book reading") and (kindergarten or preschool or "primary education") and ("teacher background" or "teacher education" or "teacher experience" or "teacher role")) brukt. Søkestrengene siktet mot barnehageansattes utdanning ga svært få treff og det var betydelig vanskeligere å finne studier som utforsket sammenhengen mellom interaktiv boklesing i barnehagen og bakgrunnsfaktorer hos barnehageansatte. Dette kan også reflektere at det ikke er mange studier, etter min informasjon, som har undersøkt denne sammenhengen tidligere. Begge søkestrenger ble endret flere ganger for å fange opp flere treff. Videre benyttet jeg meg av søkeordskjema for å få oversikt over relevante synonymer på både norsk og engelsk.

Siden min masteroppgave skulle benytte et spørreskjema til innsamling av data, var det ønskelig å finne eksisterende validerte skalaer som passet mitt formål. Skalaene ble funnet gjennom forskningsartikler, og satt sammen i et spørreskjema (se kapittel 4.3 og vedlegg 5). Fem deltakere deltok i min pilotstudie, og enkelte endringer i spørreskjemaet ble gjort som følge av dette (se kapittel 4.3.1). Det endelige spørreskjemaet, sammen med informasjonsskriv og samtykkeerklæring ble deretter sendt ut til barnehager i Norge (se vedlegg 3). Etter endt innsamling, ble dataene kodet om og undervariabler ble gruppert inn under større hovedvariabler. Det ble kjørt en poweranalyse og ekskludering av deltakere som passet målgruppen mindre ble ekskludert (se kapittel 4.2). Jeg gjennomførte også en reliabilitetsanalyse, som viste akseptabel reliabilitet på skalaene (kapittel 4.5.2).

Den tidligere forskningen som fattet min interesse, førte meg videre til hva slags type informasjon jeg selv ønsket å samle inn. Bakgrunnen for min masteroppgave skulle bygge på spørreskjema sendt ut til barnehager i Norge og jeg ønsket å utforske hvilke faktorer som lå til grunn for mer eller mindre interaktiv boklesing innen barnehagens rammer. Gjennom litteraturgjennomgangen har jeg illustrert at tidligere studier har vist at litterært hjemmemiljø har en positiv innvirkning på barns språkferdigheter, samt litterære ferdigheter (kapittel 3.2). Derfor ønsket jeg å finne en skala som tok for seg dette. Jeg ønsket også å ha en skala som kunne måle de ansattes holdninger til- og praksis av litterære aktiviteter i barnehagen. Altså hvor ofte og hvor høy kvalitet holder de litterære aktivitetene i barnehagen. Det var også ønskelig med en skala for tilgjengelige ressurser på avdelingen i form av materiell som støtter språk og litterær utvikling, i tillegg til en skala for relevante bakgrunnsfaktorer hos de ansatte. Skalaene som jeg til slutt kom frem til i samarbeid med veileder er utarbeidet med utgangspunkt fra tre studier som jeg presenterer i kapittel 4.3.

4.1.1 Rekruttering av informanter

Rekrutteringen startet med en såkalt «*purposive sampling*» slik Bryman (2016) belyser, som innebar at jeg sendte ut e-post til barnehageledere gjennom listene på Barnehagefakta.no. På den listen er det totalt 5520 registrerte barnehager i Norge per 4. april 2022, der de fleste står oppført med e-post adresse og telefonnummer. Fremgangsmåten bestod først og fremst i å sende invitasjon til et mye større antall barnehager enn nødvendig for studien, for å sikre nok informanter som jeg belyser tidligere (kapittel 4.2). Jeg sendte e-poster manuelt til totalt 1490 barnehager gjennom denne listen (da det var noen få adresser ble meldt ugyldige). Simultant benyttet jeg meg av sosiale medier slik som Facebook og Instagram. På disse plattformene la jeg ut informasjon om min studie med link til det elektroniske spørreskjemaet på sider jeg selv administrerer, i tillegg til sider relatert pedagogikkfaget, administrert av andre. I tillegg gikk jeg også igjennom mine egne kontakter og nettverk for å rekruttere deltakere som var relevante til min masterstudie. Videre oppfordret jeg alle jeg var i kontakt med å dele studien videre med venner, kolleger og bekjente, såkalt «snowball sampling» metoden (Bryman, 2016).

4.2 Utvalg og demografi

Deltakerne i denne masterstudien er barnehageansatte ved barnehager i Norge, som har et pedagogisk ansvar i barnehagen av varierende grad. Det vil si at styrere, pedagogiske ledere/barnehagelærere, spesialpedagoger, støttepedagoger, pedagogiske medarbeidere/assistenter, barne- og ungdomsarbeidere samt studenter i praksis fikk invitasjon til å besvare det elektroniske spørreskjemaet. Videre inklusjonskriterier har vært alder, der laveste alder for deltakelse var 16 år. Samlet består utvalget som svarte på mitt elektroniske spørreskjema av 221 barnehageansatte. Det var stor variasjon i alderen på mine informanter (20-66 år), hvorav 200 kvinner (90,5%), 20 menn (9%) og 1 annet/vil ikke svare (0,5%). En «*power analyse*» G* Power (Faul et al., 2007) ble kjørt i forkant av datainnsamlingen og resultatet viste det krevde minimum 85 respondenter for å oppdage en mellomstor effekt. Spørreskjemaet jeg har benyttet (se kapittel; vedlegg 6) er opprinnelig laget og tilpasset for barn i alderen 3-6 år. Da det er krevende å innhente data kunne jeg ikke vite hvor mange barnehageansatte som ønsket å svare på mitt spørreskjema i forkant av datainnsamlingen. I tillegg vektlegger Pallant (2013) at det er viktig å innhente data fra flere respondenter enn det kreves da det kan være rom for å kunne ekskludere respondenter som eventuelt ikke fullførte spørreskjemaet og lignende. Derfor valgte jeg å invitere alle barnehageansatte som arbeidet med barn i alderen 1-6 år til å svare på mitt spørreskjema, med tanken om at dersom jeg fikk mange nok svar fra barnehageansatte i alderen 3-6 år kunne jeg ekskludere respondenter i etterkant som arbeidet med barn i alderen 1-2 år. Etter datainnsamlingen hadde jeg fått inn totalt 221 svar fra barnehageansatte, 186 av disse var barnehageansatte som arbeidet primært med barn i alderen 3-6 år. Dette tallet var derfor nok til å kunne ekskludere barnehageansatte som jobbet primært med barn i alderen 1-2 år, disse tilsvarte totalt 35 respondenter.

Etter at jeg ekskluderte disse 35 endte det endelige utvalget på 186 barnehageansatte. Som tabellen nedenfor viser (tabell 2), fordelte disse 186 på 90,3% kvinner og 9,7% menn. Dette er en stor skjevfordeling i forhold til kjønn, selv om menn er underrepresentert i norske barnehager, med 12,3% (SSB, 2021b), og er derfor representativt for populasjonen. En svakhet ved en slik skjevfordeling er at jeg ikke kan se på forskjeller mellom kjønn. Sammenhenger relatert til kjønn var heller ikke tiltenkt som objekt for granskning i denne masteroppgaven, og har derfor mindre betydning i dette arbeidet. Et stort flertall av respondentene har høyere pedagogisk utdanning og har stilling i barnehagen medfølgende større pedagogisk ansvar (se tabell 2). Dette samsvarer ikke med tall fra SSB som presentert tidligere (kapittel 1.2), og viser en skjevfordeling i utvalget. I hvilken grad dette påvirker mine

resultater vil jeg komme tilbake til (kapittel 6). Jeg velger å legge inn totalfrekvens i utvalget, siden det bare er 18 menn i mitt utvalg. Videre viser tabell 2 at de fleste av mine respondenter har pedagogisk utdanning med bachelorgrad. Arbeidserfaring fra barnehage er relativt normalfordelt, med 6-10 års erfaring som mest rapportert med 40%.

Tabell 2:

Demografiske variabler for alle deltakere (N=186)

	Total frekvens for utvalget (%)
Kjønn	
Kvinne	168 (90.3 %)
Mann	18 (9.7 %)
Alder	
20-34 år	49 (26.5 %)
35-44 år	50 (27.0 %)
45-54 år	47 (25.4 %)
55-66 år	39 (21.1 %)
Pedagogisk utdanning	
Ja	155 (83.3 %)
Nei	31 (16.7 %)
Pedagogisk utdanning	
Enkeltemner	3 (1,9 %)
Årsstudium	7 (4.5 %)
Bachelorgrad	134 (86,5 %)
Mastergrad	8 (5.2 %)
Annet	3 (1,9 %)
Stilling i bhg	
Styrer	28 (15.1 %)
Pedagogisk leder/Barnehagelærer	113 (60.8 %)
Spesialpedagog	5 (2.7 %)
Støttepedagog	4 (2.2 %)
Pedagogisk medarbeider/Barnehageassistent	18 (9.7 %)
Barne- og ungdomsarbeider	17 (9.1 %)
Annet	1 (0.5 %)
Arbeidserfaring i bhg	
0-5 år	48 (25.9 %)
6-10 år	74 (40.0 %)
11-20 år	35 (18.9 %)
20 eller flere år	28 (15.1 %)

4.3 Måleinstrumenter

I dette underkapittelet legger jeg frem variablene som er brukt for å finne frem til svaret på min problemstilling «*Hvordan kan vi forstå sammenhengen mellom barnehageansattes bakgrunn og interaktiv boklesing i barnehagen*». Jeg starter med gjennomføringen av pilotstudien, for så å presentere de fem avhengige variablene *holdninger, praksis, tidsbruk, materiell og barnebøker*. Deretter går jeg igjennom de uavhengige variablene *litterært hjemmemiljø og utdanning*, før jeg tar for meg de demografiske variablene *arbeidserfaring, stilling og alder*. Til sist gjennomgår jeg variabelen *hørt om delt-/interaktiv boklesing* og hvilken *aldersgruppe* respondentene jobber med.

Den tidligere forskningen som fattet min interesse, førte meg til hva slags type informasjon jeg selv ønsket å samle inn (se kapittel 3). Valget landet på en undersøkelse med spørreskjema sendt ut til barnehager i Norge da jeg ønsket å utforske hvilke faktorer som lå til grunn for mer eller mindre interaktiv boklesing innen barnehagens rammer. Studier har vist at litterært hjemmemiljø har positiv innvirkning på barns språkferdigheter, samt litterære ferdigheter (kapittel 3.2). I henhold til mine forskningsspørsmål trengte jeg derfor skala som tar for seg ansattes holdninger til- og praksis av litterære aktiviteter i barnehagen, tilgjengelige ressurser på avdelingen i form av materiell som støtter språk og litterær utvikling, i tillegg til en skala for relevante bakgrunnsfaktorer hos de ansatte. Skalaene som jeg til slutt kom frem til i samarbeid med veileder er utarbeidet med utgangspunkt fra tre studier som jeg går dypere inn på i det neste avsnittet.

De fleste studiene gjort på interaktiv boklesing er gjennom observasjonsstudier. Skalaene som er godt validert og hyppig brukt er således basert på observasjonsinstrumenter, der observasjon av interaktiv lesing med videoopptak blir kodet om og skåret. I min masteroppgave ønsket jeg selvrapporterte mål på boklesing og ikke observasjonsmål. Dette har gjort arbeidet med å finne eksisterende validerte skaler som tar for seg selvrapporterte meninger og tendenser svært vanskelig. I samarbeid med veileder kom jeg etter mye arbeid frem til en skala passende for mitt masterprosjekt og som kan måle de variablene jeg ønsket å inkludere i analysene.

4.3.1 Pilotstudie

For kvalitetssikring av spørreskjemaet ble det gjennomført en pilotstudie til hensikt å avdekke svake formuleringer, manglende spørsmål og svaralternativer som anbefalt av eksempelvis Bryman (2016) og Pallant (2013). Siden deler av skalaen ikke fantes i norsk originalversjon var det derfor også viktig å vie ekstra oppmerksomhet mot tilpasning til norsk kontekst (se kapittel 4.3.1 for mer informasjon om hvilken del av skalaen dette omhandler). Fem informanter deltok i piloteringen for å hjelpe meg med å forhåndsteste og utvikle spørreskjemaet før innsamling av data. Jeg valgte ut disse fem til å delta fordi de enten var tidligere ansatt i barnehage, har selv utarbeidet et spørreskjema på masternivå, og/eller er kjent for å sette seg grundig inn i oppgaver og kan gi gode, reflekterte tilbakemeldinger. Alle som skulle delta i piloteringen fikk tilsendt et informasjonsskriv om formålet med masteroppgaven (se vedlegg 4). Alle deltakerne ble bedt om å gjennomføre

spørreundersøkelsen via Nettskjema og sette seg inn i hvordan barnehageansatte ville svart og fange opp uklarheter. De ble også bedt om å ha et worddokument tilgjengelig for å notere underveis, samt ta tiden på hvor lang tid det tok å gjennomføre spørreskjemaet. Jeg hadde god kommunikasjon med alle deltakerne før og etter gjennomføring, og formidlet at de skulle svare på bakgrunn av en fiktiv person som jobber i barnehagen. Dette var spesielt viktig da antall respondenter var såpass lav, at jeg ville kunne gjenkjent dem ut ifra informasjonen de la igjen. Selv om jeg kjenner disse personene godt og har en nær relasjon til dem, kan enkelte spørsmål i skjemaet oppfattes som personlige. Dette gjaldt spesielt delen under «litterært hjemmemiljø» der det etterspørres lesevaner i barndommen, som det var viktig å være sensitiv rundt.

Informasjonsskrivet ble justert i forhold til å passe pilotstudien, her fikk respondentene også informasjon om mulighet for å trekke seg. Det fremkom mange gode tilbakemeldinger fra piloteringen. Item 47 ble gjort om fra «*Jeg ber barn å fortelle kjente historier*» til «*Jeg ber barn om å fortelle kjente historier*» da dette gir en bedre flyt i setningen og ikke endrer betydningen av spørsmålet. Jeg fikk også tilbakemelding om at delt-/interaktiv boklesing kanskje er et ukjent begrep for noen. Derfor la jeg til en enkel forklaring i informasjonsskrivet under «*Vil du delta i forskningsprosjektet Interaktiv boklesing i barnehagen?*» som lyder: «*...interaktiv boklesing i barnehagen, der barn og voksne leser bok sammen*». Det var viktig ikke å oppgi for mye informasjon om hva som karakteriseres som interaktiv boklesing, slik at det ville kunne påvirke respondentenes svar mot det som oppfattes som «korrekt». Noen reagerte på at spørsmålene ikke passet for småbarnsavdelinger og at noen ansatte kan ha en delt stilling tilknyttet flere avdelinger, som gjorde det vanskelig å svare. Ved item nr. 1 ble det derfor lagt til en oppfordring om å ta utgangspunkt i de eldste barna man jobber med, dersom man er på flere avdelinger, eller er på en avdeling med stort aldersspenn. Dette spørsmålet ble også flyttet fra nederst i skjemaet under «*bakgrunnsinformasjon*», og opp til toppen av skjemaet, for å legge en føring for hvilke barn man skal ta utgangspunkt i under utfylling.

Item 37 ble endret fra «*jeg stiller «hvem, hva, hvor, hvordan, hvorfor»-spørsmål mens jeg leser*», til «*jeg stiller barna «hvem, hva, hvor, hvordan, hvorfor»-spørsmål mens jeg leser*». Dette var grunnet usikkerhet rundt om man som voksen stiller seg selv disse spørsmålene under lesing, eller om de var tilsiktet barna. Det var viktig ikke å endre skalaene, og beholde de slik de var. Likevel virket en slik endring å medføre mer klarhet spørreskjemaet uten å endre på selve meningen bak spørsmålene. Likeledes, ble item nr. 47 korrigeret fra «*jeg ber barn å fortelle kjente historier*», til «*jeg ber barn om å fortelle kjente historier*», og «*jeg tar*

initiativ til leker som skole, postkontor, bibliotek, restaurant og butikk», til «jeg tar initiativ til leker som å leke skole, postkontor, bibliotek, restaurant og butikk» for å tydeliggjøre spørsmålet.

Under del 6 i spørreskjemaet som omhandlet litterært hjemmemiljø, ble det påpekt at det kan være vanskelig å huske litterære aktiviteter fra sin barndom. Et ønske fra en respondent i piloteringen, var «*husker ikke/vet ikke*» som svaralternativ. Dette valgte jeg likevel ikke å ha med, da det kan være lett å trykke på dette alternativet. Ønsket mitt var at man svarer så godt man kan, og forsøke å huske tilbake. Jeg la derfor til i beskrivelsen av denne delen, at det nettopp kan være vanskelig å huske, med en oppfordring til å svare så godt man kan. Siden kun noen av spørsmålene refererte til ens barndom, ble det tydeliggjort i samtlige spørsmål om det siktes til nåtid, eller fortid. Et eksempel er spørsmålet fra originalskaalen: «*Does anybody in your family own a library card?*», som ble til «*Har noen i din familie (husstand), per i dag, lånekort hos biblioteket?*».

Hele spørreskjemaet ble utformet med obligatoriske spørsmål og lukkede svaralternativer. Åpne svaralternativer kan medføre muligheten for at respondentene deler sensitiv informasjon, som kunne gjort at mitt spørreskjema ikke lengre var i tråd med NSD sine retningslinjer vedrørende anonymitet. Det ville også gjort sortering av informasjon mer utfordrende, da jeg måtte funnet en metode for å kode frie svar.

I spørreskjemaets del 5 ble overskriften «*Fonologisk bevissthet*» med bevissthet rundt språkets lyder, da førstnevnte virker å være et fagbegrep som et begrenset antall respondenter har kjennskap til. I tillegg ble overskriften på del 2 «*Samsvar med nåværende forskning*» byttet til «*...dine synspunkter rundt lese- og skriveopplæring*», for å unngå ledende overskrifter.

Item 16 ble justert fra «*Barnehager bør være stimulerende og pedagogiske miljø*», til «*Barnehager bør være stimulerende og ha utfordrende pedagogiske miljø*», for å få mer flyt og tydeliggjøre spørsmålet. Item 107a stod til å begynne med som et eget punkt, men etter piloteringen la jeg dette inn som et underspørsmål som vistest kun når 107 ble besvart med «*ja*».

4.3.2 Avhengige variabler

Mål på ansattes holdninger

Skalaene for ansattes holdninger, praksis og tidsbruk ble tatt dra en norsk masterstudie av Sandvik (2008). Denne masteroppgaven har resultert i en vitenskapelig publisering i et internasjonalt tidsskrift som har fått navnet: «*Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices*» (Sandvik, J. & van Daal, V., 2014). Artikkelen og tilhørende vedlegg i Sandvik et al (2014) var på engelsk. Siden jeg ønsket å bruke skalaen i Norge med et norsk utvalg falt valget på å forsøke å komme i kontakt med forskerne bak prosjektet. Dette var i et håp om å få oversendt skalaen i sin originale form på norsk, ferdig validert og kvalitetssikret. I samarbeid med min veileder kontaktet vi professor Victor van Daal, ved University of Amsterdam, på e-post. Han var oppført som korresponderende forfatter i artikkelen Sandvik et al (2014) og jeg fikk gode råd i bruk av skalaene og hvordan å få tak i skalaen på norsk. Videre informerte Victor van Daal om at skalaen er godt brukt og oversatt til mer enn ti språk. Deretter kontaktet jeg Lesesenteret i Stavanger/Universitetet i Stavanger, som var behjelpelig med å skanne og oversende vedleggene til Sandvik (ÅR) sin masteroppgave via e-post, da oppgaven kun fantes i papirformat. Skalaen i den norske utgaven var ikke helt identisk med den engelske, i den forstand at noen items var ekskludert, samt en skala for ressurser på avdelingen. Gjennom kontakt med Victor van Daal ble vi opplyst at disse ble tatt ut grunnet lav reliabilitet. Skalaene som jeg har brukt i min masteroppgave for holdninger, praksis, materiell og delvis ansattes bakgrunn er tatt fra overnevnte studie.

Skalaen som måler ansattes *holdninger* ble utarbeidet ved å regne gjennomsnittet av et sett skalaer. Disse skalaene er; hvordan de ansatte tolker sin rolle (*ansattes rolle*) og barnehagens rolle i forhold til litterære aktiviteter (*barnehagens rolle*), samsvar mellom ansattes holdninger til lese- og skriveopplæring i forhold til nåværende forskning (*synspunkter lese og skriveopplæring*). Skalaen består av items hvor respondentene ble presentert for seks svaralternativer i form av en likertskala, fra «helt uenig» til «helt enig», med mulighet for å velge kun ett svaralternativ. Svaralternativene ble kodet slik: Helt uenig = 0, uenig = 1, litt uenig = 2, litt enig = 3, enig = 4 og helt enig = 5. Alle spørsmål i spørreskjemaet ble gjort obligatorisk å besvare.

Tabell 3:

Skalaer for måling av holdninger. Frekvensfordeling N=186.

	Helt uenig	Uenig	Litt uenig	Litt enig	Enig	Helt enig
A. Skala for tolkning av ansattes rolle						
Item 2: Det er min rolle å hjelpe barn å lære bokstavlydene.	7 (3.8%)	12 (6.5%)	18 (9.7%)	46 (24.7%)	61 (32.8%)	42 (22.6%)
Item 3: Det er min rolle å gjøre det spennende for barn å være med i aktiviteter som fremmer leserelaterte ferdigheter.	2 (1.1%)	3 (1.6%)	3 (1.6%)	13 (7.0%)	46 (24%)	119 (64.0%)
Item 4: Det er min rolle å foreslå aktiviteter som bidrar til språkutvikling når barn leker (f.eks. Hjelpe å lage handleliste for barn som leker butikk).	1 (0.5%)	1 (0.5%)	1 (0.5%)	15 (8.1%)	49 (26%)	119 (64.0%)
Item 5: Det er min rolle å hjelpe barn å kjenne igjen bokstavene	4 (2.2%)	9 (4.8%)	16 (8.6%)	47 (25.3%)	67 (36.0%)	43 (23.1%)
Item 6: Det er min rolle å identifisere barn som kan ha risiko for å utvikle språk- eller lesevansker.	1 (0.5%)	3 (1.6%)	1 (0.5%)	22 (11.8%)	50 (26.9%)	109 (58.6%)
Item 7: Det er min rolle å motivere foreldre til å lese med sine barn.	2 (1.1%)	3 (1.6%)	12 (6.5%)	43 (23.1%)	60 (32.3%)	66 (35.5%)
Item 8: Det er min rolle å hjelpe barn å skrive eget navn.	5 (2.7%)	9 (4.8%)	18 (9.7%)	65 (34.9%)	54 (29.0%)	35 (18.8)
Item 9: Det er min rolle å hjelpe barn i forberedelse til skolen.	2 (1.1%)	3 (1.6%)	9 (4.8%)	27 (14.5%)	52 (28.0%)	93 (50.0%)
Item 10: Det er min rolle å bidra aktivt til at barn lærer om ord og lesing.	2 (1.1%)	9 (4.8%)	13 (7.0%)	54 (29.0%)	59 (31.7%)	49 (26.3%)
Item 11: Det er min rolle å hjelpe barn å lære alfabetet.	30 (16.1%)	31 (16.7%)	37 (19.9%)	54 (29.0%)	25 (13.4%)	9 (4.8%)
Item 12: Det er min rolle å hjelpe barn til å lære å lese og skrive.	45 (24.2%)	46 (24.7%)	43 (23.1%)	36 (19.4%)	10 (5.4%)	6 (3.2%)
Item 13: Det er min rolle å ta initiativ til aktiviteter som styrker barns leserelaterte ferdigheter.	3 (1.6%)	14 (7.5%)	13 (7.0%)	31 (16.7%)	52 (28.0%)	73 (39.2)
Item 14: Det er min rolle å lese for barn daglig.	1 (0.5%)	4 (2.2%)	6 (3.2%)	17 (9.1%)	45 (24.2%)	113 (60.8%)
Item 15: Det er min rolle å inspirere barn til å ville lese.	2 (1.1%)	3 (1.6%)	6 (3.2%)	26 (14.0%)	34 (18.3%)	115 (61.8%)
B. Skala for tolkning av barnehagens rolle						
Item 16: Barnehager bør være stimulerende og ha utfordrende pedagogiske miljø.	1 (0.5%)	1 (0.5%)	2 (1.1%)	3 (1.6%)	35 (18.8%)	144 (77.4%)
Item 17: Det er viktig for barn at de blir lest for hver dag i barnehagen.	1 (0.5%)	2 (1.1%)	9 (4.8%)	28 (15.1%)	68 (36.6%)	78 (41.9%)
Item 18: Barnehager er pedagogiske institusjoner.	1 (0.5%)	1 (0.5%)	2 (1.1%)	9 (4.8%)	28 (15.1%)	145 (78.0%)
Item 19: Det er fornuftig å ha strukturerte læreprogrammer også i barnehagen.	12 (6.5%)	13 (7.0%)	29 (15.6%)	54 (29.0%)	42 (22.6%)	36 (19.4%)
Item 20: Det er viktig for barn at de lærer seg hvordan de skal holde en bok, hvordan de blar i en bok osv. i barnehagen.	2 (1.1%)	1 (0.5%)	7 (3.8%)	41 (22.0%)	55 (29.6%)	80 (43.0%)

Item 21: Det er viktig at man tilbyr barn mange aktiviteter som styrker leserelaterte ferdigheter i barnehagen.	1 (0.5%)	4 (2.2%)	11 (5.9%)	40 (21.5%)	60 (32.3%)	70 (37.6%)
Item 22: Det er viktig at man har et strukturert program som tar sikte på å utvikle barns leserelaterte ferdigheter i barnehagen	12 (6.5%)	23 (12.4%)	37 (19.9%)	59 (31.7%)	39 (21.0%)	16 (8.6%)
Item 23: Det er viktig for barn at de lærer seg leseretningen og at vi leser fra toppen av siden mot bunnen i barnehagen.	12 (6.5%)	18 (9.7%)	29 (15.6%)	65 (34.9%)	33 (17.7%)	29 (15.6%)
Item 24: Det er viktig for barn at de lærer seg lydene på bokstavene i barnehagen.	14 (7.5%)	12 (6.5%)	27 (14.5%)	60 (32.3%)	52 (28.0%)	21 (11.3%)
Item 25: Det er viktig for barn at de lærer seg alfabetet i barnehagen.	44 (23.7%)	39 (21.0%)	40 (21.5%)	44 (23.7%)	14 (7.5%)	5 (2.7%)

<i>C. Skala for synspunkter rundt lese- og skriveopplæring</i>	Helt uenig	Uenig	Litt uenig	Litt enig	Enig	Helt enig
Item 26: Barnets kjennskap til bøker og skrevne bokstaver og ord er en indikator for senere leseferdigheter.	6 (3.2%)	8 (4.3%)	10 (5.4%)	43 (23.1%)	75 (40.3%)	44 (23.7%)
Item 27: Barn som kan alfabetet når de begynner på skolen, har lettere for å lære å lese.	22 (11.8%)	20 (10.8%)	27 (14.5%)	64 (34.4%)	37 (19.9%)	16 (8.6%)
Item 28: Barnets ordforråd er en indikator for senere leseferdigheter.	0 (0.0%)	11 (5.9%)	15 (8.1%)	56 (30.1%)	75 (40.3%)	29 (15.6%)
Item 29: Hva barn lærer i førskolen har betydning for hvordan de lærer i skolen.	1 (0.5%)	7 (3.8%)	13 (7.0%)	59 (31.7%)	67 (36.0%)	39 (21.0%)
Item 30: Barn som klarer å se sammenhenger mellom bokstaver og lyder når de begynner på skolen har lettere for å lære å lese	1 (0.5%)	3 (1.6%)	9 (4.8%)	45 (24.2%)	78 (41.9%)	50 (26.9%)
Item 31: Barnets språkferdigheter er en indikator for senere leseferdigheter.	1 (0.5%)	8 (4.3%)	12 (6.5%)	52 (28.0%)	79 (42.5%)	34 (18.3%)
Item 32: Språk brukt i lek kan bidra til barns utvikling av leserelaterte ferdigheter.	0 (0.0%)	1 (0.5%)	3 (1.6%)	27 (14.5%)	73 (39.2%)	82 (44.1%)

Note: svaralternativene er kodet fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig).

Skalaene som vist ovenfor er å finne i mitt spørreskjema (vedlegg 5) under del 1-B «*tolkning av ansattes rolle*», del 1-C «*Tolkning av barnehagens rolle*» og del 2 «*synspunkter til lese- og skriveopplæring*».

Mål på ansattes praksis

Skalaen for hvordan de ansatte rapporterer utføring av språklige og litterære aktiviteter, måler variabelen *praksis*. Skalaene består av kvalitet på interaktiv boklesing hos ansatte (*kvalitet*), ansattes *oppfatninger om bøker og skrift*, hvordan ansatte bruker litterære aktiviteter i lek (*litterær lek*), *fonologisk bevissthet*, *bokstavkunnskap*, samt aktiviteter som støtter begynnende lesing og skriving (*begynnende litterære ferdigheter*). Den overordnede variabelen ble

utarbeidet ved å regne gjennomsnitt av underliggende variabler. Respondentene fikk samme prosedyre for besvarelse av spørsmålene som ved skalaene for praksis, med mulighet for å krysse av ett svaralternativ. Svaralternativene ble også kodet likt som ved praksis, med verdier fra 0-5.

Tabell 4:

Skalaer for måling av praksis av interaktiv boklesing i barnehagen. Frekvensfordeling N=186.

A. Skala for kvalitet på interaktiv boklesing	Aldri	Nesten aldri	Sjelden	Ofte	Nesten alltid	Alltid
Item 33: Jeg navngir ting i bildene mens jeg leser.	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (0.5%)	41 (22.0%)	87 (46.8%)	57 (30.6%)
Item 34: Jeg bruker tid på å snakke om bildene i boken.	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (1.1%)	41 (22.0%)	77 (41.4%)	66 (35.5%)
Item 35: Jeg snakker om hvordan bildene henger sammen med teksten.	1 (0.5%)	2 (1.1%)	18 (9.7%)	68 (36.6%)	65 (34.9%)	32 (17.2%)
Item 36: Jeg ber barna relatere egne opplevelser til historien jeg leser.	0 (0.0%)	4 (2.2%)	32 (17.2%)	97 (52.2%)	45 (24.2%)	8 (4.3%)
Item 37: Jeg stiller barna "hvem, hva, hvor, hvordan, hvorfor" -spørsmål mens jeg leser	1 (0.5%)	4 (2.2%)	26 (14.0%)	72 (38.7%)	57 (30.6%)	26 (14.0%)
Item 38: Jeg stiller barna spørsmål mens jeg leser.	0 (0.0%)	3 (1.6%)	15 (8.1%)	72 (38.7%)	65 (34.9%)	31 (16.7%)
Item 39: Jeg lar barn avbryte med kommentarer og spørsmål mens jeg leser.	0 (0.0%)	0 (0.0%)	5 (2.7%)	63 (33.9%)	55 (29.6%)	63 (33.9%)
Item 40: Jeg bruker like mye tid på å snakke om innholdet i boken som på å lese teksten.	2 (1.1%)	4 (2.2%)	22 (11.8%)	89 (47.8%)	45 (24.2%)	24 (12.9%)
Item 41: Jeg ber barna om å gjette hva som kommer til å skje i historien jeg leser.	3 (1.6%)	11 (5.9%)	51 (27.4%)	78 (41.9%)	35 (18.8%)	8 (4.3%)
Item 42: Jeg forklarer ukjente ord mens jeg leser.	0 (0.0%)	3 (1.6%)	7 (3.8%)	58 (31.2%)	61 (32.8%)	57 (30.6%)
Item 43: Jeg lager egne stemmer for figurene i historien jeg leser	0 (0.0%)	2 (1.1%)	10 (5.4%)	40 (21.5%)	64 (34.4%)	70 (37.6%)
Item 44: Jeg snakker om følelser som historien i boken vekker.	1 (0.5%)	4 (2.2%)	17 (9.1%)	65 (34.9%)	67 (36.0%)	32 (17.2%)
Item 45: Jeg leser forskjellige typer bøker; rim og regler, fiksjon, lærebøker, abc-bøker etc.	0 (0.0%)	1 (0.5%)	17 (9.1%)	72 (38.7%)	49 (26.3%)	47 (25.3%)
Item 46: Jeg velger bøker med tema som er relevant i forhold til det vi gjør i barnehagen.	1 (0.5%)	1 (0.5%)	15 (8.1%)	86 (46.2%)	50 (26.9%)	33 (17.7%)
Item 47: Jeg ber barn om å fortelle kjente historier.	3 (1.6%)	7 (3.8%)	50 (26.9%)	79 (42.5%)	34 (18.3%)	13 (7.0%)

B. Skala for oppfatninger om bøker og skrift	Aldri	Nesten aldri	Sjelden	Ofte	Nesten alltid	Alltid
---	--------------	---------------------	----------------	-------------	----------------------	---------------

Item 48: Jeg viser hvordan trykt skrift virker (mao. viser leseretningen, at vi leser ovenfra og ned, etc.)	14 (7.5%)	21 (11.3%)	75 (40.3%)	47 (25.3%)	19 (10.2%)	10 (5.4%)
Item 49: Jeg innleder hver lesestund ved å snakke om tittelen, forfatteren og illustratøren.	36 (19.4%)	39 (21.0%)	54 (29.0%)	38 (20.4%)	12 (6.5%)	7 (3.8%)
Item 50: Jeg lar fingeren min følge de trykte ordene mens jeg leser.	24 (12.9%)	18 (9.7%)	72 (38.7%)	46 (24.7%)	18 (9.7%)	8 (4.3%)
Item 51: Jeg viser hvordan bøker brukes (mao. hvilken vei de holdes, hvordan man blar i rett rekkefølge, etc.)	6 (3.2%)	11 (5.9%)	30 (16.1%)	62 (33.3%)	36 (19.4%)	41 (22.0%)

C. Skala for litterær lek	Aldri	Nesten aldri	Sjelden	Ofte	Nesten alltid	Alltid
Item 52: Jeg gjør ting som å skrive menyer når barna leker restaurant, eller handlelister dersom de har en butikklek.	12 (6.5%)	11 (5.9%)	60 (32.3%)	71 (38.2%)	23 (12.4%)	9 (4.8%)
Item 53: Jeg tar initiativ til leker som å leke skole, postkontor, bibliotek, restaurant og butikk	3 (1.6%)	7 (3.8%)	46 (24.7%)	101 (54.3%)	22 (11.8%)	7 (3.8%)

D. Skala for fonologisk bevissthet	Aldri	Nesten aldri	Sjelden	Ofte	Nesten alltid	Alltid
Item 65: Jeg leser bøker med tekst som rimer.	0 (0.0%)	1 (0.5%)	33 (17.7%)	142 (76.3%)	8 (4.3%)	2 (1.1%)
Item 66: Jeg viser barna bokstavlydene.	4 (2.2%)	7 (3.8%)	58 (31.2%)	94 (50.5%)	16 (8.6%)	7 (3.8%)
Item 67: Jeg hjelper barn å stave ordene (f.eks. /b/ + /a/ + /l/ = Ball)	9 (4.8%)	19 (10.2%)	63 (33.9%)	65 (34.9%)	18 (9.7%)	12 (6.5%)
Item 68: Jeg viser barna hvordan noen ord slutter med den samme bokstavlyden (eks. Ball, hall, korall).	7 (3.8%)	18 (9.7%)	66 (35.5%)	73 (39.2%)	18 (9.7%)	4 (2.2%)
Item 69: Jeg viser barna mønstre som går igjen i flere ord (eks. ball, ballong).	17 (9.1%)	31 (16.7%)	92 (49.5%)	37 (19.9%)	7 (3.8%)	2 (1.1%)
Item 70: Jeg viser barna hvordan noen ord begynner med den samme bokstavlyden (eks. Ball, blå).	10 (5.4%)	11 (5.9%)	50 (26.9%)	91 (48.9%)	15 (8.1%)	9 (4.8%)
Item 71: Jeg påpeker når det er mønstre med rim i teksten.	12 (6.5%)	19 (10.2%)	55 (29.6%)	58 (36.6%)	25 (13.4%)	7 (3.8%)

E. Skala for bokstavkunnskap	Aldri	Nesten aldri	Sjelden	Ofte	Nesten alltid	Alltid
Item 72: Jeg hjelper barna å kjenne igjen bokstavene i alfabetet.	6 (3.2%)	6 (3.2%)	35 (18.8%)	100 (53.8%)	21 (11.3%)	18 (9.7%)
Item 73: Jeg bruker alfabetbøker med barna.	14 (7.5%)	10 (5.4%)	95 (51.1%)	58 (31.2%)	6 (3.2%)	3 (1.6%)
Item 74: Jeg lærer barna bokstavene i sitt eget navn.	0 (0.0%)	2 (1.1%)	17 (9.1%)	73 (39.2%)	42 (22.6%)	52 (28.0%)
Item 75: Jeg hjelper barna å skrive bokstavene i alfabetet.	9 (4.8%)	20 (10.8%)	60 (32.3%)	74 (39.8%)	10 (5.4%)	13 (7.0%)
Item 76: Jeg lærer barna forskjellen på store og små bokstaver.	51 (27.4%)	41 (22.0%)	55 (29.6%)	28 (15.1%)	5 (2.7%)	6 (3.2%)

F. Skala for begynnende lesing og skriving	Aldri	Nesten aldri	Sjelden	Ofte	Nesten alltid	Alltid
Item 77: Jeg skriver ned historier som barn forteller til meg og leser den tilbake.	27 (14.5%)	27 (14.5%)	73 (39.2%)	41 (22.0%)	11 (5.9%)	7 (3.8%)
Item 78: Jeg lytter mens barn leser høyt eller leker at de leser høyt.	6 (3.2%)	9 (4.8%)	21 (11.3%)	86 (46.2%)	29 (15.6%)	35 (18.8%)
Item 79: Jeg gir ros til barn som prøver å lese og skrive.	1 (0.5%)	3 (1.6%)	8 (4.3%)	50 (26.9%)	26 (14.0%)	98 (52.7%)
Item 80: Jeg hjelper barn å lese enkle ord.	13 (7.0%)	15 (8.1%)	45 (24.2%)	49 (26.3%)	33 (17.7%)	31 (16.7%)
Item 81: Jeg hjelper barna å skrive navnene sine.	3 (1.6%)	5 (2.7%)	21 (11.3%)	53 (28.5%)	31 (16.7%)	73 (39.2%)

Note: svaralternativene er kodet fra 1 (aldri) til 6 (alltid).

Skalaene som måler praksis er å finne i mitt spørreskjema (vedlegg 5) del 3-A med titlene; «*Hvordan du leser bøker for barn*» som går på kvalitet av interaktiv boklesing, del 3-B «*Oppfatninger om bøker og skrift*», del 3-C «*Lesing og skriving i lek*», del 5-A «*Bevissthet rundt språkets lyder*», del 5-B «*Bokstavkunnskap*» og del 5-C «*Begynnende lesing og skriving*».

Mål på ansattes tidsbruk

Skalaen for tidsbruk består av hvordan barnehageansattes rapporterer kvantitet innen ulike litterære aktiviteter (*tidsbruk aktiviteter*). Respondentene fikk instruksjoner om å besvare ved å estimere hvor mye tid de bruker gjennomsnittlig hver dag per aktivitet. Skalaen er utformet som en likertskala med seks svaralternativer målt i minutter, fra 0 minutter til 20+ minutter. Dette ble som de overnevnte skalaene, kodet fra 0-5. Det var kun lov til å krysse av for ett svaralternativ. Skalaen finnes under del 5-D i spørreskjemaet «*Tid brukt i ulike aktiviteter*».

Tabell 5: Skala for måling av tidsbruk

	0 minutter	0-5 minutter	5-10 minutter	10-15 minutter	15-20 minutter	20+ minutter
Item 82: Jeg leser høyt for barn i barnehagen.	0 (0.0%)	7 (3.8%)	33 (17.7%)	65 (34.9%)	51 (27.4%)	30 (16.1%)
Item 83: Jeg skriver ned hva barna forteller og leser tilbake.	67 (36.0%)	79 (42.5%)	18 (9.7%)	17 (9.1%)	2 (1.1%)	3 (1.6%)
Item 84: Jeg deltar med lesing og skriving i lek (f.eks. lage handlelister, kort, etc.)	23 (12.4%)	64 (34.4%)	52 (28.0%)	26 (14.0%)	16 (8.6%)	5 (2.7%)
Item 85: Jeg lærer barn bokstavene.	29 (15.6%)	71 (38.2%)	43 (23.1%)	25 (13.4%)	18 (9.7%)	0 (0.0%)
Item 86: Jeg snakker om hvilke lyder de forskjellige bokstavene lager.	20 (10.8%)	83 (44.6%)	42 (22.6%)	26 (14.0%)	12 (6.5%)	3 (1.6%)
Item 87: Jeg peker på mønstre i teksten (eks. Ball, ballong).	67 (36.0%)	74 (39.8%)	28 (15.1%)	11 (5.9%)	5 (2.7%)	1 (0.5%)
Item 88: Jeg hjelper barn å skrive.	24 (12.9%)	66 (35.5%)	54 (29.0%)	22 (11.8%)	15 (8.1%)	5 (2.7%)
Item 89: Jeg leker med alfabetet sammen med barn (f.eks. leker med bokstavmagneter, klosser etc.)	37 (19.9%)	57 (30.6%)	43 (23.1%)	29 (15.6%)	16 (8.6%)	4 (2.2%)
Item 90: Jeg lytter til barn som høytleser eller leker at de høytleser.	16 (8.6%)	68 (36.6%)	54 (29.0%)	30 (16.1%)	10 (5.4%)	8 (4.3%)

Note: svaralternativene er kodet fra 0 (0 minutter) til 5 (20+ minutter).

Mål på materiell på avdelingen

Dette er skalaen som ble tatt ut av den originale studien grunnet lav reliabilitet. Dette virket likevel som en viktig del å finne ut av og derfor ble denne inkludert i min studie og omformulert til variabelen «*materiell*». Skalaen finnes under del 4, item 55-64 «*materiell på avdelingen*» og kunne besvares med «ja» eller «nei», som senere ble kodet som 1 for ja, og 0 for nei. Som jeg kommer tilbake til i kapittel 4.5.2, fikk jeg en akseptabel reliabilitet på denne skalaen. Jeg inkluderte denne avhengige variabelen til hensikt til å bruke i en eksplorerende analyse for å undersøke denne variabelen nærmere (se kapittel 5.1.3).

Tabell 6: Skala for måling av materiell på avdelingen. Frekvensfordeling $N=186$.

	Ja	Nei
Item 55: Flere enn 10 bøker er tilgjengelige for barna på vår avdeling.	167 (89.8%)	19 (10.2%)
Item 56: Bøkene vi har på avdelingen vår byttes ut med jevne mellomrom.	149 (80.1%)	37 (19.9%)
Item 57: Bøkene er plassert i øye-høyde for barna.	168 (90.3%)	18 (9.7%)
Item 58: Skrivemateriell er lett tilgjengelig for barna i vår avdeling	161 (86.6%)	25 (13.4%)
Item 59: Tingene er merket med ord i barnas lekerom (f.eks. tingene i et lekekjøkken).	56 (30.1%)	130 (69.9%)
Item 60: Vi har en lesestol på avdelingen.	143 (76.9%)	43 (23.1%)
Item 61: Vi har et alfabet hengende på veggen i vår avdeling.	109 (58.6%)	77 (41.4%)
Item 62: Vi har leker og bøker som handler om alfabetet i avdelingen (f.eks. klosser, bokstavpuslespill, magneter, etc.)	137 (73.7%)	49 (26.3%)
Item 63: Vi har en skrive- og tegnekrok der det er papir og blyanter/fargestifter lett tilgjengelig for barna.	159 (85.5%)	27 (14.5%)
Item 64: Barnas navn er skrevet i øyehøyde forskjellige steder i rommet og i garderoben.	149 (80.1%)	37 (19.9%)

Note: svaralternativene er kodet fra 0 (nei) til 1 (ja).

Mål på barnebøker på avdelingen

Item 54 ble også lagt til, inspirert fra Rydland og Grøver (2021). Dette itemet utgjorde skalaen «barnebøker» med spørsmålet; «Hvor mange barnebøker har dere på din avdeling?» med en skala på 1-4 med svaralternativene; 0-2 bøker, 3-10 bøker, 11-50 bøker og mer enn 50 bøker. Disse ble kodet fra 0 – 3.

Tabell 7: Skala for måling av antall barnebøker på avdeling

	0-2 bøker	3-10 bøker	11-50 bøker	Mer enn 50 bøker
Item 54: Hvor mange barnebøker har dere på din avdeling?	0 (0.0%)	29 (15.6%)	119 (64.0%)	38 (20.4%)

Note: svaralternativene er kodet fra 1 (0-2 bøker) til 4 (mer enn 50 bøker).

4.3.3 Uavhengige variabler

Mål på barnehageansattes litterære hjemmemiljø

Utgangspunktet for skalaen rundt litterært hjemmemiljø ble tatt fra studien «Home Literacy Environment and the beginning of reading and spelling» av Niklas og Schneider (2013), og

finnes under del 6-A. Mitt ønske var å finne ut av om barnehageansattes litterære hjemmemiljø som barn og som voksen, hadde noen sammenheng med hverandre og ens holdninger til litterære aktiviteter og praksis som barnehageansatt. Skalaen som ble utarbeidet i Niklas og Schneider (2013) sin studie dreide seg om spørsmål rettet til foreldre og deres barn. For at dette skulle passe til det jeg ønsket å måle, endret jeg på spørsmålene som rettet seg mot informantenes barn, slik at det heller gikk på litterære erfaringer fra ens egen barndom. Et eksempel på dette er «*How often does your child look at picture books?*», som i min skala ble «*Hvor ofte så du i bildebøker, med eller uten tekst, som barn?*». Spørsmålene rettet seg derfor mot innhenting av informasjon rundt de ansattes litterære hjemmemiljø både som barn og voksen.

I etterkant så jeg at jeg burde ha tilbakeoversatt skalaen for litterært hjemmemiljø, men grunnet tid og midler knyttet til denne masteroppgavens rammer, ble dette ikke gjennomført. Det ble også gjort store forandringer i disse spørsmålene for at de skulle passe til mitt formål. En tilbakeoversettelse ville derfor ikke gitt samme effekt som dersom spørsmålene skulle brukes i sin originale form, oversatt til norsk. I piloteringen brukte jeg imidlertid blant andre en respondent med britisk førstespråk, som gikk svært nøye gjennom spørreskjemaet. Det ble gitt gode, konstruktive tilbakemeldinger på utforming av spørsmålene og forståelse.

Tabell 8: Skala for måling av litterært hjemmemiljø

	Har ikke partner	Aldri	Sjelden	En gang i uken	Flere ganger i uken	Daglig
Item 97: Hvor ofte leser din partner f.eks. en bok eller avis?	39 (21.0%)	8 (4.3%)	24 (12.9%)	8 (4.3%)	21 (11.3%)	86 (46.2%)
Item 92: Hvor ofte så du i bildebøker, med eller uten tekst, som barn?		1 (0.5%)	12 (6.5%)	5 (2.7%)	62 (33.3%)	106 (57.0%)
Item 96: Hvor ofte leser du f.eks. en bok eller avis som voksen?		4 (2.2%)	18 (9.7%)	14 (7.5%)	29 (15.6%)	121 (65.1%)
	Aldri	Sjelden	Ca. en gang i måneden	En gang i uken	Flere ganger i uken	
Item 95: Hvor ofte besøkte du biblioteket som barn?	7 (3.8%)	61 (32.8%)	62 (33.3%)	39 (21.0%)	17 (9.1%)	
Item 98: Hvor ofte ble du lest for hjemme som barn?	13 (7.0%)	25 (13.4%)	10 (5.4%)	21 (11.3%)	117 (62.9%)	
	Jeg ble ikke lest for	4-5 år	3-4 år	2-3 år	Yngre enn 2 år	

Item 99: I hvilken alder ble du først lest for som barn?	18 (9.7%)	14 (7.5%)	15 (8.1%)	41 (22.0%)	98 (52.7%)
	Ingen	1-5 bøker	6-10 bøker	11-20 bøker	Mer enn 20 bøker
Item 100: Hvor mange bildebøker, med eller uten tekst, eide du som barn?	2 (1.1%)	22 (11.8%)	32 (17.2%)	45 (24.2%)	85 (45.7%)
	Ingen	1-10 bøker	11-50 bøker	51-100 bøker	Mer enn 100 bøker
Item 93: Hvor mange bøker har du i din husholdning i dag? (barnebøker og voksenbøker)	2 (1.1%)	15 (8.1%)	41 (22.0%)	47 (25.3%)	81 (43.5%)
	Ja	Nei			
Item 91: Abonnerer du daglig på en avis (elektronisk, eller papir) som voksen?	121 (65.1%)	65 (34.9%)			
Item 94: Har noen i familien din (husstand), per i dag, lånekort hos biblioteket?	145 (78.0%)	41 (22.0%)			

Note: svaralternativene på item 97-101 er kodet fra 0 (aldri/jeg ble ikke lest for/ingen) til 5 (daglig/flere ganger i uken/ynge enn 2 år/mer enn 100 bøker). Svaralternativene på item 102 og 103 er kodet fra 0 (nei) til 1 (ja).

Mål på barnehageansattes pedagogiske utdannelse

Disse to itemene ble utforming etter inspirasjon fra Sandvik et al. (2014) sin studie.

Opprinnelig var spørsmålene relatert respondentenes utdannelse i nevnte studie «*Hva er din høyeste avsluttede utdannelse?*» og «*Har du utdannelse som førskolelærer?*», som jeg justerte for å passe min studie bedre (tabell 9). Respondentene fikk spørsmål om de hadde utdanning innen pedagogiske fag. Dersom ja, fikk de oppfølgingsspørsmål om grad av fullført utdanning. Svaralternativene ble først kodet i stigende rekkefølge der annet = 0 og doktorgrad = 5. Videre ble dette delt inn i to grupper der bachelorgrad og over, ble kodet som 1 og årsstudium og under ble kodet som 0. Dette ble gjort for senere å kunne se om høyere utdanning har en sammenheng med variablene jeg ønsket å undersøke.

Tabell 9:*Skala for måling av pedagogisk utdanning*

	Ja	Nei				
Item 107: Har du utdanning innen pedagogiske fag?	155 (83.3%)	31 (16.7%)				
	Annet	Enkeltemner	Årsstudium	Bachelorgrad	Mastergrad	Doktorgrad
107a. Hva er din høyeste avsluttede utdanning innen pedagogiske fag?	3 (1.9%)	3 (1.9%)	7 (4.5 %)	134 (86,5 %)	8 (5.2 %)	0 (0.0%)

Note: svaralternativet på item 107 ble kodet fra 0 (nei) til 1 (ja). Svaralternativet på 107a ble kodet fra 0 (annet) til 5 (doktorgrad). I variabelen «utdanning» ble alle svar som indikerte ingen utdanning innenfor pedagogiske fag og annen utdanning kodet som 0 (annet/ingen).

4.3.4 Kontrollvariabler

Mål på ansattes stilling i barnehagen

De ansatte i barnehagen ble bedt om å rapportere sin nåværende stilling. Siden det er mulig å ha flere ulike stillinger, ble det gjort mulig å krysse av på flere svaralternativer. Variabelen «*Stilling_bhg*» ble derfor etablert, som sorterer ut den høyeste stillingen respondentene har rapportert. Dersom man jobber både som styrer og barnehagelærer, blir det altså tatt utgangspunkt i stillingen som styrer. I tillegg ble variabelen delt i to grupper ut ifra hvorvidt stillingen krever minst en bachelorgrad, eller ikke. Dette var for å finne ut hvordan pedagogisk bakgrunn henger sammen med praksis. Stillingene ble rangert etter minst til mest pedagogisk ansvar, og ble kodet 1- Har noen i denne gruppen mindre enn 4 (bachelorgrad), gi den 1. Hvis de har større en 4, gi den 2. Jeg grupperte student/praksis, bare- og ungdomsarbeider, pedagogisk medarbeider/ barnehageassistent som 1, mens støttepedagog, spesialpedagog, barnehagelærer/pedagogisk leder, styrer ble kodet som 2. Som tabell 2 viser, er det en skjevfordeling i utvalget, der det er stor overvekt av ansatte med høyere pedagogisk utdanning.

Tabell 10:*Skala for måling av stilling i barnehagen*

Styrer	28 (15.1 %)
Pedagogisk leder/Barnehagelærer	113 (60.8 %)
Spesialpedagog	5 (2.7 %)
Støttepedagog	4 (2.2 %)
Pedagogisk medarbeider/Barnehageassistent	18 (9.7 %)
Barne- og ungdomsarbeider	17 (9.1 %)
Annet	1 (0.5 %)

Note: svaralternativene ble kodet fra 1 (annet) til 7 (styrer).

Mål på ansattes arbeidserfaring i barnehagen

Item 105 etterspør respondentenes arbeidserfaring fra barnehage, målt i antall år.

Frekvensfordelingen finnes i tabell 11. Antall år de ansatte har jobbet i barnehage inkluderte jeg som kontrollvariabler da jeg mener det antall år yrkesaktiv i barnehagen kan være viktig for den avhengige variabelen. Dette spørsmålet var et åpent spørsmål slik at respondentene kunne indikere hvor mange år de hadde vært yrkesaktive i barnehagen. I etterkant grupperte jeg svarene fra respondentene inn i fire grupper: gruppe 1 (0-5 års arbeidserfaring), gruppe 2 (6-10 års arbeidserfaring), gruppe 3 (11-20 års arbeidserfaring) og gruppe 4 (20 eller flere års arbeidserfaring).

Tabell 11:*Skala for måling av yrkesaktiv i barnehagen*

0-5 år	48 (25.9 %)
6-10 år	74 (40.0 %)
11-20 år	35 (18.9 %)
20 eller flere år	28 (15.1 %)

Note: svaralternativene ble kodet fra 1 (0-5 år) til 4 (20 eller flere år).

Mål på ansattes alder

Dette målet var ikke en kontrollvariabel, men ble inkludert til demografi. Ansattes alder ble lagt til for å få et bilde på alderen til respondentene. Deltakerne skrev inn sin alder manuelt i item 104. Disse svarene kodet jeg i etterkant inn i fire grupper. Disse fire gruppene er: gruppe 1 (20-34 år), gruppe 2 (35-44 år), gruppe 3 (45-54 år) og gruppe 4 (55-66 år).

Tabell 12:

Skala for måling av alder

20-34 år	49 (26.5 %)
35-44 år	50 (27.0 %)
45-54 år	47 (25.4 %)
55-66 år	39 (21.1 %)

Note: svaralternativene ble kodet fra 1 (20-34 år) til 4 (55-66 år).

Mål på aldersgrupper av barn ansatte jobber med

Dette målet er heller ikke brukt som kontrollvariabel. Jeg inkluderte denne variabelen for å vite hvor de ansatte jobbet, slik at vi kunne ekskludere 1-2 år i etterkant. I item 1 fikk respondentene beskjed om å ta utgangspunkt i barna som er i den eldste gruppen, dersom de jobbet på flere avdelinger. Jeg grupperte derfor svarene i to. 1-2 år ble kodet som 0 og 3-6 år som 1.

Mål på kjennskap til delt-/interaktiv boklesing

Dette målet inkluderte jeg for å undersøke hvordan den korrelerer med andre variabel i korrelasjonsanalysen. Den er ikke lagt til som kontrollvariabel. Til sist i spørreskjemaet, ble item 108 lagt til vedrørende om respondentene hadde kjennskap til begrepene «delt boklesing» / «interaktiv boklesing» før utfylling av spørreskjemaet. Svarene ble kodet med 0 = nei og 1 = ja. Dette var heller ikke en del av mine hypoteser, men heller interessant å finne ut av om hadde noen betydning. Man vil kanskje tenke at de som har kjennskap til begrepet også vet hva det innebærer, og at dette har en sammenheng med noen av de andre variablene i spørreskjemaet.

Tabell 13:

Skala for måling av kjennskap til om begrepet delt-/interaktiv boklesing

	Ja	Nei
Item 108: Før du besvarte spørreskjemaet, hadde du hørt om begrepet delt boklesing/interaktiv boklesing?	111 (59.7%)	75 (40.3%)

Note: svaralternativene er kodet som 0 (nei) og 1 (ja).

4.4 Analyse

I denne delen av kapitlet vil jeg først gjennomgå hvordan jeg organiserte datafilen (kapittel 4.5.1), deretter presenterer jeg min fremgangsmåte for reliabilitetsanalyse (kapittel 4.5.2), deskriptiv analyse (kapittel 4.5.3) og korrelasjonsanalyse (kapittel 4.5.4). Analyse av kvantitative metoder vil som fremst forsøke å finne frem til systematiske, representative og typiske trekk, heller enn tilfeldigheter, det unike og ekstreme ytterpunkter (Befring, 2015, s. 94). Det er nettopp dette jeg søker med min masteroppgave – å søke hva utvalget som helhet forteller meg om populasjonen barnehageansatte i Norge.

4.4.1 Organisering av datafil

Datafilen opprettet i Nettskjema ble lastet den i Excelformat. Data lagret i undersøkelsen som ble ansett unødvendig, ble fjernet. Dette inkluderte eksempelvis dato og klokkeslett for innlevert besvarelse. Datafilen ble importert over til programmet Jamovi 2.3.7. For å utføre statistiske analyser. I Jamovi ble items kodet og definert. Items og variabler ble gitt korte og lett identifiserbare koder (f.eks. tidsbruk på litterære aktiviteter ble kodet som «Tid_akt»). Variablene som ble målt gjennom skalaene, ble deretter slått sammen ved å beregne gjennomsnittet av items som tilhører hver skala.

4.4.2 Reliabilitetsanalyse

De første analysene i denne masteroppgaven begynte med sjekk av reliabilitet hos de ulike variablene. Dette ble gjort ved å sammenligne reliabiliteten til hver enkelt variabel med tall fra de originale studiene. Jeg fjernet item nr. 101 «hvor mange timer daglig ser du på TV som voksen», og 102 «Hvor mange timer daglig så du på TV som barn?». Ved å ekskludere disse gikk *Cronbachs alpha* fra 0.573 til 0.647. Skalaen for litterært hjemmemiljø har en lavere reliabilitet enn den originale studien. Dette kan ha opphav i at det ble etterspurt å huske tilbake til hendelser og litterært miljø i barndommen, som kan være vanskelig for enkelte. Skalaen er i utgangspunktet utarbeidet for foreldre å svare på for sine barn, som virker å kunne gi et bedre mål på dette. Ellers har jeg oppnådd høyere reliabilitet på flere av variablene enn hva man fikk i originalstudien, som kan være grunnet høyere antall respondenter.

Tabell 14: Reliabilitet målt ved Cronbachs α :

Variabler	Original studie	Min studie
Tolkning egen rolle	0.80	0.838
Tolkning barnehagens rolle	0.69	0.804
Synspunkter rundt lese- og skriveopplæring	0.72	0.809
Kvalitet	0.84	0.881
Oppfatninger av bøker og skrift	0.69	0.734
Litterær lek	0.67	0.697
Fonologisk bevissthet	0.87	0.881
Bokstavkunnskap	0.74	0.868
Begynnende lesing og skriving	0.75	0.804
Materiell	-	0.679
Litterært hjemmemiljø	0.86	0.646
Tidsbruk	0.83	0.874

Note: *I Sandvik et al (2014) var denne ekskludert grunnet lav reliabilitet og derfor har jeg ikke tilgang på reliabiliteten fra originalstudien.

4.4.3 Deskriptiv analyse

Deskriptive analyser som ble brukt i denne masteroppgaven for å si noe om variablene inkluderte utvalgsstørrelse, frekvensfordeling og skjevhet. I en skjev distribusjon vil den høyest frekventerte skåren være gruppert i den ene enden av skalaen (Field, 2013). Kurtosis- og skjevhetsverdier mellom -1 og 1, er akseptert. Det ble oppdaget skjevfordeling i variabelen *Utdanning og Stilling* som kan leses av fra tabell 2.

4.4.4 Korrelasjonsanalyse

Måleinstrumenter gir grunnlaget for mer presis måling av relasjoner mellom variabler, slik som korrelasjoner (Bryman, 2016, s. 152), som jeg har tatt i bruk i min studie.

Korrelasjonsanalyser blir ofte målt med Pearson's r eller Spearman's ρ (Bryman, 2016, s. 341-343). En bivariat korrelasjon måler sammenhengen mellom to variabler, der endringer i variasjon hos en variabel skjer simultant med variasjonen i en annen variabel. Korrelasjoner sier ikke noe om kausalitet (Bryman, 2016, s. 339). I denne oppgaven brukes Pearson's r , som sier noe om styrken og retningen ved samvariasjonen. Mål i slike analyser uttrykkes gjennom en korrelasjonskoeffisient mellom -1 og $+1$, der $+1$ indikerer et perfekt positivt korrelasjon, og -1 indikerer en perfekt korrelasjon. Desto nærmere 0 , indikerer svakere relasjon mellom variablene. Ved en positiv korrelasjon vil økning i en variabel henge sammen med økning i en annen variabel, mens i en negativ korrelasjon vil økning i en variabel henge sammen med synkende verdier på en annen variabel (Bryman, 2016, s. 341).

Korrelasjoner blir påvirket av både reliabiliteten og validiteten til et mål (Howitt & Cramer, 2014). En korrelasjon på $r = .20$ kan indikere at testen måler faktorer som ikke er knyttet direkte til det en forsøker å undersøke. En koeffisient på $r = .30$ regnes som moderat og dersom koeffisienten ligger på $r = .50$ regnes den som høy (Befring, 2015; Field, 2013).

4.5 Validitet

4.5.1 Ytre validitet

Ytre validitet omhandler hvilke personer resultatene er gyldige for, og hvilke situasjoner man kan overføre resultatene til (Kleven et al., 2011, s. 124). Med andre ord siktes det til hvilken grad man kan generalisere funn i undersøkelsen. For å kunne si noe om hvem resultatene er gyldig for, må utvalget være representativt for populasjonen (Kleven et al., 2011, s. 125). Videre vil ytre validitet ofte være sterk, da innhentet data kommer fra et tilfeldig utvalg. Som nevnt i kapittel 4.2.3 ble deltakerne rekruttert gjennom e-post, sosiale medier og mitt nettverk. Det var tilfeldig hvem som valgte å delta. Likevel, som tabell 1 viser, er det en skjevfordeling i de demografiske variablene *Udanning* og *Stilling*, slik at ansatte med høyere stillinger og pedagogisk utdanning er i stort flertall. En slik skjevfordeling virker ikke representativt for barnehager i Norge, slik beskrevet tidligere (kapittel 1.2). En mulig årsak til skjevfordelingen kommer jeg tilbake til i kapittel 6. Skalaene i dette prosjektet hadde jevnt over god reliabilitet, men *Materiell* og *Litterært hjemmemiljø* hadde noe lavere verdi, som igjen påvirker hvordan man kan tolke resultatene og generalisere funn. Økologisk validitet er svak i slike typer studer, da bruk av eksempelvis spørreskjema ikke er en del av utvalgets naturlige setting.

Dette ser man også i denne studien, da å besvare et spørreskjema ikke på noen måte er hvordan barnehageansatte jobber. Ved for eksempel ikke-deltakende observasjon av de ansatte mens de utøver sin profesjon, vil dette øke denne type validitet.

4.5.2 Indre validitet

God indre validitet innebærer at man kan stole på den tolkningen som fremsettes om relasjoner mellom variabler, altså om tolkningen av relasjonene mellom variablene slik de er operasjonalisert i en studie (Kleven et al., 2011, s. 104-105). Ved tverrsnittstudier er indre validitet er ofte svak, da årsaksvirkningens retning ikke kan stadfestes, men heller skape assosiasjoner (Bryman, 2016, s. 54). Dette er viktig å ta med seg ved tolking av resultatene, og som jeg poengterer i mine analyser. Å finne sammenhenger mellom variabler, kan likevel gi et verdifullt innblikk hvilke fenomener som kan relateres til hverandre og fungere som springbrett for videre forskning.

4.6 Reliabilitet

Reliabilitet er en indikasjon på hvor nøyaktig og stabilt data er, slik som presisjon i registreringer og målinger. Reliabilitet er dermed også tett knyttet til grad av målefeil (Befring, 2015, s. 53). Ved bruk av tverrsnittstudie vil reliabilitet og validitet gjerne avhenge av måleinstrumentene som er brukt, heller enn selve forskningsdesignet (Bryman, 2016, s. 53). Dersom studiets fremgangsmåte er nøye beskrevet, vil designet imidlertid gi et godt grunnlag for å replikasjon. Det er viktig for meg å være transparent når det gjelder min fremgangsmåte, slik at andre kan dra nytte av- og bygge videre på mine funn ved en senere anledning.

I denne studien har det blitt brukt måleinstrumenter som allerede er brukt i publiserte forskningsprosjekter (kapittel 4.3). Konsistent bruk av måleinstrumenter gir muligheten til å kunne sammenligne data på tvers av studier og tid, tatt naturlige sosiale endringer til betraktning. Hvorvidt måleinstrumentet genererer samme typer resultater, ved ulike anledninger antyder dets reliabilitet (Bryman, 2016, s. 152). Skalaen for litterært hjemmemiljø er også benyttet i flere forskningsprosjekter, men ble endret i noen grad for tilpasning til dette formålet. Det ble utført en reliabilitetsanalyse med *Cronbachs alpha*, som viser den gjennomsnittlige korrelasjonen når en test blir delt og korrelert på alle måter innad (Befring,

2015, s. 54). Vanligvis vil en reliabilitet på 0.8 ansees som akseptabel, selv om 0.7 ofte vil være nok for de fleste formål (Bryman, 2016, s. 157).

4.7 Målefeil

Ved datainnsamling er det viktig å kunne håndtere målefeil (Field, 2013). Ved selvrapportert spørreskjema kan det forekomme målefeil dersom respondenten svarer på noe annet enn forskeren hadde tiltenkt. Spørreskjema, slik som brukt i min masteroppgave, tar utgangspunkt i respondentens egne subjektive forståelse, som kan medføre målefeil. Dette er det viktig å ta høyde for når man tolker resultater.

4.8 Etiske betraktninger

Som forsker har man et ansvar for å påse at studien man gjennomfører følger de etiske retningslinjene som er utarbeidet for forskning, blant annet sikre respondentenes anonymitet gjennom personvern (NESH, 2021). Det ble besluttet å melde prosjektet inn til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD), for å sikre et anonymt spørreskjema. Det ble konkludert med at spørreskjemaet ikke etterspurte noen direkte, eller indirekte personidentifiserende opplysninger og videre vurdering fra NSD ble avsluttet (vedlegg 1). Informasjonsskrivet til deltakerne ble utarbeidet i henhold til NSD sin mal for informasjonsskriv (vedlegg 3). Respondentenes alder ble delt inn i grupper, og for å opprettholde spørreskjemaets anonymitet ble disse inndelt slik at ingen grupper inneholdt for få deltakere. Rekrutteringen bestod i stor grad av invitasjon gjennom e-post, men også via mitt eget nettverk. I tillegg til generell informasjon om studien, ble det tydeliggjort i informasjonsskrivet at all deltakelse er frivillig, for å sørge for at ingen skulle føle seg presset til deltakelse (NESH, 2021). I invitasjonene sendt ut til barnehagestyrere, ble det derfor informasjonsskrivet lagt ved, i tillegg til å vises i første side av spørreskjemaet. Før deltakerne kunne starte utfylling av spørreskjemaet, og dermed delta, var elektronisk samtykke påkrevd. Det ble presisert før svaralternativet «Ja, jeg samtykker til å delta i studien» at både deltagelse i studien og opplysninger behandles frem til prosjektets slutt. Det ble også presisert at deltakere kunne ta kontakt med meg, eller min veileder dersom de hadde spørsmål tilknyttet prosjektet. Det fremkom også at respondentene kunne når som helst trekke sin deltakelse ved ikke å sende inn spørreskjema. Selve

spørreskjemaet ble utarbeidet gjennom den anonyme løsningen i Nettskjema, som gjør at ingen personidentifiserende informasjon kan spores tilbake til deltakerne.

I piloteringen ble samme prosedyre for informert samtykke gjennomført, men grunnet få deltakere og at disse er bekjente av meg, ble det oppfordret til å svare på bakgrunn av en fiktiv person som jobber i barnehage. Dette var for å hindre at jeg kunne kjenne igjen deltakerne ut ifra deres svar og dermed også koble dem til noe mer sensitiv og personlig informasjon som samles inn. I datamaterialet fra Nettskjema har alle respondentene (N=221) fått et randomisert ID-nummer. Spørsmål som ble vurdert mulig ubehagelig å svare på, fikk svaralternativ som: «Annet», eller «vet ikke/vil ikke svare». For eksempel spørsmål om respondentenes kjønn.

Åpenhet rundt ens egen forskning er viktig for å kunne blant annet etterprøve arbeidet som er gjort og bidra til faglig utvikling innen et felt (NESH, 2021, s. 12). I mitt arbeid med å finne gode skalaer som kunne måle det jeg ønsket å finne ut, lå det en lærdom i hvor krevende det kan være å finne frem til de riktige artiklene. Flere forskningsartikler inkluderer ikke vedlegg, som kan gjøre søken etter tidligere validert forskning krevende. Det kan være vanskelig å få kontakt med forskere sittende på eksisterende kunnskap, som går utover tidsbruk i en oppgave som denne. Derfor var det viktig for meg å være transparent i min oppgave, slik at jeg enklere kan bidra til senere forskning. Begrepet «Standing on the shoulders of giants» (Bernard of Chartres/ Isaac Newton), virker passende å nevne i en slik setting, der det er helt nødvendig å kunne ta i bruk eksisterende kunnskap utarbeidet av etablerte forskere som grunnlag for ens eget arbeid.

4.9 Oppsummering av metode

I denne masteroppgaven har jeg brukt en kvantitativ tilnærming (kapittel til å svare på min problemstilling om hvordan vi kan forstå sammenhengen mellom barnehageansattes bakgrunn og interaktiv boklesing i barnehagen. Til innsamling av data benyttet jeg et elektronisk spørreskjema, utarbeidet på plattformen Nettskjema med en anonym løsning. I forkant av datainnsamlingen gjennomførte jeg en pilotering for å kvalitetssikre spørreskjemaet. Jeg brukte validerte skalaer som tidligere er brukt med noen få justeringer for å tilpasse spørsmålene til mitt utvalg. Datamaterialet jeg endte opp med etter ekskludering var totalt 186 respondenter som jobbet med barn i alderen 3-6 år.

5. Resultater

I dette kapittelet presenteres resultatene fra min masterstudie. Først belyser jeg gjennom en korrelasjonsanalyse sammenhengen mellom variablene i masteroppgaven. Her er det viktig å være oppmerksom på at disse sammenhengene ikke vil kunne si noe om kausalitet, men heller gi et bilde på relasjoner (se kapittel 4.5.2)

5.1 Deskriptiv statistikk

Nedenfor vil den deskriptive statistikken for masterstudien fremlegges. Snittverdiene og prosent for hver skala er presentert i metodekapittelet (kapittel 4.3.2-4.3.4). Den deskriptive statistikken som presenteres skal være til hjelp for å gi en bedre oversikt over resultatene. Det totale utvalget var 186 respondenter etter eksklusjonskriteriet (se kapittel 4.2).

5.1.1 Korrelasjonsanalyse

I startfasen av analysene startet jeg først med å undersøke linearitet blant variablene. Dette gjorde jeg ved å undersøke dataene visuelt ved hjelp av et scatterplot for å se hvordan dataene fordelte seg. Det ble oppdaget store skjevfordelinger i flere av de uavhengige variablene, (pedagogisk utdanning og type stilling) slik som beskrevet i kapittel 4.2. Det ble først kjørt en korrelasjonsanalyse mer Pearsons r . Grunnet skjevfordelingen ble dette også gjennomført med Spearman's rho, da denne tar større høyde for skjevfordelinger i variablene.

Tabell 15 viser oversikt over korrelasjonsanalysen mellom avhengige variabler, uavhengige variabler og kontroll variabler.

Som tabell 15 viser er det flere interessante sammenhenger å finne mellom de ulike variablene. Holdninger korrelerer signifikant med praksis av interaktiv boklesing ($r = .50, p < .001$), i tillegg korrelerer holdninger med hvor mye tid barnehageansatte bruker på

interaktive boklesingsaktivitetene ($r = .31$, $p < .001$). Videre viser barnehageansattes holdninger å ha en sammenheng med materiell (språklig og litterært) på avdelingen ($r = .22$, $p = .003$), og om man har hørt om begrepet delt-/interaktiv boklesing før ($r = .18$, $p = .016$).

Når det kommer til barnehageansattes praksis, viser dette seg å ha en signifikant sammenheng med litterært hjemmemiljø ($r = .19$, $p = .008$), som kan bety at det litterære miljøet man omgås som barn legger til rette for hvordan man utøver de samme aktivitetene som voksne med andre barn. Praksis henger videre sammen med tidsbruk i ulike språklige og litterære aktiviteter ($r = .71$, $p < .001$). Høy kvalitet på praksis kan derfor vise seg ved at man også prioriterer å bruke tid på slike aktiviteter sammen med barna. Videre er det en sammenheng mellom praksis og materiell på avdelingen ($r = .41$, $p < .001$), som var et forventet funn, da man kan tenke seg at ansatte som viser god språklig og litterær praksis ønsker materiell som støtter denne praksisen. Hvorvidt man har hørt om begrepet delt-/interaktiv boklesing korrelerer også med praksis ($r = .22$, $p = .003$).

Tabell 15

Korrelasjonstabell mellom avhengige variabler, uavhengige variabler og kontroll variabler.

Variabel		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1. Holdninger	Pearson's r	-										
	p-value	-										
2. Praksis	Pearson's r	0.504***	-									
	p-value	<.001	-									
3. Lit.hjemmemiljø	Pearson's r	0.047	0.193**	-								
	p-value	0.528	0.008	-								
4. Utdannelse	Pearson's r	-0.000	0.037	0.177	-							
	p-value	0.995	0.620	0.016	-							
5. Yrkesaktiv i bhg.	Pearson's r	0.085	0.076	0.203**	0.056	-						
	p-value	0.248	0.303	0.006	0.453	-						
6. Alder ansatte	Pearson's r	0.012	-0.036	0.201**	-0.137	0.680***	-					
	p-value	0.867	0.622	0.006	0.062	<.001	-					
7. Tidsbruk.	Pearson's r	0.306***	0.707***	0.116	0.033	0.003	0.010	-				
	p-value	<.001	<.001	0.114	0.656	0.970	0.896	-				
8. Materiell på avd.	Pearson's r	0.217**	0.411***	0.150*	0.083	0.309***	0.236**	0.419***	-			
	p-value	0.003	<.001	0.041	0.258	<.001	0.001	<.001	-			
9. Barnebøker	Pearson's r	0.024	0.040	0.139	-0.014	0.174*	0.238**	0.070	0.239*	-		
	p-value	0.747	0.583	0.058	0.854	0.018	0.001	0.341	0.001	-		
10. Hørt om begrepet	Pearson's r	0.177*	0.217**	0.145*	0.117	-0.006	-0.032	0.221**	0.134	0.012	-	
	p-value	0.016	0.003	0.048	0.113	0.933	0.664	0.002	0.067	0.876	-	

11. Stilling i bhg.	Pearson's r	-0.001	0.050	0.204**	0.710***	0.189*	-0.004	-0.023	0.188*	0.049	0.163*	-
	p-value	0.989	0.500	0.005	<.001	0.010	0.958	0.757	0.010	0.505	0.027	-

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Litterært hjemmemiljø (HLE) hos de ansatte viste også en sammenheng med flere variabler. Litterært hjemmemiljø har en sammenheng med utdanning ($r = .12, p = .016$). Videre har litterært hjemmemiljø en sammenheng med hvor lenge man har vært yrkesaktiv i barnehagen ($r = .20, p = .006$) og de ansattes alder ($r = .20, p = .006$). Det korrelerer også med materiell på avdelingen ($r = .15, p = .041$), hvorvidt man har hørt om bregrepet delt-/interaktiv boklesing ($r = .15, p = .048$), samt stillinger med pedagogisk ansvar i barnehagen ($r = .20, p = .005$). Samlet sett kan vi se at det derfor er en sammenheng mellom det litterære hjemmemiljøet hos barnehageansatte og viktige faktorer i barnehagehverdagen som er sentrale for både gjennomføring og kvalitet av språklige og litterære aktiviteter. Vi må likevel tolke resultatene tilhørende det litterære hjemmemiljøet med varsomhet da reliabiliteten på denne skalaen var noe lav (se tabell 14).

Variabelen jeg virkelig forventet å finne funn på, var deltakerenes utdanningsbakgrunn. Likevel var det denne variabelen som hadde færrest sammenhenger til andre variabler, noe jeg diskuterer nærmere i kapittel 6. Som nevnt korrelerer utdanning med litterært hjemmemiljø ($r = .12, p = .016$, men også høyere stilling i barnehagen ($r = .20, p = .005$).

Variabelen som går på hvor lenge barnehageansatte har vært yrkesaktive i barnehagen korrelerer med de ansattes alder ($r = .68, p < .001$), et funn som var forventet. I tillegg viser antall år barnehageansatte har vært yrkesaktiv i barnehagen en signifikant sammenheng med materiell på avdelingen ($r = .31, p < .001$) og antall barnebøker på avdelingen ($r = .174, p = .018$). Dette kan komme av at man opparbeider seg erfaringer rundt hva som kan være nytting for barn, i tillegg til at man har hatt flere anledninger til å la seg inspirere av andres ideer innen barnehageyrket. Hvor mange år man har jobbet i barnehage korrelerer også med høyere stillinger ($r = .71, p < .001$), som kan peke imot at man klatrer oppover mot stillinger med mer ansvar desto mer arbeiderfaring man har. Samtidig kan man med alderen, hatt mulighet for å ta mer utdanning, tilleggsutdanninger og kurs, som også virker å gi høyere stillinger. Antall år yrkesaktiv ($r = .20, p = .006$) og barnehageansattes alder ($r = .20, p = .006$) korrelerer signifikant med litterært hjemmemiljø, som kan få en til å undre om det var noe med det litterære hjemmemiljøet for lengre tid tilbake som gjorde at dette var mer fremtredende.

Hvor mye tid barnehageansatte rapporterte på språklige og litterære aktiviteter har jeg allerede vært litt inne på, men jeg vil også trekke frem at det korrelerer med materiell på avdelingen ($r = .42, p < .001$), men ikke med antall barnebøker på avdelingen. I følge dette funnet kan det tenkes at de ansatte bruker tid på og rapporterer mer materiell som støtter språklig og litterær utvikling, men at dette ikke nødvendigvis dreier seg om bøker.

Videre viser korrelasjonsanalysen at det er en signifikant sammenheng mellom om barnehageansatte har hørt om begrepet delt-/interaktiv boklesing og hvordan de bruker sin tid relatert til tilhørende aktiviteter ($r = .22, p = .002$), og høyere stillinger i barnehagen ($r = .16, p = .027$). Variabelen materiell på avdelingen korrelerer signifikant med hvor mange barnebøker de rapporterer å ha på sin avdeling ($r = .24, p = .001$). Dette kan komme av at denne typen materiell og bøker henger tett sammen, der noen av spørsmålene i skalaen for materiell omhandlet bøker. Materiell viste en sammenheng med høyere stillinger i barnehagen ($r = .19, p = 0.10$).

Noen funn i denne korrelasjonsanalysen var også noe overraskende. For eksempel ble det ikke funnet noen sammenheng mellom de ansattes utdanning, hørt om begrepet delt-/interaktiv boklesing eller type stilling i barnehagen mot antall barnebøker på avdelingen. De avhengige variablene holdninger, praksis og tidsbruk hadde heller ingen sammenheng med hvor mange bøker de barnehageansatte rapporterte å ha tilgjengelig for barna på sin avdeling.

I korrelasjonsanalysen virker det som at det å ha kjennskap til begrepet delt-/interaktiv boklesing veier tungt og trumfer eksempelvis betydningen av de ansattes utdanning og arbeidserfaring i år i forhold til tidsbruk, holdninger og praksis. Likevel korrelerer ikke kjennskap til begrepet delt-/interaktiv boklesing med type materiale man har på avdelingen, eller større antall bøker tilgjengelig for barna, som er et interessant funn. Det kan virke som at det ikke nødvendigvis er utdanning som fører til hvordan du utøver interaktiv boklesing, men om du har kjennskap til hva dette innebærer ved å ha hørt om denne praksisen. Det virker grunnleggende å vite om metodikken i delt-/interaktiv boklesing og evne å kunne implementere det i sin egen praksis. Selv om man har utdanning, kan det hende at dette ikke spiller like stor rolle når det kommer til egen praksis, men at man som eksempelvis pedagogisk leder, klarer å videreføre sin kunnskap ut til andre barnehageansatte som arbeider med barna. Det kan også hende at en sammenheng ikke ble funnet, fordi mange pedagogiske ledere bindes til kontortid der det utarbeides planer og opplegg for barna, mens andre barnehageansatte står mer for implementeringen. I tillegg har skjevfordelingen såpass stor på utdanningsvariabelen, at det er svært få med lavere eller ingen utdanning til å kunne

sammenligne med. Selv om skjevfordelingen er markant, ville jeg teste ut hypotesene mine gjennom regresjonsanalyser, som jeg går igjennom i påfølgende underkapittel.

5.2 Regresjonsanalyser og hypotesetesting

I denne delen presenterer jeg resultater fra regresjonsanalysen som skal bidra til å hjelpe meg med å svare på masteroppgavens problemstilling. Først legger jeg frem resultater fra regresjonsanalyser ut ifra tre modeller. I disse tre modellene undersøker jeg om utdanning og litterært hjemmemiljø predikerer de avhengige variablene «tidsbruk», «praksis» og «holdninger». I regresjonsanalysene i disse tre modellene har jeg kontrollert for yrkesaktiv i antall år, og hvilken stilling man har i barnehagen. Resultatene fra regresjonsanalysen viser interessante og noen overraskende funn som jeg nå skal presentere.

5.2.1 Hypotese 1 og 2

Resultatene fra den første modellen (tabell 16) hvor jeg ønsket å undersøke om utdanning og litterært hjemmemiljø kunne predikere hvor mye tid barnehageansatte brukte til litterære aktiviteter i barnehagen viser ikke støtte til hypotese 1 (*hypotese 1: det er en positiv relasjon mellom barnehageansattes litterære hjemmemiljø og tid brukt til litterære aktiviteter tilknyttet interaktiv boklesing i barnehagen*). Det ble heller ikke funnet noe støtte til hypotese 2 (*hypotese 2: det er en positiv relasjon mellom barnehageansattes pedagogiske utdanning og tid brukt til litterære aktiviteter tilknyttet interaktiv boklesing i barnehagen*).

5.2.2 Hypotese 3 og 4

Resultatene fra den andre modellen (tabell 16) hvor jeg ønsket å undersøke om utdanning og litterært hjemmemiljø kunne predikere praksis av litterære aktiviteter i barnehagen viser støtte til hypotese 3 (*hypotese 3: det er en positiv relasjon mellom barnehageansattes litterære hjemmemiljø og praksis av litterære aktiviteter tilknyttet interaktiv boklesing i barnehagen*). Det ble ikke funnet støtte til hypotese 4 (*hypotese 4: det er en positiv relasjon mellom barnehageansattes pedagogiske utdanning og praksis av litterære aktiviteter tilknyttet interaktiv boklesing i barnehagen*).

5.2.3 Hypotese 5 og 6

Resultater fra den tredje regresjonsmodellen (tabell 16) hvor jeg ønsket å undersøke om utdanning og litterært hjemmemiljø kunne predikere holdning til litterære aktiviteter i barnehagen viste ikke støtte til hypotese 5 (*hypotese 5: det er en positiv relasjon mellom barnehageansattes litterære hjemmemiljø og holdninger til litterære aktiviteter tilknyttet interaktiv boklesing i barnehagen*). Det ble heller ikke funnet noe støtte til hypotese 6 (*hypotese 6: det er en positiv relasjon mellom barnehageansattes utdanning og holdninger til litterære aktiviteter tilknyttet interaktiv boklesing i barnehagen*).

Tabell 16:

Sammendrag av regresjonsanalyser for variabler som predikerer praksis, holdninger og tidsbruk

Variabel	Modell 1: Tidsbruk	Modell 2: Praksis	Modell 3: Holdninger
Intercept	1.32 (0.35)	3.13 (0.27)	4.42 (0.25)
Utdanning	0.06 (0.07)	2.94 (0.05)	0.01 (0.05)
Yrkesaktiv i bhg	-0.00 (0.06)	0.024 (0.05)	0.05 (0.04)
Stilling i bhg	-0.06 (0.06)	-0.00 (0.04)	-0.02 (0.04)
Litterært hjemmemiljø	0.02 (0.01)	0.02* (0.01)	0.00 (0.01)
R ²	0.02	0.00	0.01

5.2.4 Eksplorerende analyser

I denne delen av analysene rapporterer jeg på eksplorerende tilleggsanalyser som jeg gjorde for å utforske datamaterialet nærmere. Denne delen av analysene var med andre ord ikke predikert i forkant av datainnsamlingen, men jeg hadde et ønske om å undersøke disse ved hjelp av en mer eksplorerende tilnærming.

I modell fire (tabell 17) ønsket jeg å undersøke om hvilke av de uavhengige variablene som kunne predikere materiell på avdelingen. Slik som tabell 17 viser er det kun antall år yrkesaktiv i barnehagen som predikerer hvor rikt materiell (som støtter språklig og litterær utvikling) på avdelingen som er tilgjengelig for barna på avdelingen. I denne modellen predikerte altså ikke utdanning, stilling og litterært hjemmemiljø materiell på avdelingen.

Tabell 17:

Sammendrag av regresjonsanalyser for variabler som predikerer materiell og barnebøker

Variabel	Modell 4: Materiell	Modell 5: Barnebøker
Intercept	0.49 (0.08)	2.48 (0.26)
Utdanning	-0.01 (0.01)	-0.04 (0.05)
Yrkesaktiv i bhg	0.05* (0.01)	0.08 (0.04)
Stilling i bhg	0.02 (0.01)	0.03 (0.04)
Litterært hjemmemiljø	0.00 (0.00)	0.01 (0.01)
R ²	0.12	0.04

I modell fem (tabell 17) ønsket jeg å undersøke hvordan de uavhengige variablene predikerte antall barnebøker på avdelingen. Som tabell 17 viser var det ingen av de uavhengige variablene som predikerte hvor mange barnebøker som var tilgjengelig på avdelingen.

5.2 Oppsummering av resultater

I dette avsnittet oppsummerer jeg resultatene som skal hjelpe med til å svare på min problemstilling før jeg presenterer diskusjonen av resultatene i neste kapittel.

Som svar på forskningsspørsmål 1 (*hva er sammenhengen mellom barnehageansattes pedagogiske bakgrunn og språklige- /litterære aktiviteter tilknyttet interaktiv boklesing i barnehagen?*) ønsker jeg å trekke frem at det ikke forekom noen signifikante sammenhenger mellom barnehageansattes pedagogiske bakgrunn og interaktiv boklesing i mitt datamateriale.

Som svar på forskningsspørsmål 2 (*hva er sammenhengen mellom barnehageansattes litterære hjemmemiljø og språklige/litterære aktiviteter tilknyttet interaktiv boklesing i barnehagen?*) ønsker jeg å trekke frem at det viste seg å være en signifikant sammenheng mellom barnehageansattes litterære hjemmemiljø og praksis av interaktiv boklesing i barnehagen.

Resultatene viser støtte til hypotese 3 (*hypotese 3: det er en positiv relasjon mellom barnehageansattes litterære hjemmiljø og praksis av litterære aktiviteter tilknyttet interaktiv boklesing i barnehagen*) for mer informasjon se kapittel 5.2.2. Derimot viser resultatene ikke støtte til hypotese 1, hypotese 2, hypotese 4, hypotese 5 og hypotese 6 (se kapittel 5.2.1-5.2.3).

Gjennom den eksplorerende analysen kan vi se at antall år yrkesaktiv i barnehagen predikerer materiell på avdelingen. Gjennom den eksplorerende analysen kan vi se at antall år yrkesaktiv i barnehagen predikerer materiell på avdelingen.

6. Diskusjon

Denne masteroppgaven har tatt utgangspunkt i problemstillingen: «*Hvordan kan vi forstå sammenhengen mellom barnehageansattes bakgrunn og interaktiv boklesing i barnehagen?*». I dette diskusjonskapittelet blir resultatene fra analysene presentert og diskutert. Avsnittene i diskusjonen er delt inn i avsnitter hvor jeg diskuterer funnene fra hver av regresjonsmodellene. Avslutningsvis presenterer jeg masteroppgavens sterke og svake sider.

6.1 Hypotese 1 og 2: Tidsbruk av interaktiv boklesing

I denne studien ble det ikke funnet støtte for *Hypotese 1: det er en positiv relasjon mellom barnehageansattes litterære hjemmemiljø og tid brukt til litterære aktiviteter tilknyttet interaktiv boklesing i barnehagen*. Selv om korrelasjonsanalysen viste en signifikant relasjon, ble dette ikke videre underbygget i regresjonsanalysene. Som nevnt i kapittel 5.1.1, har skalaen for litterært hjemmemiljø noe lav reliabilitet, som kan påvirke hvordan vi kan tolke disse resultatene (se tabell 14).

Det ble ikke funnet støtte for *Hypotese 2: det er en positiv relasjon mellom barnehageansattes pedagogiske utdanning og tid brukt til litterære aktiviteter tilknyttet interaktiv boklesing i barnehagen*. Selv om jeg hadde forventninger til å gjøre funn tilknyttet denne hypotesen, viste det seg at skjevfordelingen i utvalget når det gjaldt rapportert utdanning, gjorde dette utfordrende. Det ble ikke funnet en sammenheng i verken korrelasjonsanalysen, eller regresjonsanalysen. En av grunnene til dette funnet, kan være slik Scarborough og Dobrich, (1994) påpekte; at voksne legger mer vekt på lesekvalitet og stil, heller enn lesefrekvens. Eldre studier har også funnet at høytlesing korrelerer negativt med leseferdigheter i førsteklasse (Meyer et al., 1994). Samtidig, viser økologiske utviklingsmodeller at interaksjoner må foregå gjentagende, over lengre tid for at læring skal finne sted (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Som diskutert i kapittel 3.5 har ansattes arbeidserfaring og pedagogiske utdanning resultert i blandede funn i tidligere studier. Selv om distribusjonen av ansatte aldersmessig ligger jevnt utover de ulike aldersgruppene, er majoriteten av deltakerne mellom 35-55 år (73.5%). Det er ikke mulig ut ifra mine data å se hvor lenge de ansatte har vært i jobb siden de fullførte sin

utdanning. Man kan likevel anta at det har gått mer enn fem år siden de fleste var ferdig med sin bachelorgrad. Jeg viser igjen til “*The initial years’ effect*” (Rockoff, 2004), som tilsier at hva barna mottar av interesse og stimulering som resultat av de voksnes pedagogiske utdanning stiger raskt de første få årene etter endt utdanning, for så å stagnere, eller synke. Det kan tenkes at deler av pedagogene som har deltatt i denne masterstudien faller inn under denne kategorien. I tillegg viste det seg at flere av de som rapporterte seg selv som pedagogiske medarbeidere studerte pedagogiske fag, som igjen kan medføre at deres motivasjon for aktiviteter i barnehagen var høy. Som jeg nevnte innledningsvis (kapittel 1.1), kan det tenkes at styrende dokumenter i Norge for barnehage blir implementert som tiltenkt og gir utslag i hvordan og hvor ofte aktiviteter skal gjøres. Det kan derfor tenkes at pedagogene tar sitt ansvar alvorlig, og sørger for at aktivitetsplanene blir implementert av alle ansatte uansett type stilling og bakgrunn.

6.2 Hypotese 3 og 4: Praksis av litterære aktiviteter tilknyttet interaktiv boklesing

Korrelasjonsanalysene viste sammenhenger gjeldende *Hypotese 3: det er en positiv relasjon mellom barnehageansattes litterære hjemmiljø og praksis av litterære aktiviteter tilknyttet interaktiv boklesing i barnehagen*, som videre ble støttet av regresjonsanalysene. Tidligere studier har vist at erfaringer fra et rikt, stimulerende barnehagemiljø (Hoff, 2003) og delte boklesingsøkter i barnehagen kan kompensere for svakt litterært hjemmemiljø (Bracken & Fischel, 2008; Rodriguez et al., 2009). Forskningen har også funnet at interaktiv boklesing kan gi ferdigheter som er fordelsaktive innen skolegang (Dickinson & Porche, 2011; Hindman et al., 2008; Justice & Ezell, 2000, 2002; Justice & Ezell, 2004). Det var forventet å finne støtte for denne hypotesen. Skalaen for litterært hjemmemiljø har lavere reliabilitet enn de andre skalaene i denne masterstudien og må tolkes med varsomhet. Det virker å være vanskelig for enkelte å huske tilbake til hvordan man ble lest for som barn. Reliabiliteten på skalaen for litterært hjemmemiljø tilsier at de fleste har husket en god del, men at det burde gjøres endringer her for å sikre at denne skalaen blir mer robust og måler det den skal måle. Når det gjelder *Hypotese 4: det er en positiv relasjon mellom barnehageansattes pedagogiske utdanning og praksis av litterære aktiviteter tilknyttet interaktiv boklesing i barnehagen* ble det verken funnet sammenhenger i korrelasjonsanalysen eller i regresjonsanalysen. Ifølge

mine analyser predikeres ikke praksis av pedagogisk utdanning hos barnehageansatte. Dette støttes av enkelte studier der det ble funnet varierende (Goe & Stickler, 2008), men også negative effekter av ansattes erfaring og utdanning på barns språklige og litterære utvikling (Haider & Hussain, 2014). Faktorer som skjevfordeling og for lite sammenligningsgrunnlag mellom respondenter med høyere og lavere utdanning, kan ha innvirket på resultatet. Det kan også hende at pedagoger i norske barnehager har fokus på, og er dyktige til å lære opp annet personell, slik at forskjellene ikke blir så store når det kommer til hvordan utdanning viser seg i interaksjoner med barna. Slik som den sosiokulturelle teorien poengterer (kapittel 2), skjer læring gjennom gjentatte erfaringer, noe som ikke bare gjelder for barn, men også for eksempelvis ansatte i barnehagen. God opplæring og øvelse i teknikker, strategier og aktiviteter kan læres hos ansatte som ikke har pedagogisk utdanning og forskjellene i praksis direkte med barn kan bli vanskelig å finne.

6.3 Hypotese 5 og 6: Holdninger til litterære aktiviteter tilknyttet interaktiv boklesing

Lite forskning har blitt viet til voksnes rolle i forbindelse med barns interesse for lesing (Al-Barakat, 2011, s. 179-180) og det var derfor sentralt å utforske dette feltet. Holdninger til boklesing har vist seg å være viktig for motivasjon til å lese hos barn (Roberts & Wilson, 2006) og kan tenkes å gjelde også for voksne, slik beskrevet i kapittel 3.6. *Hypotese 5: det er en positiv relasjon mellom barnehageansattes litterære hjemmemiljø og holdninger til litterære aktiviteter tilknyttet interaktiv boklesing i barnehagen* fikk likevel ikke støtte i korrelasjonsanalysen eller regresjonsanalysen.

Det ble ikke funnet bevis for *Hypotese 6: det er en positiv relasjon mellom barnehageansattes utdanning og holdninger til litterære aktiviteter tilknyttet interaktiv boklesing i barnehagen* i verken korrelasjonsanalysen eller regresjonsanalysen. Man vil gjerne tro at utdanning endrer vår tenkemåte og holdninger som kan videreføres til hvordan vi utfører vår praksis, så dette var et interessant funn. Samtidig må man lese resultatene med varsomhet, så spesielt utdanningsvariabelen hadde markant skjevfordeling. Skjevfordelingen som ses i ansattes stilling og utdanning, kan være grunnet denne spørreundersøkelsens natur. Det ble i hovedsak tatt kontakt med styrere, som kunne selv velge om de ønsket å formidle studien videre til sine ansatte. Deretter fikk de ansatte valget om å delta eller ikke. Frivillighetsproblemet er når

utvalget man får, vil være representativt for personer som frivillig deltar i studier (Kleven et al., 2011, s. 132). Som har vist seg å være en reell utfordring i denne studien.

Videre har mange barnehagestyrere deltatt i spørreundersøkelsen. Selv om dette gir verdifull innsikt i deres rolle i barnehagen, hvilken kunnskap de har om hva som foregår på avdelingene og deres holdninger til litterære aktiviteter og interaktiv boklesing, vil det også ligge en begrensning her. Styrere har som oftest mindre tid sammen med barn og deres arbeidsoppgaver omfatter mer kontorarbeid. Dette vil kunne påvirke muligheten for funn av en relasjon mellom høyere pedagogisk utdanning og variablene som inkluderer praksis som fremmer litterære ferdigheter og språk.

6.4 Forskningens styrker og svakheter

Selvrapportert anonymt spørreskjema gir mange fordeler i slike studier (Bryman, 2016, s. 222). Det er en kostnadseffektiv metode, raskere å administrere, forskerens påvirkning på respondentene er minimal, metoden blir identisk for hver deltaker og krever lite fra respondenten. Ingen forskningsmetode er fri for svakheter, og selvrapporterte spørreundersøkelser er intet unntak (Bryman, 2016, s. 223). Uklarheter respondentene møter i spørreskjemaet kan ikke oppklares av forskeren, som kan medføre gjetting og usikkerhet. Det viser seg også at ved selvrapporterte spørreundersøkelser kan informantene gå lei av å svare på spørsmål som kanskje ikke interesserer dem, som også kan være tilknyttet frivillighetsproblemet. Når man skal besvare et spørreskjema, har man ofte mulighet til å se igjennom skjemaet på forhånd og danne seg et bilde av hva som er «riktig» å svare. I mitt spørreskjema var dette ikke lett å gjøre, da det var et begrenset antall spørsmål per side og det krevdes svaravgivelse før man kunne gå videre til neste side. Selv om spørreskjemaet ble sendt til barnehager og at barnehageansatte ble oppfordret til å delta, kan man i realiteten ikke være helt sikker på hvem som deltar. Spørreskjemaet mitt var åpent for alle å besvare, men jeg anså det som lite sannsynlig at personer utenfor målgruppen ville delta og svare på over hundre spørsmål. Selv om jeg har forsøkt å gjøre språket i spørreskjemaet så enkelt og forståelig som mulig, kan noen i målgruppen ha hatt problemer med å forstå enkelte spørsmål og svaralternativer. Dette gjelder kanskje spesielt respondenter med norsk som andrespråk. Studier som bygger på spørreskjema kan være utsatt «missing data», ved at respondentene unnlater å besvare enkelte spørsmål. I mitt spørreskjema ble alle spørsmål gjort obligatorisk å

besvare, som er en fordel ved å administrere spørreskjema elektronisk. Jeg hadde ikke med svaralternativer for vet ikke/vil ikke svare. Enkelte deltakere kan derfor ha svart på et tilfeldig svaralternativ, dersom de ikke vet, eller ønsker å svare. Det er kjent at svarprosenten på spørreskjema ofte er lav, og dette tok jeg høyde for da jeg startet rekrutteringen ved å kontakte et stort antall barnehager (se kapittel 4.1.2). En svakhet ved min masterstudie er også at jeg ikke har preregistrert studien. Derfor bør resultatene tolkes med forsiktighet. En styrke ved min masterstudie er at jeg i analysekapittel (kapittel 5) skillete mellom konfirmerende og eksplorerende analyser som er i tråd med anbefalinger om «open science». Jeg rapporterer alle dataekskluderinger og alle mål som ble brukt i denne masterstudien (Simmons et al., 2012).

7. Konklusjon og implikasjoner for fremtidig forskning

I denne masteroppgaven har hatt som formål å svare på problemstillingen «*Hvordan kan vi forstå sammenhengen mellom barnehageansattes bakgrunn og interaktiv boklesing i barnehagen?*». I lys av dette ønsket jeg å finne mer ut av hvordan bakgrunnsfaktorer hos de ansatte relateres til faktorer som er sentrale for språklig og litterær utvikling, med fokus på interaktiv boklesing. Flere funn i korrelasjonsanalysene viser positive sammenhenger mellom til spesielt litterært hjemmemiljø hos de ansatte, men også om man har kjennskap til begrepet delt-/interaktiv boklesing. Så lenge man har kunnskap om denne type lesing, har dette sammenhenger med ansattes holdninger til hvordan man tolker sin egen rolle i barnehagen, og hvordan barnehagen burde fungere. I tillegg knyttes det relasjoner til hvordan man velger å disponere sin tid og utøving av praksis som ifølge forskningen fremmer god språklig og litterær vekst hos barna. Skjevfordelingen som vises i min studie kan peke imot at det er mange engasjerte pedagoger i norske barnehager, som ønsker å delta i forskning som retter fokuset mot barnehagepraksis. Resultatene kan også bety at pedagoger i Norge gjør en god jobb med å implementere rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) ut i praksis, ved hjelp av planlegging, møtevirksomhet og opplæring av annet personell. Derfor vil kanskje ikke forskjellen mellom pedagog og ikke-pedagog bli så stor. Noe som er et sunnhetstegn i norske barnehager og motvirker sårbare situasjoner når eksempelvis pedagoger ikke er til stede. Hvor lenge man har vært yrkesaktiv i barnehage predikerer hvor mye materiell man har på avdelingen, som støtter språklig og litterær utvikling. Igjen blir det ikke oppdaget en forskjell mellom pedagoger og ikke-pedagoger, men at erfaringer og ideer man får gjennom sin arbeidspraksis teller i større grad.

Som nevnt innledningsvis (kapittel 1.1) kom jeg med eksemplet med Karl som rusler rundt alene i barnehagen. Som det ble nevnt er det mange tiltak som kunne blitt gjort for å inkludere ham bedre i lek og samspill med andre barn. I denne masteroppgaven har jeg rettet blikket

mot det språklige aspektet. Gjennom fokus på språklig stimulering i barnehagen kan barnehageansatte gi støtte for kommunikasjon gjennom språklige og litterære aktiviteter tilknyttet interaktiv boklesing. En lesemetode der den vokste stiller spørsmål (kapittel 3.4.1) benevner bilder, situasjoner og emosjoner i boka (kapittel 3.4.2 og 3.4.3). Der det gis mulighet til at barnet aktivt kan delta i lesestunden. Materiell, slik som alfabet, bilder med tilhørende skrift og litterære spill vil også eksponere barn som Karl for skrift og begreper.

I denne masteroppgaven har et veldig rikt materiale og mange muligheter for flere analyser. Det hadde vært spennende å utforske materialet mer, men grunnet tidsrammen på denne masteroppgaven har jeg ikke fått mulighet til det. Videre forskning som ønsker å basere seg på spørreskjema fra barnehageansatte burde overveie hvordan rekruttering av informanter skal skje for å forhindre skjevfordeling av informanter basert på deres pedagogiske stilling og nivå av utdanning. En mulighet kan være å alliere seg med enkelte barnehager og inngå et tettere samarbeid, som forplikter oppfølging fra styrere i noe større grad enn i denne studien. Frivillighet er sentralt, men påminnelser om å delta, kan gi ansatte som har mindre motivasjon for studien, om å likevel besvare. I tillegg som diskutert i kapittel 5.1.1, var hvorvidt man hadde hørt om begrepet delt-/interaktiv boklesing viktig for flere av variablene som går på språklig og litterære aktiviteter og miljø i barnehagen. Det kan derfor være av interesse at videre forskning undersøker nettopp dette mer i dybden. Hvordan ansattes litterære hjemmiljø som barn og voksen virker inn på deres prioriteringer i forhold tidsbruk, i tillegg til hva det har å si for deres holdninger og til slutt hvordan dette blir satt ut i praksis, er et spennende felt å finne mer ut av. Det litterære miljøet barn er omgitt av i barnehagen kan kanskje virke kompensere for svakt litterært hjemmemiljø. Sammenhengene mellom litterært hjemmemiljø i barndommen og hvordan man viderefører dette ut mot barn i barnehagen er et område som er lite forsket på. Spørreskjema med god reliabilitet rundt litterært hjemmemiljø bør bli utformet slik at foreldre svarer i forhold til sine barn. Videre forskning som søker å kaste lys over hvordan barnehageansattes litterære hjemmemiljø gir utslag på deres praksis, kan prøve å inkludere spørreskjema til ansattes foreldre som kanskje husker bedre det litterære miljøet.

8. Litteraturliste

- Adams, M. J., Osborn, J. (1990). Beginning Reading Instruction in the United States. *Eric Educational Reports*
- Al-Barakat, A. A., Bataineh R. F. (2011) Preservice Childhood Education Teachers' Perceptions of Instructional Practices for Developing Young Children's Interest in Reading, *Journal of Research in Childhood Education*, 25:2, 177-193, DOI: [10.1080/02568543.2011.556520](https://doi.org/10.1080/02568543.2011.556520)
- Barne- og familiedepartementet. (1989). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Beazidou, E., Botsoglou, K., & Vlachou, M. (2013). Promoting emotional knowledge: Strategies that Greek preschool teachers employ during book reading. *Early Child Development and Care*, 183, 613–626. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.678490>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251–271. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1086/511706>
- Bracken, S. S., Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45–67. <https://doi.org/10.1080/10409280701838835>
- Britto, P. R., Brooks-Gunn, J., & Griffin, T. M. (2006). Maternal reading and teaching patterns: Associations with school readiness in low-income African American families. *Reading Research Quarterly*, 41, 68 – 89. doi:10.1598/RRQ.41.1.3
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological mode of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793– 828). Edison, NJ: Wiley.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5. utg). Oxford University Press
- Bråten, I. (2011). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag as
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37, 408–426. doi:10.1598/RRQ.37.4.4
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1–21. <https://doi.org/10.3102/00346543065001001>
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2015). Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Science Direct*, 30, 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.004>
- Che, E. S., Brooks, P. J., Alarcon, M. F., Yannaco, F. D., & Donnelly, S. (2018). Assessing the impact of conversational overlap in content on child language growth. *Journal of child language*, 45(1), 72–96. <https://doi.org/10.1017/S0305000917000083>

de Rivera, C., Girolametto, L., Greenberg, J., & Weitzman, E. (2005). Children's responses to educators' questions in day care play groups. *American Journal of Speech - Language Pathology*, 14(1), 14-26. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/childrens-responses-educators-questions-day-care/docview/204278692/se-2?accountid=14699>

Dickinson, D. (2001). 'Large-group and free-play times: conversational settings supporting language and literacy development', in D. Dickinson and P. Tabors (eds.), *Beginning literacy with language*, pp. 223 –256. Baltimore, MD: Paul Brookes.

Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82, 870 – 886. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x

Dickinson, D. K., McCabe, A., & Anastasopoulos, L. (2003). A framework for examining book reading in early childhood classrooms. In A. van Kleeck, A. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 95–113). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 104 –122. doi:10.2307/747807

Diehl, S. F., Vaughn, B. (2010). Clinical discourse and engagement during shared storybook reading in preschool groups. *Seminars in Speech and Language*, 31(2), 111–121. <https://doi.org/10.1055/s-0030-1252112>

Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 91(2), 383-399. <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>

Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R. M., Ebanks, C., Griffin, J. A., Henry, G. T., Howes, C., Iriondo-Perez, J., Jeon, H., Mashburn, A. J, Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., Vandergrift, N., Zill, N. (2007). Teachers' Education, Classroom Quality, and Young Children's Academic Skills: Results from Seven Studies of Preschool Programs. *Child Development*, 78(2), 558–580. <http://www.jstor.org/stable/4139245>

Ece Demir-Lira, Ö., Applebaum, L. R., Goldin-Meadow, S., Levine, S. C. (2019). Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input. *Developmental Science*, 22(3), e12764. <https://doi.org/10.1111/desc.12764>

Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., Lang, A. (2007) G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191

Falenchuk O, Perlman M, McMullen E, Fletcher B, Shah PS. Education of staff in preschool aged classrooms in child care centers and child outcomes: A meta-analysis and systematic review. *PLoS One*, 12(8) e0183673. doi: 10.1371/journal.pone.0183673. PMID: 28854281; PMCID: PMC5576714.

Ferguson, R. F. (1991). Paying for public education: New evidence on how and why money matters. *Harvard Journal on Legislation*, 28, 465–498.

- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Gerde, H. K., & Powell, D. R. (2009). Teacher education, book-reading practices, and children's language growth across one year of head start. *Early Education and Development*, 20(2), 211–237. DOI: [10.1080/10409280802595417](https://doi.org/10.1080/10409280802595417)
- Girolametto, L., Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(4), 268–281. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2002/022\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2002/022))
- Goe, L. and Stickler, L. 2008. *Teacher quality and student achievement: Making the most recent research* (TQ Research and Policy Brief). Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520769.pdf>
- Grøver, V. (2018). *Å lære språk i barnehagen: kvaliteter ved barns samhandling med voksne og jevnaldrende som fremmer språklæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Grøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J., Snow, C. E. (2020). Shared Book Reading in Preschool Supports Bilingual Children's Second-Language Learning: A Cluster-Randomized Trial. *Child Development*, 91(6), 2192-2210. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/cdev.13348>
- Gygax, P., & Gillioz, C. (2015). Emotion inferences during reading: Going beyond the tip of the iceberg. In E. O'Brien, A. Cook, & R. Lorch, Jr (Eds.), *Inferences during Reading* (pp. 122-139). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781107279186.007
- Hindman, A. H., Connor, C. M., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 330–350. doi:10.1016/j.ecresq.2008.01.005
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368–1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32, 157–163. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000048967.94189.a3>
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A., Narvhus, E. K. (2018). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget. <https://www.udir.no/contentassets/2a429fb8627c4615883bf9d884ebf16d/kortrapport-pisa-2018.pdf>
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9, 257–269. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0903.257>
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), 207–225. <https://doi.org/10.1177/026565900101700303>

- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 17–29. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/003\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/003))
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2004). Embedded-explicit emergent literacy intervention i: Background and description of approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(3), 201. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/020\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/020))
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 185–193. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/018\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/018))
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A., Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher–child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(1), 67–85. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/07-0098\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/07-0098))
- Kaderavek, J. N., Pentimonti, J. M., Justice, L. M. (2014). Children with communication impairments: Caregivers' and teachers' shared book-reading quality and children's level of engagement. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(3), 289–302. <https://doi.org/10.1177/0265659013513812>
- Karlsen, J., Lyster, S. A. H., & Lervåg, A. (2017). Vocabulary development in Norwegian L1 and L2 learners in the kindergarten–school transition. *Journal of Child Language*, 44(2), 402–426. doi:10.1017/S0305000916000106
- Kuchirko, Y., Tamis-LeMonda, C., Luo, R., & Liang, E. (2016). “What happened next?” Developmental changes in mothers' questions to children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(4), 498–521. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1177/1468798415598822>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- LaForge, C., Perron, M., Roy-Charland, A., Roy, E., & Carignan, I. (2018). Contributing to children's early comprehension of emotions: A picture book approach. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 301–328. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/contributing-childrens-early-comprehension/docview/2059070066/se-2?accountid=14699>
- Lovelace, S., & Stewart, S. R. (2007). Increasing print awareness in preschoolers with language impairment using non-evocative print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(1), 16–30. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/003\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/003))
- Luna, S. M. (2017). Academic language in preschool: Research and context. *The Reading Teacher*, 71(1), 89–93. <https://ezproxy.uio.no/login?url=https://www.jstor.org/stable/26632511>
- Martucci, K. (2016). Shared storybook reading in the preschool setting and considerations for young children's theory of mind. *Journal of Early Childhood Research*, 14, 55–68. <https://doi.org/10.1177/1476718X14523750>
- Matute, H., Lipp, O. V., Vadillo, M. A., & Humphreys, M. S. (2011). Temporal contexts: Filling the gap between episodic memory and associative learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 140(4), 660–673. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1037/a0023862>

- Martinez, M. G., & Teale, W. H. (1993). Teacher storybook reading style: A comparison of six teachers. *Research in the Teaching of English*, 27(2), 175–199. <https://ezproxy.uio.no/login?url=https://www.jstor.org/stable/40171220>
- McGill-Franzen, A., Lanford, C., & Adams, E. (2002). Learning to be literate: A comparison of five urban early childhood programs. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 443–464. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1037/0022-0663.94.3.443>
- Meyer, L. A., Wardrop, J. L., Stahl, S. A., & Linn, R. L. (1994). Effects of reading storybooks aloud to children. *The Journal of Educational Research*, 88(2), 69 – 85. doi:10.1080/00220671.1994.9944821
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979–1007. <https://doi.org/10.3102/0034654309332561>
- National Early Literacy Panel. (2008). Developing early literacy: Report of the national early literacy panel. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* <http://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Neuman, S. (1999). Books make a difference: A study of access to literacy. *Reading Research Quarterly*, 34, 286 –311. doi:10.1598/RRQ.34.3.3
- Nicolopoulou, A., Cortina, K. S., Ilgaz, H., Cates, C. B., & de Sá, A. B. (2015). Using a narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers’ oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 147–162. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.006>
- Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 40–50. <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001>
- Noble, C., Cameron-Faulkner, T., & Lieven, E. (2018). Keeping it simple: The grammatical properties of shared book reading. *Journal of Child Language*, 45, 753– 766. <https://doi.org/10.1017/S0305000917000447>
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children’s language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100290. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual*. McGraw-Hill Education (UK). Panse, S. (2018). Understanding the Essence of Ubuntu - The African Philosophy. Hentet fra: <http://www.buzzle.com/editorials/7-22-2006-103206.asp>
- Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D. and Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families, *Child Development*, 76(4), 763 – 782. <https://ezproxy.uio.no/login?url=https://www.jstor.org/stable/3696727>
- Penno, J. F., Wilkinson, I. A., & Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 23. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1037/0022-0663.94.1.23>

- Roberts, M. S., & Wilson, J. D. (2006). Reading attitudes and instructional methodology: How might achievement become affected? *Reading Improvement*, 43, 64–69. J.E. <https://web-p-ebshost-com.ezproxy.uio.no/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=3cb2cc82-dedc-4bc5-a55f-c61016c5c2fb%40redis>
- Rockoff, Jonah E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Association*, 94(2), 247–252. doi: [10.1257/0002828041302244](https://doi.org/10.1257/0002828041302244)
- Rodriguez, E. T., Tamis-LeMonda, C. S., Spellmann, M. E., Pan, B. A., Raikes, H., Lugo-Gil, J., Luze, G. (2009). The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(6), 677–694. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.01.003>
- Rowe, M. L., Raudenbush, S. W., Goldin-Meadow, S. (2012). The Pace of Vocabulary Growth Helps Predict Later Vocabulary Skill. *Child Development*, 83(2), 508-525. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/j.1467-8624.2011.01710.x>
- Rydland, V., & Grøver, V. (2021). Language use, home literacy environment, and demography: Predicting vocabulary skills among diverse young dual language learners in Norway. *Journal of Child Language*, 48(4), 717-736. <https://doi.org/10.1017/S0305000920000495>
- Sandvik, J. (2008). *Emergent Literacy in Norwegian Preschools : Teachers' Beliefs and Practices* [Masteroppgave]. Universitetet i Stavanger
- Sandvik, J. M., van Daal, V. H. P., & Adèr, H. J. (2014). Emergent literacy: preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 28–52. <http://dx.doi.org/10.1177/1468798413478026.2014-03>
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245–302. doi:10.1006/drev.1994.1010
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to Grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10, 59 – 87. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4
- Sénéchal, M. (2017). Shared book reading. An informal literacy activity par excellence. In N. Kucirkova, C. Snow, V. Grøver, & C. McBride (Eds.), *The Routledge international handbook of early literacy education. A contemporary guide to literacy teaching and interventions in a global context* (pp. 273–282). London, UK: Routledge
- Sénéchal, M., LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Simmons, J. P., Nelson, L. D., & Simonsohn, U. (2012). *A 21-word solution*. (Available at SSRN Scholarly Paper ID 2160588). Social Science Research Network. [Hht://doi.org/10.2139/ssrn.2160588](https://doi.org/10.2139/ssrn.2160588)
- Snow, C. (2017). The role of vocabulary in children's language learning: A fifty-year perspective. *Infancia y Aprendizaje*, 40, 1–18. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1263449>

Sperry, D. E., Sperry, L. L., & Miller, P. J. (2018). Re-examining the verbal environments of children from different socioeconomic backgrounds. *Child Development*, 90(4), 1303-1318. <https://doi.org/10.1111/cdev.13072>

Statistisk sentralbyrå (2021a). *Andel barn i barnehage* [figur 1]. <http://www.ssb.no/utdanning/faktaside/barnehager>

Statistisk sentralbyrå (2021b). *Ansattes utdanning* [figur 3]. <http://www.ssb.no/utdanning/faktaside/barnehager>

Statistisk sentralbyrå (2021c). *Barn i barnehagen etter oppholdstid* [figur 2]. <http://www.ssb.no/utdanning/faktaside/barnehager>

Statistisk sentralbyrå. (2021d). *Delrapport 3 om gratis kjernetid i barnehage – Gratis kjernetid i barnehage gir bedre leseferdighet på 8. trinn. SSB.* https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/artikler/gratis-kjernetid-i-barnehage-i-oslo-2021/_attachment/inline/f8b6008c-273c-4daa-8154-6d6f779715e3:7df0923fb73e108c67acba801104f09e926ae74f/RAPP2021-30.pdf

Statistisk sentralbyrå. (2021e). *Faktaside om barnehager.* <http://www.ssb.no/utdanning/faktaside/barnehager>

Statistisk sentralbyrå. (2022, 3. mars). *Barnehager.* <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>

Sutton, M. M., Sofka, A. E., Bojczyk, K. E., Curenton, S. T. (2007). Assessing the quality of storybook reading. In Pence, K. L. (Ed.), *Assessment in emergent literacy* (pp. 227–272). Plural Publishing.

Sun, H., Toh, W. M., & Steinkrauss, R. (2020). Instructional strategies and linguistic features of kindergarten teachers' shared book reading: the case of Singapore. *Applied Psycholinguistics*, 41, 427-456. <https://doi.org/10.1017/S0142716420000053>

Universitetet i Oslo. (2021). *Sikre anonymitet i Nettskjema.* <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/tiltak-for-a-sikre-anonymitet.html>

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Internasjonale studier om norsk skole. Temanotat.* https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hovedresultater fra PISA 2015.* <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/hovedresultater-fra-pisa-2015.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Lesing, matematikk og naturfag – Den internasjonale studien PISA.* <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/>

Van den Broek, P., Tzeng, Y., Risen, K., Trabasso, T., & Basche, P. (2001). Inferential questioning: Effects on comprehension of narrative texts as a function of grade and timing. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 521–529. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1037/0022-0663.93.3.521>

Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45, 627– 643. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1002/pits.20314>

Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243–250. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1037/0022-0663.93.2.243>

Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63–74. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1037/0022-0663.98.1.63>

Wasik, B., Hindman, A., & Snell, E. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39–57. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848–872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., & Kaderavek, J. N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology*, 49(8), 1425–1439. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1037/a0030347>

Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 65–83. doi:10.1016/j.ecresq.2009.07.00

Vedlegg 1

[Meldeskjema](#) / [Interaktiv boklesing i barnehagen](#) / [Vurdering](#)

Vurdering

 Skriv ut

Referansenummer

860310

Prosjekttittel

Interaktiv boklesing i barnehagen

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Dilman Nomat, dilman.nomat@iped.uio.no, tlf: 46321303

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Tina Steen Solheim, Tinasolheim@hotmail.com, tlf: 45584719

Prosjektperiode

01.08.2021 - 31.12.2022

Vurdering (1)

28.03.2022 - Vurdert anonym

Det fremgår av meldeskjema den 28.03.2022 med vedlegg og dialog at det ikke skal behandles opplysninger i prosjektet som kan identifisere enkeltpersoner verken direkte eller indirekte.

Prosjektet trenger derfor ikke en vurdering fra Personverntjenester.

HVA MÅ DU GJØRE DERSOM DU LIKEVEL SKAL BEHANDLE PERSONOPPLYSNINGER?

Dersom prosjektopplegget endres og det likevel blir aktuelt å behandle personopplysninger må du melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Vent på svar før du setter i gang med behandlingen av personopplysninger.

VI AVSLUTTER OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Siden prosjektet ikke behandler personopplysninger avslutter vi all videre oppfølging.

Kontaktperson hos oss: Simon Gogl

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2

Søkeordsskjema

Sentrale begreper (for søk/problemstilling) / Tematisk fokus	Interaktiv boklesing	Barnehage	Barnehageansatte	Bakgrunn	Spørreskjema
Synonymer	Delt boklesing	Førskole	Fagpersonell Pedagoger Barnehagelærere Førskolelærere Barnehageassistenter Pedagogisk medarbeider	Fagbakgrunn Utdannelse Kompetanse Erfaring	Skala Selvrapport
Engelske termer/ (fag)begreper	Interactive book reading Shared book reading Joint book reading Dialogic reading	Pre-school Kindergarten Preliminary school Primary school	Teachers Tutors Pedagogue Pre-school workers	Background Education Competence Experience	Questionnaire Scale Survey Selfreport

Vedlegg 3

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Interaktiv boklesing i barnehagen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forstå sammenhengen mellom barnehageansattes bakgrunn og interaktiv boklesing i barnehagen, der barn og voksne leser bok sammen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet inngår som en del av min mastergrad i pedagogikk, studieretning pedagogisk-psykologisk rådgivning ved Universitetet i Oslo. Data fra dette prosjektet vil bli brukt til min masteroppgave. Til min masteroppgave ønsker jeg å prøve å forstå relasjonen mellom barnehageansattes bakgrunn og delt boklesing i barnehagen. Studien har følgende forskerspørsmål:

- Hva er sammenhengen mellom barnehageansattes pedagogiske bakgrunn og kvalitet på interaktiv boklesing i barnehagen?
- Hva er sammenhengen mellom barnehageansattes litterære hjemmemiljø og interaktiv boklesing i barnehagen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo, institutt for pedagogikk.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne studien ønsker jeg å komme i kontakt med barnehageansatte i Norge. Du har mottatt forespørselen om å delta fordi du møter utvalgsriteriene for dette prosjektet. For å delta må du være over 16 år og ansatt i en barnehage. Det er ønskelig med om lag 150 respondenter til prosjektet og et større antall enn dette vil bli spurt for å sikre nok deltakere. Jeg er veldig interessert i dine erfaringer og opplevelser.

Hva innebærer det for deg å delta?

Spørsmålene vil omhandle dine synpunkter og aktiviteter relatert boklesing i barnehagen, samt ditt litterære hjemmemiljø og ikke-identifiserende bakgrunnsinformasjon. Dette er ingen kunnskapstest – svar det som passer best for deg. Undersøkelsen tar om lag 15 minutter å gjennomføre.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bruke opplysningene om deg til formålene vi har skrevet om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Din deltakelse vil være anonym fra første stund. Jeg og min veileder fra Universitetet i Oslo vil ha tilgang på datamaterialet. Din informasjon samles anonymt inn gjennom Nettskjema, og behandles konfidensielt i prosjektperioden. Ingen av deltakerne i dette prosjektet vil kunne gjenkjennes i publikasjon av masteroppgaven. Spørsmålene er ikke personidentifiserende.

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Universitetet i Oslo Universitetet i Oslo, institutt for pedagogikk ved Dilman Nomat (dilman.nomat@iped.uio.no) eller student Tina Steen Solheim (tinasso@student.uv.uio.no)
- Vårt personvernombud: personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Dilman Nomat

(Forsker/veileder)

Tina Steen Solheim

(Masterstudent)

Vedlegg 4

Vil du delta i pilotstudien for forskningsprosjektet

"Interaktiv boklesing i barnehagen"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en pilotstudie for et forskningsprosjekt hvor formålet er å forstå sammenhengen mellom barnehageansattes bakgrunn og interaktiv boklesing i barnehagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I denne undersøkelsen ser vi på sammenhengen mellom barnehageansattes faglige og litterære bakgrunn, opp mot delt boklesing i barnehagen. Ifølge studier virker delt boklesing positivt inn på barns språk og lese-/skriveutvikling, som utgjør grunnlaget for min interesse på dette feltet. Undersøkelsen er en del av en masteroppgave, og baseres på et spørreskjema som inneholder påstander og spørsmål der du blir bedt om å krysse av for passende svaralternativ.

Studien har følgende forskerspørsmål:

- Hva er sammenhengen mellom barnehageansattes pedagogiske bakgrunn og kvalitet på interaktiv boklesing i barnehagen?
- Hva er sammenhengen mellom barnehageansattes litterære hjemmemiljø og interaktiv boklesing i barnehagen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo, institutt for pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne studien søker jeg å komme i kontakt med ansatte i barnehager i Norge. Du har fått spørsmål om å delta fordi dine tilbakemeldinger er viktig for kvalitetssikring av spørreskjemaet som skal benyttes i dette forskningsprosjektet. Jeg er veldig interessert i dine erfaringer og opplevelser tilknyttet spørreskjemaet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du føres til spørreskjemaet ved å benytte en link. Tjenesten Nettskjema administreres av Universitetets senter for informasjonsteknologi, USIT, ved Universitetet i Oslo. Spørsmålene vil omhandle deltakernes synpunkter og aktiviteter relatert boklesing i barnehagen, samt litterært hjemmemiljø og ikke-identifiserende bakgrunnsinformasjon. Det ønskes at du svarer raskt på hvert spørsmål, og noterer tiden brukt for å gjennomføre. Det oppfordres til at du svarer basert på en fiktiv person ansatt i barnehagen, og ikke gir dine egne svar. Undersøkelsen tar om lag 15 minutter å gjennomføre.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det

vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Du trekker ditt samtykke ved ikke å sende inn spørreskjemaet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Jeg og min veileder fra Universitetet i Oslo vil ha tilgang på datamaterialet. Dette er en pilotstudie hvor alle deltakere oppfordres til å gi opplysninger basert på en fiktiv person ansatt i barnehagen. Ingen av spørsmålene skal være personidentifiserende.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes etter masteroppgaven er innlevert, senest innen desember, 2022. Alle data vil da bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. I samråd med Jan Arild Dolonen, kontaktperson og rådgiver ved IPED i spørsmål om datahåndtering og personvern har det blitt vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Oslo Universitetet i Oslo, institutt for pedagogikk ved Dilman Nomat (dilman.nomat@iped.uio.no) eller student Tina Steen Solheim (Tinasso@student.uv.uio.no)

Vårt personvernombud:

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Dilman Nomat

(Forsker/veileder)

Tina Steen Solheim

(Masterstudent)

Vedlegg 5

Samtykke til å delta i studien om boklesing i barnehagen

*

Vennligst kryss av på svaralternativet "Ja, jeg samtykker til å delta i studien" dersom du samtykker til å være med i denne studien om boklesing i barnehagen. Spørreundersøkelsen tar ca. 15 minutter å besvare.

Ved å krysse av på svaralternativet "Ja, jeg samtykker til å delta i studien" samtykker du til å delta i studien og samtykker til at dine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. desember 2022. I tillegg samtykker du til at du har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet vist på denne siden, og at du har fått anledning til å stille spørsmål dersom du har spørsmål angående studien.

Ja, jeg samtykker til å delta i studien

 Sideskift

Side 2

Obligatoriske felter er merket med stjerne *

Du kan svare på spørsmålene ved å krysse av svaralternativet som passer best, og i noen tilfeller blir du bedt om å skrive inn svaret ditt. **Prøv å svare på hvert spørsmål raskt uten å tenke for lenge.** Vennligst svar på alle spørsmål i dette spørreskjemaet, ditt bidrag er viktig for prosjektet.

 Sideskift

Side 3

Obligatoriske felter er merket med stjerne *

Del 1

A: Aldersgruppe.

1. Hvilken aldersgruppe jobber du i hovedsak med? *

Dersom du jobber på flere avdelinger, krysser du av for avdelingen med eldst barn og svar basert på disse barna gjennom hele skjemaet.

Dersom du jobber i en avdeling med stort aldersspenn (f.eks. 1-6 år) tar du utgangspunkt i aktiviteter du gjør med barn 3-6 år.

1 år


2 år

3 år

4 år

5 år

6 år

 Sideskift

Side 4

Obligatoriske felter er merket med stjerne *

B: I det følgende kommer det påstander rundt hvordan du tolker din rolle i forhold til begynnende språk, lesing og skriving i barnehagen.

Du krysser av for ett svaralternativ.

	Helt uenig	Uenig	Litt uenig	Litt enig	Enig	Helt enig
2. Det er min rolle å hjelpe barn å lære bokstavlydene. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Det er min rolle å gjøre det spennende for barn å være med i aktiviteter som fremmer leserelaterte ferdigheter. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Det er min rolle å foreslå aktiviteter som bidrar til språkutvikling når barn leker (f.eks. Hjelpe å lage handleliste for barn som leker butikk). *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Det er min rolle å hjelpe barn å kjenne igjen bokstavene. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Det er min rolle å identifisere barn som kan ha risiko for å utvikle språk- eller lesevansker. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Det er min rolle å motivere foreldre til å lese med sine barn. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Det er min rolle å hjelpe barn å skrive eget navn. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Det er min rolle å hjelpe barn i forberedelse til skolen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Det er min rolle å bidra aktivt til at barn lærer om ord og lesing. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Det er min rolle å hjelpe barn å lære alfabetet. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Det er min rolle å hjelpe barn til å lære å lese og skrive. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Det er min rolle å ta initiativ til aktiviteter som styrker barns leserelaterte ferdigheter. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Det er min rolle å lese for barn daglig. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Det er min rolle å inspirere barn til å ville lese. *

 Sideskift

Side 5

Obligatoriske felt er merket med stjerne *

C: Nedenfor vil det komme spørsmål som omhandler hva du mener om barnehagens rolle.

Du krysser av for ett svaralternativ.

	Helt uenig	Uenig	Litt uenig	Litt enig	Enig	Helt enig
16. Barnehager bør være stimulerende og ha utfordrende pedagogiske miljø. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Det er viktig for barn at de blir lest for hver dag i barnehagen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Barnehager er pedagogiske institusjoner. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Det er fornuftig å ha strukturerte læreprogrammer også i barnehagen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Det er viktig for barn at de lærer seg hvordan de skal holde en bok, hvordan de blar i en bok osv. i barnehagen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Det er viktig at man tilbyr barn mange aktiviteter som styrker lese-relaterte ferdigheter i barnehagen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Det er viktig at man har et strukturert program som tar sikte på å utvikle barns lese-relaterte ferdigheter i barnehagen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Det er viktig for barn at de lærer seg leseretningen og at vi leser fra toppen av siden mot bunnen i barnehagen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Det er viktig for barn at de lærer seg lydene på bokstavene i barnehagen. *

25. Det er viktig for barn at de lærer seg alfabetet i barnehagen. *



Sideskift

Side

Obligatoriske felt er merket med stjerne *

Del 2

I denne delen skal du komme med dine synspunkter rundt lese- og skriveopplæring.

Du krysser av for ett svaralternativ.

	Helt uenig	Uenig	Litt uenig	Litt enig	Enig	Helt enig
26. Barnets kjennskap til bøker og skrevne bokstaver og ord er en indikator for senere leseferdigheter. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Barn som kan alfabetet når de begynner på skolen, har lettere for å lære å lese. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Barnets ordforråd er en indikator for senere leseferdigheter. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Hva barn lærer i førskolen har betydning for hvordan de lærer i skolen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Barn som klarer å se sammenhenger mellom bokstaver og lyder når de begynner på skolen har lettere for å lære å lese. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Barnets språkferdigheter er en indikator for senere leseferdigheter. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Språk brukt i lek kan bidra til barns utvikling av leserelaterte ferdigheter. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Del 3

A: I det følgende kommer det påstander rundt hvordan du leser bøker for barn.

Du krysser av for ett svaralternativ.

	Aldri	Nesten aldri	Sjelden	Ofte	Nesten alltid	Alltid
33. Jeg navngir ting i bildene mens jeg leser. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Jeg bruker tid på å snakke om bildene i boken. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Jeg snakker om hvordan bildene henger sammen med teksten. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Jeg ber barna relatere egne opplevelser til historien jeg leser. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Jeg stiller barna "hvem, hva, hvor, hvordan, hvorfor" -spørsmål mens jeg leser. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Jeg stiller barna spørsmål mens jeg leser. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Jeg lar barn avbryte med kommentarer og spørsmål mens jeg leser. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Jeg bruker like mye tid på å snakke om innholdet i boken som på å lese teksten. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Jeg ber barna om å gjette hva som kommer til å skje i historien jeg leser. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Jeg forklarer ukjente ord mens jeg leser. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Jeg lager egne stemmer for figurene i historien jeg leser. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Jeg snakker om følelser som historien i boken vekker. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Jeg leser forskjellige typer bøker; rim og regler, fiksjon, lærebøker, abc-bøker etc. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

46. Jeg velger bøker med tema som er relevant i forhold til det vi gjør i barnehagen. *

47. Jeg ber barn om å fortelle kjente historier. *

 Sideskift

Side 8

Obligatoriske felt er merket med stjerne *

B: Oppfatninger om bøker og skrift.

Du krysser av for ett svaralternativ.

	Aldri	Nesten aldri	Sjelden	Ofte	Nesten alltid	Alltid
48. Jeg viser hvordan trykt skrift virker (mao. viser leseretningen, at vi leser ovenfra og ned, etc.) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Jeg innleder hver lesestund ved å snakke om tittelen, forfatteren og illustratøren. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Jeg lar fingeren min følge de trykte ordene mens jeg leser. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Jeg viser hvordan bøker brukes (mao. hvilken vei de holdes, hvordan man blir i rett rekkefølge, etc.) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

 Sideskift

Side 9

Obligatoriske felt er merket med stjerne *

C: Lesing og skriving i lek.

Du krysser av for ett svaralternativ.

Aldri Nesten aldri Sjelden Ofte Nesten alltid Alltid

C: Lesing og skrivning i lek.

Du krysser av for ett svaralternativ.

	Aldri	Nesten aldri	Sjelden	Ofte	Nesten alltid	Alltid
52. Jeg gjør ting som å skrive menyer når barna leker restaurant, eller handlelister dersom de har en butikklek. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Jeg tar initiativ til leker som å leke skole, postkontor, bibliotek, restaurant og butikk. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Sideskift

Obligatoriske felter er merket med stjerne *

Del 4

Materiell på avdelingen.

54. Hvor mange barnebøker har dere på din avdeling? *

Du krysser av for ett svaralternativ.

- 0-2 bøker
- 3-10 bøker
- 11-50 bøker
- Mer enn 50 bøker

I det følgende kommer det noen påstander. Vennligst angi svaret som passer best for din avdeling.

	Ja	Nei
55. Flere enn 10 bøker er tilgjengelige for barna på vår avdeling. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Bøkene vi har på avdelingen vår byttes ut med jevne mellomrom. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

57. Bøkene er plassert i øye-høyde for barna. *
58. Skrivemateriell er lett tilgjengelig for barna i vår avdeling. *
59. Tingene er merket med ord i barnas lekerom (f.eks. tingene i et lekekjøkken). *
60. Vi har en lesestol på avdelingen. *
61. Vi har et alfabet hengende på veggen i vår avdeling. *
62. Vi har leker og bøker som handler om alfabetet i avdelingen (f.eks. klosser, bokstavpuslespill, magneter, etc.) *
63. Vi har en skrive- og tegnestol der det er papir og blyanter/fargestifter lett tilgjengelig for barna. *

64. Barnas navn er skrevet i øyehøyde forskjellige steder i rommet og i garderoben. *

Sideskift

Side 11

Obligatoriske felter er merket med stjerne *

Del 5

A: Bevissthet rundt språkets lyder.

Du krysser av for ett svaralternativ.

	Aldri	Nesten aldri	Sjelden	Ofte	Nesten alltid	Alltid
65. Jeg leser bøker med tekst som rimer. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66. Jeg viser barna bokstavlydene. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67. Jeg hjelper barn å stave ordene (f.eks. /b/ + /a/ + /l/ = Ball) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68. Jeg viser barna hvordan noen ord slutter med den samme bokstavlyden (eks. Ball, hall, korall). *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69. Jeg viser barna mønstre som går igjen i flere ord (eks. ball, ballong). *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70. Jeg viser barna hvordan noen ord begynner med den samme bokstavlyden (eks. Ball, blå). *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71. Jeg påpeker når det er mønstre med rim i teksten. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Sideskift

Obligatoriske felt er merket med stjerne *

B: Bokstavkunnskap.

Du krysser av for ett svaralternativ.

	Aldri	Nesten aldri	Sjelden	Ofte	Nesten alltid	Alltid
72. Jeg hjelper barna å kjenne igjen bokstavene i alfabetet. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73. Jeg bruker alfabetbøker med barna. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74. Jeg lærer barna bokstavene i sitt eget navn. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
75. Jeg hjelper barna å skrive bokstavene i alfabetet. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
76. Jeg lærer barna forskjellen på store og små bokstaver. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C: Begynnende lesing og skriving.

Du krysser av for ett svaralternativ.

	Aldri	Nesten aldri	Sjelden	Ofte	Nesten alltid	Alltid
77. Jeg skriver ned historier som barn forteller til meg og leser den tilbake. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
78. Jeg lytter mens barn leser høyt eller leker at de leser høyt. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
79. Jeg gir ros til barn som prøver å lese og skrive. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
80. Jeg hjelper barn å lese enkle ord. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
81. Jeg hjelper barna å skrive navnene sine. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D: Tid brukt i ulike aktiviteter.

Hvor mye tid, tror du, bruker du gjennomsnittlig på følgende hver dag:

Minutter

	0 minutter	0-5 minutter	5-10 minutter	10-15 minutter	15-20 minutter	20+ minutter
82. Jeg leser høyt for barn i barnehagen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
83. Jeg skriver ned hva barna forteller og leser tilbake. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
84. Jeg deltar med lesing og skriveing i lek (f.eks. lage handlelister, kort, etc.) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85. Jeg lærer barn bokstavene. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86. Jeg snakker om hvilke lyder de forskjellige bokstavene lager. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
87. Jeg peker på mønstre i teksten (eks. Ball, ballong). *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
88. Jeg hjelper barn å skrive. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
89. Jeg leker med alfabetet sammen med barn (f.eks. leker med bokstav-magneter, klosser etc.) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
90. Jeg lytter til barn som høytleser eller leker at de høytleser. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

 Sideskift

Del 6

A: Spørsmålene nedenfor vil omhandle dine lesevaner som voksen og barn. Her bes du om å beregne omtrentlig hvor mye du gjorde av en aktivitet. Det kan være vanskelig å huske, men forsøk så godt du kan.

91. Abonnerer du daglig på en avis (elektronisk, eller papir) som voksen? *

- Ja Nei

92. Hvor ofte så du i bildebøker, med eller uten tekst, som barn? *

- Daglig
 Flere ganger i uken
 En gang i uken
 Sjelden
 Aldri

93. Hvor mange bøker har du i din husholdning i dag? (barnebøker og voksenbøker) *

- Ingen
 1-10 bøker
 11-50 bøker
 51-100 bøker
 Mer enn 100 bøker

94. Har noen i din familien din (husstand), per i dag, lånekort hos biblioteket? *

- Ja Nei

95. Hvor ofte besøkte du biblioteket som barn? *

- Flere ganger i uken
 En gang i uken
 Ca. en gang i måneden
 Sjelden
 Aldri

96. Hvor ofte leser du f.eks. en bok eller avis som voksen? *

- Daglig
- Flere ganger i uken
- En gang i uken
- Sjelden
- Aldri

97. Hvor ofte leser din partner f.eks. en bok eller avis? *

- Daglig
- Flere ganger i uken
- En gang i uken
- Sjelden
- Aldri
- Har ikke partner

98. Hvor ofte ble du lest for hjemme som barn? *

- Flere ganger i uken
- En gang i uken
- Ca. en gang i måneden
- Sjelden
- Aldri

99. I hvilken alder ble du først lest for som barn? *

- Yngre enn 2 år
- 2-3 år
- 3-4 år
- 4-5 år
- Jeg ble ikke lest for

100. Hvor mange bildebøker, med eller uten tekst, eide du som barn? *

- Ingen
- 1-5 bøker
- 6-10 bøker
- 11-20 bøker
- Mer enn 20 bøker

101. Hvor mange timer daglig ser du på TV som voksen? *

- Mer enn 3 timer
- 2-3 timer
- 1-2 timer
- Mindre enn 1 time
- Sjelden/aldri

102. Hvor mange timer daglig så du på TV som barn? *

- Mer enn 3 timer
- 2-3 timer
- 1-2 timer
- Mindre enn 1 time
- Sjelden/aldri

 Sideskift

Obligatoriske felter er merket med stjerne *

B: Bakgrunnsinformasjon.

103. Hva er ditt kjønn? *

- Mann
- Kvinne
- Annet / vil ikke svare

104. Hvor gammel er du? *

105. Hvor mange år har du arbeidet med barn i barnehagealder? *

Dersom du har jobbet mindre enn 1 år kan du runde opp til 1 år.

106. Hvilken stilling har du i barnehagen? *

Du kan krysse av for flere svaralternativer.

Styrer

Barnehagelærer

Spesialpedagog

106. Hvilken stilling har du i barnehagen? *

Du kan krysse av for flere svaralternativer.

Styrer

Barnehagelærer

Spesialpedagog

Støttepedagog

Pedagogisk leder

Pedagogisk medarbeider / barnehageassistent

Barne- og ungdomsarbeider

Student / praksis

Annet

107. Har du utdannelse innen pedagogiske fag? *

Ja

Nei

107a. Hva er din høyeste avsluttede utdanning innen pedagogiske fag? *



Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «107. Har du utdanning innen pedagogiske fag?»

Besvares dersom du trykket "ja" på forrige spørsmål.

Enkeltemner

Årsstudium

Bachelorgrad

Mastergrad

Doktorgrad

Annet

108. Før du besvarte spørreskjemaet, hadde du du hørt om begrepet delt boklesing/interaktiv boklesing? *

Ja

Nei

Vedlegg 6

Del 1: Bakgrunnsinformasjon

Alder: _____ år

Kjønn: Mann Kvinne

Stilling: _____

Hvor mange år har du arbeidet med barn i førskolealder (3-6 år)? _____ år

Hva er din høyeste avsluttede utdanning? _____

Har du utdanning som førskolelærer? Ja Nei

Hvilken aldersgruppe jobber du i hovedsak med?

Kryss av den/de aldersgruppene som gjelder **3** **4** **5** **6** **år**

Del 2: Oppfatninger om utvikling av leserelaterte ferdigheter i førskolealder

I denne undersøkelsen bruker vi begrepet "barn" med betydningen barn i alderen 3-6 år som går i barnehage. Alle barn er forskjellige, men her ber vi deg generalisere så godt du kan på vegne av den gruppen der du arbeider. For hver påstand ber vi deg ta stilling til i hvilken grad du er enig eller uenig. Vennligst kryss av kun ett svaralternativ for hvert spørsmål.

		<i>Helt uenig</i>	<i>Uenig</i>	<i>Litt uenig</i>	<i>Litt enig</i>	<i>Enig</i>	<i>Helt enig</i>
1	Det er min rolle å hjelpe barn å lære bokstavlydene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Noen barn i gruppen kan identifisere bokstaver i alfabetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Barnehager burde sees på som en del av skolesystemet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Skolen er best egnet for å lære barn leserelaterte ferdigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Jeg leser for barn slik at de kan lære om lesing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Det er min rolle å gjøre det spennende for barn å være med i aktiviteter som fremmer leserelaterte ferdigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Det er min rolle å foreslå aktiviteter som bidrar til språkutvikling når barn leker (f.eks. Hjelpe å lage handleliste for barn som leker butikk)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Barnehager bør være stimulerende og utfordrende pedagogiske miljø	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Det er min rolle å hjelpe barn å kjenne igjen bokstavene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Det er viktig for barn at de blir lest for hver dag i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Barnets kjennskap til bøker og skrevne bokstaver og ord er en indikator for senere leseferdigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Det er min rolle å identifisere barn som kan ha risiko for å utvikle språk- eller lesevaner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		<i>Helt uenig</i>	<i>Uenig</i>	<i>Litt uenig</i>	<i>Litt enig</i>	<i>Enig</i>	<i>Helt enig</i>
13	Det er min rolle å motivere foreldre til å lese med sine barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Barn som kan alfabetet når de begynner på skolen, har lettere for å lære å lese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Det er min rolle å hjelpe barn å skrive sitt eget navn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Barn som lærer å lese i førskolealder vil kjede seg i skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Barnets ordforråd er en indikator for senere leseferdigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Barnehager er pedagogiske institusjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Hva barn lærer i førskolen har betydning for hvordan de lærer i skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Jeg leser for barn fordi jeg liker det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Jeg ville ha lest mer for barn dersom jeg hadde hatt mer tid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Det er fornuftig å ha strukturerte læreprogrammer også i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Det er min rolle å hjelpe barn i forberedelse til skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Jeg liker å lese for barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Barn som klarer å se sammenhenger mellom bokstaver og lyder når de begynner på skolen har lettere for å lære å lese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Det er min rolle å bidra aktivt til at barn lærer om ord og lesing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Det er viktig for barn at de lærer seg hvordan de skal holde en bok, hvordan de blar i en bok osv. i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Noen barn i gruppen min begynner å lese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Det er viktig at man tilbyr barn mange aktiviteter som styrker leserelaterte ferdigheter i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		<i>Helt uenig</i>	<i>Uenig</i>	<i>Litt uenig</i>	<i>Litt enig</i>	<i>Enig</i>	<i>Helt enig</i>
30	Noen barn i gruppen min begynner å skrive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Jeg bruker tilstrekkelig tid på å lese med barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Det er viktig at man har et strukturert program som tar sikte på å utvikle barns leserelaterte ferdigheter i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Det er min rolle å hjelpe barn å lære alfabetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Barnets språkferdigheter er en indikator for senere leseferdigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Det er min rolle å hjelpe barn til å lære å lese og skrive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	De fleste barn liker å bli lest for	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Barn som kan lese når de begynner på skolen vil forstyrre de barna som ikke kan lese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Språk brukt i lek kan bidra til barns utvikling av leserelaterte ferdigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Det er viktig for barn at de lærer seg lydene på bokstavene i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Det er viktig for barn at de lærer seg leseretningen og at vi leser fra toppen av siden mot bunnen i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Barn lærer alt de trenger å kunne om språk og lesing i skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Barn lærer å lese naturlig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	Barn er interessert i å lære om lesing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Det er viktig for barn at de lærer seg alfabetet i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Jeg leser for barn fordi de ber meg om det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	Det er min rolle å ta initiativ til aktiviteter som styrker barns leserelaterte ferdigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47	Det er min rolle å lese for barn daglig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	Det er min rolle å inspirere barn til å ville lese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Del 3: Aktiviteter i førskolen

		<i>Aldri</i>	<i>Nesten aldri</i>	<i>Sjelden</i>	<i>Ofte</i>	<i>Nesten alltid</i>	<i>Alltid</i>
49	Jeg navngir ting i bildene mens jeg leser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	Jeg leser høyt for barna <i>tre eller flere</i> ganger daglig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	Jeg bruker tid på å snakke om bildene i boken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	Jeg snakker om hvordan bildene henger sammen med teksten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	Jeg ber barna relatere egne opplevelser til historien jeg leser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54	Jeg stiller "hvem, hva, hvor, hvordan, hvorfor"-spørsmål mens jeg leser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55	Jeg stiller barna spørsmål mens jeg leser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56	Jeg lar barn avbryte med kommentarer og spørsmål mens jeg leser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57	Jeg bruker like mye tid på å snakke om innholdet i boken som på å lese teksten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58	Jeg ber barna om å gjette hva som kommer til å skje i historien jeg leser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59	Jeg forklarer ukjente ord mens jeg leser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60	Jeg leser høyt for barna <i>en til to</i> ganger daglig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61	Jeg lager egne stemmer for figurene i historien jeg leser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62	Lesestund i en gruppe er en del av våre daglige rutiner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63	Jeg snakker om følelser som historien i boken vekker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64	Jeg skriver ned historier som barn forteller til meg og leser dem tilbake	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		<i>Aldri</i>	<i>Nesten aldri</i>	<i>Sjelden</i>	<i>Oftre</i>	<i>Nesten alltid</i>	<i>Alltid</i>
65	Jeg spør barna om de liker eller misliker enkelte bøker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66	Jeg lar vanligvis barna velge bøkene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67	Jeg navngir ting i bildene mens jeg leser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68	Jeg viser hvordan trykt skrift virker (mao. viser leseretningen, at vi leser ovenfra og ned, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69	Jeg leser bøker med tekst som rimer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70	Jeg innleder hver lesestund ved å snakke om tittelen, forfatteren og illustratøren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71	Jeg lar fingeren min følge de trykte ordene mens jeg leser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72	Jeg skriver ned historier som barn forteller til meg og leser dem tilbake	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73	Jeg leser vanligvis den samme boken flere ganger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74	Jeg gjør ting som å skrive menyer når barna leker restaurant, eller handlelister dersom de har en butikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75	Jeg tar initiativ til leker som skole, postkontor, bibliotek, restaurant og butikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76	Jeg velger vanligvis bøkene vi leser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77	Jeg leser forskjellige typer bøker; rim og regler, fiksjon, lærebøker, abc-bøker, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78	Jeg velger bøker med tema som er relevant i forhold til det vi gjør i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79	Jeg viser hvordan bøker brukes (mao. hvilken vei de holdes, hvordan man blir i rett rekkefølge, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		<i>Aldri</i>	<i>Nesten aldri</i>	<i>Sjelden</i>	<i>Ofte</i>	<i>Nesten alltid</i>	<i>Alltid</i>
80	Jeg viser barna bokstavlydene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81	Jeg hjelper barna å kjenne igjen bokstavene i alfabetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81	Jeg hjelper barn å stave ordene (f.eks. /b/ + /a/ + /l/ = Ball)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82	Jeg lytter mens barn leser høyt eller leker at de leser høyt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83	Jeg gir ros til barn som prøver å lese og skrive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84	Jeg hjelper barn å lese enkle ord	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85	Jeg viser barna hvordan noen ord slutter med den samme bokstavlyden (eks. Ball, hall, korall)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86	Jeg bruker alfabetbøker med barna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87	Jeg viser barna mønstre som går igjen i flere ord (eks. Ball, ballong)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88	Jeg lærer barna bokstavene i sitt eget navn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89	Jeg ber barn å fortelle kjente historier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90	Jeg hjelper barna å skrive navnene sine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91	Jeg viser barna hvordan noen ord begynner med den samme bokstavlyden (eks. Ball, blå)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92	Jeg hjelper barna å skrive bokstavene i alfabetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93	Jeg påpeker når det er mønstre med rim i teksten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94	Jeg lærer barna forskjellen på store og små bokstaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Del 4: Ressurser

Svar ja eller nei på spørsmålene under

		Ja	Nei
95	Flere enn 10 bøker er tilgjengelige for barna på vår avdeling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
96	Bøkene vi har på avdelingen vår byttes ut med jevne mellomrom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
97	Bøkene er plassert i øye-høyde for barna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
98	Skrivemateriell er lett tilgjengelig for barna i vår avdeling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
99	Tingene er merket med ord i barnas lekerom (f.eks. tingene i et lekekjøkken)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100	Vi har en lesestol på avdelingen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
101	Vi har et alfabet hengende på veggen i vår avdeling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
102	Vi har leker og bøker som handler om alfabetet i avdelingen (f.eks. klosser, boksavpuslespill, magneter, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
103	Vi har en skrive- og tegnekrok der det er papir og blyanter/fargestifter lett tilgjengelig for barna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
104	Barnas navn er skrevet i øyehøyde forskjellige steder i rommet og i garderoben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Del 5: Mengde

Hvor mye tid, tror du, bruker du gjennomsnittlig på følgende per dag:

	Minutter	0	0-5	5-10	10-15	15-20	20+
105	Jeg leser høyt for barn i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
106	Jeg skriver ned hva barna forteller og leser tilbake	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
107	Jeg deltar med lesing og skriving i lek (f.eks. Lage handlelister, kort, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
108	Jeg lærer barn bokstavene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
109	Jeg snakker om hvilke lyder de forskjellige bokstavene lager	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
110	Jeg peker på mønstre i teksten (eks. Ball, ballong)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
111	Jeg hjelper barn å skrive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
112	Jeg leker med alfabetet sammen med barn (eks. leker med bokstav-magneter klosser, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
113	Jeg lytter til barn som høytleser eller leker at de høytleser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Del 6: Utfyllende informasjon

Kryss av enten "Ja", "Nei" eller "Vet ikke"

		Ja	Nei	Vet ikke
114	Er utvikling av leserelaterte ferdigheter en del av årsplanen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
115	Har dere en opplæringsplan for barn som skal begynne på skolen (5-6 åringer)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
116	Er utvikling av leserelaterte ferdigheter en del av månedsplanen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
117	Er utvikling av leserelaterte ferdigheter en del av ukeplanen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
118	Er utvikling av leserelaterte ferdigheter en del av dagplanen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
119	Dersom du svarte ja på ett av de fire forutgående spørsmålene, evaluerer dere resultatene av arbeidet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
120	Har du lest den nye rammeplanen (2006)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
121	Har lederen for din avdeling diskutert målene for utvikling av leserelaterte ferdigheter som er beskrevet i rammeplanen med deg?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
122	Har du fått muligheten til å lære mer om barnets tidlige, leserelaterte utvikling?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
123	Er du interessert i å lære mer om barnets tidlige, leserelaterte utvikling?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tusen takk for din deltakelse!

Appendix C: Survey items excluded from final analysis

No.	Items	Reason
66	I usually ask children to choose books we read	Interdependent with No. 76
76	I usually choose the book to read aloud	Interdependent with No. 66
21	I would read to children if I had more time	Subject to interpretation
31	I spend sufficient time reading to children	Subject to interpretation
05	I read to children so they can learn about reading	Interdependent with No. 20,45
20	I read to children because I like to	Interdependent with No. 05, 45
45	I read to children because they ask me to	Interdependent with No. 05, 20
60	I read aloud to children 1-2 times a day	Interdependent with No. 50
50	I read aloud to children 3 or more times a day	Interdependent with No. 60
65	I ask children why they (dis)like certain books	Poorly phrased
73	I usually read the same book multiple times	Subject to interpretation
42	Children learn to read naturally	Ambiguous

Vedlegg 7

Questionnaire on HLE

Do you have a subscription to a daily newspaper? yes no

How often does your child look at picture books?
 daily several times a week once a week rarely never

How many books do you have in your household?
 None 1-10 books 11-50 books 51-100 books more than 100 books

Does anybody in your family own a library card? yes no

How often do you visit a library with your child?
 several times a week once a week ca. once a month rarely never

How often do you read (e.g. a book or a newspaper)?
 daily several times a week once a week rarely never

How often does your partner read (e.g. a book or a newspaper)?
 daily several times a week once a week rarely never

How often do you read to your child?
 several times a week once a week ca. once a month rarely never

How old was your child when you first read to him or her?
 younger than 2 years 2-3 years 3-4 years 4-5 years It was not read to the child.

How many books or picture books does your child own?
 none 1-5 books 6-10 books 11-20 books more than 20 books

How many hours a day do you watch TV?
 more than 3 hours 2-3 hours 1-2 hours less than 1 hour rarely/never

How many hours a day does your child watch TV?
 more than 3 hours 2-3 hours 1-2 hours less than 1 hour rarely/never

Vedlegg 8

Oversikt over ekskluderte items

	Sjelden/aldri	Mindre enn 1 time	1-2 timer	2-3 timer	Mer enn 3 timer
Item 101: Hvor mange timer daglig ser du på TV som voksen? (ekskludert)	8 (4.3%)	12 (6.5%)	58 (31.2%)	70 (37.6%)	38 (20.4%)
Item 102: Hvor mange timer daglig så du på TV som barn? (ekskludert)	9 (4.8%)	91 (48.9%)	63 (33.9%)	15 (8.1%)	8 (4.3%)