

## «Vi prøver å lese og lære sammen»

En kvalitativ studie av tre flerspråklige mødres erfaringer med hvordan READ Agder-prosjektet har påvirket barnas språk og leseglede

ESTER SANDVE

VEILEDER

Torild Marie Olsen

**Universitetet i Agder, 2023**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master



## Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på to lærerike år som masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Agder. Utdanningen har gitt meg verdifull kunnskap som jeg tar med meg videre inn i yrkeslivet. Jeg er takknemlig for at skrivingen av denne oppgaven har gitt meg mulighet til å fordype meg i språk, og høytlesing og hvilken betydning det har for barn. Arbeidet med oppgaven har vært meningsfullt, men også til tider overveldende. Nå er jeg endelig i mål, og det er flere som fortjener takk.

Først vil jeg takke mine tre intervjudeltakere som stilte til intervju og brukte tid på å dele sine erfaringer og opplevelser. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Jeg vil også takke prosjektkoordinatorne i READ Agder, Line Håberg Løvndal og Hege Solli for videreformidling av kontaktinformasjon til barnehager som deltok i prosjektet. Videre vil jeg takke barnehagestyreren i en av disse barnehagene, som var viktig for rekrutteringen av aktuelle intervjudeltakere.

Jeg vil gi en stor takk til min veileder Torild Marie Olsen. Takk for konstruktive og tydelige tilbakemeldinger, gode tips til faglitteratur, stort engasjement, og for støtte og oppmuntring gjennom hele skriveprosessen. Jeg vil også rette en takk til David Lansing Cameron for gode råd i starten av arbeidet med oppgaven.

Til slutt fortjener mine foreldre en stor takk, både for hjerterom og husrom under siste del av masterskrivingen. Far, takk for at du alltid lytter, for gode samtaler, og for korrekturlesing. Mor, takk for støtte, motivasjon og positivitet. Takk til min bror, Gunnar for gode innspill og råd. Takk til Thelma for gode turer og for god trøst på tunge dager. Jeg er veldig glad i dere!

Nå gleder jeg meg til en sommer hvor faglitteratur skal erstattes med skjønnlitteratur!

Kleppe, 15. mai 2023

Ester Sandve

## Sammendrag

Denne masteroppgaven har som formål å undersøke hvordan flerspråklige foreldre opplever at deltakelsen i prosjektet READ Agder påvirker barnas språk og leseglede. READ Agder er et implementeringsprosjekt som gjennomføres i kommunene i Agder i perioden 2020-2024. Prosjektet har som hensikt å øke leseglede blant barn og unge, og støtte foreldres innvolvering i barns lesing. Til grunn for intervensjonen ligger høytlesing mellom foreldre og barn ved bruk av en dialogisk lesemetode. Internasjonal forskning har vist at dialogisk lesing mellom foreldre og barn kan styrke språklig og før-skriftlig kompetanse, og framtidig lesekompetanse (Bus et al., 1995; Dowdall et al., 2020; Noble et al., 2018).

Studiens problemstilling er: «*Hvordan opplever tre flerspråklige mødre at deltakelsen i READ Agder påvirker barnas språk og leseglede?*». I denne studien er det valgt å bruke en kvalitativ forskningsmetode, med en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming. Utvikling av data foregikk ved gjennomføring av et fokusgruppeintervju, og intervjudesignet tok utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide. Funnene fra intervjuet blir presentert ut ifra fire hovedpunkter: 1) Språk, 2) READ Agder prosjektet, 3) Høytlesing og leseglede og 4) Underveis og i etterkant av prosjektet. Funnene indikerer at mødrene i hovedsak har positive erfaringer knyttet til deltakelsen i READ Agder prosjektet. Samtidig framkommer det en litt variert forståelse av begrepet dialogisk lesing, samtidig som funnene indikerer at alle mødrene anvender sentrale prinsipper fra denne lesemetoden i høytlesing med sine barn. Oppgavens mest sentrale funn er at deltakelsen i READ Agder også beskrives som å ha hatt innvirkning på mødrenes andrespråklæring. Mødrene beskriver at barn og foreldre lærer språk av hverandre.

Studien gir innsikt i hvordan et prosjekt som READ Agder kan være en ressurs for flerspråklige familier i å støtte barns språkutvikling og leseglede. Resultatene kan være nyttige for videre forskning, og for barnehagelærere, lærere, pedagoger og spesialpedagoger som jobber med å fremme lesing og språkutvikling blant flerspråklige barn.

## Abstract

The aim of this master thesis is to investigate how multilingual parents perceive their participation in the READ Agder project to influence their children's language development and joy of reading. READ Agder is an implementation project that will be carried out in municipalities in Agder from 2020-2024. The project aims to increase the joy of reading among children and adolescents, and to support parental involvement in children's reading. The intervention is based on parent-child shared reading using a dialogic reading method. International research has shown that dialogic reading between parents and children can strengthen language and pre-literacy skills, and future reading skills (Bus et al., 1995; Dowdall et al., 2020; Noble et al., 2018).

The research question of the study is: «*How do three multilingual mothers experience their participation in READ Agder to affect their children's language development and joy of reading?*». The study uses a qualitative research method, with a hermeneutic and phenomenological approach. The generating of data was done through a focus group interview, and the interview design was based on a semi-structured interview guide. The findings from the interview are presented based on four main points: 1) Language, 2) The READ Agder project, 3) Shared reading and joy of reading, and 4) During and Post-Implementation of the project. The findings indicate that the mothers generally have a positive experience related to their participation in the READ Agder project. At the same time, there is some variation in the understanding of the concept of dialogic reading, while the findings do indicate that all of them use key principles from the dialogic reading method is shared reading with their children. The most significant finding of the thesis is that participation in READ Agder is also described as having an impact on the mothers' second language learning. The mothers describe that children and parents learn language from each other.

The study provides insight into how a project like READ Agder can be a resource for multilingual families in supporting children's language development and joy of reading. The results can be useful for further research and for preschool teachers, teachers, educators, and special need educators who work to promote reading and language development among multilingual children.

# Innhold

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 READ Agder.....	7
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	8
1.3 Tidligere forskning.....	9
1.4 Forforståelse.....	11
1.5 Oppgavens oppbygning .....	12
<b>2.0 Teoretisk bakgrunn</b> .....	<b>13</b>
2.1 Språk og språkutvikling .....	13
2.1.1 Flerspråklighet .....	15
2.2 Høytlesing og leseglede .....	17
2.2.1 Litterasitet, narrativ kompetanse og muntlige fortellinger.....	19
2.2.2 Dialogisk lesing som metode for høytlesing.....	21
2.3 Tankesett-teori og tidlig innsats .....	23
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>25</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	25
3.2 Fokusgruppeintervju som metode.....	26
3.2.1 Rekruttering og utvalg .....	27
3.2.2 Utforming av semistrukturert intervjuguide.....	28
3.3.3 Bruk av bøker i intervjuet .....	30
3.3 Gjennomføring av intervjuet.....	31
3.4 Etske refleksjoner .....	33
3.4.1 Informert samtykke og personvern .....	34
3.5 Transkribering og analyse.....	34
3.6 Validitet og reliabilitet .....	36
<b>4.0 Presentasjon av funn</b> .....	<b>38</b>
4.1 Språk .....	38
4.2 READ Agder prosjektet.....	41
4.3 Høytlesing og leseglede .....	43
4.3.1 «Min mann er profesjonell eventyrforteller» .....	44

4.3.2 Beskrivelser av høytlesing i praksis og forståelsen av dialogisk lesemetode .....	45
4.4 Underveis og i etterkant av prosjektet.....	47
<b>5.0 Drøfting.....</b>	<b>49</b>
5.1 Å lese og lære sammen .....	49
5.1.2 Skriftspråklæring.....	51
5.2 Leseglede .....	52
5.2.1 Muntlige fortellinger.....	53
5.3 Dialogisk lesemetode .....	54
<b>6.0 Avsluttende refleksjoner og studiens begrensninger .....</b>	<b>57</b>
6.1 Videre forskning .....	58
<b>KILDER.....</b>	<b>60</b>
Bøker i lesebagen for 4-åring, brukt i intervjuet:.....	60
Faglitteratur.....	60
Vedlegg 1: Informasjonsskriv .....	69
Vedlegg 2: Kort informasjonsskriv.....	73
Vedlegg 3: Intervjuguide .....	74
Vedlegg 4: Sikt vurdering av behandling av personopplysninger .....	78

## 1.0 Innledning

Grunnlaget for gode leseferdigheter legges allerede i barnehagen, og forskning viser at leserelaterte aktiviteter før skolealder kan forebygge senere lese- og skrivevansker i skolen (Hagtvet et al., 2011; van Daal et al., 2012). En måte å styrke barns leseferdigheter på er gjennom høytlesing. Dette er med på å støtte både leseutvikling og språkutvikling, særlig når høytlesingen skjer mellom foreldre og barn (Snow, 1994; Bus et al., 1995; Cline & Edward, 2013; Levy, 2018). Positive forskningsresultater knyttet til effekten av høytlesning har videre ført til ulike prosjekter og innovasjoner som har som utgangspunkt å få foreldre til å lese ofte og jevnlig med sine barn (Kucirkova & Grøver, 2022; Noble et al., 2020). Hovedformålet i de fleste av disse intervensjonene er at høytlesningen skal være med på å støtte barnas språkutvikling (Dowdall et al., 2020, s. 383). Leseprosjekter som gjennomføres i barns hjem kan øke foreldres involvering i lesing og språkutvikling, og på den måten ha en positiv innvirkning på barnets læringspotensial (Andersen & Hvidman, 2020).

Et rikt språkmiljø hvor foreldre synger, leser, snakker og forteller mye på barnets førstespråk kan skape bedre forutsetninger for å lære seg et nytt språk i barnehagen (Schram og Bergsland, 2021, s. 47). Forskning viser at barnehager i liten grad benytter barnas flerspråklige ressurser, og at en enspråklig norm ofte ligger til grunn for språkarbeidet i barnehagen (Alstad, 2016; Schram & Bergsland, 2021). En enspråklig norm betyr at det forventes at alle barn og voksne i barnehagen kommuniserer på samme språk. En slik oppfatning av flerspråklighet er uheldig, og tar ikke hensyn til den positive betydningen aktiviteter på både første- og andrespråket har for utviklingen av begge språk (Schram & Bergsland, 2021, s. 51). Ifølge den nye strategiplanen *Kompetanse for fremtidens barnehage* (2022) er språk og kommunikasjon en av de viktigste oppgavene for framtidens barnehage, og språklig mangfold skal ses som en berikelse for hele barnegruppen. Personalet i barnehagen og barnets foreldre har ofte ulik kunnskap om barnets språk, og de møter i hovedsak barnet på hver sine arenaer (Udir, 2017). Å utveksle kunnskap og skape en samlet forståelse kan være nyttig for språkarbeidet.

Språkrelaterte utfordringer hos barn i barnehagealder er av de mest rapporterte vanskene når det søkes om spesialpedagogisk hjelp eller tilrettelegging (Brandlistuen et al., 2015; Rambøll, 2011). Dersom barn ikke tilegner seg et funksjonelt språk i barnehagealder, vil de kunne streve med språkrelatert læring resten av utdanningsløpet (Fricke et al., 2012, s. 280;



Neuman & Marulis, 2010). Derfor er det viktig å ha kunnskap om språk, og språkutvikling for å kunne avdekke hva det enkelte barn har behov for, og hvilke forebyggende tiltak som kan iverksettes. De siste tiårene har det vært en økt interesse for, og oppmerksomhet om barnehagen som språklæringsarena (Olsen, 2020, s. 10). Innenfor det spesialpedagogiske feltet er det økende behov for kunnskap omkring flerspråklighet, fordi en stadig større andel barn i Norge er to- eller flerspråklige (Alstad, 2016; OECD, 2018). I denne sammenheng brukes også begrepet minoritetsspråklig. I barnehagesammenheng defineres dette som at både barnet og begge foreldrene har et annet morsmål enn norsk, svensk, dansk, samisk eller engelsk, i 2021 gjaldt dette 1 av 5 barn i norske barnehager (Udir, 2021).

## 1.1 READ Agder

Denne master-oppgaven omhandler deltakelse i READ Agder, et implementeringsprosjekt som gjennomføres i barnehager og barneskoler i Agder i perioden 2020-2024. Dette beskrives som et leseprosjekt, men også som en foreldreinnsats, og har et overordnet formål om å: «gi økt leseglede blant barn og unge og støtte foreldres involvering i barns lesing» (READ Agder, 2021). Prosjektet bygger på tanken om tidlig innsats og forebygging, og det er presisert at tiltaket vil kunne være særlig godt egnet for barn med språkvansker, og for flerspråklige barn (Andersen og Hvidman, 2020; READ Agder, 2021). Barnehagene som deltar i READ Agder får utlevert lesebager med bøker og veiledningsmaterieell som barn i alderen 4-5 år låner med seg seg hjem.

Prosjektkoordinator for READ Agder, Line Håberg Løvdal ble, via mail, spurt om det har vært noen utvalgsriterier knyttet til valg av bøker i lesebagene. Som svar på dette ble det nevnt en rekke kriterier: Bøkene skal være egnet til høytlesning og lette å samtale om, utvalget av bøker skal være på bokmål og nynorsk, lesebagene skal bestå både av bildebøker, skjønnlitteratur og faglitteratur for målgruppen, noen bøker skal være lett tilgjengelige mens andre skal være noe å strekke seg etter (personlig kommunikasjon, 13.03.23). Videre presiseres det at barnehager og skoler anbefales å ta kontakt med det flerspråklige bibliotek for bøker på andre språk enn norsk. Det er fire bøker i lesebagen for 4-åringer og fire bøker i lesebagen for 5-åringer. For barn i alderen 1-3 år og elever i skolen er det utarbeidet lesekasser med bøker som barnehagen eller skolen kan låne ut bøker fra, sammen med veiledningsmaterieell til foreldrene (READ Agder, 2021). Bøkene leveres tilbake etter 12 uker. Veiledningsmateriellet kan foreldrene beholde. Utgangspunktet for denne oppgaven er

et fokusgruppeintervju med tre flerspråklige mødre som har deltatt i prosjektet, og som har hatt tilgang til lesebagen for 4-åringer. Denne lesebagen består av følgende fire bøker: «Pulverheksa har bursdag», «Hvor er den mellomste Bukken Bruse?», «Lille Gruffalo» og «Tambar er troll».

Prosjektet er inspirert av en intervensjon fra TrygFondens børneforskningscenter ved Aarhus Universitet i Danmark: «READ – sammen om læsning». Gjennom økt foreldreinvolvering har prosjektet et mål om å bygge bro mellom den læringen som skjer i hjemmet og i barnehagen, særlig knyttet til språk og leseferdigheter. Forskningen underveis og i etterkant av prosjektet i Aarhus har hatt fokus på barnas ferdigheter i språk, lesing og skriving ved bruk av språkscreeningstester og standardiserte måleredskaper (Bleses et al., 2022). Slike tester kan fortelle noe om hvilken effekt prosjektet har hatt på ordforråd, språkforståelse og setningskonstruksjon hos barna, men disse testene får ikke fram opplevelser og erfaringer fra deltakelsen. Siden READ er et tiltak som skal gjennomføres av foreldre er det viktig å få fram deres stemmer, særlig knyttet til beskrivelser av lesestunden i praksis, og i hvilken grad de opplever at prosjektet oppnår sine mål knyttet til språklig utvikling, økt leseglede og mer lesing i hjemmet.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av det innledende er følgende problemstilling formulert:

*Hvordan opplever tre flerspråklige mødre at deltakelsen i READ Agder påvirker barnas språk og leseglede?*

Formålet med oppgaven er å få innsikt i flerspråklige foreldres erfaringer med deltakelse i et prosjekt som har som mål om å øke barns leseglede, og som hevder å være særlig godt egnet for flerspråklige barn. Andre aktuelle forskningsspørsmål er:

*FS1: Har deltakelsen i READ Agder ført til mer høytlesning underveis og i etterkant av prosjektet?*

*FS2: Hvilken betydning hadde høytlesingsmetoden dialogisk lesing for mødrene?*

Det ble gjennomført et fokusgruppeintervju med tre flerspråklige mødre som har deltatt i READ Agder prosjektet gjennom barnehagen til sine barn. Det er barnehagene som deltar

som er ansvarlige for informasjon til foreldrene i form av å avholde foreldremøte, utlån av lesebager og utdeling av veiledningsmaterieill. Veiledningsmateriellet er tilgjengelig på bokmål, nynorsk, engelsk, arabisk og polsk, men tanken er at det vil oversettes til flere språk over tid. I praktisk utførelse er READ Agder et prosjekt hvor foreldrene skal lese daglig sammen med sine barn på en planlagt og strukturert måte ved bruk av en dialogisk lesemetode. Dette er en høytlesingsmetode utviklet av den amerikanske forskeren Grover Whitehurst i 1988. Metoden bygger på samspill mellom den som leser og barnet som blir lest for. Barnet utvikler seg gradvis mot å bli den som forteller billedboken, noe som skal bidra til å engasjere barnet i tekstens innhold og til å fremme språktilegnelse (Broström et al., 2017; Whitehurst et al., 1988; Whitehurst & Lonigan, 1998). Internasjonal forskning har vist at dialogisk lesing mellom foreldre og barn kan styrke førskolebarns språklige og før-skriftlige kompetanse, og framtidig lesekompetanse (Bus et al., 1995; Dowdall et al., 2020; Noble et al., 2018). Det er den voksne som er ansvarlig for å legge til rette for at denne formen for lesing finner sted, og metoden bygger på Vygotskys teori om den proksimale utviklingszone, der barnet utvikler seg i samspill med en kompetent voksen (Broström et al., 2017).

### 1.3 Tidligere forskning

Oppgavens fokus retter seg mot foreldres opplevelser av sitt barns språk og leseglede. I denne sammenheng er det viktig å bemerke at barnas språk og leseglede blir betraktet gjennom foreldrenes perspektiv. At barnehagebarns språklige erfaringer beskrives og tolkes fra voksnes perspektiv er imidlertid ikke uvanlig (Alstad, 2015, s. 296-297). I norsk sammenheng er studier som omhandler andrespråks- og flerspråklighetsforskning i stor grad knyttet til barnehagepersonalets arbeid med flerspråklige barns språk, og det er få studier som tar for seg foreldres perspektiver på språk eller lesing i hjemmet (Alstad, 2015). Resultater fra PIRLS-undersøkelsen utført i 2011 viste at elever på 4. og 5.trinn med foreldre som tidlig engasjerte dem i leserelaterte aktiviteter som høytlesing og historiefortelling hadde høyere prestasjoner i lesing (van Daal et al., 2012). En nyere, norsk barnehagestudie fra 2020 viste også at mer tid til høytlesing og lesing på både første- og andrespråk i hjemmet hadde en signifikant påvirkning på fonembevissthet i norsk hos de flerspråklige barna (Hofslundsengen et al., 2020, s. 31-32). Fonembevissthet er evnen til å skille de minste meningsskillende delene i språket vårt fra hverandre. I studien til Hofslundsengen et al. (2020) ble sammenhengen mellom høytlesing i hjemmet og fonembevissthet målt gjennom en kombinasjon av spørreskjemaundersøkelse blant foreldrene, og individuell kartlegging av

barna ved bruk av språktest. De fant da at barna som ble lest for hjemme hadde en bedre evne til å gjengi hvilket ord som enten startet eller sluttet med den samme lyden som et testord. Et slikt funn kan videre tyde på at høytlesning øker barnas oppmerksomhet mot lyder i språket og gjør barna mer klar over forholdet mellom lyd og skrift.

READ Agder er inspirert av tilsvarende prosjekt som er utviklet i Aarhus kommune i Danmark. Det er derfor sentralt å vise til ulike forskningsresultater og studier som er gjort i forbindelse med prosjektet der. READ Aarhus er basert på positive forskningsresultater fra prosjektet «Språkkoffert» som ble gjennomført i barnehager i Aarhus fra 2009-2011, samt et lignende prosjekt som ble gjennomført ved en rekke skoler i Aarhus i 2014. Disse prosjektene ble videreutviklet og kalles nå for READ. Prosjektet «Språkkoffert» rettet seg til barnehagebarn med dansk som andrespråk, noe som skiller seg fra READ Agder som deler ut lesebager til alle barn, uavhengig av morsmål. Forskningen som ble gjennomført i etterkant av prosjektet i Aarhus viste en ganske markant forskjell for barna som deltok i prosjektet når det gjaldt ordforråd, språkforståelse og setningskonstruksjon (Andersen og Nielsen, 2016).

Det har blitt brukt standardiserte måleredskaper før og etter at tiltaket ble iverksatt, samt bruk av kontrollgruppe for å avdekke språklig og før-skriftlig kompetanse, men også for å måle en rekke sekundære mål innenfor matematikk, eksekutive funksjoner, samt psykososiale styrker og vanskeligheter (Bleses et al., 2022). Det overordnede resultatet av effektevaluering etter 20 ukers arbeid med READ viste imidlertid å ikke ha noen generell effekt på barnas språkutvikling (Bleses et al., 2022). Den kvalitative forskningen som er gjort er knyttet til en intervjustudie av fosterbarn og fostermødres erfaringer med høytlesning både i forkant og i etterkant av deltakelsen i READ (Klyvø, 2022). Gjennom disse intervjuene kom det fram at fostermødrene opplevde at bøkene som de fikk tilgang til gjennom READ var med på å understøtte barnas språkutvikling og økte deres nysgjerrighet på verden (Klyvø, 2022; Bleses et al., 2022).

Maagerud og Øines (2015, s. 113) sin forskning på litterasitet påpeker at bildebøker utgjør et særlig potensial for utvikling av litterasitet hos flerspråklige barn. Dette begrunnes med at bildebøker gir støtte til verbalteksten, som kan inneholde mange ord og uttrykk som barnet ikke forstår. Bildene kan dermed bli et utgangspunkt for samtale og gir mulighet for å se sammenhengen mellom tekst og illustrasjoner. Samtidig viser forskningen deres at barnehageansatte er lite bevisste på valg av bildebøker for flerspråklige barn, noe som gjør at

de ofte får presentert eldre og enkle norske barnebøker og i liten grad har tilgang til bøker på eget morsmål (Maagerød og Øines, 2015).

Forskning knyttet til foreldreintervensjoner viser at en nøkkelfordring er at foreldre ikke gjennomfører intervensjonen på den måten som er tenkt (Andersen og Hvidman, 2020, s. 47). Selv foreldre som er informert om hvilke tiltak de skal ta i bruk for å bedre sitt barns ferdigheter, kan ende opp med å likevel ikke ta tiltakene i bruk. Dette kan handle om faktorer som mangel på selvkontroll, en travel hverdag, eller vansker med å forstå hvilken effekt tiltaket har i det lange løp når en ikke ser umiddelbare resultater (Koch et al., 2015; Lavecchia et al., 2016). Premisset som ligger til grunn for at et implementeringsprosjekt skal ha effekt og kvalitet, er at programmet praktiseres på den måten det var tenkt (Greenberg et al., 2005). Det innebærer at alle må ha god kjennskap til programmet og ønsker å handle i tråd med de føringene de har fått gjennom opplæring og veiledning (Seland, 2020, s. 24-25). Et viktig element i implementeringsarbeid er å ha god kjennskap til kjernekomponentene for endringen. Kjernekomponenter vil si teoretiske temaer eller begreper som skal omsettes til den daglige virksomheten (Roland og Ertesvåg, 2018, s. 62). READ Agder baserer seg på to kjernekomponenter: Lesing og språk og Statisk og dynamisk tankesett. Disse kjernekomponentene vil videre utdypes i teori-delen av oppgaven.

#### 1.4 Forforståelse

Jeg ble mye lest for som barn, og har hatt stor glede av litteratur hele livet. Denne bakgrunnen gjør at lesing for meg knyttes til noe positivt og lystbetont. Derfor ble jeg nysgjerrig da jeg hørte om READ Agder prosjektet. Etter gjennomlesingen av veiledningsmateriellet som deles ut til foreldrene økte denne nysgjerrigheten. Et prosjekt med utgangspunkt i høytlesing mellom foreldre og barn kan oppfattes som positivt, men også ambisiøst. Forebyggende intervensjoner av høy kvalitet er ofte tidkrevende, og avhengige av at deltakerne er lojale og føler eierskap til prosjektet (Greenberg et al., 2005). READ Agder retter seg mot foresatte, som får et stort ansvar når det gjelder å forstå prosjektets intensjoner og gjennomføre det på den måten som blir beskrevet i veiledningsmateriellet. Flere implementeringsprosjekter bygger på en oppfatning om at en gitt mal skal fungere for alle, og har blitt kritisert for å ha en smal normalitetsforståelse, og for å skape instrumentelle tendenser (Fladen, 2018; Pettersvold & Østrem, 2016, 2019). Metoden dialogisk lesing har

også en viss slagside mot det læringsorienterte, med et stort fokus på språklæring og sosial utjevning, som kan medføre at leseopplevelsen havner i bakgrunnen (Solstad, 2018, s. 157).

Det er umulig å stille seg helt åpen og objektiv til et fenomen eller et felt (Seland, 2020, s. 54). Bakgrunn og forforståelse farger valgene, handlingene og tolkningene som blir gjort. Det var likevel viktig for meg å være bevisst på egen forforståelse, reflektere over den, og tenke gjennom hvilke konsekvenser dette ville kunne få både for intervjuet i seg selv og for videre analyse. En bevissthet om og redegjørelse for egen forforståelse og perspektiv kan forstås som viktig for å sikre gyldighet, transparens og gjenkjennelighet i studien. Ofte vil man utfordre både egne forventninger og forforståelser underveis i prosjektet, og ettersom en utvikler data vil dette ses i sammenheng med den forforståelsen en i utgangspunktet hadde (Mason, 2018, s. 69; Thagaard, 2018, s. 33). Dette kaller Gadamer (1960/2010) for en hermeneutisk sirkel. Det handler om at delene og helheten i en tekst står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre.

## 1.5 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven består av seks hovedkapitler. I kapittel 2 blir den teoretiske bakgrunnen for studien presentert. Kapitlet er delt inn i tre underkapitler som først tar for seg språk, språkutvikling, og flerspråklighet, deretter høytlesing, litterasitet og dialogisk lesing og til slutt tanke-sett-teorien til Carol Dweck, tidlig innsats og mestringstro.

Kapittel 3 tar for seg studiens vitenskapsteoretiske tilnærming og metodiske valg. Her blir det redegjort for fokusgruppe-intervju som metode, gjennomføringen av intervjuet, etiske refleksjoner, arbeidet med transkribering og analyse, og oppgavens reliabilitet og validitet. Studiens funn blir presentert i kapittel 4. I kapittel 5 blir funnene drøftet i lys av teori og tidligere forskning. Kapittel 6 tar for seg refleksjoner og begrensninger ved studien, og forslag til videre forskning som kan være viktig innenfor READ Agder prosjektet.

## 2.0 Teoretisk bakgrunn

Et sentralt aspekt ved implementeringen av READ Agder er prosjektets formål om å forebygge språkvansker og være til hjelp for språkutvikling, særlig blant flerspråklige barn. Teorikapittelet vil derfor først ta for seg teori om språk og språkutvikling. Dette knyttes i hovedsak til sosiokulturelle perspektiver på språket, som bygger på Lev Vygotskys teori. Det vil også vises til videreutviklede teorier basert på denne sosialkonstruktivistiske forståelsen av språket. Under punktet om språk og språkutvikling vil også teori knyttet til flerspråklighet belyses. Videre vil det redegjøres for teori knyttet til høytlesing, litterasitet og dialogisk lesing. Siden oppgaven omhandler barnehagebarns språk og leseglede, vil det også vises til Rammeplan for barnehagen, og andre pedagogiske styringsdokumenter. Siste del av teorikapittelet vil ta for seg tankesett-teorien av Carol Dweck, en teori som kan kobles til tidlig innsats og Banduras (1977) teori om mestringsstro.

### 2.1 Språk og språkutvikling

Det finnes mange definisjoner på hva språk er. De fleste av oss forklarer gjerne språk som det vi snakker, hører, leser eller skriver i dagliglivet vårt, men innen språkvitenskapen er det uenighet om hvordan begrepet språk skal forstås (García & Wei, 2014/2019, s. 23). Språket er en helt sentral del av våre liv som speiler våre erfaringer, og gjør at vi utvikler identitet, vennskap, tilhørighet og kunnskap (Olsen, 2020, s. 9). Bloom og Lahey (1978, s. 4) definerer språk som «en kode som representerer ideer om verden gjennom et vedtatt system av tilfeldige signaler og kommunikasjonsmønstre». De fleste teoretikere og forskere innen språkvitenskap har til felles at de knytter språk til et system av symboler som gjør at vi kan formidle mening til oss selv og andre (Bruner, 1983 i Gjems, 2016). Språket utvikles i et vekselforhold mellom biologiske forutsetninger og i samspill med omgivelsene (Hoel et al., 2011, s. 6).

Det er store individuelle forskjeller i den tidlige språkutviklingen hos barn (Udir, 2017). Solstad (2018, s. 27) beskriver språkutvikling som «hele endringsprosessen talemålet gjennomgår fra barnet fødes til det har et velutviklet talemål». Evnen til å lære seg språk er medfødt, og barn har mulighet til å lære seg det eller de språkene som blir brukt i familien og i miljøet rundt seg (Rygvoid et al., 2019, s. 307). Forskjeller i språkutviklingen dreier seg hovedsakelig om utviklingstempo, ordforrådets bredde og samtale- og fortellerkompetanse,

som alle er ferdigheter som er særlig avhengig av det språklige miljøet rundt barnet (Udir, 2017, s. 44). Det er derfor tydelig at kvaliteten på den språklige stimuleringen barnet får er avgjørende for de språklige ferdighetene barnet utvikler, fordi den språklige utviklingen først og fremst skjer i samhandling med andre (Olsen, 2023, s. 95).

Forståelsen av at språket utvikles i språklige interaksjoner med andre kan ses i sammenheng med Lev Vygotsky sitt sosiokulturelle perspektiv på språket som et meningsskapende system. Vygotsky (1986) legger stor vekt på det sosiale samspillet betydning for barns språklæring. Han understreker at barn lærer seg språk når de gjentatte ganger hører at ord og uttrykk blir brukt i ganske like situasjoner (Gjems, 2016, s. 64). Språket kan altså ikke forstås som et enkelt system av strukturer som er uavhengig av menneskers samhandling med hverandre (García & Wei, 2014/2019, s. 25). I forlengelse av Vygotskijs læringssyn utviklet Bruner (1986) begrepet stilasbygging om den språklige støtten voksne bør gi barn under språkutviklingen (Karsrud, 2014). Stilasbygging står sentralt i READ Agder prosjektet, fordi en viktig del av intervensjonen er at foreldrene skal støtte sine barn i språkutviklingen gjennom dialogisk lesing. I hvilken takt eller tempo barn lærer språk er i stor grad avhengig av de voksne som barna samspiller med (Gjems, 2016). Gjennom at foreldrene leser jevnlig for sine barn vil også barna høre de samme ordene og uttrykkene brukt gjentatte ganger, som ifølge Vygotsky (1986) er sentralt for barns evne til å lære språk.

Bruken av litteratur og høytlesing gir en unik mulighet til nettopp dette; å både høre og se ord, begreper og uttrykk i sammenheng med illustrasjoner. På den måten stimulerer aktiviteter knyttet til litteratur og lesing både den muntlige og skriftspråklige utviklingen (Hoel et al., 2011, s. 12). I alderen 3-4 år viser barn en økt interesse for å bli lest for, og de eksperimenterer med skriving gjennom å skrive, skrive enkeltbokstaver og andre bokstavliggende former (Snow et al., 1998, s. 59). Enkelte vil nok tenke at skriftspråket tilhører skolens domene, eller at skriftspråkutviklingen ikke er relevant før barna begynner på skolen. Hoel et al. (2011, s. 11) poengterer at skriftspråket må forstås som en del av barnas generelle språkutvikling, og at skriftspråkutviklingen starter allerede første gang barnet møter ei bok, ser en fin bokstav eller opplever at andre leser og skriver. Forskning viser også at språkaktiviteter og lesing mellom foreldre og barn har en positiv innvirkning på barns interesse for, og ferdigheter innenfor både skriving og lesing (Weigel et al., 2006). Barns



språkutvikling, både muntlig og skriftlig er følgelig tett knyttet til det språket barn møter i sosiale interaksjoner med sine foresatte, og med andre omsorgspersoner (Gjems, 2016, s. 63).

### 2.1.1 Flerspråklighet

Begrepet flerspråklig brukes ofte om personer som har kunnskap om og bruker mer enn to språk (García & Wei, 2014/2019). Arbeid med andrespråk og flerspråklighet avhenger av en rekke ulike faktorer på både personlig, samfunnsmessig og utdanningspolitisk plan (Alstad, 2016, s. 11). Det er flere ulike begreper som brukes i litteraturen knyttet til flerspråklighet, som morsmål, første- og andrespråk, tospråklighet og flerspråklighet. Dette er komplekse begreper som kan defineres ulikt. Morsmål kan eksempelvis brukes om det språket man lærer først, om det språket man bruker mest, eller om det språket man identifiserer seg med (Ryen & Simonsen, 2015). Dette innebærer at man kan ha mer enn ett morsmål (Engen & Kullbrandstad, 2004). I denne oppgaven brukes både morsmål og førstespråk om det eller de språkene barn bruker hjemme. Andrespråket forstås som det språket som læres i tillegg til førstespråket, som oftest fordi det samfunnet man lever i, ikke bruker førstespråket som offisielt språk (Schram & Bergsland, 2021, s. 40). Bruken av betegnelsen «andre» i andrespråk kan imidlertid problematiseres, da ordenstallet kan bidra til en oppfatning av at språk utvikles kronologisk (Block, 2003, s. 55 i Alstad, 2016). Mange flerspråklige barn utvikler og vedlikeholder førstespråket hjemme, samtidig som andrespråket tilegnes på språklæringsarenaer utenfor hjemmet, som i barnehagen (Paradis, 2011). Når det gjelder begrepene tospråklig og flerspråklig, vil jeg i likhet med Alstad (2016) og García og Wei (2014/2019) bruke termen «flerspråklig» framfor «tospråklig» for å understreke kompleksiteten og mangfoldet som ligger i dette.

Ifølge Pesch (2018) finnes det tre ulike forståelser av flerspråklighet: en tradisjonell, en dualistisk og en dynamisk forståelse. Ut fra et tradisjonelt, også kalt statisk syn, framstår ulike språk som atskilte språksystemer med få eller ingen forbindelser mellom seg. I en dualistisk forståelse oppfattes andrespråksopplæringen som å bygge videre på den språkkompetansen en har fra de andre språkene en kan, og overføre kompetansen mellom språkene. En slik forståelse knyttes til Cummins (1979) isfjellmetafor, hvor toppene over vannflaten representerer det språket som som kan observeres og testes, som ordforråd eller grammatikk. Delen av isfjellet som er under vannoverflaten, der toppene henger sammen,

representerer den ikke-målbare språkkompetansen. Dette inkluderer mer komplekse, språklige ferdigheter som er avhengig av kontekst og kulturell forståelse. Uansett hvilket språk barnet bruker så bygger dette altså på en underliggende språklig kompetanse. Tanken er at når et barn kan flere språk, er språkene integrert i samme kilde for tenking (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 168). Den dualistiske forståelsen viser altså et skille mellom de språklige ferdighetene som kan testes og måles, og de som ikke kan det.

Nyere forskning innenfor det flerspråklige feltet har imidlertid vist at isfjellmetaforen representerer et noe begrenset syn på språkkompetanse og flerspråklighet. Cummins teorier knyttes til kognitiv teori, og språket forstås i stor grad som kognitive systemer og prosesser i hjernen. Med en dynamisk forståelse anses den flerspråklige utviklingen som en langt mer kompleks prosess som involverer samspillet mellom språk, kultur og kognisjon (García & Wei, 2014/2019, s. 30). Her anerkjennes både de målbare og ikke-målbare komponentene av språkkompetansen. Med en slik tilnærming blir flerspråklighet forstått som en praksis der individuelle, sosiale og politiske faktorerer alle er medvirkende til hvordan språkbrukere velger å bruke og utvikle sitt språk.

Barn er språkbrukere som utvikler flere språk samtidig, i ulike kontekster og ulike faser (Alstad, 2016, s. 47). Med en dynamisk forståelse av flerspråklighet vektlegges det at flerspråklige barn får mulighet til å utvikle sitt morsmål og trekke veksler på dette, selv om norsk er barnehagens fellesspråk (Langvik, 2022, s. 106). Det er mye som tyder på at det kan gi kognitive fordeler å ha en flerspråklig oppvekst (Bialystok, 1992, 2009; Bialystok & Craig, 2010). Ellen Bialystok har gjennom en rekke studier vist at det å bruke to eller flere språk til daglig oppøver det som kalles hjernens eksekutivefunksjoner. Dette er kort fortalt en sammensatt evne som er knyttet til det å kunne fokusere på den relevante informasjonen og koble ut den irrelevante, å kunne veksle mellom ulike perspektiver, og å ha et godt arbeidsminne. Det å anerkjenne og verdsette språklig mangfold, og se på flerspråklighet som en ressurs er en viktig del av den dynamiske tilnærmingen til flerspråklighet. Dette står i kontrast til en enspråklig tilnærming, hvor barnehagen forstås som en hovedsakelig norskspråklig arena. Studier peker på at en enspråklig forståelse fortsatt er sterkt rådende, både blant ansatte og foreldre (Pesch, 2018, s. 170; Langvik, 2022). Dette kan ha

sammenheng med diskursen om barnehagen som språklæringsarena (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 54).

Betydningen av å støtte og anerkjenne flerspråklighet er framtrødende i rammeplanen. Et mangfold i barnehagens litteraturutvalg peker mot en flerkulturell dimensjon. I tillegg tydeliggjøres det flerspråklige ved formuleringer om at barna skal møte ulike språk, språkformer og dialekter "gjennom rim, regler, sanger, litteratur og tekster fra samtid og nåtid" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47-48). For flerspråklige barn er felleskulturelle referanser viktige, fordi slike referanser gir språket dybde gjennom tilgang til assosiasjoner og meningsinnhold (Hoel et al., 2011, s. 59). Bruk av litteratur og leseaktiviteter gir mulighet for å skape slike felleskulturelle referanser innad i en barnegruppe. Barn opplever mestring gjennom å få anvende sin språklige kompetanse, og når det språklige mangfoldet brukes som en ressurs, kan det være med på å skape en språklig nysgjerrighet hos både barn og voksne (Schram & Bergsland, 2021, s. 60-62). Studier viser at det å kombinere høytlesing på både første- og andrespråk hadde en tilsvarende, eller bedre effekt på læring av vokubular på andrespråket, enn det å kun lese andrespråket (Grøver et al., 2020). Andrespråksutvikling er grunnleggende, men på den andre siden, kan en for stor vektlegging av den språkstimulerende effekten av lesing legge ensidige føringer for flerspråklige barns opplevelser av bildebøker og formålet med lesepraksisen (Langvik, 2022).

## 2.2 Høytlesing og leseglede

Solstad (2018, s. 145) beskriver at høytlesing bør være «en nær, varm og hyggelig opplevelse, en viktig arena for utvikling av fellesskap og fellesskapsopplevelser mellom foreldre og barn». Hvilke holdninger og forventinger foreldre selv har til høytlesning er av stor betydning for *om* de leser og *hvordan* de leser for sine barn (Kucirkova & Grøver, 2022). Høytlesning for barn i barnehagealder har ofte blitt omtalt ut fra et nytteperspektiv. Forskere som gjør dette har til felles at de retter oppmerksomheten mot høytlesningens språkstimulerende effekt og betydning for senere leseferdigheter i skolen (Broström et al., 2013; Damber, 2015; Gjems, 2016). Det er bredt forskningsgrunnlag for å hevde at høytlesing har en positiv effekt på leseferdigheter, leseengasjement og leseglede hos barn (Bus et al., 1995). Det er mange elementer som er med på å påvirke disse ferdighetene, men

forskning viser at positive forventninger til, og opplevelser med lesing fra tidlig alder er av avgjørende betydning (Snow et al., 1998, s. 100).

En britisk studie av Sullivan og Brown fra 2015 fant en sterk sammenheng mellom leselyst og kognitive ferdigheter hos barn. Det å lese krever bruk av flere mentale prosesser, som evne til oppmerksomhet, hukommelse og språkforståelse, noe som styrkes når man leser. De konkluderte med at det å skape leselyst hos barn kan være et viktig middel for å unngå store skiller senere i utdanningsløpet. Leselyst hos barna viste seg å styrke de kognitive ferdighetene innenfor både vokabular og matematikk, noe som dermed hadde en betydelig påvirkning på akademiske prestasjoner og framgang (Sullivan & Brown, 2015). Leselyst eller «reading for pleasure», kan ses i sammenheng med leseglede. Dette har ikke en entydig definisjon, samtidig som det på mange måter sier seg selv hva som ligger i begrepet. Jeg velger å definere leseglede som den opplevde gleden ved å lese og bli engasjert i en tekst. Dette kan for noen være knyttet til underholdning og avslapning. Andre kan oppleve leseglede gjennom mer intellektuelle utfordringer som er med på å øke kunnskap innenfor et fagfelt som interesserer dem.

Den amerikanske litteraturforskeren Louise M. Rosenblatt (1994) skiller mellom det hun kaller efferent og estetisk lesing. Begrepene sier noe om hva hensikten med lesingen er. Litteraturen kan være en kilde til både estetiske opplevelser og økt kunnskap, og gir tilgang på et variert og rikt ordforråd og tekststrukturer som det er vanskelig å få tilgang til på andre måter (Olsen, 2023, s. 94). Flerspråklige barn kan oppleve at bildebøker berører dem emosjonelt, selv om de ikke forstår alt det verbale ved boka. En estetisk måte å forholde seg til bildeboka på handler mer om den umiddelbare og personlige opplevelsen av den, enn om produktet av lesingen (Rosenblatt, 1994). Hvilke forventninger vi har til teksten vil være med på å skape visse føring for hvordan vi leser den (Syversen, 2020, s. 29). I efferent lesing er hensikten å samle kunnskap, og oppmerksomheten rettes mot informasjonen vi sitter igjen med etter lesingen. Dermed får lesingen først og fremst et nytteperspektiv (Stoltenberg, 2020, s. 38). I estetisk lesing rettes oppmerksomheten mot selve leseopplevelsen, og fokuserer på leserens innlevelse og opplevelse. Det er likevel viktig å poengtere at lesing sjelden vil kunne kategoriseres som enten efferent eller estetisk. All lesing vil ha både efferente og estetiske gevinster (Stoltenberg, 2020, s. 38). Skjønnlitteratur har likevel det fortrinnet at den kan

appellere til følelser, påvirke engasjementet hos leseren eller lytteren, og skape identifikasjon med karakterene i teksten (Olsen, 2023, s. 94).

Hvilke bøker barna har tilgang til er av stor betydning. Det skal være mulig for barn å kjenne seg igjen i bøkene og identifisere seg med tematikk og personer (Solstad, 2018, s. 107-108). En grunnleggende definisjon av barnelitteratur er at dette er «litteratur som er laget for barn, som gjerne handler om barn, og som handler om temaer av interesse for barn» (Stokke og Tønnesen, 2018, s. 19). I denne sammenheng har bildebøker en særlig verdi fordi illustrasjonene eller bildene gir mulighet for mer komplekse utdypninger, som samtaler eller refleksjoner omkring bokens handling, eller karakterens intensjoner (Murray, 2014 i Dowdall et al., 2020). Det kan være viktig å spørre seg hvorfor man leser høyt for barn: Er dette i hovedsak en språkstimulerende aktivitet eller en estetisk opplevelse? Dette kan være med på å prege leseopplevelsen som barnet sitter igjen med (Solstad, 2018, s. 119). Kucirkova og Grøver (2022) trekker i likhet med Solstad (2018) fram hvordan høytlesingsstund gir mulighet for følelsen av felles tilstedeværelse og ro mellom forelder og barn. Høytlesing er også viktig for barns følelsesmessige utvikling og bearbeiding fordi fiksjon fremmer innlevelsesevne, muliggjør tilknytning og forbereder barn på å uttrykke empati (Nikolajeva, 2013). Arbeid med leseaktiviteter har også en kulturell karakter, fordi det å stimulere barns tekstkompetanse og evne til å forstå fortellingene er med å gjøre at de kan finne sin plass i den kulturen de er en del av (Bruner, 1997, s. 69 i Olsen, 2023, s. 103; Solstad, 2018, s. 18). På den måten er høytlesing en aktivitet som har flere dimensjoner, og som handler om noe mer enn språkstimulering og språkutvikling.

### 2.2.1 Litterasitet, narrativ kompetanse og muntlige fortellinger

Et helt sentralt begrep innen teori omkring både språkutvikling og lesing er literasitet, eller på engelsk *literacy*. Tidlig literasitet omhandler alt barn lærer om språk, fra fødselen til ca. åtteårsalderen (Gjems, 2016). I dette inngår muntlig språk, læring av ord, formulering av setninger, formidling av budskap til andre, og å kunne forstå hva andre snakker om og er opptatt av. Litterasitet, og utvikling av dette krever en rekke ulike ferdigheter (Karsrud, 2014, s. 109). *Literacy* kan direkte oversettes til leseferdighet, men dette er en forenklet måte å forstå begrepet på fordi det omhandler en sammensatt kompetanse av å lese og skrive, tolke og produsere sammensatte tekster og å hente mening ut fra samspillet mellom forskjellige

typer «meningsbærende tegn» (Karsrud, 2014, s. 80). Altså å skjønne sammenhengen mellom eksempelvis bilder og ord, forstå at det er likhetstrekk som går igjen i eventyr, trekke paralleller, eller klare å tolke og ta i mot en mening. Norge er et land med en sterk skriftspråklig tradisjon. Det å tilegne seg språk er sterkt knyttet til lese- og skriveaktiviteter, noe som framkommer i Rammeplan for barnehagen (2017, s. 48). Å øke litterasitet hos barn vil ofte handle om å tilrettelegge for aktiviteter der de får utforske, leke og lære om bokstaver, lyder, ord, lesing og skriving. Tradisjonelt sett har litterasitet kun handlet om lesing og skriving som tekniske ferdigheter, som å kunne avkode bokstaver (Fast, 2008, s. 41 i Neraas, 2018, s. 107). I de siste årene har imidlertid forståelsen av begrepet utvidet seg til å i større grad handle om evnen til å tolke og forstå meningen i en tekst.

Tidlig litterasitet har nær sammenheng med utvikling av narrativ kompetanse hos barn. Narrativ kompetanse kan defineres som evnen til å forstå og konstruere fortellinger om virkelige og fiktive hendelser (Bamberg & Georgakopoulou, 2008). Utvikling av narrative kompetanse hos barn er viktig for språkutvikling, men også for emosjonell utvikling, forståelse av sammenhengen mellom fortid og nåtid, og forståelse av seg selv og andre (Fivush & Nelson, 2006). Dette har igjen en tilknytning til muntlig historiefortelling, som handler om å formidle en fortelling fra hukommelsen heller enn å lese den opp (Dujomovic, 2006). Muntlige fortellinger er verdifulle på den måten at de oppmuntrer og engasjerer til en mental bilde- og forestillingsevne (Choo et al., 2020, s. 47). På samme måte som det finnes ulike litterære sjangre finnes det også ulike sjangre innenfor muntlige fortellinger. Den kanskje mest kjente av disse er eventyrfortellinger, men av andre kan det nevnes fabler, myter, historiske fortellinger, eller mer biografiske fortellinger som handler om hendelser, erfaringer eller opplevelser fra eget liv. I Norge står ikke muntlig formidling og tradisjon like sterkt som den skriftspråklige. Mange afrikanske samfunn har imidlertid en rik, muntlig tradisjon som går langt tilbake i tid. Det betyr ikke at skriftspråket er mindre viktig i afrikanske samfunn, men det forteller noe om ulike kulturers forståelse og bruk av språk. Muntlige fortellinger kan være en verdifull måte å dele kulturelle tradisjoner og historier på, og for identitetsforståelse (Chan, 2021, s. 170).

Det finnes flere muligheter for å fremme utvikling av litterasitet og narrativ kompetanse hos barn. Aktiviteter som historiefortelling, høytlesing, dramatisering og skriving av egne

fortellinger vil kunne gi barn mulighet til utvikling av egne fortellerevner og øvelse i å konstruere sammenhengende historier (Nikolajeva, 2013). Et effektivt virkemiddel i formidling av bøker kan være å finne ulike stemmer til de ulike karakterene som opptrer i boken (Hoel et al., 2011, s. 84). En slik enkel form for dramatisering er med på å levendegjøre fortellingen, og fortelleren får satt et personlig preg på teksten. Dette kan være med på å nå fram til barn som har liten erfaring med litteratur fra før (Karsrud, 2014, s. 82). Forskning har også vist at når foreldrene synger, og bruker rim- og regler som en del av høytlesingen, er dette med på utvikle barnas fonologiske bevissthet, som er viktig for den tidlige litterasitetsutviklingen (Weigel et al., 2006). Tidlig litterasitet er grunnleggende for barns læring og utvikling, både i barnehageårene og i perspektiv av livslang læring (Gjems, 2016, s. 21).

### 2.2.2 Dialogisk lesing som metode for høytlesing

Dialogisk lesing handler om å lese bøker med bilde og tekst for barn på en systematisk måte. Andre relaterte begreper er 'multimodal lesing', og i engelskspråklig litteratur brukes ofte betegnelsen 'shared book reading'. Det disse metodene eller konseptene har til felles er at lesingen skal føre til fellesopplevelser og samtaler rundt tekst (Pettersvold, 2018). Den opprinnelige hensikten med dialogisk lesing var å påvirke barnets språkutvikling og språkstimulering (Hoel et al., 2011, s. 106; Broström et al., 2017). I READ Agder prosjektet er det den dialogiske lesemetoden som skal anvendes. Et sentralt prinsipp ved dialogisk lesing er at barnet trekkes inn i lesingen gjennom gjenfortelling, spørsmål og samtale om bokens innhold (Broström et al., 2017). På den måten blir også barnas innspill i lesestunden en levede del av formidlingen (Neraas, 2018, s. 112). Gradvis utvikler barnet seg til å selv bli den som forteller i stedet for at det er den voksne som leser og barnet som lytter. Det er likevel den voksne som har ansvar for å legge til rette for at en slik form for lesing kan skje. Derfor er det tydelig at metoden bygger på Vygotskys teori om den nærmeste (eller proksimale) utviklingszone (Vygotsky, 1978 i Broström et al., 2017).

Dialogisk lesing som metode viser seg å ha god effekt når det gjelder å styrke grammatiske ferdigheter på andrespråket, men har ikke tilsvarende effekt på vokabular, fonologisk bevissthet eller narrative språkferdigheter (Hofslundsengen et al., 2017). Det er rettet kritikk mot at dialogisk lesing er en metode som i for stor grad styres av manualer. Dette kan medføre at skjønnlitteraturen reduseres til å handle om terping av ord, og at dialogen ikke er

preget av gjensidighet og genuitet, men snarere om at den voksne vil avdekke barnets språkferdigheter (Pettersvold & Østrem, 2016). Derfor bør den som leser for barnet være oppmerksom på bruken av lukkede eller åpne og autentiske spørsmål (Solstad, 2018). Lukkede spørsmål er ofte ja/nei-spørsmål eller spørsmål som den voksne leseren allerede vet svaret på fordi det er tydeliggjort gjennom illustrasjonene. For å få en reell samtale om litteratur med barnehagebarn er det viktig å stille åpne eller autentiske spørsmål (Solstad, 2018, s. 137). Dette er gjerne spørsmål som begynner med spørreord som «hva, hvordan eller hvorfor». Slike spørsmål åpner i større grad opp for refleksjon og samtaler. Samtidig må ikke lukkede spørsmål oppfattes som dårligere enn de åpne eller autentiske; man må kunne benytte seg av begge typer spørsmålsstillinger. For at lesingen skal kunne kalles dialogisk er det viktig at det fører til en dialog mellom de som leser og ikke blir til en form for intervju-samtale mellom den voksne og barnet eller barna som leses for.

I 2008 ble det gjennomført en metaanalyse av 16 ulike studier som omhandlet 'shared book reading' og dialogisk lesing (Mol et al., 2008). Denne analysen konkluderte med at dialogisk lesing mellom foreldre og barn var mer effektiv for språkutvikling enn at den voksne leser *for* barnet. Et uventet resultat av metaanalysen var likevel at barn i risikoutsatte grupper knyttet til språk og lesevaner hadde betydelig *mindre* utbytte av dialogisk lesing enn gruppene som ikke var i risiko for slike vansker (Mol et al., 2008). Som begrunnelse for dette resultatet pekes det på to mulige årsaker. Den ene årsaken er at foreldrene gjerne må ha en sterk utdanningsbakgrunn for å kunne bruke den dialogiske lesemetoden på den måten som er tenkt. Den andre årsaken beskrives som å ha sammenheng med at barn i risikogruppen ikke har nytte av dialogisk lesing fordi det å resonnerer og samtale underveis i lesingen krever ferdigheter som barnet enda ikke har tilegnet seg. Som del av denne metaanalysen fant forskerne også at dialogisk lesing har størst innvirkning på språkutviklingen hos barn under 3 år (Mol et al., 2008, s. 20). I en nyere metaanalyse med utgangspunkt i 19 studier fant Dowdall et al. (2020) i motsetning til Mol et al. (2008) at barnas alder ikke kunne relateres til i hvilken grad dialogisk lesing bedret språkutviklingen. De konkluderer med at dialogiske leseintervensjoner som gjennomføres av foreldre har en positiv effekt på barns språkutvikling, også for barn over 3 år (Dowdall et al., 2020, s. 394).

Forskningen i etterkant av intervensjonen READ Aarhus konkluderte med at barnets interesse, nysgjerrighet og leselyst i selve lesesituasjonen økte, og at lesestunden varte lengre,



når den dialogiske lesemetoden ble brukt (Bleses et al., 2022). De trekker likevel fram viktigheten av å være oppmerksom på hvor ulikt hvert enkelt barn er, og at «forskjellige barn reagerer forskjellig på forskjellige høytlesingsmetoder» (Bleses et al., 2022, s. 30). Når barna blir eldre vil de gjerne foretrekke å høre fortellingen uavbrutt, fordi de har språklige ferdigheter som gjør at gjentatte avbrudd og spørsmål underveis snarere oppleves som irriterende og forstyrrende fremfor stimulerende (Mol et al., 2008, s. 21). Barn gledes og motiveres av forskjellige typer høytlesning, noen ganger foretrekker barnet å lytte, andre ganger er det ønskelig med en mer utatvendt og aktiv, språklig deltakelse. Dette kan også avhenge av tidspunkt på dagen, barnets energinivå eller bokens innhold og karakter (Bleses et al., 2022, s. 30).

### 2.3 Tankesett-teori og tidlig innsats

En av kjernekomponentene i READ Agder intervensjonen er terien om `growth and fixed mindset`, som ble utviklet av den amerikanske psykologen Carol Dweck på 1980-tallet. Dette har blitt en viktig teori innen psykologi og utdanning. Tankesett-teorien er basert på at det finnes to grunnleggende typer tankesett; et statisk og et dynamisk. Et statisk tankesett vil si at man tror at evner og egenskaper er fastsatte og uforanderlige. Dette vil, ifølge Dweck (2017), føre til at man unngår utfordringer fordi en mangler mestringsstro. På den andre siden vil man med et dynamisk tankesett tenke at menneskets kapasitet kan utvikles over tid og at intelligens og talenter kan forbedres gjennom hardt arbeid (Dweck & Yeager, 2019, s. 481). Individuer med et dynamisk tankesett vil ha et større ønske om forbedring og dermed også et bedre grunnlag for utvikling (Dweck, 2017). Et dynamisk tankesett vil også lede til et ønske om å lære, på tross av eventuelle hindringer eller motgang. Samtidig har vi alle en blanding av begge disse tankesettene. Dette kan variere og forandre seg over tid, og man kan gå fra å ha et statisk til et mer dynamisk tankesett gjennom både indre og ytre faktorer.

Tankesett-teori handler altså om holdningen en har til eget og andres utviklingspotensiale og hvordan dette påvirker motivasjon og læring (READ Agder, 2021). I pedagogisk kontekst kan dette ses i sammenheng med tidlig innsats. En vanlig definisjon på tidlig innsats er at: «barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes» (Meld. St. 6, (2019-2020), s. 12). Dette skal ikke forstås som en spesialpedagogisk strategi, men som en hjelp som rettes mot alle barn, unge og voksne i det ordinære opplæringstilbudet (Haugen & Haugen, 2020, s. 21). Tidlig innsats

kan også inkludere tiltak for å styrke foreldre- og omsorgsrollen, som kan ha stor betydning for barnas utvikling (Haugen & Haugen, 2020, s. 32).

En viktig del av implementeringen av READ Agder er å forklare foreldre hvilken forskjell de kan utgjøre for barnets leseferdigheter gjennom å ha et dynamisk tankesett (Andersen & Nielsen, 2016). Dette beskrives i veiledningsmateriellet. Målet er å få foreldre til å innse at deres innsats har betydning for barnets lesing, utvikling og læring (READ Agder, 2021). Dette kan videre knyttes til Banduras (1977) teori om mestringstro, som antyder at en er mer villig til å bruke energi på en oppgave dersom en selv har tro på å lykkes. Mangel på mestringstro kan føre til unnvikende atferd (Bandura, 1977, s. 193). I tilknytning til READ Agder vil dette kunne gjøre at foreldre som mangler mestringstro, eller som har et statisk tankesett, ender opp med å ikke lese for sine barn, i frykt for å gjøre feil. I READ-prosjektet vil en styrke foreldrenes tro på at deres barn kan mestre og på den måten gjøre det lettere for barnet å mestre. Det er presisert at man i lesingen med barnet skal fokusere på barnets innsats framfor resultat, gjennom å stille åpne spørsmål, og anerkjenne barnets svar og leseforsøk (READ Agder, 2021).

### 3.0 Metode

Problemstillingen for denne studien er følgende: «*Hvordan opplever tre flerspråklige mødre at deltakelsen i READ Agder påvirker barnas språk og leseglede?*». Som nevnt i innledningen, er det foreldrenes opplevelse av prosjektets påvirkning på barnas leselyst og språkutvikling, jeg er opptatt av. Det er studiens problemstilling som legger føring for hvilken metode som egner seg best (Thagaard, 2018). Når en er ute etter å oppnå en forståelse av sosiale fenomener vil det være naturlig å velge en kvalitativ metode for utvikling av data (Thagaard, 2018, s. 11). Innenfor en kvalitativ forskningstradisjon finnes et stort utvalg av ulike metodiske tilnæringer. Disse har likevel til felles at de ofte har et mål om å gå i dybden på en tematikk eller et fenomen, få fram nyanser og kompleksitet, og forstå hvordan dette virker sammen (Mason, 2018, s. 55). Videre beskriver Mason (2018) at kvalitativ forskning ikke er noe man kan lære seg gjennom å følge bestemte tekniske metoder eller instruksjoner. I stedet, hevder hun, trengs det en fasinasjon for å forstå verden gjennom aktiv lytting. Det ble valgt å gjennomføre et kvalitativt fokusgruppeintervju. På den måten hadde jeg et ønske om å få nyanserte beskrivelser av intervjudeltakernes opplevelser, erfaringer og handlinger (Kvale & Brinkmann, 2015). Hensikten med intervjuer er å få en helhetsforståelse for hvordan intervjudeltakerne opplever en bestemt situasjon, en felles erfaring eller en tilstand (Grenness, 2020, s. 47). I denne studien var dette knyttet til deltakelsen i READ Agder prosjektet.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Hvilken vitenskapsteoretisk tilnærming og fortolkningsramme man går inn i et prosjekt med danner grunnlaget for den forståelsen som utvikles i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 19). Den vitenskapsteoretiske forståelsen av virkeligheten som ligger til grunn for denne studien kan plasseres innenfor det Lincoln et al. (2011) beskriver som et sosialkonstruktivistisk paradigme. I det ligger det en forståelse av virkeligheten som kontekstuell, skapende og i endring. I en konstruktivistisk tilnærming vil all innehenting av kunnskap være avhengig av fortolkning (Lincoln et al., 2011, s.104). På bakgrunn av dette vil kvalitativ forskning ofte preges av en hermeneutisk og fenomenologisk tenkning, noe Van Manen (1997) beskriver som å henge uløselig sammen med hverandre. Der fenomenologien beskriver hvordan en orienterer seg ut fra tidligere erfaring, beskriver hermeneutikken den fortolkningen en gjør (Van Manen, 1997, s. 4).

Hermeneutikken handler altså om å tolke og forstå. Gadamer (1960/2010) sier at vi møter andre med vår forforståelse og våre fordommer. Forforståelse kan beskrives som den kunnskap og de opplevelser og erfaringer man bygger sin videre forståelse på. Forståelse vil først skje når de ulike forståelseshorisontene smelter sammen. Vår egen forståelseshorisont påvirker hva vi ser, og hva vi finner svar på. Dette er ikke noe vi kan stille oss utenfor eller ignorere. Det var derfor metodisk viktig å tenke gjennom egen forforståelse i forkant av intervjuet. Målet innenfor et sosialkonstruktivistisk paradigme er å komme fram til forståelse av det en forsker på. Sosialkonstruktivismen bygger på en subjektivistisk epistemologi, som vil si en tro på at individer konstruerer sin egen forståelse av virkeligheten (Lincoln et al., 2011). Et av grunnprinsippene i hermeneutisk tankegang er at man underveis i forskningen vil måtte fortolke både seg selv, sin rolle som forsker og den eller de man møter eller intervjuer. På den måten tolkes dataene i en veksling mellom nærhet og avstand.

### 3.2 Fokusgruppeintervju som metode

I en kvalitativ forskningstradisjon blir kunnskapen til i møtet mellom forskeren, deltagerne og feltet for øvrig (Seland, 2020, s. 44). Fordi jeg ønsket å få fram flerspråklige foreldres opplevelser og erfaringer med READ Agder, ble det gjennomført et kvalitativt, semistrukturert fokusgruppeintervju. Dette er en relevant metode når en ønsker data som omhandler sosiale gruppers fortolkninger, og den sosiale interaksjonen i intervjuet brukes som kilde til data (Halkier, 2020). I et maktperspektiv er semistrukturerte fokusgrupper med vekt på samtale godt egnet, siden det i stor grad er intervudeltakerne selv som styrer samtalen (Seland, 2020). Dette var særlig viktig siden jeg selv er født og oppvokst i Norge og har norsk som morsmål. En må være bevisst på hvordan egen bakgrunn kan påvirke tolkninger og forståelser underveis i intervjuet. Samtidig legger fokusgruppeintervju til rette for gruppediskusjoner som leder til dybdeinformasjon og et bredere kvalitativt materiale enn det individuelle dybdeintervjuer genererer (Lindsay & Hubley, 2006). I et fokusgruppeintervju utvikles data gjennom å la en gruppe mennesker utveksle meninger, tanker og erfaringer. At gruppedeltakerne reflekterte og samtalte sammen førte til at ulike synspunkter kom fram, noe som er fokusgruppens formål (Kvale & Brinkmann, 2015). Hensikten er ikke å oppnå enighet innad i gruppen, men å få fram deltakernes meninger og erfaringer.

Mason (2018, s. 112) poengterer at når en er interessert i menneskers opplevelser, erfaringer eller forståelser, blir dette konstruert eller rekonstruert i intervjuer. Intervju som metode er

sterkt avhengig av intervjudeltakernes evne til å uttrykke seg, beskrive, analysere, lytte, forstå og huske. Dette er mye å kreve av intervjudeltakerne, og det er viktig å ikke ha urealistiske forventninger i forkant av intervjuet. Fokusgruppeintervjuer avhenger også i stor grad av gruppedynamikk og diskusjoner, og den spontane samhandlingen mellom deltakerne er av stor betydning (Krueger & Casey, 2009 i Eines & Thylèn, 2012, s. 100). På bakgrunn av dette kan det være hensiktsmessig at intervjudeltakerne har en viss kjennskap til hverandre. Siden intervjudeltakerne hadde barn i samme avdeling i barnehagen var de kjent med hverandre fra før. Dette kan ha gjort det lettere for intervjudeltakerne å uttrykke sine synspunkter enn om det hadde blitt gjennomført enkeltintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). Det å oppleve at flere personer er i samme situasjon kan bidra til at intervjusituasjonen ufarliggjøres, og det kan være lettere å snakke om felles utfordringer enn om individuelle problemer (Lindsay & Hunley, 2006). Dette var også en av grunnene til at fokusgruppe-intervju ble ansett som den metoden som ville få fram mest informasjon og erfaringer fra deltakelsen i READ Agder for flerspråklige.

### 3.2.1 Rekruttering og utvalg

For å rekruttere deltakere til intervjuet tok jeg kontakt med prosjektkoordinatorene i READ Agder. Det er disse som har oversikt over hvilke kommuner og barnehager som deltar i prosjektet, og som dermed kunne videreformidle kontaktinformasjon til meg. Jeg fikk kontaktinformasjon til fire barnehager som hadde deltatt i prosjektet. Styrene i disse barnehagene ble først kontaktet via mail hvor de ble tilsendt informasjonsskriv som skulle deles ut til aktuelle foreldre. Av de fire barnehagestyrerne som ble kontaktet var det en som aldri besvarte mine henvendelser verken via mail eller telefon, to av styrerne bekreftet at de leverte informasjonsskrivet til aktuelle foreldre. Disse skrev likevel via mail at de hadde liten forventning om at noen ville ta kontakt. Muligheten for å besøke barnehagene for å gi muntlig informasjon om masterprosjektet og intervjuet ble etterspurt, men dette svarte styrerne nei til. Styreren i en av barnehagene viste imidlertid stor interesse knyttet til prosjektet. Fra denne barnehagen var det tre mødre som meldte sin interesse for deltakelse i intervju. Intervjudeltakerne deltok i READ Agder prosjektet fra november 2022 til januar 2023, og intervjuet ble gjennomført i februar 2023.

Informasjonsskrivet ble delt ut til flerspråklige foreldre som hadde hatt tilgang til lesebagen for 4-åringer og/eller 5-åringer. I utgangspunktet var det tenkt å kun dele ut til foreldre som

hadde hatt tilgang til lesebagen for 5-åringene (slik det framkommer i søknaden til Sikt, se vedlegg 4). Under rekrutteringen ble det imidlertid besluttet å også inkludere dem som hadde tilgang til 4-åringenes lesebag for å sikre å få med deltakere. Det ble presisert at foreldrene måtte kunne forstå og gjøre seg forstått på norsk da intervjuet ville gjennomføres på norsk. Dette var relevant fordi alle bøkene i bokpakken er på norsk, og at det var ønskelig at de hadde kjennskap til, og erfaringer med å lese disse bøkene. Utvelgelsen av informanter som skal delta i fokusgrupper er særlig viktig fordi hele undersøkelsen og kvaliteten av den er avhengig av deltagerens sosiale interaksjon med hverandre (Halkier, 2020). Samtalen og diskusjonen innad i gruppen er også en viktig faktor for utvikling av et kvalitativt, godt datamateriale (Morgan, 1998 i Eines & Thylèn, 2012). På bakgrunn av dette ble det valgt å gjennomføre intervjuet på norsk. Samtidig var jeg klar over at det å kreve at foreldrene kunne gjøre seg forstått på norsk kunne medføre at jeg gikk glipp av viktige perspektiver som burde ha vært løftet fram.

Fokusgruppen bestod av tre flerspråklige mødre, som har bodd i Norge mellom 1-8 år. To av mødrene har europeisk bakgrunn og ei har afrikansk bakgrunn. Når gruppen er liten kan den kalles for en «minigruppe», noe som kan være fordelaktig i forhold til større fokusgrupper (Johannessen et al., 2021). Fordelen med et lite utvalg kan være at en i større grad får mulighet til å følge opp det den enkelte intervjudeltaker sier, men også til å etterspørre konkrete beskrivelser knyttet til tematikken (Mason, 2018, s. 113). En mindre gruppe gjør det også lettere å sørge for at alle deltakerne kommer til orde. Det å delta i et fokusgruppeintervju skal også oppleves som hyggelig og trygt, noe som kan være lettere å oppnå i en mindre gruppe (Mason, 2018, s. 131). Som nevnt kjente de tre mødrene til hverandre fra før gjennom å ha barn på samme avdeling i barnehagen. En slik kjennskap kan være viktig for at deltakerne skal kunne være komfortable nok til å diskutere meninger og opplevelser åpent (Morgan, 1998 i Eines & Thylèn, 2012). Deltakerne hadde alle hatt tilgang til lesebagen for 4-åringene, men en av deltakerne hadde i tillegg til denne også hatt lesebagen for 5-åringene. Deltakerne hadde henholdsvis ett, to eller tre barn.

### 3.2.2 Utforming av semistrukturert intervjuguide

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver en intervjuguide som et manuskript som er med på å strukturere intervjuforløpet mer eller mindre stramt. Intervjuguiden er på den måten med på å skape en ramme for samtalen. Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført med utgangspunkt i en

semistrukturert intervjuguide. Men en slik tilnærming har intervjuet en fleksibel struktur, noe som gir mulighet til å tilpasse spørsmålene underveis ut ifra intervjupersonenes beskrivelser (Thagaard, 2018. s. 91). På denne måten fikk jeg også mulighet for å være mer i nu'et med deltakerne og gripe fatt i temaer som dukket opp underveis, som jeg kanskje ikke hadde tenkt på. Det blir opp til intervjuerens skjønn og oppfatning å avgjøre i hvilken grad en skal holde seg nær til intervjuguiden under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervjuguiden ble utviklet etter gjennomgang av faglitteratur og artikler, og med god veiledning. Jeg visste at spørsmålenes utforming kunne bli avgjørende for hvor detaljerte beskrivelser jeg kunne få, noe som gjorde forarbeidet viktig. Med utgangspunkt i dette og på bakgrunn av bøkene i lesebagen ble intervjuguiden bestående av 16 spørsmål. Spørsmål 1-7 omhandlet informasjon og forventninger i forkant av prosjektet, samarbeid med barnehagen og tidligere erfaringer med lesing og litteraturformidling. Spørsmål 8-12 tok for seg bøkene i lesebagen mer konkret, og intervjudeltakerne ble bedt om å demonstrere hvordan de ville lest et oppslag fra en selvvalgt bok fra lesebagen. På denne måten var det mulig å få et innblikk i bruken av dialogisk lesing. De ble også spurt om kjennskapen til denne høytlesingsmetoden, og eventuelle utfordringer med deltakelsen i READ Agder. De siste fire spørsmålene dreide seg om tanker og erfaringer i etterkant av prosjektet, som hvilken innvirkning deltakelsen i READ Agder hadde på høytlesing i hjemmet underveis, og i etterkant av prosjektet.

I tillegg inneholdt intervjuguiden tre overordna utdypingsspørsmål som ble brukt underveis i intervjuet, disse var formulert slik: «Kan du fortelle mer om det?», «hva mener du med det?» og «har du et konkret eksempel på det du fortalte om nå?». Flere av spørsmålene i intervjuguiden var formulert som ja/nei-spørsmål. Dette gir i utgangspunktet lite informasjon og dybde, men var ment som spørsmål som åpnet for videre samtale mellom intervjudeltakerne. På bakgrunn av den språklige barrieren var det viktig at formuleringen av spørsmålene var korte og enkle, og ikke hadde et for akademisk språk. Johannessen et al. (2021) påpeker dette som en grunnleggende regel, samtidig som de framhever at spørsmålene må være åpne nok til å invitere til deltakernes refleksjoner. Alle ja/nei-spørsmål besto av oppfølgingsspørsmål i form av: «Hvis ja/hvis nei». Disse oppfølgingsspørsmålene ble mest brukt i starten av intervjuet. Underveis opplevde jeg at intervjudeltakerne ved flere

anledninger svarte mer utfyllende enn ja eller nei, og fortsatte samtalen seg imellom basert på tematikken.

### 3.3.3 Bruk av bøker i intervjuet

I andre del av intervjuet ble bøkene i lesebagen tatt fram. Fordi det hadde vært uklart om intervjudeltakerne hadde hatt tilgang til lesebagen for 4-åringene eller 5-åringene, hadde jeg tatt med meg 7 av de 8 bøkene fra begge lesebagene. Jeg manglet boken «Pulverheksa har bursdag», da denne var utlånt ved både Folkebiblioteket og Universitetsbiblioteket. Etter at det var avklart at alle intervjudeltakerne hadde hatt tilgang til 4-åringenes lesebag, ble bøkene fra 5-åringenes lesebag lagt til sides, og bøkene fra 4-åringenes lesebag ble utgangspunkt for den videre samtalen. Det å ta utgangspunkt i noe fysisk og materielt kan åpne for dypere diskusjoner og mer konkrete beskrivelser (Mason, 2018, s. 174). Det kan også være lettere å demonstrere hvordan man leser enn å beskrive dette med ord. Samtidig er det viktig at bruk av fysiske objekter velges med omhu, og at det har en betydning og mening for studien og tilknytning til problemstilling og forskningsspørsmål.

Det å få intervjudeltakerne til å lese et oppslag ble ansett som verdifullt for å få innsikt i dialogisk lesing. Samtidig er det viktig å poengtere at det å skulle demonstrere hvordan en leser for sitt eget barn foran andre voksne kan oppleves som unaturlig. Dette kan ha medført at det ble annerledes enn hvordan de faktisk leste i eget hjem. På den andre siden fikk dette fram i hvilken grad foreldrene rettet fokus mot bildene, stilte spørsmål, eller om de kun leste teksten i boka. Det å ha med bøkene fysisk kunne også hjelpe intervjudeltakerne til å bringe tilbake minner, og huske tilbake til lesestunder fra da prosjektet pågikk.

Lesebagen for 4-åringene består av fire bøker: «Hvor er den mellomste Bukken Bruse?», «Lille Gruffalo», «Pulverheksa har bursdag» og «Tambar er troll». Basert på en innledende samtale omkring hvilke av bøkene som hadde blitt lest mest, tok den videre samtalen utgangspunkt i bøkene: «Hvor er den mellomste Bukken Bruse?» og «Lille Gruffalo». Bildebøker kan ikke beskrives som en sjanger i seg selv, men en sammensatt tekstform som kommuniserer gjennom flere uttrykksformer (Birkeland et al., 2019, s. 98). Det vil si at bildene og teksten må forstås i sammenheng med hverandre, og at de hver for seg hadde blitt



ufullstendige. Med andre ord utfyller de ulike uttrykksformene hverandre, og illustrasjoner og verbaltekst skaper fortellingen sammen (Maagerø & Øines, 2015, s. 110). Et annet særtrekk med bildebøker er at disse som oftest leses høyt, noe som skaper «a lively interaction between text and reader» (Appleyard, 1991, s. 22 i Syversen, 2020).

### 3.3 Gjennomføring av intervjuet

Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført i et grupperom. Rommet lå på et sted som var skjermet for støy og forstyrrelser utenfra, og hadde plass til 12 personer, noe som gjorde at vi hadde god plass. Intervjuet ble gjennomført i to deler på en time hver, med en ti minutters pause mellom. Innledningsvis takket jeg deltakerne for å ha stilt opp til intervju. Jeg hadde kjøpt inn litt frukt, farris og kjeks som deltakerne fikk beskjed om å forsyne seg av etter ønske. Deretter ble det gjort en muntlig gjennomgang av informasjonsskrivet, før intervjudeltakerne skrev under på samtykkeskjemaet. For at samtykket skal kunne kalles for et frivillig og informert samtykke, er det viktig å sørge for at hver enkelt intervjudeltaker forstår innholdet i informasjonen. Dette var særlig viktig i denne studien, da alle deltagerne har norsk som andrespråk, og hadde varierte norskspråklige ferdigheter. Et eksempel som tydeliggjør viktigheten av denne muntlige gjennomgangen var at en av intervjudeltagerne hadde en oppfatning av at jeg var prosjektansvarlig for READ Agder. Denne misforståelsen kunne ha fått stor innvirkning på det videre intervjuet, og det var svært viktig å få oppklart dette i forkant og forklare min uavhengighet til prosjektet. Jeg tydeliggjorde at jeg var interessert i deres erfaringer og opplevelser med å delta i READ Agder, og påpekte at det ikke fantes noen svar som var riktige eller feil.

Intervjudeltakerne ble også informert om bruken av «Nettskjema-diktafon» til lydopptak. Dette er et nettbasert undersøkelsesverktøy som er utviklet av Universitetet i Oslo. Lyden tas opp gjennom en mobilapp, men en får ikke tilgang til å lytte til opptaket i mobilappen. Lydfilene sendes til Nettskjema.no hvor en må logge seg inn gjennom tofaktorautentisering. Dette er vurdert til å holde et høyt sikkerhetsnivå for oppbevaring av data, og er godkjent av Sikt. Deltakerne ble opplyst om at lydopptakene slettes etter innlevering av masteren.

Intervjuet startet med noen ganske åpne og generelle spørsmål knyttet til forståelsen av og forventinger til deltakelsen i READ Agder. Det er anbefalt å starte med mer overordnet tematikk, før en etter hvert stiller mer konkrete og avgrensede spørsmål (Repstad, 2007, s. 90). I den første delen av intervjuet var det viktig å få fram foreldrenes egne opplevelser knyttet til lesing og litteratur, både fra egen barndom og i nåtid. Andre litterære erfaringer, som muntlig historiefortelling, eller bruk av sang, rim og regler var også sentralt. Dette anses som nødvendig bakgrunnsinformasjon og forteller noe om hvilken interesse og motivasjon som lå til grunn i forkant av deltakelsen i READ Agder. Der det var aktuelt og naturlig stilte jeg utdyplings- eller oppfølgingsspørsmål. I etterkant innser jeg at det er steder hvor jeg i større grad kunne ha fulgt opp intervjudeltakernes egne innspill og vært mindre bundet til intervjuguiden. I andre del av intervjuet ble hver enkelt intervjudeltaker spurt om å demonstrere hvordan de ville ha lest et oppslag fra en valgt bok. Formålet var å få tak i konkrete eksempler fra deltakerne, som videre kunne få fram bruken av dialogisk lesing som metode. I denne delen av intervjuet tok jeg også noen notater, noe intervjudeltakerne ble informert om. Grunnen til dette var fordi lydopptaket ikke får fram hvilken av bøkene den enkelte viste til, eller hvilket oppslag eller illustrasjon. Dersom de pekte og sa: «sånn som *her*» eller «hun likte veldig godt *denne* tegningen» var det viktig å få notert hva som ble vist til.

Underveis i intervjuet brukte jeg mye bekræftende støtteord, som «mmm», «ja», og «tak». Dette var med på å skape en flyt i samtalen, men det var også viktig for at intervjudeltakerne skulle oppleve å få oppmuntrende respons på det de delte (Thagaard, 2018, s. 96). Intervjudeltakerne virket avslappet, men samtidig engasjerte i intervjusettingen, alle bidro aktivt med innspill og delte av sine erfaringer. Ved to anledninger under intervjuet fortalte en av intervjudeltakerne om erfaringer som hadde liten tilknytning til tematikken for intervjuet. Det var da mitt ansvar å ta kontroll over situasjonen og bringe samtalen inn igjen på temaet for intervjuet (Thagaard, 2018, s. 92). I ettertid ser jeg at jeg kanskje kunne ha grepet inn på et tidligere tidspunkt da dette oppsto. Samtidig var dette etisk utfordrende fordi det som ble delt virket å være svært personlig og emosjonelt for intervjudeltakeren. Jeg var derfor opptatt av å først anerkjenne det hun delte, for så å foreslå at vi vendte tilbake til samtalen om bøkene. Under intervjuet stilte jeg også spørsmål for å avdekke at jeg hadde forstått meningen i det intervjudeltakerne sa, i form av spørsmål som: «Forstår jeg det rett om...». Dette samsvarer med en hermeneutisk tilnærming til det å intervju, hvor forskeren

presenterer sine tolkninger underveis i intervjet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278).

Avslutningsvis ble intervjudeltakerne spurt om det var noe de ønsket å legge til som de ikke var blitt spurt om i intervjuet. Jeg takket også for at de stilte til intervju, og sa at de ikke måtte nøle med å ta kontakt i etterkant dersom de skulle ha behov for det.

### 3.4 Ethiske refleksjoner

Det er mange ulike etiske hensyn som en må reflektere over både i forkant, underveis og i etterkant av et masterprosjekt. Ethiske problemstillinger skal tas hensyn til i alle ledd av forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Ulike hensyn må vektes opp mot hverandre, noe som videre innebærer å utøve skjønn. Underveis i prosessen måtte jeg minne meg selv på at jeg var, og er, preget av eget perspektiv og forforståelse, noe som kunne påvirke hvordan jeg oppfatter svar underveis i intervjuet, og som kunne ha innvirkning på analysen.

I møte med andre mennesker, både barn og voksne, tenker jeg ofte på den danske filosofen Knud Løgstrup (1956) som sier at den enkelte aldri har med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dets liv i sin hånd. Dette fordrer et stort etisk ansvar og en dyp respekt for ethvert individ. Denne nærhetsetikken har vært med på å forme meg både faglig og personlig. I møte med intervjudeltakerne var dette et viktig perspektiv. Jeg var opptatt av at de skulle oppleve å bli møtt med stor takknemlighet, varme og interesse. Dette er noe Thagaard (2018, s. 101) trekker fram som å være av avgjørende betydning. Som følge av dette var jeg bevisst på eget toneleie, ansiktsuttrykk og kroppsspråk underveis i intervjuet. Hvilken moralsk integritet, handling og sensitivitet man har er en avgjørende faktor for forskningens kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Mangel på dette kunne ha skapt uttrygghet hos intervjudeltakerne, noe som videre kunne ha påvirket svarene de ga og samtalen som fulgte. Jeg var også oppmerksom på den asymmetriske relasjon mellom meg som intervjuer og intervjudeltakerne. Under intervjuet kom dette asymmetriske maktforholdet til uttrykk gjennom at intervjudeltakerne forhørte seg om min mening om deres svar, eller spurte om svaret de hadde gitt var det jeg var «ute etter». Jeg var da opptatt av å poengtere at studien dreier seg om deres egne erfaringer og opplevelser, og at det ikke finnes noen feil svar.

På grunnlag av personopplysningene som ville bli oppbevart under denne studien, ble prosjektet meldt inn til, og godkjent av «Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør» i forkant av datainnsamlingen. Prosjektbeskrivelsen ble sendt inn med informasjonsskriv og intervjuguide. Det ble gjort noen justeringer i intervjuguiden knyttet til oppsett og struktur, men tematikken for intervjuet forble den samme. Videre er en forpliktet til å følge retningslinjene til «Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora» (NESH, 2021) for å sikre at prosjektet utføres på en etisk forsvarlig måte. Disse retningslinjene tydeliggjør grunnleggende forskningsetiske normer knyttet til blant annet respekt for menneskeverdet, personvern, samtykke og konfidensialitet. En skal opptre med aktsomhet for å sikre at forskningen skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer (Forskningsetikkloven, 2017, §4). En del av dette er å sikre deltageres rett til anonymitet gjennom at alle navn, eller andre former for personopplysninger utelates eller anonymiseres i transkripsjon og publisasjon.

#### 3.4.1 Informert samtykke og personvern

Ett av de forskningsetiske hovedprinsippene som NESH (2021) trekker fram er innehenting av skriftlig, informert samtykke fra intervjudeltakerne. Dette er med på å sikre at personvern og taushetsplikt blir overholdt (NESH, 2021). Det ble utarbeidet et informasjonsskriv med beskrivelse av studiens formål, hva deltakelse i studien vil innebære, opplysninger om frivillig deltakelse og mulighet for å trekke seg fra studien uten å oppgi grunn (se vedlegg 1). Informasjon knyttet til personvern og oppbevaring og bruk av opplysninger som kom fram i intervjuet, ble også informert om i skrevet. Dette informasjonsskrivet ble gitt til intervjudeltakerne av barnehagestyrer i god tid før intervjuet. Ettersom mødrene er flerspråklige ble det etterspurt et mer kortfattet og lettskrevet informasjonsskriv. Dette ble utdelt i etterkant av at det originale og mer omfattende informasjonsskrivet ble gitt dem. I dette mer komprimerte informasjonsskrivet, ble det opplyst om at det ville bli en muntlig gjennomgang av innholdet i informasjonsskrivet i forkant av intervjuet (se vedlegg 2).

#### 3.5 Transkribering og analyse

Å transkribere lydopptak handler om å skrive ned det som blir sagt i intervjuet, altså fra det muntlige til det skriftlige. Dette bør gjøres i kort tid etter at intervjuet er gjennomført, for å kunne gjengi så presist som mulig det som ble sagt. Intervjuet var ferdig transkribert en uke

etter at intervjuet ble gjennomført, og jeg hadde da 41 sider materiale. Ansiktsuttrykk, blikk, gester eller kroppsspråk vil, naturlig nok, ikke blir registrert gjennom et lydopptak (Kvale & Brinkmann, 2015). Slike nyanser kan likevel være viktig å få med i det transkriberte materialet fordi man ønsker å gjenskape det sosiale samspillet i intervjusituasjonen så godt som mulig (Thagaard, 2018). Kroppsspråk og ansiktssuttrykk ble også mye brukt under intervjuet for å uttrykke seg, i form av spørrende blikk og gestikulering. Slike nonverbale uttrykk ble beskrevet i parentes enten før eller etter utsagnet. Det samme gjaldt for kremting, host, et sukk eller latter. Spesielle tonefall i kommunikasjonen ble markert med tegnet \*, som \*spørrende\* eller \*entusiastisk\*. Dersom intervjudeltakerne la ekstra vekt på ett ord ble dette markert med understrek. Der informantene stoppet opp eller tok en pause, ble dette markert med tre punktum etter hverandre. Av hensyn til deltakernes privatliv og rett til anonymitet ble det anvendt koder i den transkriberte teksten. Intervjudeltakerne ble kodet som ID1, ID2 og ID3 (intervjudeltaker 1,2, og 3). Deltakernes navn eller andre identifiserbare opplysninger skal ikke kunne finnes i teksten (Thagaard, 2018, s. 24). Når det er jeg som stiller spørsmål eller sier noe brukes koden E (Ester).

Det ble foretatt flere sammenligninger mellom lydopptakene og transkripsjonen for å sikre nøyaktighet og sørge for at det ikke var noe som gikk tapt. At intervjuet transkriberes på en måte som gjør at meningsinnholdet gjengis korrekt er viktig for studiens reliabilitet og validitet (Grenness, 2020, s. 66). Under transkriberingen av intervjuet begynner også analyseringen av materialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Tolkning og analyse er hermeneutiske prosesser, hvor det vektlegges at det ikke finnes en klar sannhet, men at tematikken eller fenomenet kan tolkes på ulike nivåer (Thagaard, 2018). På den måten ses meningen i sammenheng med det den er en del av, og deretter forstås delene i en helhet. Ryen (2002) beskriver dette som en fortolkende analyse. Kvalitative studier vil preges av en veksling mellom det å utvikle teoretiske perspektiver på grunnlag av analyse av dataene, og at en tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver fra tidligere studier (Thagaard, 2018, s. 181).

Analyse av datamateriale handler om å kode og kategorisere data eller materialet, og å se sammenhenger og tendenser. Et slikt arbeid kan være krevende, fordi en må evne å finne fram til de perspektivene, beskrivelsene og erfaringsutvekslingene som rammer inn prosjektet på en god måte og som har tilknytning til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg

ventet en stund med å kategorisere intervjuet inn i koder, fordi jeg ønsket å bli godt "kjent" med datamaterialet før jeg gjorde overordede vurderinger av hvilke tema som var særlig framtrendende. Ved å lese gjennom den transkriberte teksten i flere omganger la jeg også stadig merke til nye aspekter og elementer som jeg ikke hadde lagt merke til i tidligere gjennomlesninger. Dersom jeg hadde begynt å kategorisere på et tidlig tidspunkt kunne jeg ha risikert å ha endt opp med alt for mange koder. Dette kunne ha gjort det videre analysearbeidet uoversiktlig og krevende, noe Mason (2018, s. 205) advarer om. Å kode tekst innebærer at tekstsegmenter knyttes til ett eller flere nøkkelord (Kvale & Brinkmann, 2015). De tre overordnede kodene ble: 1) Read Agder prosjektet, 2) Høytlesing og 3) Språk. Under koden høytlesning ble underkodene leseglede, muntlige fortellinger og dialogisk lesing brukt, og under koden språk ble underkoden morsmål brukt.

### 3.6 Validitet og reliabilitet

Vurderinger av forskningens kvalitet er ofte basert på begrepene validitet og reliabilitet. Dette er begreper som i utgangspunktet er knyttet til kvantitative målinger, og er tradisjonelt ansett som positivistiske kvalitetskriterier (Mason, 2018; Ryen, 2002; Thagaard, 2018). Derfor ser en at en del lærebøker i kvalitativ metode har valgt å erstatte disse begrepene med andre begrepet som troverdighet, bekreftbarhet, gyldighet eller pålitelighet (Grenness, 2020; Kvale & Brinkmann, 2015). Bruken av validitet og reliabilitet som begreper er omdiskutert, og reiser noen ontologiske og epistemologiske spørsmål knyttet til hva som er sant og hva som ligger til grunn for virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2015; Ryen, 2002). Innholdet i begrepene validitet og reliabilitet vil altså ha et annet betydningsinnhold når de brukes i kvalitative studier enn det de har i kvantitative studier (Thagaard, 2018, s. 19).

Paradigmedebatten knyttet til bruken av disse begrepene utdypes ikke videre i denne oppgaven, men poengteres fordi det er med å understreke at validitet og reliabilitet handler om hvordan forskning kan kvalitetssikres.

Validitet knyttes til om en undersøkelse er gyldig, eller at metoden undersøker det problemstillingen sier at den skal. Innenfor samfunnsvitenskapene handler altså validitet om hvor egnet en metode er til å undersøke det som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015). I henhold til Van Manen (1997) vil validiteten i en god fenomenologisk beskrivelse ligge i at leseren vil kunne gjenkjenne beskrivelsen eller erfaringen og dermed også forstå og

være enig i den videre fortolkningen. På bakgrunn av dette var det viktig å gjengi intervjudeltakernes egne beskrivelser på en så tydelig og nøyaktig måte som mulig. Videre vil validiteten kunne styrkes gjennom å sammenligne resultatene fra denne studien med resultater fra andre, tilsvarende studier. Dersom tolkningen fra ulike studier bekrefter hverandre vil dette kunne øke validiteten (Thagaard, 2018, s. 191). I drøftingsdelen av oppgaven vil altså funnene fra fokusgruppeintervjuet jeg har gjennomført ses i lys av tidligere forskning.

Studiens reliabilitet kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 187). I kvantitativ forskning vil dette referere til spørsmålet om hvorvidt et resultat lar seg reproducere på et annet tidspunkt av en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette vil imidlertid være umulig å få til i praksis når det gjelder fokusgruppeintervjuer (Bohnsack, 2004). Det vil ikke være mulig å gjenscape nøyaktig de samme beskrivelsene og erfaringsutvekslingene som fant sted under denne studiens fokusgruppeintervju. Dette handler blant annet om den semistrukturerte intervjuguiden som lå til grunn for intervjuet, og som åpnet for å gripe fatt i temaer som dukket opp der og da. Hvordan spørsmålene ble formulert muntlig og hvilke oppfølgingsspørsmål som ble stilt, kan også ha påvirket hvilke svar som ble gitt. Samtidig forsøkte jeg i størst mulig grad å ha en nøytral holdning overfor deltakernes svar, for ikke å påvirke hvordan de besvarte de ulike spørsmålene.

## 4.0 Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres deler av den transkriberte teksten fra fokusgruppeintervjuet med utgangspunkt i problemstillingen:

*Hvordan opplever foreldre at deltakelsen i READ Agder påvirker barnas språk og leseglede?*

Tematikken som ligger til grunn for utformingen av kapitlet er videre knyttet til studiens forskningsspørsmål som dreier seg om høytlesing i hjemmet, underveis og i etterkant av prosjektet. Her presenteres også funn knyttet til muntlige fortellinger. Videre vil også intervjudeltakernes demonstrasjon av hvordan de leste for sine barn presenteres, samt funn knyttet til deres forståelse av den dialogiske lesemetoden. Funnene tar først og fremst for seg hovedtrekk som gikk igjen i beskrivelsen hos flere av deltakerne. På bakgrunn av at utvalget i fokusgruppen er lite, er det likevel valgt å trekke fram individuelle perspektiver og erfaringer som kanskje avvek fra det de andre intervjudeltakerne mente. Dette bidrar til å få fram variasjon og belyser problemstillingen. Funnene blir presentert i fire punkter:

Språk (4.1), READ Agder prosjektet (4.2), Høytlesing og leseglede (4.3) og Underveis og i etterkant av prosjektet (4.4).

Under punktet Høytlesing og leseglede er det valgt å dele dette opp i to underpunkter:

a) «Min mann er profesjonell eventyrforteller» og b) Beskrivelser av høytlesing i praksis og forståelsen av dialogisk lesemetode.

Gjennom hvilke tema jeg gir fokus har jeg foretatt noen valg, hvor noe framheves og noe utelates. Disse valgene er basert på fokuset og problemstillingen for masteroppgaven.

Materialet er gjengitt så ordrett som mulig uten videre fortolkninger eller forklaringer.

### 4.1 Språk

Tidlig i intervjuet ble deltakerne spurt om de hadde hatt noen forventninger knyttet til språk i forkant av deltakelsen i READ Agder. Her ble det ikke presisert om det var forventninger knyttet til første eller andrespråk, men svarene deltakerne gir antyder at de forstår dette som å handle om norsk.

*ID2: Jeg tenkte først at det ville bli litt lettere med språket, kanskje de ville få et mer forståelig språk. Norsk er ikke et så lett språk, nei. Det spiller en stor rolle å snakke*



*om bøkene på norsk. Bøkene gjorde kanskje at språket ble lettere å forstå. Noen bøker var også lettere for meg å forstå. Noen ord er kanskje ikke så lett å forstå, men da kunne jeg bruke Translate eller spørre datteren min ... \*sier noe litt utydelig\*.*

*E: Ja, det du sa på slutten der, hva mente du med det? Du sa noe om Google translate og din datter..*

*ID2: Ja, datteren min spurte noen ganger om hva ord betydde og da måtte jeg noen ganger bruke Google translate for å oversette. Noen ganger var kanskje mobilen tom for batteri eller lå langt fra meg og da var det vanskelig for meg å skulle vite hva ordet betydde og forklare det for henne. Noen ganger leste jeg kanskje boken selv, ikke sant. Da kunne jeg spørre mine barn: «Kom her, hva betyr det?». Barn er klokere, ikke sant, og kunne mange ord bedre enn meg. Hun hjelper meg med norsk og jeg hjelper henne på arabisk.*

I spørsmål knyttet til språk beskrev mødrene at barna er bedre i norsk enn de er selv, som i utsagnet over, hvor moren beskriver at barna «*kunne mange ord bedre enn meg*». Eller utsagn som:

*«Hun er veldig flink på norsk uttale. Jeg er ikke flink fordi jeg er voksen» (ID3).*

Bruken av Google translate for å kunne forklare for sine barn hva enkeltord betyr, nevnes også av en annen intervjudeltaker:

*«Vi er opptatt av å lære oss norsk nå, og det er en stor «challenge» for oss, og for hele familien, også for min datter. Noen ganger husker datteren min noen ord, men vet ikke hva de betyr og hun spør meg hva de betyr, men jeg må bruke Translate fordi jeg heller ikke vet hva de betyr» (ID3).*

Videre ble mødrene spurt om hvilket språk de leser på for sine barn. Her var svarene litt varierte. To av deltakerne beskriver at de leser bøker på sitt morsmål for barna.

*ID1: Jeg og min mann har to ulike morsmål, så jeg har lest barnebøker på mitt språk og han på sitt. Nå i det siste har vi også begynt å lese noen bøker på norsk, men egentlig vil vi holde norsk til barnehagen. Vi snakker også norsk, men vi tror det er veldig viktig å holde på begge morsmålene, og det er i grunnen vanskelig nok.*

*ID2: Ja, å lese på morsmål er viktig. Vi gjør også det. Men mine barn vil at jeg skal lese og fortelle på norsk. De skjønner ikke helt hvorfor jeg skal lese for dem på arabisk ... Gutten min er mer bekymret for min norsk. Han sier: «Mamma, du må lære seg norsk» og «Jeg vil du skal bli flink mamma, please!». Jeg prøver å forklare han at det er fordi jeg kom hit da jeg var voksen. Han prøver å hjelpe meg og sier: «Prøv å si det på norsk». Og han gir meg skryt når jeg leser på norsk.*

En av deltakerne beskriver at de leste mye på sitt morsmål da de bodde i hjemlandet sitt, men at dette endret seg etter at de kom til Norge.

*ID3: Nå prøver jeg å lese på norsk og finne bøker på norsk. Men det går litt sakte for det er mange norske ord jeg ikke forstår. Og vi finner ikke bøker på vårt morsmål her i Norge.*

*E: Nei, det er vanskelig å få tak i?*

*ID3: Ja. Det var jo mye lettere å få tak i bøker på morsmålet når vi var i hjemlandet vårt, men de bøkene tok vi ikke med oss til Norge. Da vi kom til Norge var bøkene fra READ Agder de første, norske bøkene vi hadde i Norge. Vi prøver å lese og lære sammen.*

Grunnen for å ikke lese på morsmål ble altså begrunnet i mangelfull tilgang til bøker på morsmål i Norge. Mødrene framhever viktigheten og betydningen av morsmål, ikke bare for språkutvikling, men også for kulturell forståelse:

*ID1: Og det er viktig at de lærer seg morsmål, ikke bare for å forstå deg som forelder, men også for å forstå kultur...*

*ID2: Ja, ikke sant, ja. Engelsk lærer de på skolen og gjennom barneserier og ting de ser og hører på nettet. Men vårt språk er ikke så tilgjengelig. Det er vi som foreldre som først må lære dette videre til våre barn, ikke sant. Norsk hører de hele tiden ute.*

*ID3: Jeg kan ikke hjelpe henne like mye på begge språkene. Det er nok for meg å ha fokus på å lære henne morsmålet vårt.*

Samtlige av mødrene var likevel positive til at bøkene i lesebagen er på norsk, og ikke på deres eget morsmål:

*E: Hva tenker dere om at bøkene i lesebagen var på norsk?*

*ID2: Jeg synes det er normalt og naturlig at de skal være på norsk. Siden de går i en norsk barnehage, hvor norsk er hovedspråket, ikke sant. Da vil vi jo at de skal bli flinke i det. Jeg synes at vi har et ansvar som innvandrereldre å få våre barn til å forstå norsk. Samtidig som vi må være flinke til å også fortelle til dem på morsmålet vårt.*

*ID1: Jeg tror også... ehm... jeg tror det er ... viktig å vite hva barna gjør og dele opplevelser for at vi skal kunne forstå hvordan det er å vokse opp i Norge. For å forstå barnas virkelighet er det veldig, veldig viktig, tror jeg, å være med dem og hjelpe dem med å lese de samme bøkene som de leser i barnehagen og spørre dem om hva de gjør og hva de leser. Derfor tror jeg at det er godt at vi ... ehm ... kunne delta i dette prosjektet og lese på norsk. Det hjelper også oss med å lære ord. Og det å dele opplevelser og prøve å forstå budskapet i bøkene.*

*ID3: Jeg synes det er helt normalt at bøkene er på norsk, fordi vi må lære oss norsk. Vi kan snakke sammen på vårt morsmål, men vi må lære norsk her.*

Intervjudeltakerne snakket også om effekten deltakelsen i READ Agder hadde hatt på barnas skriftspråklige læring, særlig knyttet til gjenkjenning av bokstaver og alfabetet, og begynnende forsøk på å skrive.

*ID3: Bøkene gir en veldig god mulighet til å lære bokstaver og alfabetet. Nå ser jeg at hun har blitt mye bedre kjent med bokstavene. Akkurat nå jobber vi mye hjemme med morsmål og bokstaver, og det å lese og skrive.*

*ID1: Ja, min eldste datter er førskolebarn og hun begynner å lære seg litt bokstaver og å skrive, derfor vil hun gjerne at jeg skal bruke fingeren når jeg leser. Når hun øver seg på å skrive vil gjerne min yngre datter også lære seg bokstaver og ord og se akkurat hva det er du leser og prøver å kjenne igjen bokstaver.*

*ID2: Ja, min datter vil også kopiere bokstaver som hun ser i bøkene. Hun skriver dem kanskje ikke helt riktig og da kan hun bli fortvilet og sier \*bruker sutrete stemme\*:  
«Men mamma, de skulle jo være akkurat like». Men sånn er det jo, hun må øve seg.*

## 4.2 READ Agder prosjektet

Det deltakerne fortalte om veiledningsmateriell, eller som omhandlet perspektiver på hva som kunne ha blitt gjort annerledes, ble kodet som «READ Agder prosjektet» i analysen. I

spørsmål om veiledningsmaterialet, og forståelsen av dette kom det fram at to av intervjudeltakerne kun hadde lest deler av dette.

*ID1: Jeg må si, jeg har ikke lest det. Jeg har lest litt, men ble ikke ferdig.*

*E: Nei, jeg forstår.*

*ID3: (ler) og rister på hodet. Nei, ikke jeg heller. Jeg forstår at jeg måtte ha brukt mye translate. Siden jeg er ny i Norge forstår jeg ingenting. Jeg tenkte hele tiden, litt senere, litt senere, litt senere. Jeg leste litt, men ikke alt.*

Mødrene beskrev videre at dette handlet om tiden det ville tatt dem å forstått innholdet i materialet:

*ID1: I hverdagen, for å slappe av og bare ha det gøy vil jeg lese på morsmål.*

*ID3: Jeg er enig med deg, men også hvis jeg trenger informasjon fort vil jeg lese på morsmål.*

*E: Mmm.*

*ID3: Hvis jeg har mye tid kan jeg lese på norsk, men da må jeg bruke translate og tenke mye. På morsmål er det mye lettere.*

*E: Ja.*

*ID1: Ja, jeg tror også at man hører jo norsk hele dagen, om du jobber eller studerer eller...så på slutten av dagen er jeg bare trøtt og vil bare slappe av, da vil jeg ikke lese eller høre på norsk.*

Videre kommer det fram at deltakerne gjerne skulle ønsket at det var et tettere samarbeid med barnehagen underveis i prosjektet.

*ID1: Jeg må si at jeg opplevde ikke så mye samarbeid og samhold underveis i prosjektet. Jeg håpte litt at det skulle snakkes om eller... Vi har jo fått disse bøkene og lest dem hjemme, og jeg tror at de også leste de samme bøkene i barnehagen. Jeg har ikke snakket med noen om det. Så det var litt sånn at jeg trodde at det kanskje ville...skje litt mer samarbeid.*

*E: Mmm. Så det hadde vært bra med litt mer oppfølging og litt mer samarbeid eller ... sammenheng?*

*ID1: Ja, ja, det tror jeg. Kanskje de burde ha gjort det. Snakket mer med foreldrene, men også barna om bøkene som ble valgt ut. Var dette bøker som barna kjente til*

*eller var det første gang de så dem? Og de på den måten fikk en mer sammenheng, sånn som jeg tenker. Men jeg har ikke hørt eller sett noe omkring det.*

*ID2: Jeg tror det hadde vært bra å fått diskutert det med litt flere og at vi kunne ha møttes og snakket om dette . Ikke bare om barna og hva dem gjør, men om bøker og det å lese. Hvordan det fungerer. Vi kunne ha diskutert: «Min datter liker veldig godt denne boken». Vi kunne ha snakket om barns fantasi og hvordan de forteller.*

### 4.3 Høytlesing og leseglede

I første del av intervjuet ble det snakket om litteraturformidling og høytlesing i forkant av READ Agder prosjektet. Alle deltakerne sa at de leste for barna sine også i forkant av prosjektet, da i hovedsak på morsmål. I forbindelse med dette ble også intervjudeltakerne spurt om de selv ble lest for som barn, her hadde de litt varierte erfaringer:

*E: Leste foreldrene deres for dere da dere var barn?*

*ID2: Ja, men ikke så mye, fordi foreldrene mine var opptatt av husarbeid. Jeg husker at det var alltid sånn at de heller fortalte fortellinger, fordi det var raskere enn å lese bøker. Det var ikke før jeg var 8 eller 9 år at min mor begynte å lese for meg. Det likte jeg ikke, jeg likte mye bedre å bli fortalt eventyr eller fortellinger for. For jeg syntes det var mye gøyere å høre på historier. Min mor fortalte noen ganger historier fra virkeligheten, og noen ganger fantasifortellinger.*

*E: Ja, mmm.*

*ID3: Min bror leste for meg. Han var den eldste av søsknene. Han er 11 år eldre enn meg og både leste og fortalte fortellinger for meg, ja.*

*ID1: Jeg husker ikke hvor ofte eller sånn, men jeg vet at vi leste ofte, vi leste for eksempel masse Astrid Lindgren. De bøkene er jo veldig gamle, men jeg har faktisk kjøpt noen av disse bøkene også til mine barn fordi jeg har så gode minner fra dem.*

Videre blir også høytlesing knyttet opp til muligheten dette gir for å tilbringe tid sammen, både mellom foreldre og barn, men også mellom søsken:

*ID3: Det var veldig gøy med disse bøkene. Datteren min og jeg lå i sengen og leste, og det opplevde jeg som veldig, veldig fint. Det var en god mulighet til å være sammen.*

ID2: Ja, barn trenger at voksne setter seg ned og leser sammen med dem og bruker sin erfaring og fantasi sammen med sitt barn. Min datter sier til meg for eksempel: Først kan du lese for meg, men etterpå skal jeg lese for pappa. Og når jeg leser hører hun på meg først, men etter hvert vil hun helst lese for meg heller.

ID1: Ja, mine døtre leser også noen ganger sammen om kvelden. Eller min eldste datter leser for de to yngre søsknene.

E: Mmm.

ID2: Ja, det er fint. Min sønn kan fortelle fortellinger til sin lillesøster før de sovner. Vi hører at de snakker fra rommet sitt.

En av intervjudeltakerne beskrev også at datteren kunne sette seg ned å bla i bøkene på eget initiativ, og samtale med seg selv:

«Når vi er hjemme er jeg kanskje opptatt med å lage mat eller rydde i huset og hun kan spørre meg: «Mamma, kan vi lese i boka» og jeg sier: «Nei, jeg er opptatt nå, du kan se på bildene». «Ok» sier hun da og setter seg og ser på bilder. En dag hørte jeg at hun snakket med seg selv mens hun så på bildene og spurte seg selv: «Hva har skjedd? Hva skjer videre nå? Hvorfor er hun trist?». (ID3)

#### 4.3.1 «Min mann er profesjonell eventyrforteller»

I forbindelse med samtalen omkring erfaringer med litteraturformidling i hjemmet i forkant av READ Agder, samtalte også intervjudeltakerne om bruken av muntlige fortellinger, eventyr, eller rim og regler:

E: Hva med muntlige fortellinger, eventyr, rom og regler som ikke er i bøker? Bruker dere noen ganger det? Som å fortelle uten at man har en bok, men forteller et eventyr man bare kan i hodet muntlig?

ID2: Ja, jeg gjør det.

E: Ja, du gjør det? Kan du fortelle litt mer om det?

ID2: Ja, jeg synger mye sanger på morsmål, men forteller også en del eventyr som inneholder sang, rim og regler. Jeg forteller dem og ungene mine sier: «Ååå, så flott mamma!». De liker å høre på det. Jeg synes at det er veldig gøy og bra.

E: Mmm. Hva med dere to andre, bruker dere noe av dette?

ID3: Ja, min mann er profesjonell eventyrforteller (ler).

E: (ler) Ja, si litt mer om det ..

*ID3: Han kan bruke fantasien sin mye bedre enn meg. Jeg kan bare lese, mens han forteller mye eventyr til vår datter. Og hun sa sist gang: «Pappa, mer, mer, mer».*

*E: Mmm. Hva med dere? (nikker mot ID1).*

*ID1: Vi forteller egentlig ikke så mye eventyr ..*

*E: \*spørrende\* Nei?*

*ID1: Jeg har ikke så mye fantasi. Kanskje noen ganger på veien eller ute på tur kan vi snakke om trollet eller om steinene og hvis vi ser masse steiner kan jeg si at: «Ja, der var det en troll-barnehage før». Og da kan vi gjerne snakke om det og lage en hel historie sammen.*

*ID2: Mine barn spør mye om det selv. De kan spørre: «Mamma, hvordan var det da du var liten?». De vil gjerne høre om hvordan det var i \*navn på hjemland\*. De kan spørre: «Hvor er det? Hva gjorde du da du var liten?». De har masse spørsmål.*

I forlengelsen av dette ble intervjudeltakerne også spurt om i hvilken grad barnehagen viste interesse for muntlig historieformidling. Her uttrykker en av intervjudeltakerne at:

*«Noen ganger kom vi kanskje i barnehagen og jeg hadde ikke lest noen av bøkene fra bagen, men heller bare fortalt fortellinger muntlig, sant? ... fordi mine barn liker det. Da kunne jeg føle at det var litt dumt at de kun spurte om bøkene» (ID2)*

#### 4.3.2 Beskrivelser av høytlesing i praksis og forståelsen av dialogisk lesemetode

I andre del av intervjuet ble mødrene bedt om å vise hvordan de leste et oppslag fra en av bøkene fra lesebagen. To av mødrene valgte å lese fra «Lille Gruffalo», mens ei leste fra «Hvor er den mellomste Bukken Bruse?».

*E: Hvis du (nikker mot intervjudeltaker 3) ser for deg at du skulle lest et oppslag i denne boken for din datter, hvordan ville du ha gjort det?*

*ID3: Vi såg nok kanskje mest på bildene. Jeg fortalte og kanskje brukte litt fantasi og kanskje hun spurte meg hva som skjer og hva de snakket om i boken. Ehm...jeg måtte se i boken og prøve å finne svar på spørsmålene hun stilte meg. «Mamma, hvorfor har han røde øyne?» (viser fra oppslaget i «Lille Gruffalo»-boken) eller «hvor skal Lille Gruffalo nå?». Noen ganger kan vi se på bildene og snakke om mye, mye mer enn bare det som står skrevet her (peker på teksten i Gruffalo-boken). Hun bruker masse fantasi og det ser ut som hun tenker over hvorfor det som skjer skjer.*

*E: Mmm, flott, takk ... Kan du (nikker mot intervjudeltaker 1) også vise litt på hvilken måte du leste?*

*ID1: (Finner fram til siste oppslag i «Hvor er den mellomste Bukken Bruse»). Ja, altså de første gangene leste jeg nok det som står, men etter hvert snakket vi kanskje mer om bildene og barna begynte å stille spørsmål underveis. Og da ... snakket vi litt om det ... eller barna forteller selv historien for meg, eller forteller om hva de ser at skjer på bildene og snakker mye med hverandre. Mine døtre likte denne boken spesielt godt siden de her (peker på illustrasjon i boken) på slutten av boken finner katter, det var veldig populært. Da ble det helt sånn (tar seg til brystet og bruker tilgjort stemme): «Ååå, baby kattene, de er sååå søøøte». De likte hele historien og det er masse det går ann å snakke om underveis her.*

*ID2: Vi har nok til felles at vi har mye fokus på bildene når vi leser. Men det holder ikke å bare se på bildene, man må beskrive bildene. Fargene, lyset og alt man ser. Mine barn liker særlig godt når jeg «forteller fra hodet» og ikke bare leser det som står. De liker ikke så godt når jeg bare leser ordene, de vil at vi skal «fortelle fra hodet» sammen, og da varer også lesingen lengre. Barna spurte om mye underveis. Jeg prøver nok å skape litt dramatikk når jeg leser og variere stemmer min eller legget til litt ut fra det jeg ser på bildene, men som ikke står i teksten. Som: «Hun går ut av hulen, det er kveld og litt skummelt» (leser dette nesten hviskende).*

*ID1: Ja, min mann gjør også det – at han endrer på stemmen sin når han leser! Han elsker å gjøre det (ler).*

Etter denne demonstrasjonen av hvordan de leste for sine barn ble intervjudeltakerne videre spurt om de hadde hørt om metoden dialogisk lesing. Basert på deres foregående beskrivelser av lesestunden, var det mye som pekte i retning av at de selv bruker denne høytlesingsmetoden. To av intervjudeltakerne sa imidlertid at de ikke hadde hørt om dialogisk lesing før:

*ID1: Nei... jeg har lest, ehm...at det står på papiret, men, nei, jeg kjenner ikke noe særlig til det, nei.*

*ID3: (rister på hodet). Nei, ikke jeg heller.*



Intervjudeltaker 2 som tidligere i intervjuet hadde sagt at hun hadde lest veiledningsmateriellet fra READ, viste på den andre siden en forståelse for hva denne høytlesingsmetoden går ut på:

*«Jeg tror at jeg har hørt om dialogisk lesing og tenker at det handler om dialog med barn og få dem til å bruke fantasi og lytte til det barnet tenker og høre hva de har fått med seg. Kanskje det er sånn?... Hvis jeg ikke tar feil?...Og det handler også noe om tryggheten det skaper hos barn å lese med foreldrene, og så lærer barna også mye» (ID2).*

Her er det mange elementer som trekkes fram, men det har nær sammenheng med beskrivelsene fra veiledningsmateriellet til READ Agder. Siden alle mødrene tidligere i intervjuet hadde beskrevet at de leste for sine barn også før deltakelsen i READ Agder prosjektet var det relevant å finne ut om det hadde vært noen endring i lesemetode som følge av deltakelsen i READ Agder. Her er intervjudeltakerne enige i at det er liten forskjell:

*ID2: For meg tror jeg at det var akkurat det samme både før og etter.*

*E: Ganske likt? Ja?*

*ID2: Ja, fordi jeg leste på denne måten fra de var små. Særlig det å endre på stemmen gjorde jeg både før og etter READ Agder. Og det å fortelle om boken og snakke om hvordan den ser ut og bildene og sånt, det gjorde jeg også med de bøkene vi hadde hjemme fra før, ikke bare med de bøkene fra READ. Så for meg var det ikke stor forandring, nei.*

*ID1: (riser på hodet). Nei, ikke for meg heller.*

*ID3: (riser på hodet). Nei, kanskje vi leste litt mer, men vi leste ikke på annen måte.*

#### 4.4 Underveis og i etterkant av prosjektet

Mot slutten av intervjuet dreide samtalen inn på hvilke erfaringer deltakerne satt igjen med i etterkant av prosjektet. Intervjudeltakerne var enige i at de i perioden når prosjektet pågikk hadde lest mye. Dette kommer fram i utsagn som:

*«I starten ville de kanskje lese bøkene fra bagen flere ganger om dagen» (ID2).*

Eller:

*«I begynnelsen ville de lese alle bøkene samtidig, så da måtte jeg jo bare lese og lese og lese og lese og lese og...» (ID1)*

Etter at prosjektet er avsluttet beskriver mødrene at de fortsatt leser høyt for sine barn, men ikke like ofte som da prosjektet pågikk.

*E: Har dere tenkt på om dere leser mer nå enn dere gjorde før READ Agder.*

*ID2: Jeg tror nok at vi leste aller mest i den perioden, og så har vi ikke fortsatt med å lese like mye som da, nå etterpå.*

*E: Da tenker du på den perioden da dere hadde bøkene hjemme?*

*ID2: Ja, da hadde vi så mange bøker å velge mellom å lese, ja ... Etter den perioden ble det ikke like mye lesing, ikke ... ikke så mye press. Etter den perioden fortsatte vi å lese de bøkene som vi hadde hjemme fra før, men vi leste aller mest da vi hadde disse bøkene fra READ, ja.*

*E: Mmm, ja. Du sa press, hvem følte du det presset kom fra?*

*ID2: Egentlig fra barna. De kom hele tiden med en bok som de ville jeg skulle lese. Men så ble det også en konkurranse mellom søsknene om hvem som ble lest mest eller minst for. Og det var litt stressende for meg som mor. Jeg hadde jo også egne lekser å gjøre og da kunne jeg ikke alltid lese alle bøkene helt ferdig.*

*ID: Ja, jeg følte at i begynnelsen når vi fikk lesebagen var barna veldig entusiastiske. De ville lese disse bøkene igjen og igjen. Det roet seg litt etter hvert...og vi leser fortsatt mye altså...men kanskje aller mest i starten.*

*ID: (nikker) Ja,mmm.*

Helt avslutningsvis ble deltakerne spurt om det var noe de ikke hadde blitt spurt om, men som de tenkte det var viktig å få fram:

*E: Er det noe som jeg ikke har spurt om, men som dere tenker at «dette må jeg fortelle om, dette er det viktig å si om READ Agder?».*

*ID3: Jeg synes at det er fint og flott, og ikke minst nyttig!*

*E: Mmm.*

*ID1: Jeg synes det er viktig å si at den bagen inneholdt veldig, veldig gode bøker, ja.*

*ID2: Ja, de som har valgt ut bøkene har gjort en god jobb, fordi jeg tror at de har funnet bøker som mange ulike barn liker. Det er temaer som passer for alle barn, men som også kan engasjere foreldre. De handler også litt om følelser og barna får bruke sin fantasi, samtidig som de lærer noe.*

## 5.0 Drøfting

Hensikten med denne studien har vært å få fram flerspråklige foreldres opplevelser og erfaringer med å delta i READ Agder. Særlig har dette vært knyttet til deres oppfatning av hvordan barna har respondert på dette prosjektet, knyttet til språkutvikling og leseglede. Analysen av intervjuet viser at mødrene har lest mye for sine barn, særlig da prosjektet pågikk. Videre kobler intervjudeltakerne høytlesing til felles språklæring og til det å tilbringe tid sammen. Barnas leseglede belyses gjennom at barna tar initiativ til å lese, enten gjennom å sette seg ned med en bok på egen hånd, eller gjennom å spørre sine foreldre om å bli lest for. Det å bruke fantasi under høytlesingen beskrives av intervjudeltakerne som en positiv del av deltakelsen i prosjektet.

Det er noe variasjon knyttet til forståelsen av dialogisk lesing, noe som kan ha sammenheng med om deltakerne hadde lest veiledningsmateriellet eller ikke. En variert forståelse kan også være knyttet til at deltakerne beskriver at de savnet et tettere samarbeid med barnehagen underveis i prosjektet. Videre påpekes det at de gjerne skulle ønsket det var flere samlingspunkter hvor foreldrene kunne ha samtalt omkring erfaringer fra deltakelsen i READ Agder. På tross av at to av intervjudeltakerne svarte avkreftende på at de hadde hørt om dialogisk lesing før, viste mødrenes demonstrasjoner av egen lesing at de alle tre benytter seg av viktige prinsipper innenfor den dialogiske lesemetoden. Dette kommer fram gjennom beskrivelser av bruken av åpne spørsmål, samtaler omkring illustrasjoner, og at de alle beskriver at de ikke er bundet til teksten i boken, men snakker om mye mer enn det som står skrevet. Temaene i funn-delen overlapper også noe med hverandre, og derfor vil disse sees i sammenheng i drøftingsdelen. Analysen av intervjuene vil også drøftes og forstås i lys av teori på fagfeltet, samt forskningsresultatene fra READ Aarhus. Studien bekrefter til en viss grad det litteratur og tidligere forskning viser, samtidig som enkelte funn skiller seg ut. Drøftingen er strukturert i tre hovedkategorier: Å lese og lære sammen (5.1), Leseglede (5.2) og Dialogisk lesemetode (5.3).

### 5.1 Å lese og lære sammen

Et av funnene peker på at READ Agder ga en mulighet for mødrene til å forbedre sine norskspråklige ferdigheter. Som en av intervjudeltakerne sa: «*Hun hjelper meg med norsk, og jeg hjelper henne på arabisk*». Dette kan beskrives som en form for samlæring, foreldrene

øker sitt ordforråd på norsk gjennom å lese bøkene i lesebagen, mens barna lærer morsmål gjennom samtaler med sine foreldre. En av mødrene beskriver at: «*dette (READ Agder) hjelper også oss (foreldre) å lære oss ord*». To av intervjudeltakerne trakk fram bruken av Google Translate for å kunne forklare enkeltord. Selv om Google Translate muligens ikke er den beste kilden til god språklæring og utvikling av ordforråd viser det likevel at mødrene hadde et ønske om å kunne forstå og svare på det barna lurte på underveis i lesingen. En av intervjudeltakerne trekker også fram at selv om datteren gjør litt feil så «*må hun bare øve seg*». Et slikt tankesett hvor mødrene har tro på barnas utviklingspotensiale og evne til forbedring gjennom å øve kan sees i sammenheng med et dynamisk tankesett (Dweck, 2017; Dweck & Yeager, 2019). Mødrene har en tro på, og et ønske om, å utvikle både sitt eget, og barnas potensiale. Særlig en av intervjudeltakerne beskriver at hennes sønn hadde et sterkt ønske om at hun skulle bli bedre i norsk, og det ble under intervjuet beskrevet at han ga henne mye oppmuntring og ros for å lese på norsk. Deltakerne trekker også fram at deltakelsen i READ Agder ga dem anledning til å tilbringe tid sammen. Dette kan anses som en verdi i seg selv. Høytlesing kan ikke kun forstås fra et språkutviklingsperspektiv. Som Nikolajeva (2013) og Solstad (2018) poengterer er høytlesing viktig for tilknytningen og fellesskapsopplevelser mellom foreldre og barn.

Da mødrene ble spurt om språkutvikling og læring av språk hos sine barn beskrev de barnas muntlige norsk som bedre enn deres egen. Dette kan videre forklare at det er vanskelig for mødrene å skulle vurdere den muntlige språkutviklingen på andrespråket. En av intervjudeltakerne formidler at bøkene «*kanskje gjorde at språket ble lettere å forstå*». Det som er interessant i dette utsagnet er kanskje nettopp bruken av ordet «kanskje». Når barna er mer språkkyndige i norsk enn sine foreldre kan det være mye å forvente at foreldrene skal fungere som språklig støtte for sine barn på både morsmål og norsk. Flere av intervjudeltakerne beskriver også at det er vanskelig nok å skulle lære barna morsmål, og få dem til å holde på morsmålet. Dette begrunnes særlig i at deres morsmål er mindre tilgjengelig i det norske samfunnet enn det norsk og engelsk er. Videre beskrev mødrene at de opplever å ha et særlig ansvar for å lære sine barn morsmål, og ha fokus på dette. Alle intervjudeltakerne leste for sine barn på morsmål i forkant av READ Agder prosjektet. Det å bli lest for på morsmål har stor betydning for barns språkutvikling, også på andrespråket (Grøver et al., 2020; Hofslundsengen et al., 2020; Schram & Bergsland, 2021).

På bakgrunn av mødrenes tydelighet knyttet til morsmålets betydning var det noe overraskende at intervjudeltakerne var udelt positive til at lesebagen kun besto av bøker på norsk. Ingen av dem uttrykte et ønske om at bøkene heller burde ha vært morsmål. Et slikt funn tyder på at deltakerne har en både- og tankegang knyttet til språk. Både læring av morsmål og læring av norsk forstås som viktig. Dette kan kobles til den dynamiske forståelsen av flerspråklighet (Pesch, 2018). Mødrene framhever viktigheten av å lære sine barn morsmål, både gjennom å lese for dem og snakke til dem på morsmål, samtidig som de under READ Agder prosjektet leste for barna sine på norsk. På den andre siden er intervjudeltakerne opptatt av at barnehagen har norsk som «hovedspråk», og at det derfor er viktig at barna blir gode i norsk. Dette kan ha sammenheng med forståelsen av barnehagen som en språklæringsarena, men det peker også på en enspråklig forståelse av språk i barnehagen, som er en oppfatning flere, både foreldre og barnehageansatte, har (Pesch, 2018).

### 5.1.2 Skriftspråklæring

I tilknytning til språk samtalte deltakerne mye om hvordan bøkene i lesebagen skapte interesse hos barna for å lære seg bokstaver og alfabetet. Skriftspråklæring er ikke nevnt som en av målsettingene til READ Agder prosjektet, og har heller ingen direkte tilknytning til denne studiens problemstilling. Jeg velger likevel å trekke dette fram da det i analysen av intervjuet er tydelig at foreldrene opplever at dette er en positiv effekt av deltakelsen i READ Agder. Slik som Hoel et al. (2011) beskriver må skriftspråklæring forstås som en viktig del av språkutviklingen. Det er en naturlig kobling mellom økt interesse for språk, det å bli lest for og utforsking av skriftspråket. Forskningen til Snow et al. (1998) viser at barn i alderen 3-4 år har en rask øking i språkforståelse, og at dette ofte har sammenheng med at barna i denne alderen begynner å eksperimentere med skriving. Mødrene beskriver at barna ønsket å kopiere bokstavene som de så i bøkene, og at de begynte å kjenne igjen bokstaver fra alfabetet. En av intervjudeltakerne trekker også fram at denne interessen «smittet» mellom søsknene, da den eldre datteren ønsket å bokstav-kopiere ville den yngre datteren gjøre det samme. Dette har også sammenheng med at barn lærer seg språk i det de opplever som meningsfull samhandling med andre (García & Wei, 2014/2019; Olsen, 2023; Vygotsky, 1986).

## 5.2 Leseglede

Hovedformålet med READ Agder er å «gi økt leseglede blant barn og unge og støtte foreldres involvering i barnas lesing» (READ Agder, 2021). Det er mange elementer som spiller inn når det gjelder å skulle øke og støtte opp om leseglede. Begrepet leseglede er på den ene siden ganske selvforklarende, men på den andre siden er det et komplekst begrep fordi det vanskelig lar seg måle, rommer flere elementer og fordi det er flere definisjoner av leseglede som varierer i formuleringer og fokus. Leseglede kan forstås som en spontan opplevelse mens man leser noe som interesserer en, men det kan også forstås som en mer grunnleggende holdning til å lese generelt.

To av mødrene beskriver positive opplevelser knyttet til lesing fra egen barndom, og en poengterer at hun ble lest mye for og har gode minner fra bøkene som foreldrene leste for henne som barn. Intervjudeltakernes egne erfaringer med høytlesing er relevant fordi det sier noe om foreldrenes holdninger og forventninger knyttet til å delta i et leseprosjekt. Kurcirkova og Grøver (2022) har vist at foreldres holdninger og forventninger har stor betydning for om de velger å lese for sine barn, og hvordan de leser. Den tredje av intervjudeltakerne hadde også blitt lest for som barn, men poengterer at hun foretrakk muntlig historiefortelling framfor å lese bøker. Gjennom analysen er det likevel tydelig at alle mødrene hadde en positiv innstilling og forventning til deltakelsen i READ Agder.

Underveis i deltakelsen i READ Agder prosjektet beskriver mødrene at barna viste stort engasjement og interesse for bøkene. En av intervjudeltakerne sier at barna gjerne spurte om å bli lest for flere ganger om dagen og at «*de (barna) kom hele tiden med en bok de ville jeg skulle lese*». Det blir også nevnt at barna kan sette seg ned med bøkene på egenhånd, og lese «for seg selv» eller for sine søsken. Disse beskrivelsene tydeliggjør at barna opplever en form for leseglede knyttet til deltakelsen i prosjektet. I de konkrete lesestundene beskriver også mødrene at barna viser leseglede gjennom at de kommenterer handlingen og lever seg inn i det som skjer. Som at barna kunne uttrykke at: «*Ååå, baby kattene er sååå søte*». Nikolajevas (2013) forskning på bildebøker og tidlig litterasitet tydeliggjør at fiksjon fremmer innlevelsessevne, og forbereder barna på å uttrykke empati. Leseglede- og engasjement kommer også til uttrykk gjennom at mødrene beskriver at barna stiller mange spørsmål underveis i lesingen og er nysgjerrige på den videre handlingen.

For å få en opplevelse av leseglede er det også viktig at boken engasjerer og interesserer leseren. Dette har ofte sammenheng med at en kan kjenne seg igjen og identifisere seg med karakterene i boka og opplever bokens handling og tematikk som spennende (Solstad, 2018). Intervjudeltakerne poengtrer at de opplevde at lesebagen inneholdt gode bøker, som barna ønsket å lese, og som skapte engasjement. En av mødrene nevner at bøkene også engasjerte henne som forelder.

### 5.2.1 Muntlige fortellinger

Forskning framhever hvordan et rikt språkmiljø hvor foreldre synger, leser og forteller mye på sitt morsmål, kan skape bedre forutsetninger for å lære seg et andrespråk i barnehagen (Schram & Bergsland, 2021). Det er særlig en av intervjudeltakerne som trekker fram bruken av muntlig historiefortelling for sine barn. Hun forklarer videre at barna er særlig interessert i å høre om hennes barndom og oppvekst i hjemlandet. Det å dele slike historier som er knyttet til kultur og tradisjon kan være viktig for barnas identitetsforståelse, men også for evnen til innlevelse, og mentale bilde- og forestillingsevner, som nevnt i kapittel 2.2.1. En annen intervjudeltaker trekker fram av mannen hennes er glad i å fortelle eventyr for datteren. Også hun beskriver at dette er noe datteren gleder seg over, og at datteren i en nylig eventyrfortellingsstund hadde sagt: «*Pappa, mer, mer, mer!*». Mødrenes beskrivelser av at barna gleder seg over muntlige fortellinger og formidling, tydeliggjør viktigheten av å se verdien i dette, særlig når forskningen underbygger hvilken positiv effekt muntlige fortellinger kan ha på barns språkutvikling (Chan, 2021; Schram & Bergsland, 2021). En av mødrene beskriver at de ansatte i barnehagen var mest opptatt av å spørre om hun hadde lest bøkene i lesebagen, og at dette kunne oppleves som dumt. Dette kan ha sammenheng med at vi i Norge har en sterk skriftspråklig tradisjon, der det å lese bøker blir gitt stor verdi. For intervjudeltakeren med afrikansk opprinnelse, som beskrev en oppvekst som var preget av mye muntlig formidling og historiefortelling var denne tradisjonen viktig for henne å videreføre til sine barn. Det å vise interesse for andre fortellertradisjoner, som eventyrfortelling, sang, rim og regler og andre muntlige fortellinger kan være viktig. Foreldre bør få en opplevelse at denne formidlingen er like viktig og verdifull som høytlesing.

### 5.3 Dialogisk lesemetode

READ Agder bygger som nevnt på at foreldrene skal anvende en dialogisk lesemetode når de leser bøkene i lesebagen for sine barn. Hva denne lesemetoden innebærer, og konkrete beskrivelser av hvordan dette kan se ut i praksis er forklart i veiledningsmateriellet. Det var imidlertid kun en av de tre intervjudeltakerne som hadde lest dette materiellet. De to som ikke hadde lest materiellet forklarte at dette opplevdes som vanskelig fordi det var på norsk, og at de derfor måtte ha brukt mye Translate for å kunne forstå innholdet. På grunnlag av dette ble veiledningsmateriellet lagt til siden, og som den ene intervjudeltakeren beskriver tenkte hun stadig vekk: «*Senere, senere, senere*». Dette kan også sees i sammenheng med Rosenblatts (1994) beskrivelse av efferent og estetisk lesing. Et veiledningsmaterieill vil som oftest leses med en i hovedsak efferent hensikt, der formålet er å tilegne seg informasjon og kunnskap. Intervjudeltakerne beskriver at de foretrekker å lese på morsmål om de trenger informasjon. Dette peker på viktigheten av at veiledningsmateriellet blir oversatt til de ulike morsmålene som finnes i den enkelte barnehagen dersom tanken er at dette skal leses av alle foreldre. Det at veiledningsmateriellet ikke blir lest, kan videre svekke implemeteringseffekten fordi deltakerne ikke har en forståelse av hensikten med prosjektet og dets kjernekomponenter (Greenberg et al., 2005; Roland & Ertesvåg, 2018).

På den andre siden viser mødrenes beskrivelse av lesingen at de alle tre anvender sentrale elementer og prinsipper fra dialogisk lesing, og de beskriver at de leste på denne måten også i forkant av deltakelsen i READ Agder. Dette antyder at dialogisk lesing oppfattes som en naturlig måte å lese for barn på, og som brukes under høytlesing uavhengig av om veiledningsmateriellet er lest eller ikke. Mødrene beskriver at de samtaler omkring både tekst og illustrasjoner underveis i lesingen, besvarer spørsmål og at barna også «overtar» og blir de som ender opp med å lese eller fortelle historien for sine foreldre. Dette kommer fram i utsagn som «...*eller barna forteller selv historien for meg, eller forteller om hva de ser at skjer på bildene*» og «...*datteren min sa: først kan du lese for meg, men etterpå skal jeg lese for pappa. Og når jeg leser hører hun på meg først, men etter hvert vil hun helst lese for meg heller*». Slike beskrivelser har nær sammenheng med den dialogiske lesemetoden (Broström et al., 2017; Whitehurst et al., 1988; Whitehurst & Lonigan, 1998). En av deltakerne beskriver også hvordan hun under lesestunden endrer på stemmen sin, som følges opp av at en av de andre intervjudeltakerne utbryter: «*Det gjør min mann også, han elsker å gjøre det!*». En slik form for enkel dramatisering gjør at den som leser kan sette sitt eget personlige



preg på teksten, men det kan også være med på å levendegjøre fortellingen for barna (Hoel et al., 2011, s. 84).

Gjennom analysen framkommer det at den dialogiske måten å lese på medførte at lesestunden varer lengre. En av mødrene beskriver det på denne måten: *«De liker ikke så godt når jeg bare leser ordene, de vil at vi skal fortelle fra hodet sammen, og da varer også lesingen lengre»*. Dette samsvarer med funnene som er gjort i etterkant av READ prosjektet i Aarhus, hvor mødre beskrev at barnas interesse, nysgjerrighet og leselyst i selve lesestunden varte lengre når den dialogiske lesemetoden ble brukt (Bleses et al., 2022). Det er også naturlig at lesestunden forlenges ved å anvende denne metoden, fordi den vektlegger dialog og samtaler omkring bøkens innhold framfor en opplesing av teksten i seg selv.

Et av hovedelementene i dialogisk lesing er at foreldrene skal være en språklig støtte for sine barn. Foreldrene skal være med på å utvide og utvikle språket gjennom mer inngående beskrivelser av både bilder og ord underveis i høytlesingen. Dette bygger på Vygotskys (1986) tanke om den proksimale utviklingssonen der barnet utvikler seg gjennom å tilbringe tid med noen som kan språket bedre. De flerspråklige mødrene beskriver på mange måter at dette går begge veier, gjennom at de fungerer som språklig støtte for sine barn på morsmålet, men at barna i enkelte tilfeller også kan være en språklig støtte for dem. En av mødrene beskriver at hun noen ganger får hjelp av sine barn når hun selv leser norsk, og at barna oppmuntrer og oppfordrer henne til å snakke norsk. Dermed er det mulig å tenke at dialogisk lesing blant flerspråklige kan ha en positiv effekt på andrespråklæringen også hos barnas foreldre.

I forbindelse med dialogisk lesing kan det virke som om det at READ Agder ga en økt tilgang til bøker var viktigere enn høytlesingsmetoden som ligger til grunn i intervensjonen. En av intervjudeltakerne beskrev av bøkene i lesebagen var de første norske bøkene de hadde hjemme. Videre beskriver intervjudeltakerne at perioden da de deltok i prosjektet medførte at de leste mer, noe som begrunnes i at: *«Da hadde vi så mange bøker å velge mellom»*. Når intervjudeltakerne blir spurt om de har fortsatt med lesingen, også i etterkant av deltakelsen, svarer de at de leste mest da prosjektet pågikk, og ikke har fortsatt å lese like mye etter at lesebagen ble levert tilbake til barnehagen. En kan derfor stille seg spørrende til om

prosjektet har en vedvarende effekt på lesemengde og lesevaner. Det kreves imidlertid mer forskning for å kunne avdekke dette, noe som også ville krevd innsikt i hvordan og hvor mye foreldrene leste i forkant av intervensjonen. En av deltakerne beskriver også at hun opplevde et visst press fra sine egne barn om å lese mye da prosjektet pågikk. På den ene siden kan dette oppfattes som en positiv form for press, og det tydeliggjør at barna hadde glede av høytlesingen. På den andre siden kan et slikt press ha hatt en negativ virkning dersom det gav moren en opplevelse av at lesingen ble mer en plikt enn en nær, varm og hyggelig opplevelse, slik som Solstad (2018) poengterer at det bør være.

## 6.0 Avsluttende refleksjoner og studiens begrensninger

Denne studien har konsentrert seg om hvordan foreldre har opplevd deltakelsen i leseprosjektet READ Agder. Særlig har dette vært knyttet til deres erfaringer og opplevelser av hvilken påvirkning dette har hatt for barnas språkutvikling og leseglede. På bakgrunn av at tidligere studier fra prosjektets gjennomføring i Aarhus i stor grad har fokusert på språkscreeningstester og effektevaluering (Andersen & Hvidman, 2020; Andersen & Nielsen, 2016; Bleses, 2020) var det viktig for meg å løfte fram opplevelser og erfaringer fra deltakelsen i dette leseprosjektet. Barnas språklige erfaringer og leseglede blir beskrevet gjennom foreldrenes perspektiv. Hensikten med denne studien var ikke å observere høytlesingen mellom foreldre og barn, men å få en innsikt i høytlesingsmetode gjennom mødrenes beskrivelser og demonstrasjon av egen praksis. Demonstrasjonen av lesingen gjenspeiler ikke nødvendigvis det de faktisk gjorde eller ville ha gjort i virkeligheten, noe som kan beskrives som en av studiens begrensninger. Det å demonstrere kan likevel ha vært med på å gi et innblikk i hvordan mødrene leste, og en bedre innsikt i dialogisk lesing enn beskrivelser i seg selv. At mødrene hadde mulighet til å vise til konkrete elementer i bøkene som hadde begeistret og engasjert barna åpnet også opp for innblikk i barnas leseglede.

Det var vanskelig å finne foreldre som ønsket å delta i intervju. Barnehagestyrerne som jeg fikk kontaktinformasjon til responderte i variert grad på mine henvendelser, og på et tidspunkt fryktet jeg at intervjuet ikke ville kunne la seg gjennomføre. Dette medførte også at utvalget ble lite, som også gjør at funnene ikke kan generaliseres. Det er heller ikke mulig å trekke noen konklusjoner eller fasitsvar basert på svarene til disse tre deltakerne.

Generaliserbarhet er imidlertid heller ikke målet med kvalitative metoder. Målet har vært å få tak i intervjudeltakernes erfaringer og opplevelser med å delta i leseprosjektet READ Agder. Et av utvalgskriteriene for deltakelse i intervjuet var at foreldrene kunne forstå, og gjøre seg forstått på norsk, fordi intervjuet skulle gjennomføres på norsk. Dette medførte at foreldre med ingen, eller svært begrensede norskspråklige ferdigheter ikke kunne delta. Det ville vært interessant å få innblikk i erfaringer også fra denne foreldregruppen. For å oppnå dette ville tolk vært nødvendig, noe som ikke var mulig å anskaffe til denne studien.

Valget av fokusgruppeintervju som metode kan også ha medført noen begrensninger som kan ha påvirket studien. Det er en fare for at intervjudeltakerne fort blir enige med hverandre

(Bohnsack, 2004). En slik rask enighet kan ha vært tilfellet i enkelte av svarene som ble gitt, og i samtalen som fulgte. Samtidig skal en som intervjuer i et fokusgruppeintervju holde seg i bakgrunnen, og ikke forstyrre eller forhindre den naturlige flyten i samtalen mellom intervjudeltakerne (Bohnsack, 2004). Dette medførte i enkelte tilfeller at deltakerne førte samtalen inn på temaer som var utenfor studiens relevans. Dette kan også ha sammenheng med at intervjudeltakerne kjente til hverandre fra før, noe som skapte en naturlig samtaleflyt dem imellom. Fokusgruppeintervjuer er også en konstruert situasjon som åpner for at svarene påvirkes av situasjonen (Mason, 2018). Alle intervjudeltakerne virket å ha en positiv innstilling til prosjektet, og de beskriver at de har blitt lest for som barn, og at de også selv har glede av skjønnlitteratur. Dette kan ha medført at disse mødrene, i større grad enn andre deltakere i prosjektet, leste bøkene i lesebagen. Det er mulig at studiens funn hadde vært veldig annerledes dersom mødrene hadde hatt mer negative erfaringer og opplevelser knyttet til lesing og høytlesing, enten fra barndom eller skolegang.

Det er også noen rent tidsmessige begrensninger ved studien. Med mer tid hadde det vært av interesse å gjennomført flere intervjuer med samme utvalg deltakere både i forkant, underveis og i etterkant av intervensjonen. På den måten ville det i større grad vært mulig å få fram endringer og konsekvenser av intervensjonen. På bakgrunn av denne studiens tidsomfang, og tidsplanen for gjennomføringen av READ prosjektet i ulike kommuner i Agder ville imidlertid ikke dette vært mulig.

## 6.1 Videre forskning

Som nevnt tar denne studien for seg foreldres beskrivelser av deltakelsen i READ Agder, og får ikke direkte fram barnas egne perspektiver og stemmer. I denne studien framkommer likevel barnas stemmer indirekte ved at mødrene videreformidler mye av barnas utsagn og engasjement. Fordi READ Agder har et formål om å øke leseglede blant barn og unge, bør likevel barnas egne stemmer være av betydning for videre forskning knyttet til READ Agder prosjektet. Det å få fram barnas egne opplevelser og erfaringer knyttet til høytlesingen kan være viktig for prosjektets videre retning. Det kunne også vært spennende å fått innblikk i barnas tanker omkring bøkene i lesebagen, i likhet med undersøkelsen gjort av Line Klyvø (2022) i Danmark.

I denne studien må en stole på de beskrivelsene mødrene gir av sin lesepraksis, som kan ha vært annerledes i virkeligheten. For å få et større innblikk i dette kunne det vært interessant å foretatt observasjonsstudier knyttet til høytlesingen og bruken av dialogisk lesemetode. Dette kunne særlig gitt innblikk i bruken av åpne og/eller lukkede spørsmål underveis i lesingen, og kunne vært relevant for å belyse dialogen mellom barn og voksne.

I READ Agder er det barnehagene og skolene som har ansvar for å gi informasjon, gjennomføre foreldremøter, og dele ut veiledningsmateriell og lesebager. På bakgrunn av dette kan samarbeidet mellom READ Agder og de deltakende barnehagene og skolene være viktig å utforske nærmere. Dette samarbeidet kan være av stor betydning for foreldrenes forståelse og videre gjennomføring.

Det må også presiseres at det vil være behov for forskning som består av et større, representativt utvalg enn det denne studien består av. Det vil også være behov for mer longitudinelle studier som kan avdekke varigheten av READ Agder prosjektet. Ideelt sett burde man ha fulgt barn gjennom flere år for å kunne avdekke om deltakelsen i READ Agder i barnehagen forebygger vansker knyttet til lesing- og skriving i skolen. Dette er også av betydning fordi READ Agder har et forebyggende formål knyttet til barn med språkvansker.

Tidligere studier har fokusert mye på språkscreeningstester og effektevalueringer av READ prosjektet. I framtidig forskning anbefales det å også anvende kvalitative metoder, i form av intervjuer eller observasjonsstudier. Funnene fra denne studien peker også på behovet for forskning innenfor hvordan barnehagelærere forholder seg til og forstår dialogisk lesing, men også i hvilken grad de anerkjenner muntlige fortellertradisjoner på lik linje med høytlesing.

## KILDER

### Bøker i lesebagen for 4-åringer, brukt i intervjuet

Bringsværd, T.Å. (for.) & Aisato, L. (ill.) (2010). *Tambar er et troll*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Donaldson, J. (for.) & Scheffler, A. (ill.) (2005). *Lille Gruffalo* (A. Ruste, Overs.). Dreyers Forlag Oslo AS. (Opprinnelig utgitt 2004).

Mæhle, L. (for.) & Skyllingstad, O.H. (ill.) (2022). *Hvor er den mellomste Bukken Bruse?: Mysteriene i Kråkeslottet barnehagen*. Forlaget Vigmostad & Bjørke AS.

### Faglitteratur

Alstad, G.T. (2015) Barnehagen som læringsarena for gryende flerspråklighet – en oversikt over forskning 1985-2015. *NOA Norsk som andrespråk*, 30(12), 284-309.

<https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2379875/Alstad.pdf?sequence=1>

Alstad, G.T. (2016) *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen: Forskningsperspektiver på barnehagepraksiser*. Fagbokforlaget.

Andersen, S.C. & Hvidman, U. (2020) *Implementing Educational Interventions at Scale* <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3609833>

Andersen, S. C., & Nielsen, H. S. (2016). Reading intervention with a growth mindset approach improves children's skills. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 113(43), 12111–12113.

<https://doi.org/10.1073/pnas.1607946113>

Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. (2008). *Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis.*, 28(3), 377-396. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018>

Bandura (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change.

*Psychological Review*, 84 (2), 191-215. Hentet fra:

[https://www.academia.edu/10120982/Bandura1977\\_Self\\_efficacy\\_toward\\_a\\_unifying\\_theory\\_of\\_behavior\\_change\\_psychological\\_review\\_84\\_2\\_191\\_215](https://www.academia.edu/10120982/Bandura1977_Self_efficacy_toward_a_unifying_theory_of_behavior_change_psychological_review_84_2_191_215)

Bialystok, E. (1992). Attentional control in children's metalinguistic performance and measures of field independence. *Developmental Psychology*, 28(4), 654–664.

<https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.4.654>

- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 3-11. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003477>
- Bialystok, E., & Craik, F. I. M. (2010). Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind. *Current Directions in Psychological Science*, 19(1), 19–23. <https://doi.org/10.1177/0963721409358571>
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A-S. (2019). *Barnelitteratur: Sjangerar og teksttypar* (4.utg.). Cappelen Damm.
- Bleses, D., Klyvø, L., Willemsen, M., & Boisen, L. A. (2022). *Hovedresultater fra forskningsprosjektet READ i plejefamilier*. Trygfondens Børneforskningscenter. Hentet fra: [https://pure.au.dk/portal/files/235721888/Bleses\\_Klyvoe\\_Willemsen\\_Boisen\\_2022\\_Hovedresultater\\_fra\\_forskningsprosjektet\\_READ\\_i\\_plejefamilie.pdf](https://pure.au.dk/portal/files/235721888/Bleses_Klyvoe_Willemsen_Boisen_2022_Hovedresultater_fra_forskningsprosjektet_READ_i_plejefamilie.pdf)
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.7916/D8QZ2GQ5>
- Bohnsack, R. (2004). Group discussion and focus groups. I U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Red.), *A companion to qualitative research* (s. 214-221). SAGE publications
- Brandlistuen, R.E., Helland, S.S., Evensen, L., Schjølberg, S., Tambs, K., Aase, K. & Wang, M.V. (2015). *Sårbare barn i barnehagen – betydningen av kvalitet*. Rapport 2/2015, Folkehelseinstituttet.
- Broström, S., de Lopez, K.J. & Løntoft, J. (2017). *Dialogisk lesing i teori og praksis*. Pedagogisk Forum.
- 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/10.2307/1170476>
- Chan, A. S. (2021). Storytelling, Culture, and Indigenous Methodology. In A. Bainbridge, L. Formenti, & L. West (Red.), *Discourses, Dialogue and Diversity in Biographical Research: An Ecology of Life and Learning* (s. 170–185). Brill. <http://www.jstor.org/stable/10.1163/j.ctv1v7zc0t.17>
- Choo, Y. B., Abdullah, T., & Nawi, A. M. (2020). Digital Storytelling vs. Oral Storytelling: An Analysis of the Art of Telling Stories Now and Then. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5A), 46–50. <https://doi.org/10.13189/UJER.2020.081907>

- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.  
<https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Damber, U. (2015). Read-alouds in preschool – A matter of discipline? *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(2), 256–280. <https://doi.org/10.1177/1468798414522823>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5.utg., 2021). Hentet fra:  
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- 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>
- Dujmović, M. (2006). Storytelling as a method of EFL teaching. *Metodički obzori*, 1 (1), 75-87. Preuzeto s. Hentet fra: <https://hrcak.srce.hr/file/17682>
- Dweck, C.S. (2017). *Mindset: Du blir vad du tänker* (2.utg.). Natur og kultur.
- Dweck, C. S. & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A View From Two Eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481–496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>
- Eines, T. F., & Thylen, I. (2012). Metodologiske og praktiske utfordringer ved bruk av fokusgrupper som forskningsmetode - med fokus på pårørende som informanter. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 8 (1), 94–107. <https://doi.org/10.7557/14.2334>
- Engen, T.O. & Kulbrandstad, L.A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Gyldendal.
- Fivush, R. and Nelson, K. (2006), Parent–child reminiscing locates the self in the past. *British Journal of Developmental Psychology*, 24: 235-251.  
<https://doi.org/10.1348/026151005X57747>
- Fladen, K. (2018). *Et helt vanlig barn*. Cappelen Damm Akademisk.
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid* (LOV-2017-04-28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2017-04-28-23>
- Fricke, S., Bowyer-Crane, C., Haley, A.J., Hulme, C. & Snowling, M.J. (2013), Efficacy of language intervention in the early years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54: 280-290. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12010>



- Gadamer, H-G. (1960/2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). PAX forlag. (Opprinnelig utgitt 1960).
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, flerspråklighet og opplæring*. (I. S. Holmes, Overs.). Cappelen Damm Akademisk. (Opprinnelig utgitt 2014).
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet: på barns vilkår*. Fagbokforlaget.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P. A. & Zins, J. E. (2005) The Study of Implementation in School-Based Preventive Interventions: Theory, Research, and Practice (Volume 3). *Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2005*.  
[https://www.researchgate.net/publication/253475340\\_The\\_Study\\_of\\_Implementation\\_in\\_School-Based\\_Preventive\\_Interventions\\_Theory\\_Research\\_and\\_Practice](https://www.researchgate.net/publication/253475340_The_Study_of_Implementation_in_School-Based_Preventive_Interventions_Theory_Research_and_Practice)
- Grenness, T. (2020). *Slik løser du metodeproblemene i bachelor- og masteroppgaven*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J.-E. and Snow, C.E. (2020), Shared Book Reading in Preschool Supports Bilingual Children's Second-Language Learning: A Cluster-Randomized Trial. *Child Dev, 91*: 2192-2210. <https://doi.org/10.1111/cdev.13348>
- Hagtvet, B. E., Lyster, S.-A. H., Melby-Lervåg, M., Næss, K.-A. B., Hjetland, H. N., Engevik, L. I. & Kruse, J. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter : En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk (1)*, 2011. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/ordforrad-i-forskolealder-og-senere-leseferdigheter--en-metaanalytisk-tilnarving/>
- Halkier, B. (2020). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. utg., s. 167-184). Hans Rietzels forlag.
- Haugen, V. & Haugen, R. (2020). *Spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hoel, T., Oxborough, G.H.O. & Wagner Å.K.H. (2011). *Lesefrø: Språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hofslundsengen, H., Bøyum, S., & Haukedal, K. S. (2017). Dialogisk lesing som metode i barnehagen for å styrke barns språkferdigheter på andrespråket. *Nordic Journal of Literacy Research, 3*(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.724>
- Hofslundsengen, H., Bøyum, S., & Haukedal, K. S. (2020). Betydningen av språkmiljøet hjemme for barnehagebarns andrespråklæring. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden, 38*(1), 23–38. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i1.3576>

- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig Metode* (6. utg.). Abstrakt forlag AS.
- Karsrud, F.T. (2014). *Muntlig fortelling i barnehagen: En vei til danning, livsmot og literacy*. Cappelen Damm Akademisk.
- Klyvø (2022). *Dialogisk læsing i plejefamilier: En kvalitativ undersøgelse af børns, plejeforældres og fagprofessionelles erfaringer med højtlesing fra deltagelse i forskningsprojektet 'READ i plejefamilier'*. Videnscenter for Anbragte Børn og Unge. Hentet fra:  
[https://childresearch.au.dk/fileadmin/childresearch/dokumenter/Publikationer/Dialogisk\\_laesning\\_i\\_plejefamilier\\_Line\\_Klyvoe\\_2022.pdf](https://childresearch.au.dk/fileadmin/childresearch/dokumenter/Publikationer/Dialogisk_laesning_i_plejefamilier_Line_Klyvoe_2022.pdf)
- Koch, A.K., Nafziger, J., & Nielsen, H.S. (2015). Behavioral Economics of Education. *Behavioral & Experimental Economics eJournal*.  
<https://doi.org/10.1016/j.jebo.2014.09.005>
- Kucirkova, N., & Grøver, V. (2022). The Importance of Embodiment and Agency in Parents' Positive Attitudes Towards Shared Reading with Their Children. *Early childhood education journal*, 1–10. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01415-1>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra [www.udir.no/rammeplan](http://www.udir.no/rammeplan)
- Kunnskapsdepartementet (2022). *Kompetanse for fremtidens barnehage: Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023-2025*. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-fremtidens-barnehage/id2933368/?ch=1>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Langvik, K.M. (2022). Barnehagelæreres valg av bildebøker for flerspråklige barn - kun med språkstimulerende formål?. I M.H. Hoppestad (red.), *Barnehagebarns kulturliv* (s.94-109). Universitetsforlaget.
- Lavecchia, A., Liu, H. & Oreopoulos, P., (2015). Behavioral Economics of Education: Progress and Possibilities. *IZA Discussion Paper No. 8853*,  
<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2568069>
- Levy, R., Hall, M. & Preece, J. (2018). Examining the Links between Parents' Relationships with Reading and Shared Reading with their Pre-School Children. *International Journal of Educational Psychology*, 7(2), 123-150.  
<http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2018.3480>

- Lindsay, A. C., & Hubley, A. M. (2006). Conceptual Reconstruction through a Modified Focus Group Methodology. *Social Indicators Research*, 79(3), 437–454. Hentet fra: <http://www.jstor.org/stable/27522648>
- Lincoln, Y.S, Lynham, S.A. & Guba, E.G. (2011). Paradigmatic controversies contradictions, and emerging confluences, revisited. I N.K. Denzin (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (s.97-128). Sage.
- Løgstrup, K., E. (1999). *Den etiske fordring* (B. Engen, overs). Cappelen.
- Mason, J. (2018). *Qualitative researching* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacc48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Mol, S.E. Bus, A.G., de Jong, M.T. & Smeets, D.J.H. (2008) Added Value of Dialogic Parent–Child Book Readings: A Meta-Analysis, *Early Education and Development*, 19:1, 7-26, <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Maagerø, E. og Øines, A. (2015). Bildebøker og multimodal literacy i flerspråklige barnehager. I S. Langerud, M.E. Moskvil og E. Maagerø (Red.), *Flerkulturelt verksted: Ulike tilnærminger til kompetanse for mangfold* (s.110-131). Portal Akademisk.
- Neraas, S. (2018). Madeleinekaker i barnehagen: Korleis barnelitteraturen sin bruk av intertekstualitet kan bli ein del av barns meningsdanning. I S.Kibsgaard (Red.), *Veier til språk i barnehagen* (s.103-116). Universitetsforlaget.
- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and Emotional Literacy. *The Reading Teacher*, 67(4), 249–254. <https://doi.org/10.1002/trtr.1229>
- Noble, C. H., Cameron-Faulkner, T., & Lieven, E. (2018). Keeping it simple: the grammatical properties of shared book reading. *Journal of child language*, 45(3), 753–766. <https://doi.org/10.1017/S0305000917000447>
- Noble, C., Cameron-Faulkner, T., Jessop, A., Coates, A., Sawyer, H., Taylor-Ims, R., & Rowland, C. F. (2020). The Impact of Interactive Shared Book Reading on Children's Language Skills: A Randomized Controlled Trial. *Journal of speech, language, and*

- hearing research : *JSLHR*, 63(6), 1878–1897. [https://doi.org/10.1044/2020\\_JSLHR-19-00288](https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00288)
- OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- Olsen, T.M. (2020). *Samtaler og språklæring: Å lære norsk som andrespråk gjennom samtaler med ansatte i barnehagen*. Gyldendal.
- Olsen, T.M. (2023). Litteratur, språk og språkstimulering. I I.E. Fredwall & C.Bergan (Red.), *Skolebiblioteket som læringsarena: Leseglede, utforsking, opplevelse* (s.94-104). Cappelen Damm.
- Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1:3, 213–237. <http://dx.doi.org/10.1075/lab.1.3.01par>
- Pesch, A. M. (2018). Syn på flerspråklighet som diskursive vilkår for barnehagens samarbeid med foreldre til flerspråklige barn. *NOA - Norsk Som andrespråk*, 34(1-2). Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1562>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2016, 19.feb). «Barnehagelærere trenger ikke lister, men støtte til å stole på sin egen kunnskap og erfaring». *Utdanningsnytt.no*. <https://www.utdanningsnytt.no/barnehagelaerere-trenger-ikke-lister-men-stotte-til-a-stole-pa-sin-egen-kunnskap-og-erfaring/145432>
- Pettersvold, M. (2018). Lesing i barnehagen – et bidrag til danning og demokrati. I: T. Solstad, T. Thorsby Jansen, A. M. Øines. *Lesepraktiser i barnehagen*. Fagbokforlaget (s. 111–130).
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2019). *Mestrer, mestrer ikke: Jakten på det normale barnet*. Res Publica.
- Rambøll (2011). *Kartlegging av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen etter opplæringsloven § 5-7*.
- Read Agder (2021). *Om Read Agder*. Hentet fra: <https://readagder.no/om-read-agder/>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Roland, P. & Ertesvåg, S.K. (2018). *Implementering av endringsarbeid i barnehagen*. Gyldendal.
- Rosenblatt, L. M. (1994). The transactional theory of reading and writing. I R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Red.), *Theoretical models and processes of reading* (s. 1057–1092). International Reading Association.

- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Ryen, E. & Simonsen, H.G. (2015). Tidlig flerspråkighet – myter og realiteter. *NOA norsk som andrespråk* 30(1-2), 195-217.  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/58279/Tidlig%2Bflerspr%25C3%25A5klighet.pdf?sequence=2>
- Rygvdal, A-L., Garmann, N.G., Torkildsen, J.v.K. & Næss, K-A.B. (2019).  
 Språkforstyrrelser hos barn. I E.Befring, K-A B. Næss og R.Tangen (Red.),  
*Spesialpedagogikk* (6. utg., s.301-329). Cappelen Damm Akademisk.
- Schram, M. & Bergsland, M.D. (2021). *Barnehagens møte med kulturelt mangfold*.  
 Fagbokforlaget.
- Seland, M. (2020). *Når evidens møter praksis: en studie av programbasert arbeid med sosial kompetanse i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Snow, C.E., Burns, S.M. & Griffin, P. (1998). Preventing Reading Difficulties in Young Children. *National Academy Press*. Hentet fra:  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416465.pdf>
- Solstad, T. (2018). *Les mer!: Utvikling av lesekompetanse i barnehagen* (2.utg.).  
 Universitetsforlaget.
- Stokke, R.S. & Tønnessen, E.S. (2018). *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere*.  
 Universitetsforlaget.
- Stoltenberg, S.M.K. (2020). *Barn, litteratur og livsmestring: Den skjønnlitterære fortellingens betydning for barns utvikling*. Kommuneforlaget AS.
- Sullivan, A. & Brown, M. (2015), Reading for pleasure and progress in vocabulary and mathematics. *British Educational Research Journal*, 41: 971-991. <https://doi.org/10.1002/berj.3180>
- Syversen, T.G. (2020). *Litteraturarbeid i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.).  
 Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Støttmateriell til rammeplan for barnehagen: Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottmateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/>
- van Daal, V., Gees Solheim, R., & Gabrielsen, N. N. (2012). *Godt nok? Norske elevers leseferdighet på 4. og 5. trinn PIRLS 2011 - Norsk Rapport*. Universitetet i Stavanger, Lesesenteret. Hentet fra: [https://www.uis.no/sites/default/files/2020-09/PIRLS2011\\_rapport\\_web.pdf](https://www.uis.no/sites/default/files/2020-09/PIRLS2011_rapport_web.pdf)

- van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315421056>
- Vygotsky L. S. (1986) *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357–378.  
<https://doi.org/10.1080/03004430500063747>
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559.  
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (1998), Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

## **Vil du delta i masterprosjektet:**

### ***”Hvordan fungerer READ Agder for minoritetsspråklige familier”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt hvor målet er å få kunnskap om READ Agder og hvordan dette fungerer for familier med et annet morsmål enn norsk. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om hva deltakelse vil bety for deg. Jeg håper du vil delta!

#### **Formål og metode**

Denne oppgaven er min avsluttende del av masterprogrammet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Agder (UiA). Formålet med masteroppgaven vil være å få frem opplevelser og erfaringer med deltakelsen i READ Agder. Jeg ønsker å få kunnskap om hvordan prosjektet READ Agder fungerer for minoritetsspråklige familier. Som metode vil jeg gjennomføre et intervju som består av 3-5 minoritetsspråklige foreldre som har deltatt i READ Agder gjennom barnets barnehage. Intervjuet vil i hovedsak foregå på norsk.

#### Jeg vil stille spørsmål som handler om:

- Deltakelsen i READ Agder.
- Forventinger i forkant av prosjektet.
- Hvordan samarbeidet med barnehagen og informasjon om prosjekter har vært.
- Dialogisk lesing som metode.
- Hva du tenker om bøkene i lesebagen og erfaringen med å lese dem for ditt barn.
- Erfaringer og eventuelle utfordringer med prosjektet.
- Hva du tenker etter gjennomført prosjekt og hva som kunne ha blitt gjort annerledes.

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Det er Universitetet i Agder (UiA) som er ansvarlig for prosjektet.

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

Du blir spurt om å delta fordi du er forelder/foresatt til et barn som går i en barnehage som har vært med i prosjektet READ Agder og har minoritetsspråklig bakgrunn. Det er prosjektansvarlige i READ Agder som har gitt meg kontaktinformasjon til barnehager som har deltatt i prosjektet.

Jeg vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men din kontaktperson i barnehagen gir deg dette skrivet fra meg fordi de tenker at du passer til å delta.

Hvis du har lyst til å være med på intervjuet, skriver du i forkant av intervjuet under på det siste arket, som er en samtykkeerklæring.

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

Hvis du har lyst til å være med på prosjektet, vil jeg ha et intervju sammen med deg og 2-4 andre minoritetsspråklige foreldre som også har vært med på READ Agder. Jeg kommer til å stille noen spørsmål underveis, men ønsker i størst mulig grad at dere skal dele deres erfaringer og opplevelser og samtale sammen om disse. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet. Intervjuet vil ta ca. 2 timer, dette avhenger av hvor mange vi blir og hvor mye dere har å dele. Sted for intervjuet vil avtales nærmere med dere som deltar.

Det er planlagt at intervjuet vil skje i slutten av januar, eventuelt starten av februar (Uke 4-6).

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke deg uten å oppgi grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du velger å trekke deg.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernloven.

Informasjonen du deler i intervjuet vil ikke bli delt med andre. Det er bare jeg (Ester Sandve) og min veileder ved UiA (Torild Marie Olsen) som har tilgang til opplysningene. Alle navn vil være anonyme i teksten. Lydopptaket vil slettes når alt som kommer frem i intervjuet er skrevet ned. Studien er meldt til Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjeneste (tidligere Norsk senter for forskningsdata (NSD)).



## **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Masteroppgaven vil etter planen leveres den 15.mai 2023. Alt datamaterialet vil da være anonymisert.

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

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiA har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernreglementet.

## **Dine rettigheter**

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

- Innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og 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 ønsker å vite mer om, eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Agder (UiA) ved Torild Marie Olsen [torild.m.olsen@uia.no](mailto:torild.m.olsen@uia.no)
- Vårt personvernombud: Trond Hauso [personvernombud@uia.no](mailto:personvernombud@uia.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller telefon: 53 21 15 00

**Jeg ser veldig frem til intervjuet og håper at dette vil bli en spennende samtale som får frem viktige perspektiver rundt deltakelsen i READ Agder. Din deltakelse er verdifull!**

## **Spørsmål?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om den, ta gjerne kontakt med meg (Ester Sandve) via telefon 94255693 eller e-post [esters@uia.no](mailto:esters@uia.no)

Med vennlig hilsen:

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan fungerer READ Agder for minoritetsspråklige familier*»? og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppe-intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet:

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Kort informasjonsskriv

## **Til intervjudeltakere i forskningsprosjektet:**

«Hvordan fungerer READ Agder for minoritetsspråklige familier?»

Jeg er veldig takknemlig for at du ønsker å delta i et gruppeintervju om READ Agder og dele erfaringer av hvordan dette har fungert for ditt barn og i deres familie.

I intervjuet vil det stilles spørsmål som handler om:

- Deltakelsen i READ Agder.
- Forventinger i forkant av prosjektet.
- Hvordan samarbeidet med barnehagen og informasjon om prosjekter har vært.
- Dialogisk lesing som metode.
- Hva du tenker om bøkene i lesebagen og erfaringen med å lese dem for ditt barn.
- Erfaringer og eventuelle utfordringer med prosjektet.
- Hva du tenker etter gjennomført prosjekt og hva som kunne ha blitt gjort annerledes.

Universitetet i Agder (UiA) er ansvarlige for prosjektet.

Det er planlagt at intervjuet vil skje i slutten av januar, eventuelt starten av februar (Uke 4-6).

I forkant av intervjuet vil vi sammen gå gjennom informasjon knyttet til ditt personvern og dine rettigheter i forbindelse med deltakelse, og du vil bli bedt om å skrive under på en samtykkeerklæring.

**Jeg ser veldig frem til intervjuet og håper at dette vil bli en spennende samtale som får frem viktige perspektiver rundt deltakelsen i READ Agder. Din deltakelse er verdifull!**

### **Spørsmål?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om den, ta gjerne kontakt med meg, Ester Sandve:

Telefon: 94255693 / E-post: [esters@uia.no](mailto:esters@uia.no)

## **Intervjuguide**

Foreløpig problemstilling:

**Hvordan blir litteraturen som blir delt ut til 4/5-åringer gjennom READ Agder  
(*tatt i mot*) av minoritetsspråklige foreldre?**

Sekundære problemstillinger/spørsmål blir:

FS1: Hvordan har samarbeidet med barnehagen og informasjon om prosjektet vært?

FS2: Hvilke erfaringer og eventuelle utfordringer har minoritetsspråklige foreldre med deltakelsen READ Agder?

FS3: Hvordan opplevdes det å bruke dialogisk lesing som metode?

**Innledning:** *Går gjennom informasjonsskrivet sammen, mulighet for å stille spørsmål, underskrift på samtykkeskjema.*

**Utdypingsspørsmål som vil brukes gjennom hele intervjuet:**

- Kan du fortelle mer om det?
- Hva mener du med det?
- Har du et konkret eksempel på det du fortalte om nå?

**1. Hva er READ Agder for dere?**

**2. Hvordan fikk dere informasjon om prosjektet?**

- **Stikkord for aktuelle oppfølgingsspørsmål:** Veiledningsmateriell, foreldremøte med fokus på dette?

**3. Hvilke forventninger hadde dere til prosjektet?**

- **Stikkord for aktuelle oppfølgingsspørsmål:** Språkstimulering, felles leseopplevelser?

**4. Hvordan har samarbeidet med barnehagen vært?**

**5. Fikk dere oppfølging og mulighet for å stille spørsmål underveis i prosjektet?**

- Hvis ja: Hva betydde denne oppfølgingen?
- Hvis nei: Ville dere gjerne hatt det? Fortell

**6. Leste du bøker for barnet ditt før READ?**

- Hvis ja: Hva leste du da? På hvilket språk, morsmål eller norsk? Fortalte du i tillegg muntlige fortellinger, eventyr eller brukte rim-og regler?
- Hvis nei: Fortalte du muntlige fortellinger, eventyr eller brukte rim- og regler?

**Oppfølgingsspørsmål:** Spurte barnehagen noe om deres bakgrunn og erfaringer når det gjelder tradisjon for lesing og/eller bruk av muntlige fortellinger?

**7. Er du selv glad i å lese bøker?**

- Hvis ja: Leser du da bøker på morsmål, norsk eller engelsk?
- **Aktuelle oppfølgingsspørsmål:** Ble du selv lest for som barn? Hadde du foreldre/besteforeldre, søsken eller andre som fortalte muntlige fortellinger, eventyr eller rim- og regler?

*Tar frem bøkene som er i lesebagen for 4 og/eller -5-åringene og lar foreldrene snakke fritt om bøkene:*

Lesebag for 4-åringene	Lesebag for 5-åringene
1) <i>Pulverheksa har bursdag</i>	1) <i>Brillebjørn i svømmehallen</i>
2) <i>Hvor er den mellomste Bukken Bruse?</i>	2) <i>Bukkene bruse begynner på skolen</i>
3) <i>Lille gruffalo</i>	3) <i>Slem</i>
4) <i>Tambar er et troll</i>	4) <i>Ulf er uvel</i>

**8. Basert på samtalen tar vi utgangspunkt i to av bøkene:**

- a. Hvordan var det å lese denne? (både for forelder og hvordan de opplevde at barnet syntes det var å lese den)
- b. Hva tenker dere om at alle bøkene var på norsk? Hadde dette noe å si for deres lesing?  
Hvis ja: På hvilken måte?
- c. Hvordan leste du for barnet ditt?  
*Få de til å velge et oppslag i en av bøkene og vise hvordan de leste*
- d. Var det noe spesielt i denne boken som ditt barn likte/mislikte eller reagerte på?  
Hvis ja: Be gjerne om å vise konkret i boken.
- e. La du merke til om barnet ditt lekte basert på temaet/figurene i boken?  
Hvis ja: Fortell/utdyp.

**9. Har dere hørt om en metode som heter dialogisk lesing?**

- Hvis ja: Fortell/utdyp.
- Hvis nei: Hva tenker dere at dette handler om?
- Aktuelle oppfølgingsspørsmål: Var metoden godt forklart i veiledningsmaterialet, og eventuelt muntlig?

**10. Har du brukt denne måten å lese på (dialogisk lesing) når du har lest for ditt/dine barn?**

- Hvis ja: Hvordan har det vært?
- Hvis nei: På hvilken måte har du da lest?

**11. Dersom de svarte «ja» på spørsmål 6: Er denne måten å lese på annerledes enn slik du leste før deltakelsen i READ Agder?**

- Hvis ja: På hvilken måte?

**12. Har det vært noen utfordringer med å delta i READ Agder?**

- Hvis ja: Hvilke?/Utdyp.

**13. Hvilke tanker har dere om deltakelsen nå i etterkant?**

**14. Har deltakelsen i READ Agder endret ditt og ditt/dine barns forhold til høytlesning?**

- Hvis ja: På hvilken måte?
- **Stikkord til utdyping:** Hvor ofte/mye man leser, bruk av biblioteket, følelser knyttet til lesing, å lese på norsk/morsmål.

**15. Har du noen tanker om ting i prosjektet som kunne ha blitt gjort annerledes?**

**16. Er det noe som ikke har blitt spurt om i intervjuet, men som du tenker det er viktig å få fram?**

**Avsluttende:** *Hvordan har det vært å delta i dette intervjuet? Tusen takk for deltakelsen!* 😊

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

461820

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

04.01.2023

**Prosjekttittel**

"Mer enn språkstimulering?" -En kvalitativ studie av hvordan litteraturen som blir delt ut til 5-åringer gjennom READ Agder blir tatt i mot av minoritetsspråklige foreldre.

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig**

Torild Marie Olsen

**Student**

Ester Sandve

**Prosjektperiode**

01.12.2022 - 15.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

- Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.



## **Kommentar**

OM VURDERINGEN: Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER: Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.) Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER: Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET: Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

