



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap
– Fagprofil: Spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2020

Åpen

Forfatter: Marita Vassøy Nilsen

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Anne Mangen

Tittel på masteroppgaven: Bildebok eller bildebok-app? En kvalitativ studie om samtalebasert lesing og språkstimulering for flerspråklige barn i barnehagen.

Engelsk tittel: Print picture book or picture book app? A qualitative study of shared, dialogue-based reading to support language learning for bilingual children in kindergarten.

Emneord:
Flerspråklige barn
Språkstimulering
Samtalebasert lesing
Bildebok
Bildebok-app
Innovasjonsprosjektet VEBB

Sidetall: 30671
+ vedlegg/annet: 6343

Stavanger, 20.05.2020

Forord

Etter 20 år i arbeidslivet, i både barnehage og grunnskole, bestemte jeg meg for å starte på 2-årig masterstudium i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Å gå fra full jobb til 25 % stilling, samt være heltidsstudent, var en større omveltning enn jeg hadde forestilt meg på forhånd. Studiet har vært krevende, slik at de fleste dager, kvelder og helger har gått med til å studere. I løpet av disse to årene har jeg lært utrolig mye innenfor fagfeltet, som jeg gleder meg til å få brukt i praksis.

Min mann og mine tre barn har vært utrolig tålmodige disse to årene. De har dratt på helgeturer, høstferie, vinterferie og påskeferie uten meg, selv om jeg vet de hadde ønsket at jeg var med. Tusen takk for støtte, motiverende ord og forståelse. Jeg hadde ikke klart det uten dere!

Jeg må også få rette en stor takk til min veileder, Anne Mangen, for konstruktive tilbakemeldinger, faglig støtte og godt samarbeid. Tusen takk, Anne!

Tusen takk til Stavanger kommune som tildelte meg to års videreutdanning gjennom «Kompetanse for kvalitet», og min arbeidsplass som på best mulig måte har lagt til rette for meg og mine studier. Jeg er veldig takknemlig!

Til slutt vil jeg takke mine medstudenter Gro, Siv og Tove for støtte, gode råd og oppmuntrende ord. Setter veldig pris på dere!

Marita Vassøy Nilsen
Stavanger, mai 2020

Sammendrag

Hensikten med denne studien har vært å få økt kunnskap om flerspråklige barns språkstimulering i samtalebasert lesing ved bruk av mediene bildebok og bildebok-app. Jeg valgte å rette oppmerksomheten mot ulike faktorer som kunne ha betydning for barns andrespråkstilegnelse ved deltakelse i samtalebasert lesing.

Ved bruk av kvalitativ tilnærming har jeg gått i dybden og gjort en tekst- og medieanalyse av bildeboka og bildebok-appen til *Jakob og Neikob*. Dette er en moderne, humoristisk og lite kognitivt krevende fortelling, skrevet av Kari Stai. *Jakob og Neikob* er en av fire bildebøker og bildebok-apper som er brukt i innovasjonsprosjektet VEBB, som denne studien er knyttet opp mot. Gjennom et utvalg videoobservasjoner fra VEBB, analyseres samtalebasert lesing med en barnegruppe ved bruk av bildeboka og bildebok-appen til *Jakob og Neikob*, der hovedfokuset er på et flerspråklig barn.

Sentrale resultater peker på at flerspråklige barns verbale og non-verbale responser er forskjellig i lesesituasjoner med ulike medier. Mediene har ulike muligheter og utfordringer når det gjelder språkstimulering for flerspråklige barn. Digitale medier inviterte til mer situasjonsavhengig språk rettet mot mediet, der barna heller ville trykke på berøringsskjermen og få frem de interaktive funksjonene fremfor å lytte til fortellingen. Ved lesing av bildeboka fremkom det større bruk av situasjonsuavhengig språk rettet mot fortellingen og mediet, noe som er intensjonen med samtalebasert lesing. Resultatene indikerer også at barnehagelærer var mer aktiv overfor barna ved lesing med bildebok-app, og stilte flere åpne spørsmål enn lukkede spørsmål ved lesing i begge mediene.

Innhold

Forord.....	2
Sammendrag.....	3
1.0 Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema	9
1.2 Presentasjon av problemstilling.....	9
1.3 Oppbygging av oppgaven.....	10
1.4 Innovasjonsprosjektet VEBB	11
1.5 Presentasjon av litterær tekst.....	12
1.5.1 Jakob og Neikob.....	12
2.0 Teoridel	14
2.1 Ulike flerspråklige grupper.....	14
2.1.1 Språklig overføring.....	14
2.1.2 Ordforrådets betydning for flerspråklige barns språkutvikling	15
2.1.3 To ulike språkferdigheter - hverdagsspråk og skolespråk	16
2.2 Språklig stimulering i barnehagehverdagen i et sosiokulturelt perspektiv.....	17
2.2.1 Barnehagens språkstimulerende miljø.....	18
2.2.2 Ord og begreper som språkstimulerende faktor	20
2.2.3 Språkets betydning for senere skoleprestasjoner.....	21
2.3 Høytlesning og leseaktiviteter	21
2.3.1 Samtalebasert lesing og språkstimulering	22
2.3.1.1 Hovedprinsipp i samtalebasert lesing.....	23
2.3.1.2 Åpne og lukkede spørsmål i samtalebasert lesing	24
2.3.1.3 Samspillsmønstre og språktoner i samtalebasert lesing.....	25
2.3.1.4 Åpninger i teksten som inviterer til samtale.....	26
2.3.2 Responser i bildebok og bildebok-app	27
2.3.3 Barnas verbale responser.....	27
2.3.4 Barnas non-verbale responser.....	28
2.4 Bildebøker og bildebok-apper – en kilde til språklæring	29
2.4.1 Multimodale tekster – bildebøker og bildebok-apper.....	30
2.4.2 Bildebøker i papirform	32
2.4.3 Bildebok-app som medium.....	33
2.4.4 Kvalitet i bildebøker og bildebok-apper.....	36
2.4.5 Når tekst, bilde (og lyd) forteller sammen.....	37
2.5 Sammendrag av teoretiske tilnærminger	38
3.0 Metode.....	39

3.1 Metodisk tilnærming	39
3.2 Tekst- og medieanalyse av bildebok og bildebok-app	40
3.3 Videoobservasjon av samtalebasert lesing	41
3.4 Utvalg	42
3.5 Transkribering av videoobservasjoner	43
3.6 Analyse og tolkning.....	43
3.7 Forskningsetiske overveielser	45
3.8 Forskningsarbeidets validitet og reliabilitet	46
4.0 Analyse og resultat	48
4.1 Verbalteksten i Jakob og Neikob.....	48
4.1.1 Lek med språket	49
4.1.2 Verbaltekstens tema.....	50
4.2 Medium	50
4.2.1 Bildebok – analyse og funn	50
4.2.1.1 Samspillet mellom verbaltekst og illustrasjoner.....	53
4.2.1.2 Egnede plasser for lesestopp	54
4.2.2 Bildebok-app – analyse og resultater.....	56
4.2.2.1 Digitale funksjoner i bildebok-appen	56
4.2.2.2 Multimodale affordanser	58
4.2.2.3 Åpninger i tekst og medium	58
4.2.2.4 Haptikk og taktil feedback.....	59
4.2.2.5 Vurdering av kvalitet.....	60
4.3 Videoobservasjoner	60
4.3.1 Åpne og lukkede spørsmål som inviterer til samtale.....	63
4.3.2 Verbale responser i bildeboka	66
4.3.3 Verbale responser i bildebok-appen	67
4.3.4 Non-verbale responser i bildeboka.....	68
4.3.5 Non-verbale responser i bildebok-appen.....	69
4.4 Oppsummering av sentrale resultater	70
5.0 Diskusjon.....	73
5.1 Verbaltekstens betydning for språkstimulering.....	73
5.2 Samtalebasert lesing i ulike medier	75
5.3 Medienes affordanser	79
5.4 Språkstimulering for flerspråklige barn.....	81
5.5 Spørsmålenes betydning for språkstimulering	82
5.6 Verbale responser i ulike medier	84

5.7 Non-verbale responser i ulike medier.....	86
5.8 Tilrettelegging og gjennomføring av samtalebasert lesing.....	86
5.9 Oppsummering av diskusjon.....	87
6.0 Avslutning.....	89
6.1 Forskningsarbeidets kvalitet.....	89
6.2 Veien videre.....	90
7.0 Litteraturliste.....	93

Tabeller

Tabell 1. Beskrivelse av kategorier og ytringer.....	63
Tabell 2. Beskrivelse av utgivelse og produksjon til bildeboka og bildebok-appen, <i>Jakob og Neikob</i>	Vedlegg 3

Figurer

Figur 2.1a og 2.1b. Åpningssiden til bildebok-appen og fremsiden til bildeboka til <i>Jakob og Neikob</i>	31
Figur 4.1. Oppslag 10, side 2 i bildeboka <i>Jakob og Neikob</i>	51
Figur 4.2. Oppslag 9 i bildeboka <i>Jakob og Neikob</i>	52
Figur 4.3. Oppslag 11 i bildeboka til <i>Jakob og Neikob</i>	55
Figur 4.4. Oppslag 6 i bildeboka <i>Jakob og Neikob</i>	55
Figur 4.5a, 4.5b og 4.5c. Oppslag 13, 14 og 15 i bildebok-appen til <i>Jakob og Neikob</i>	56
Figur 4.6 Oppslag 2 i bildebok-appen til <i>Jakob og Neikob</i>	59
Figur 4.7. Åpningsbildet til VEBB-vurderingsverktøy.....	60

Vedlegg

- Vedlegg 1. Transkripsjon av videoobservasjon ved bruk av bildeboka *Jakob og Neikob*.
- Vedlegg 2. Transkripsjon av videoobservasjon ved bruk av bildebok-appen *Jakob og Neikob*.
- Vedlegg 3. Beskrivelse av utgivelse og produksjon til bildeboka og bildebok-appen til *Jakob og Neikob*.
- Vedlegg 4. Informasjonsskriv og samtykkeskjema til barnehagelærere, innovasjonsprosjektet VEBB.

Vedlegg 5. Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foreldre/foresatte, innovasjonsprosjektet VEBB.

Vedlegg 6. Godkjent prosjekt fra NSD, innovasjonsprosjektet VEBB

1.0 Innledning

Dette prosjektet handler om hvordan samtalebasert lesing legger til rette for språkstimulering for flerspråklige barn i alderen 4–5 år, ved bruk av mediene bildebok og bildebok-app. Samtalebasert lesing er en leseaktivitet som handler om å engasjere barna i samtaler om teksten under lesingen (Mangen & Hoel, 2017). Barnehagelærer kan invitere til samtale ved å stille barna utforskende spørsmål som i ulik grad kan utfordre barna. Språkstimuleringen kan da bedre tilpasses det enkelte barns språklige utviklingsnivå. Barnehagen er en viktig arena for andrespråkstilegnelsen, da barna tilbringer mye av tiden sin i barnehagen og blir eksponert for norsk talemål. Språkstimulering blir ansett som en av barnehagens viktigste oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2019), slik at det er nødvendig med god kunnskap om hvordan barnehagen kan legge til rette for gode språkstimulerende aktiviteter. Samtalebasert lesing ved bruk av bildebøker og bildebok-apper av høy kvalitet kan bringe frem samtaler som har god språkstimulerende effekt for flerspråklige barn¹. Barnehager som har et godt språkmiljø og god språkstimulering, vil kunne gi gode forutsetninger for senere skoleprestasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019), slik at tilrettelegging av god språklig progresjon kan være hensiktsmessig for flerspråklige barn.

Denne studien er knyttet til innovasjonsprosjektet VEBB, som er en studie som har utviklet et digitalt vurderingsverktøy for e-bøker² beregnet for barn. I både VEBB og denne studien brukes betegnelsen bildebok-app i stedet for e-bøker. Målet med det didaktiske vurderingsverktøyet er å kunne hjelpe til med å vurdere kvaliteten på bildebok-apper til bruk i samtalebasert lesing med barn i gruppe (Mangen et al., 2019). I VEBB-prosjektet har et utvalg barnehagelærere gjennomført samtalebasert lesing med fire litterære tekster som finnes både som bildebøker i papirform og som bildebok-apper. De litterære tekstene har stor kapasitet for kognitivt rike samtaler, som kan ha en språkstimulerende effekt på flerspråklige barn.

Barn møter mediene bildebok og bildebok-app på ulik måte. Bildeboka er en multimodal tekst som barn har god kjennskap til (Tønnessen, 2014), der barna kan peke og bla frem og tilbake i boka. Bildebok-apper er som oftest remediering av bildebøker på papir. De kommer i

¹ For å betegne barn som bruker et annet språk enn norsk hjemme, blir gjerne begrepene minoritetsspråklig, tospråklig eller flerspråklig brukt. I denne studien velger jeg å bruke begrepet flerspråklig for barn med norsk som andrespråk.

² Digitale bildebøker blir oftest kalt e-bøker eller bildebok-apper som er tilgjengelige på smarttelefoner, samt e-lesere som Kindles, Leapsters og Nooks. E-bøker og bildebok-apper viser til en tekst eller historie med lyd, tekst og bilder av varierende grad (Kucirkova, 2017).

forskjellige former – fra digitaliserte tekster uten interaktivitet til digitalt skapte tekster med ulike interaktive muligheter (Prytz, 2013). Oppslagene i bildebok-appen kan invitere til å trykke på berøringsskjermen for å få fram lyd, musikk og bevegelse. Spørsmålet blir om bildebok-appen forbedrer det multimodale uttrykket ved å tilføre nye modaliteter (Tønnessen, 2014), eller om de nye modalitetene forstyrrer forståelsen av fortellingen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Digitale bøker har de senere årene satt et avtrykk på barnelitteraturen, og flere barnebøker kan leses digitalt på nettbrett. Rammeplan for barnehagen (2017) viser til at barnehagene skal «legge til rette for at barn utforsker, leker, lærer og selv skaper noe gjennom digitale uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 45). På bakgrunn av den digitale utviklingen har jeg blitt nysgjerrig på om bildebok og bildebok-app har ulik språkstimulerende effekt for flerspråklige barn i samtalebasert lesing. På hvilken måte kan mediet gjøre en forskjell i lesingen? Det vil dermed være interessant å studere mediens muligheter og utfordringer opp mot flerspråklighet og språkstimulering, samt undersøke om mediene bringer frem ulikt verbalt og non-verbalt engasjement. Min erfaring er at barn ikke er redde for å prøve ut nettbrett og at nettbrett heller motiverer og engasjerer til deltakelse.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Studiens hensikt er å undersøke hvordan samtalebasert lesing med bildebok versus bildebok-app legger til rette for språkstimulering for flerspråklige barn i gruppe. Problemstillingen inneholder faktorer som flerspråklige barn, språkstimulering, samtalebasert lesing og mediene bildebok og bildebok-app. I lys av teori og tidligere forskning vil jeg belyse mediens modaliteter, affordanser og semiotiske ressurser og få kjennskap til hvordan mediene legger til rette for språkstimulering for flerspråklige barn i samtalebasert lesing i barnehagen.

Følgende problemstilling ligger til grunn for oppgaven:

Hvordan legger samtalebasert lesing med bildebøker og bildebok-apper til rette for språklig stimulering for flerspråklige barn?

Som støtte til problemstillingen har jeg følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilke indikasjoner på verbalt og non-verbalt engasjement kan observeres hos flerspråklige barn ved lesing i bildebok sammenlignet med bildebok-app?*
- *Hvilke muligheter og utfordringer ligger i mediene bildebok og bildebok-app når det gjelder språklig stimulering for flerspråklige barn?*

Forskningsspørsmålene er utformet på bakgrunn av et ønske om å undersøke hvordan verbale og non-verbale responser hos flerspråklige barn kommer til uttrykk i ulike medier. Verbale og non-verbale responser barnet bruker i samtalebasert lesing kan ha betydning for språkstimuleringen. Jeg ønsker også å finne ut hvilke muligheter og utfordringer som kan oppstå i de ulike mediene med tanke på språkstimulering for flerspråklige barn.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Denne oppgaven består av seks hovedkapitler. I første kapittel presenteres valg av tema, studiens problemstilling og forskningsspørsmål, en presentasjon av innovasjonsprosjektet VEBB, samt en litterær tekst som inngår i VEBB-prosjektet.

I kapittel to presenteres forskning og teori som er brukt for å kunne svare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittelet er delt inn i fire hovedemner som er flerspråklighet, språkstimulering, høytlesning og leseaktiviteter, samt mediene papirbok og bildebok-app.

I tredje kapittel blir det gjort rede for valg av metodisk tilnærming, hvordan prosessen rundt datainnsamling har foregått og hvordan materialet er behandlet. Validitet, reliabilitet, samt etiske perspektiver behandles også i dette kapittelet.

Kapittel fire inneholder redegjørelse og analyse av litterær tekst, mediene bildebok og bildebok-app, samt analyse og resultat fra videoobservasjoner i VEBB-prosjektet med ulike kategoriseringer som har blitt gjort.

I det femte kapittelet tolkes og diskuteres analyse og resultat knyttet opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene i lys av teori og tidligere forskning.

Siste kapittel inneholder en oppsummering av studiens kvalitet og refleksjoner om veien videre.

1.4 Innovasjonsprosjektet VEBB

VEBB, utvikling av Vurderingsverktøy for E-Bøker for Barn³, er et innovasjonsprosjekt som sammenligner barnehagelærere og barns engasjement under lesing med bildebøker og bildebok-apper. Studien er et samarbeid mellom Stavanger kommune og Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger. VEBB-prosjektet har som mål å utvikle et nettbasert vurderingsverktøy for bildebok-apper som kan gjøre det enklere å finne apper som kan fremme barns språkutvikling under samtalebasert lesing (Tønnessen & Hoel, 2019). VEBB har et «mixed method-design» som inneholder spørreskjema, fokusgruppeintervju, refleksjonslogger og videoobservasjoner (Mangen et al., 2019).

Et utvalg barnehagelærere har gjennom prosjektet utført leseøkter med ulike bildebøker og bildebok-apper. Leseøktene ble gjennomført i små grupper på tre til seks barn i alderen 4–5 år. Gruppestørrelsen ble valgt på bakgrunn av hva som er vanlig bemanningsnorm i norske barnehager, det vil si tre voksne på 18 barn over tre år (Utdanningsdirektoratet, 2020). Som forberedelse til videoobservasjonene hadde barnehagelærerne tilgang til 12 bildebok-apper (backlist-apper), og de fleste av dem er også tilgjengelig i bokformat. Backlist-appene var ment for å hjelpe barnehagelæreren å utvikle barnehagens digitale lesepraksis (Mangen et al., 2019). Ytterligere fire titler (frontlist) ble valgt ut til bruk i videoobservasjonene i prosjektet, og disse forelå både som bildebøker og bildebok-apper. Frontlist-bøkene som ble brukt var *Hvordan gikk det?* av Tove Jansson (2017), *Frøet* av Charlotte Bråten og Rune Markhus (2013), *En fisk til Luna* av Lisa Aisato (2014) og *Jakob og Neikob* av Kari Stai (2008). Bøkene er av høy kvalitet. De to førstnevnte har mye tekst og de to sistnevnte har lite tekst med korte setninger og enkelt språk.

Bildebok-appene har ulik utførelse. *En fisk til Luna* og *Frøet* er animerte lydbokversjoner av bøkene. De har kontinuerlige animasjoner i bakgrunnen av lydsporet, men ikke noe å trykke på som får frem lyd og bevegelse. Derimot er *Jakob og Neikob* og *Hvordan gikk det?* bildebok-apper som inneholder mye nyskapende interaktivitet, og det er rikelig å trykke på, mye lyd og mange animasjoner. For flerspråklige barn kan de ulike medienes effekter hjelpe til med å forstå og samtale ut over her-og-nå-språket. For eksempel kan en brølende billyd på berøringsskjermen bidra til at barna tar i bruk et situasjonsuavhengig språk ved å fortelle at deres bil har høyere lyd.

³ Mer informasjon om VEBB finnes på Lesesenterets nettside <http://vebb.uis.no/>

Samtlige frontlist-titler i VEBB-prosjektet ble valgt på bakgrunn av kriterier der titlene skulle være av god kvalitet og tilgjengelig på norsk, både i papir- og appformat. Historien og teksten skulle ha stort potensiale for rike dialoger, bildebok-appene skulle ha flere interaktive alternativ, samt at bildebøkene og bildebok-appene skulle ha høy estetisk og språklig kvalitet (Mangen et al., 2019). Tønnessen & Hoel (2019) påpeker at av språklige og kulturelle hensyn er bildebøkene og bildebok-appene som ble valgt ut i prosjektet, utgitt av norske forlag. De har et tema som vil kunne interessere både gutter og jenter i 4–5 års alderen, og teksten gir også rom for rike og varierte dialoger om ord og bilder (Tønnessen & Hoel, 2019).

1.5 Presentasjon av litterær tekst

I det følgende vil jeg presentere en av tekstene i VEBB-prosjektet, *Jakob og Neikob* av Kari Stai. Jeg vil ta et nærblick på fortellingens handling, tematikk og hva som kjennetegner boka og bildebok-appens illustrasjoner⁴, hovedkarakterer, samt bildebok-appens kjennetegn og muligheter. *Jakob og Neikob* er interessant for min problemstilling, da den multimodale teksten har en kreativ bruk av verbalt språk, samtidig som fortellingens karakterer kan vekke flerspråklige barns interesse. Åpninger i tekst, illustrasjoner og forholdet karakterene imellom kan invitere til dialog i samtalebasert lesing.

1.5.1 Jakob og Neikob

Bildeboka *Jakob og Neikob* (Stai, 2008) handler om to gode venner som bor sammen i et hus på en bakketopp. Fortellingen er bygget rundt dikotomien at Jakob alltid sier «JA» og Neikob alltid sier «NEI» og spiller på motsetningene om en negativ og en positiv holdning til tilværelsen. Da Jakob fyller huset med trommer og lamper, må han bygge seg et eget hus og flytte. Å bo alene blir ensomt og kjedelig, så han inviterer Neikob med på en biltur. På bilturen møter de en lampeselger, en tyv og en krokodille som til slutt spiser dem. Fortellingen er morsom, komisk og surrealistisk og handler om å si ja og nei på riktig tidspunkt. Ansiktsuttrykkene er med på å forsterke ordene «JA» og «NEI» sin betydning. Bildeboka belyser en tematikk om vennskap og vennskapskonflikter som kan oppstå, noe som er aktuelt og treffer barn i 4–5 års alderen. Barna kan dra veksler på egne opplevelser og erfaringer om vennskap og uenigheter, noe som kan føre barna ut av her-og-nå-språket og

⁴ Bildene i bildeboka og bildebok-appen blir i denne oppgaven omtalt som illustrasjoner, men ordet «bilde» blir brukt ved enkelte henvisninger til teori og forskning som selv anvender ordet «bilde».

over i et situasjonsuavhengig språk. Kari Stai har selv laget illustrasjonene i boka som fyller hele siden med klare streker og sterke farger. Jakob er tegnet med et stort rødt hode og et stort smil. Han har på seg blå lue og blå klær og hvit tversoversløyfe. Neikob har et blått lite hode med en munn som peker nedover. Han har rød stor hatt på hodet, røde klær og et hvitt slips. Illustrasjonene inneholder få detaljer, og det er lite tekst på hvert oppslag. Tekst og illustrasjoner har et godt samspill og flyter godt sammen gjennom hele bildeboka.

App-versjonen av *Jakob og Neikob*⁵ har samme historie som bildeboka i papir.

Åpningsskjermen ligner bokomslaget, men har i tillegg interaktive funksjoner som «TRYKK PÅ MEG» og «IKKJE PÅ MEG». Leseren kan velge om teksten skal vise på berøringskjermen, om den skal bli opplest av en fortellerstemme og om lydeffektene skal være på. Det er også mulig å lese inn egen stemme. Fortellerstemmen i verbalteksten er kort, tydelig og konsis, og informerer leseren om hva hovedpersonene tenker underveis. Bildebok-appen er høy-interaktiv med flere berøringsfelt som gir enkle animasjoner og lydeffekter til fortellingen. Ved å trykke på interaktive trykkpunkter initieres lyder som bilkjøring og trommeslag, samt enkle animasjoner som boller som spises og lys som skrur av og på. De multimodale og interaktive effektene bidrar til å fylle ut og forsterke teksten uten å påvirke selve fortellingen.

Fortellingen er strukturert etter den klassiske hjemme-borte-hjemme-terminologien, der fortellingen starter hjemme. En vennskapskonflikt oppstår mellom Jakob og Neikob, noe som gjør at de drar ut på reise. Vel hjemme igjen er Jakob og Neikob gode venner. Reisen er sentral i fortellingen og strekker seg over flere oppslag, og når de er hjemme igjen foregår fortellingens lykkelige slutt på ett oppslag.

⁵ Bildebok-appen det blir vist til i denne studien, tar utgangspunkt i den versjonen som ble brukt i innovasjonsprosjektet VEBB. Bildebok-appen har i ettertid blitt oppdatert. Bildebok-appen *Jakob og Neikob* kan lastes ned via appen EBOK.NO.

2.0 Teoridel

2.1 Ulike flerspråklige grupper

Stadig flere barn har behov for flere språk for å fungere i hverdagen. For noen av barna er barnehagen den eneste arenaen hvor de lærer norsk. De språklige erfaringene flerspråklige barn får i barnehagen, er dermed viktig. Barnehagepersonalet bør arbeide aktivt med barnas språkutvikling og ha kunnskap om hva god språkstimulering er i henhold til det mangfoldet de møter i barnehagen (Høigård et al., 2009). I Stortingsmelding 6 (2019) defineres minoritetsspråklige barn som barn med foresatte som har et annet morsmål enn norsk, samisk, dansk, svensk eller engelsk. Barna i barnehagen kan ha forskjellig utgangspunkt for å tilegne seg norsk som andrespråk. Språktypologi handler om hvor like eller ulike førstespråket er norsk, og påvirker hvor lett eller vanskelig språktilegnelsen er. Har man norsk som morsmål, er for eksempel nederlandsk lettere å lære enn arabisk, da nederlandsk er et språk som har fellestrekk med, og ligger typologisk nær norsk (Høigård, 2019). Hvor vanskelig det er å lære norsk som andrespråk, kan dermed henge sammen med førstespråkets kompleksitet og hvor ulikt språket er norsk språk.

Det finnes ulike begreper for flerspråklighet. Barn som må kommunisere på to språk før treårsalderen, kalles gjerne simultant tospråklige, da barnet lærer begge språkene samtidig (Høigård et al., 2009). Å lære begge språk samtidig er vanlig i familier med to språk, eller for barn som begynner tidlig i barnehagen og lærer andrespråket samtidig med førstespråket. Barn som lærer andrespråket fra tre årsalderen eller senere, kalles suksessivt tospråklige (Høigård et al., 2009). Barnet lærer da andrespråket senere enn førstespråket.

2.1.1 Språklig overføring

Språklig overføring sier noe om hvilken nytte barnet har av sin kompetanse på førstespråket når de skal lære seg andrespråket. Førstespråket (morsmål) er det språket barnet møter fra fødselen av, mens andrespråket er storsamfunnets språk, som er norsk i Norge (Høigård et al., 2009). Kjernepunktet i språklig overføring er at det barnet lærer i én kontekst kan overføres til en annen. For flerspråklige barn vil det som er lært i det ene språket, overføres til det andre. Barnet bruker dermed sine etablerte språklige ferdigheter for å lære det nye språket, noe som vil kunne gå bedre ved gode ferdigheter og kunnskaper på førstespråket (Egeberg, 2016).

Overføring av semantisk innhold i ord fra ett språk til et annet påvirkes av flere faktorer. Hvor mye ord ligner, ordenes fonologi eller innhold kan gjøre overføring lettere (Barac &

Bialystok, 2012). Ord som har konkret innhold, overføres lettere enn ord med abstrakt innhold (Egeberg, 2016). Barn med svake språklige ferdigheter på andrespråket bruker gjerne lengre tid på å oversette ord og begrep fra første- til andrespråket. Ord på førstespråket kan hemme aktivering av ord på andrespråket (Paradis, 2004). Når barnets andrespråks-ferdigheter blir bedre, kan et ord på andrespråket kobles direkte til barnets begrepsrepertoar og ordets semantiske innhold (Egeberg, 2016).

Grøver, Lawrence & Rydland (2018) undersøkte i sin studie forholdet mellom første- og andrespråket til 5 år gamle barn med tyrkisk som førstespråk og norsk som andrespråk. Resultatene viste at barn med et mer utviklet ordforråd på førstespråket deltok mer i lærerstyrt prat og hadde bedre utviklet ordforråd på norsk. På bakgrunn av kartleggingen av hvor mange ord barna ble eksponert for i samlingsstund og i lek, konkluderte studien med at ordforråd på førstespråket kunne bety noe for hvor mottakelige barna var for utvikling av norskspråket (Grøver et al., 2018).

2.1.2 Ordforrådets betydning for flerspråklige barns språkutvikling

Ordforrådet står sentralt i flerspråklige barns språkutvikling. Utvikling av ordforråd i første- og andrespråket skjer parallelt, og ordforrådets betydning i de enkelte språkene kommer an på konteksten ordene brukes i (Bjerkan, 2017). Monsrud (2017) skriver at ordforråd først og fremst dreier seg om forståelse av ords innhold, som også handler om kjennskap til ordets fonologiske struktur, syntaktisk funksjon og bøyningsform. Ord inneholder fonologiske koder som gir mening. Samlingen av ord danner et ordforråd, som kan beskrives med faktorene bredde og dybde. Bredden viser til hvor mange ord barnet forstår eller kjenner til, mens dybden sier noe om hvor variert og nøyaktig ordkunnskapen er. Det handler om å ha kunnskap om selve ordet og den sammenhengen det opptrer i (Monsrud, 2017). Barnet må dermed kjenne til både ordets innhold og mening.

Mye forskning konkluderer med at flerspråklige barn har mindre ordforråd på hvert av sine språk enn enspråklige har på sitt ene språk. Karlsen & kolleger (2017) fant i sin studie at barn med urdu som førstespråk, hadde mindre ordforråd enn enspråklige barn i barnehagen. Derimot hadde de samme økning i det norskspråklige ordforrådet som enspråklige norske barn (Karlsen et al., 2017). Disse funnene viser at språkstimulering og begrepsutvikling er viktig for flerspråklige barn i barnehagen. Det er nødvendig å bli eksponert for tale for å tilegne seg ordforråd. Burger (2015) peker på at språkeksposering ikke alene øker ordforrådet. Effektiv kommunikasjon fordrer mer enn ordforråd. Språkutvikling bør forstås ut

fra en kognitiv og sosial utvikling som en helhetlig prosess, hvor element som ordforråd, semantikk, syntaks og pragmatikk sammen gir vellykket kommunikasjon (Burger, 2015). Selv om ordforråd har stor betydning for språkutviklingen, er et godt og velutviklet ordforråd ikke nok for at barn skal mestre god språklig samhandling i hverdagen.

2.1.3 To ulike språkferdigheter - hverdagsspråk og skolespråk

Verbal kommunikasjon finner sted i meningsfull samhandling med andre barn og voksne i barnehagen. Høigård (2019) velger å skille mellom to ulike språkferdigheter hos flerspråklige barn. Den ene språkferdigheten handler om barnets bruk av flytende språk i hverdagstalen, et såkalt hverdagsspråk. Barnet mestrer da å snakke flytende og med riktig aksent om konkrete hverdagslige ting, noe som ikke er særlig kognitivt krevende. I hverdagsspråket får barnet kontekstuell støtte ved å peke, se og forstå sammenhengen i situasjonen. Den andre språkferdigheten handler om barnets bruk av språket som tankeredskap, noe som gjerne omtales som skolespråk. Å bruke språket som tankeredskap handler om å kunne bruke språket som en innretning for tanken i kognitivt krevende situasjoner uten støtte fra konteksten (Høigård, 2019). Hoel & kolleger (2011) viser til at hverdagsspråk ofte blir kalt for her-og-nå-språk, eller situasjonsbundet språk, hvor aktuelle objekter vises til i den gitte konteksten. Her-og-nå-språket kjennetegnes av utpekende ord og bruk av verbformer som infinitiv og presens. Skolespråket blir beskrevet som et mer situasjonsuavhengig språk, også omtalt som et der-og-da-språk. Objekter kan ikke pekes på da de ikke finnes konkret i nuet. Barnet anvender også andre verbformer enn infinitiv og presens i et situasjonsuavhengig språk (Hoel, Wagner & Oxborough, 2011). Flerspråklige barns språkkompetanse varierer veldig, slik at begrepsforståelsen ikke automatisk er dårligere hos flerspråklige barn sammenlignet med enspråklige barn (Bjerkan, 2017).

Ulike leseaktiviteter kan ha stor betydning når det gjelder å utvikle et situasjonsuavhengig språk. (Hoel, Wagner & Oxborough, 2011). Barn med forskjellig bakgrunn, leseerfaring og mestring av språket kan gjennom leseaktiviteter få felles referanserammer og opplevelser. Sammen med de eldste i barnehagen er samtalebasert lesing en aktivitet som kan være med på å utvikle situasjonsuavhengig språk. Barna kan få erfaring med gode språklige mønstre i lesesituasjonen, samtidig som samtalebasert lesing inviterer barna inn i et mer variert og rikere språk enn hverdagsspråket. Barna deltar aktivt og oppfordres til å hente frem egne erfaringer som kan knyttes til fortellingen. Det å gi barnet mulighet til å bruke et der-og-da-

språk som befinner seg på et kognitivt høyere nivå enn her-og-nå-språket, kan være med på å utvikle barnas språkferdigheter. Barnehagelæreren bør ha kunnskaper om hvordan det kan legges til rette for å utvikle det situasjonsuavhengige språket til flerspråklige barn under blant annet samtalebasert lesing.

2.2 Språklig stimulering i barnehagehverdagen i et sosiokulturelt perspektiv

I et sosiokulturelt læringssyn har barnehagen en viktig rolle når det gjelder barnas utvikling og læring. Miljøet står sentralt, da barn lærer gjennom å bruke språket ved å delta i sosiale situasjoner. Samtalebasert lesing er en leseaktivitet som foregår i en sosial kontekst som kan være med på å fremme språkutviklingen til flerspråklige barn.

Vygotsky anser samtalene på hverdagsspråket som det viktigste medierende redskapet (Säljö, 2016). Gjennom språket kan barnet beskrive, analysere og tolke verden på ulike måter som er relevante og interessante i bestemte situasjoner. Vygotsky (1986) mener at mennesker har språklige symboler i hodet som redskap for tanken, samtidig som språket er et system av symboler som brukes i samhandling med andre. Gjennom ord og symboler sorteres tanker og erfaringer om ting og hendelser (Vygotsky 1978). Menneskers evne til å tenke abstrakt, som vil si å tenke på personer, ting og hendelser som ikke er til stede eller foregår her og nå i den aktuelle situasjonen, er betinget av hvor godt språket mestres. Når barn har fått rikelig med språkerfaring, kan språket fungere som et redskap for tanken. Barna kan uttrykke seg og kommunisere om ting og hendelser i fortid og fremtid (Gjems, 2016).

Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen er sentral i den sosiokulturelle læringsteorien, som belyser sonen mellom hva barnet mestrer alene og hva barnet må ha hjelp til fra en kompetent annen (Glaser, 2014). Ved å vise og forklare blir den voksne, eller andre barn, som et medierende redskap for barnet. Læringen skjer i den nærmeste utviklingssonen, slik at det er vesentlig at barnehagelærer kjenner til barnets språklige utvikling for å påse at barnet møter tilpassede oppgaver som ligger litt høyere enn barnets mestringsnivå.

Barnehagelæreren vil innenfor den proksimale utviklingssonen fungere som et støttende stillas for barnets utvikling og læring, der barnehagelærer stiller spørsmål og veileder barnet uten å komme med løsninger (Glaser, 2014). Gjennom leseaktiviteter som samtalebasert lesing vil barnehagelæreren kunne legge til rette for å støtte, skape interesse og stimulere de flerspråklige barnas språklige utvikling.

Ifølge Bråten (1996) skiller ikke Vygotsky klart mellom simultan og suksessiv flerspråklighet når han diskuterer forholdet mellom første- og andrespråket. Han hevder at det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom utviklingen av førstespråket og andrespråket. Ettersom Vygotsky anser språket som tenkningens sosiale redskap, vil flere språk føre til flere sosiale redskaper som vil få i gang tankeprosessene, noe som vil kunne gi positive kognitive konsekvenser for flerspråklige barn (Bråten, 1996).

Barns språktilegnelse finner sted i barnehagealder og er en avgjørende faktor for barns utvikling (Burger, 2015). Evnen til å bruke språket kan være betydningsfullt ved kommunikasjon med andre barn og voksne, og den kan påvirke hvordan barna klarer å sette ord på erfaringer, fortelle, diskutere og undre seg sammen med andre (Høigård et al., 2009). Ifølge Stortingsmelding 6 (2019) kjennetegnes gode barnehager ved at de ansatte aktivt kommuniserer og reflekterer med barna, samtidig som barna stimuleres til å registrere, tenke over og bruke språket. Barnehager er spesielt viktig for flerspråklige barns språkutvikling i norsk, og dermed øke sannsynligheten for å bli integrert i det norske samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er dermed særdeles viktig å legge til rette for utvikling av begrepsforståelse og ordforråd i barnehagen.

Rammeplan for barnehagen (2017) poengterer at barnehagen skal legge til rette for at barna får «erfare ulike formidlingsmåter av tekster og fortellinger, som kilde til estetiske opplevelser, kunnskap, refleksjon og møter med språk og kultur» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 48). Barnehagene må dermed gi barna anledning til å utforske muntlig språk og skriftspråk gjennom leseaktiviteter som samtalebasert lesing. Samtalen er en sentral aktivitet for språkutvikling og språklæring, da det er gjennom samtalen barna erfarer og gjør seg kjent med muligheter i språket (Hoel et al., 2011). Å lese sammen med barna kan gi muligheter til å skape gode samtaler som støtter barnas språkutvikling, samtidig som barna blir kjent med skriftspråket. For flerspråklige barn kan leseaktiviteter med bøker på norsk ha positiv innvirkning på barnas norskspråkutvikling.

2.2.1 Barnehagens språkstimulerende miljø

Høigård (2019) peker på at fysiske omgivelser sammen med mennesker og organisering, er tre element som sammen skaper et miljø. I barnehagen har barnehagepersonalet en nøkkelfunksjon for å skape et godt språkmiljø. De fleste norske barnehager har et kulturelt og språklig mangfold, noe barnehager kan dra nytte av. Språkmangfoldet kan invitere til spennende samtaler om språk for både enspråklige og flerspråklige barn (Høigård, 2019).

Selve språklæringen kan finne sted i leseaktiviteter som samtalebasert lesing med bildebok og bildebok-app, hvor barna i aktivt samspill med andre barn og voksne har mulighet til å utvikle et situasjonsuavhengig språk.

Rammeplan for barnehagen (2017) er tydelig på at «alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen, og alle barn skal få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 23).

Barnehagepersonalets faglige og pedagogiske kompetanse om hvordan barn lærer, er nødvendig gjennom hele barnehagehverdagen. Barnehagepersonalet må kjenne til hvordan de kan tilpasse, tilrettelegge og inkludere barna i språkstimulerende aktiviteter, som samtalebasert lesing. Barnehagelærer bør ha kjennskap til barnas premisser for læring og deltakelse, samt påse at barna får god språkstimulering gjennom blant annet leseaktiviteter. Barn utvikler språk i samspill med andre barn og voksne, og ifølge Vygotsky (1986) skjer dette i den nærmeste utviklingssonen. Når barnehagelæreren stiller spørsmål, inviteres barna inn i språket via samtalen (Høigård et al., 2009). Gjennom barnelitteratur møter barna et mer komplekst språk enn deres muntlige språk, noe som kan være med på å utvikle ordforrådet.

Et språklig godt tilbud i barnehagen kan være med på å utjevne sosiale forskjeller mellom barn samt bidra til å svekke Matteus-effekten. Matteus-effekten innebærer at barn som har godt språk med stort ordforråd, vil lære enda flere ord og få bedre språk, enn barn som har et svakt språk og ordforråd. Språksvake barn vil utvikle seg langsommere, noe som igjen kan være til hinder i senere lesekompetanse (Høigård, 2019). Flerspråklige barn som kommer sent i gang med å lære ord eller har et dårlig ordforråd, risikerer å stadig ligge etter sine jevnaldrende når det gjelder tilegnelse av språk og begrep. Matteus-effekten fremhever hvorfor det er så viktig at det tilrettelegges for et godt språkstimulerende miljø i barnehagen. Gode språkstimulerende samtaler vil kunne hjelpe barnet å forstå nye ord. Forskingen til Penno & kolleger (2002) viser at barn lærer flere ord ved å få dem eksplisitt forklart, noe som utvider barnas ordforråd. Funnene viser også at de barna som kunne flest ord, lærte flere ord enn barn med svakt ordforråd (Penno et al., 2002).

Snow & kolleger (2007) konkluderte i sin studie med at godt språklig barnehagetilbud, ga bedre effekt på barns språkutviklingen enn hjemmemiljøet gjorde. Barnehagelærere som brukte et variert og rikt ordforråd i dialog med barna, og inviterte til kognitivt utvidende samtaler, hadde stor betydning for språkutviklingen. Studien fastslo at barn som hadde et godt språklig barnehagemiljø, samt et godt språkmiljø hjemme, lå betraktelig over gjennomsnittet språklig. Barn som gikk i barnehage med et svakt språkmiljø og kom fra hjem med et svakt

språkmiljø, hadde et språk som lå tydelig under gjennomsnittet i forhold til jevnaldrende. Barn som hadde et svakt språkmiljø hjemme, men et godt språkmiljø i barnehagen, skåret høyere enn barn som hadde et godt språkmiljø hjemme, men svakt språkmiljø i barnehagen (Snow et al., 2007). Årsaken er trolig at barn tilbringer flere timer av dagen i barnehagen enn hjemme (Wagner & Hoel, 2011). Tidlig språkstimulerende innsats i barnehagen kan dermed ha stor effekt.

2.2.2 Ord og begreper som språkstimulerende faktor

Å lære ord handler om å forstå ordets meningsinnhold og hvordan enkeltord oppfattes. I arbeid med ord og begreper kan det være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i høyfrekvente ord med konkret innhold, såkalte kjerneord (Utdanningsdirektoratet, 2015). I språkstimulerende arbeid med flerspråklige barn er det viktig å ha kunnskap om og skille mellom ord og begrep, slik at barnas språklige kompetanse ikke blir undervurdert (Høigård, 2019). Et flerspråklig barn kan gjerne ha god forståelse for et begrep, men ha vanskelig for å uttrykke seg eller komme på det riktige ordet.

Ifølge Høigård (2019) er et strukturert språkarbeid basert på pedagogiske opplegg som er planlagt for mindre grupper med barn, gjerne med fast tid og fast sted. Barnehagelæreren fungerer mer som språklærer enn språkmodell. Strukturert språkarbeid stammer fra et kognitivt syn på språket som først og fremst forstås som utvikling av språkets delferdigheter. Sentralt i strukturert språkarbeid står arbeid med ordforråd (Høigård, 2019). Grøver (2017) viser til at barn lærer ord ved å bli eksponert for ord, men at gode forklaringer på hva ordene betyr, er sentralt for selve ordlæringen. Å lære nye ord er mest effektivt hvis ordene blir presentert i en kontekst hvor barna inviteres til å delta i å finne ordenes betydning og å aktivt bruke de nye ordene (Grøver, 2017). Å møte nye ord gjennom barnelitteratur og samtalebasert lesing vil kunne bedre sjansene til å forstå og lære nye ord. God innlæring av nye ord, og anvendelse av ordene i samtaler og diskusjoner, kan være med på å utvikle flerspråklige barns ordforråd.

2.2.3 Språkets betydning for senere skoleprestasjoner

Den språkutviklingen som skjer i barnehagen, vil kunne ha stor betydning for senere skolefaglige prestasjoner. Frost & kolleger (2005) peker på sammenhengen mellom barns språkutvikling i barnehagealder og senere skoleløp. De fant i sin forskning at lite ordforråd hos 3-åringer korrelerer signifikant med leseferdigheten til 16-åringer (Frost, Madsbjerg, Niedersøe, Olofsson, & Sørensen, 2005). Funnene viser at den språkstimuleringen barn får i førskolealder, antas å følge barna gjennom hele skoleløpet, slik at barnehagelæreren bør ha en målsetting om at flerspråklige barn på best mulig måte klarer å ta igjen enspråklige barns språk- og begrepsforståelse. Gode lesestunder, deriblant samtalebasert lesing, vil kunne være med å løfte flerspråklige barns språkutvikling, og dette kan ha stor verdi for senere skolegang. Kvaliteten på lesestundene blir fremhevet som viktig i Stortingsmelding 6 (2019). I samtaler med barn har barnehagelæreren mulighet til å tilpasse språket og gi språklig støtte til det enkelte barn, noe som kan være med på å stimulere språkutviklingen til barnet. Barnet vil dermed lære gjennom språklige erfaringer i samspill med kompetente andre (Vygotsky, 1986).

De siste årene i barnehagen blir kommunikasjon og læring mer avansert. Egeberg (2016) peker på at de fleste barn som begynner på skolen trenger flere og bedre ord, med mer presist innhold. Samtidig må språket være mer abstrakt og komplekst for å lære og kommunisere (Egeberg, 2016). Cummins (2000) skiller mellom BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) og CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) i sin forskning. BICS betegner et hverdagspråk og anses som det sosiale og kontekstbaserte språket, mens CALP anses som skolespråk og er et mer komplekst og abstrakt språk. For å utvikle denne siden av språket må barnet også utsettes for læringsaktiviteter på CALP/skolespråket (Cummins, 2000).

2.3 Høytlesning og leseaktiviteter

Å lese høyt for barn blir sett på som en viktig aktivitet der barna tilegner seg språk og har ulike opplevelser knyttet til lesestunden. God høytlesning er ifølge Høigård (2019) en verbalspråklig aktivitet der voksne leser og samtaler om teksten sammen med barn. Høytlesningen kan skje både spontant og som en planlagt aktivitet. Spontan leseaktivitet er ikke tenkt gjennom på forhånd og kan ofte være uforutsigbar, mens i planlagt høytlesning er den voksne forberedt med tanke på hvem det skal leses for, hvor, når og hva som skal leses (Solstad & Tønnessen, 2014). Begge varianter skaper leselyst og gir barna litterære

opplevelser. Leseaktivitet blir i Stortingsmelding 19 (2016) sett på som høytlesning og gode samtaler om bøker som vil kunne støtte barnas begrepsutvikling og gjøre dem kjent med skriftspråket. For flerspråklige barn kan høytlesning av bøker på norsk ha positiv påvirkning på barnas norskspråklige utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2016). Barnelitteratur som bildebok og bildebok-app kan gi barna nye opplevelser og formidlingsmetoder i møte med kjent og ukjent litteratur, som stimulerer dem kognitivt. Gjennom å lytte og samtale om teksten vil barna kunne skape egne forestillingsbilder ved hjelp av språket (Høigård, 2019). I en leseaktivitet blir barna kjent med rytmen i skriftspråket, samt måten tekster er bygget opp på. Skriftspråket har rikere og tydeligere grammatiske strukturer og større ordforråd enn hverdagspråket, noe barna gradvis tilegner seg gjennom leseaktiviteter (Solstad, 2018a).

Selve lesestunden gjennomføres ofte i mindre grupper i barnehagen. Gruppesammensetningen bør avhenge av lesingens formål som igjen påvirker formidlingsmåte og valg av bøker (Hoel et al., 2011). Barn kan ha ulike prioriteringer og favoriseringer når det gjelder bokvalg, som ofte påvirkes av barnas språkmestring, leseerfaring og interesse. Et flerspråklig barn som akkurat har begynt å lære seg norsk, vil ha mindre norskspråklig kompetanse enn jevnaldrende enspråklige barn, slik at bøker som normalt passer til barnets aldersgruppe, ikke nødvendigvis gis ønsket interesse og lesemotivasjon. Barnehagelæreren har dermed en viktig oppgave med tanke på å finne bøker som svarer til barnas kognitive ståsted og språklige mestring (Hoel et al., 2011).

Forskningen til Whitehurst & kolleger (1988) viser at å forandre måten en leser høyt på, kan føre til gode språklige erfaringer for barn. Det å gi barna en mer aktiv og deltakende rolle under høytlesningen vil føre til at man leser på en interaktiv måte *med* barna, og ikke *til* dem. Ved å lese på en interaktiv måte vil den voksne gi barna mulighet til å tenke over hva de mener om bokas handling. Når det gjelder barns ordforråd har lesing med barn større effekt enn lesing til barn (Whitehurst et al., 1988). Det er dermed kvaliteten på lesestunden som er avgjørende for språkstimuleringen, ikke hvor ofte barna blir lest for.

2.3.1 Samtalebasert lesing og språkstimulering

Samtalebasert lesing er en planlagt samtale med teksten som utgangspunkt under lesingen (Hoel et al., 2011). Barnehagelæreren velger ut bøker som har åpninger i teksten som inviterer til samtale, og hovedmålet er å bruke situasjonsuavhengig språk med utgangspunkt i bokas tema og innhold (Mangen & Hoel, 2017). Metoden er strukturert og kan være et godt verktøy for å utvikle barns språk og ordforråd. Barnehagelæreren legger til rette for at barna skal

engasjere seg aktivt gjennom samtaler om teksten under lesingen (Mangen & Hoel, 2017). Burger (2015) omtaler samtalebasert lesing som samtaler under boklesingen hvor barna får mulighet til å uttrykke seg som vil ha betydning for barnas språkutvikling (Burger, 2015). I samtalebasert lesing får barna en mer aktiv rolle ved at de inviteres til dialog rundt bokas innhold før, under og etter lesing (Whitehurst & Lonigan, 1998). Intensjonen med samtalebasert lesing er at barnet blir den som forteller, i stedet for å lytte til den voksne som leser (Hofslundsengen et al., 2017), og at det på den måten får hente frem egne tanker og erfaringer og bruke språket aktivt.

I en leseaktivitet kan barna møte ord de ikke kjenner, eller har svak forståelse av. Dette er ord det kan være betydningsfullt å snakke om for å øke barnas ordforråd. Ifølge Grøver (2018) skal barn lære seg betydningen av en mengde ord per dag i løpet av barnehagealder. For at barna skal utvikle dybde i språket, er det nødvendig å høre ordene flere ganger i ulike situasjoner (Grøver, 2018). Dype og hyppige forklaringer på ord kan dermed gi barna en bedre forståelse av ords betydning enn enkle og sjeldne forklaringer.

I Norge har vi to målformer og et rikt mangfold av dialekter. Å lese nynorsk barnelitteratur i barnehagen kan være med på å kaste lys over nynorsken som en språklig variant til bokmål (Dybvik, 2017). Stortingsmelding 41 (2009) påpeker at regjeringen har som «mål å styrke norsk språk generelt og nynorsk spesielt» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 67).

Verbalteksten i bildeboka og bildebok-appen *Jakob og Neikob* er skrevet på nynorsk, og fortellerstemmen i bildebok-appen leser verbalteksten på nynorsk. Barnehagelærer bør være bevisst på språklige utfordringer det kan gi flerspråklige barn. Barna kan mistolke fortellingen, henge seg opp i fremmede ord, og nynorsken kan forstyrre meningen med fortellingen (Dybvik, 2017), noe som kan gå ut over flerspråklige barns språkstimulering.

2.3.1.1 Hovedprinsipp i samtalebasert lesing

Burger (2015) ser på samtalebasert lesing gjennom tre hovedprinsipp. Det første prinsippet handler om å *motivere* barna til å være aktive deltakere i boklesingen. Ved å stille spørsmål setter barnehagelæreren i gang samtaler og hjelper barna med å bruke språket for å uttrykke opplevelser, meninger og tanker koblet til bokas innhold. Barnehagelæreren stiller spørsmål for å få barna i tale. Det andre prinsippet går ut på at barnehagelæreren skal gi barna *tilbakemelding* på deres språkbruk. Barnehagelæreren gir gode og positive kommentarer til barnas deltakelse i samtalen. Barnehagelærer gjentar også barnas ytringer med riktig

setningsoppbygging. Tredje prinsipp handler om å *tilpasse* lesestilen til barnas språklige ferdigheter. Språkbruk, støtte og aktivitet bør tilpasses barnas språklige utviklingsnivå (Burger, 2015). Dette krever kunnskap om barnas språkutvikling og sammensetning av lesergruppen. Hovedprinsippene om samtalebasert lesing har klar tilknytning til Vygotsky og Bruners teorier hvor barnehagelærer fungerer som støttende stillas for barna, med tanke på barnas narrative ferdigheter (Vygotsky, 1981). Barnehagelæreren er dermed viktig for barn i 3–5 års alderen når det gjelder språkutvikling og utvikling av fortellerstil (Broström et al., 2013).

Effekten av samtalebasert lesing beror på hvordan de tre prinsippene implementeres i praksis. Metastudien til Mol & kolleger (2008) konkluderte med at barn som har deltatt aktivt i samtalebasert lesing, i større grad øker ordforrådet sammenlignet med barn som har deltatt i tradisjonell høytlesning. Dermed er en bevissthet rundt prinsippene i samtalebasert lesing viktig å kjenne til, for på best mulig måte å fremme barns språkutvikling.

2.3.1.2 Åpne og lukkede spørsmål i samtalebasert lesing

Det finnes ulike typer spørsmål, og i samtalebasert lesing vektlegges det å bruke åpne spørsmål. Åpne spørsmål som «Hva er en bakketopp?» passer godt til å holde samtalen i gang, da de henviser til barnas erfaringer, fantasi og meninger (Hoel et al., 2011). Åpne spørsmål skaper dermed rom for refleksjon, undring og forklaring omkring ulike tema. Burger (2015) påpeker at samtalebasert lesing handler om å stille åpne spørsmål som inviterer til samtale under lesingen. Barna får dermed mulighet til å bygge videre på eksisterende språk og uttrykke seg sammen med voksne språkmodeller (Burger, 2015). Kjennetegnet på åpne spørsmål er ifølge Høigård (2019) at svarene kan ta flere retninger. Bruk av åpne spørsmål vil i motsetning til lukkede spørsmål invitere barna til å formulere seg på en språklig bedre måte (Høigård, 2019).

Lukkede spørsmål som «Er tyver snille eller skumle?» oppmuntrer nødvendigvis ikke til lengre samtaler, da barna kan respondere med enkle ord eller fraser (Hoel et al., 2011). Lukkede spørsmål kan derimot være hensiktsmessige å bruke for å sette i gang samtaler med barn som har vanskelig for å delta. Forskning viser at barnehagelærere i norske barnehager oftest inviterer barna til å svare på lukkede spørsmål, som ikke legger til rette for samtale og samarbeid som utvikler forståelsen (Gjems, 2013). Flerspråklige barn som har svake språkferdigheter, kan ved lukkede spørsmål få en følelse av at de bidrar i samtalen, noe som

kan gi barna en fornemmelse av språklig mestring. Dette indikerer at lukkede spørsmål kan ha en språkstimulerende hensikt, særlig for flerspråklige- og språksvake barn.

Whitehurst & kolleger (1988) konkluderte i sin forskning med at samtalebasert lesing kan fremme barnas språkutvikling. Barn som blir stilt åpne spørsmål, utvikler bedre språkferdigheter enn barn som blir stilt lukkede spørsmål med ja/nei svar (Whitehurst et al., 1988). Spørsmål som utfordrer barna til å tenke, reflektere og hente frem tidligere erfaringer og opplevelser, med støtte fra boka, vil kunne bringe frem mer tale fra barna, enn spørsmål som utløser ja/nei svar og ikke inviterer til videre samtale.

2.3.1.3 Samspillsmønstre og språktoner i samtalebasert lesing

Barns deltakelse blir tilrettelagt av ulike samspillsmønstre (Karlsen et al., 2018). Bae (2012) skiller mellom trange og romslige interaksjonsmønstre, som begge viser til kvaliteten i samspillet som skapes mellom barnehagelærer og barna. I romslige samspillsmønstre legger barnehagelærer til rette for at barna får delta og uttrykke sine synspunkt i en dialog, hvor det ofte blir stilt åpne spørsmål uten et bestemt svar. Dialoger som er preget av trange samspillsmønstre, kjennetegnes av at barnehagelæreren dominerer samtalen og har mer kontroll over hvordan interaksjonsprosessen utvikler seg. Barna svarer hovedsakelig på barnehagelærerens utspill og initiativ, og barnehagelæreren er ikke særlig sensitiv overfor barnas verbale og non-verbale innspill. I trange samspillsmønstre finner en ofte lukkede spørsmål uten svaralternativ (Bae, 2012). Avhengig av situasjon og hvilke barn som deltar i dialogen, vil barnehagelæreren noen ganger benytte seg av trange samspillsmønstre, og andre ganger romslige samspillsmønstre.

Palludan (2007) presenterer i sin danske studie to ulike språktoner barna blir møtt med i danske barnehager. Flerspråklige barn blir ofte møtt med en undervisningstone, mens majoritetsspråklige danske barn blir møtt med en utvekslingstone (Palludan, 2007). Det kan se ut som det er et mønster i bruken av disse språktonene. Undervisningstonen kjennetegnes ved at den voksne forklarer, orienterer og introduserer til barna som lytter og mottar informasjon. Utvekslingstonen kan vanligvis observeres i situasjoner hvor voksne og barn snakker sammen, der begge parter stiller spørsmål og gir svar. De voksne og barna opptrer som subjekter i samtalen hvor de utveksler kunnskap, tolkninger, meninger og erfaringer til hverandre (Palludan, 2007). Resultatene samsvarer med Aarts & kollegenes (2016) forskning i lesesituasjoner sammen med enspråklige nederlandske barn og flerspråklige nederlandske-

tyrkiske barn. Funnene viser at barnehagelærere brukte mindre språklig variasjon i tale med flerspråklige barn enn i tale med enspråklige barn (Aarts et al., 2016). Studiens konklusjoner kan tyde på at barnehagelærere forenkler språket sitt når de kommuniserer med flerspråklige barn, for å bedre gjøre seg forstått.

2.3.1.4 Åpninger i teksten som inviterer til samtale

I samtalebasert lesing er det vesentlig å finne åpninger i den multimodale teksten. Åpninger finnes i illustrasjoner, tekst og i samspill mellom tekst og illustrasjon (Tønnessen & Hoel, 2019). *Jakob og Neikob* er en bildebok med mange åpninger i teksten, som gir mulighet for å invitere barna til samtale og innlevelse. Selv om boka har lite tekst, fremstår den ikke som barnslig, da temaet vennskap og uenighet er noe som opptar de eldste barna i barnehagen.

I digitaliserte bildebøker er det viktig å gripe fatt i egnede plasser barna kan inviteres til dialog og deltakelse (Mjør, 2013), ved å stille utforskende spørsmål til barna.

Barnehagelæreren har ansvar for å legge til rette for lesestopp med gode samtaler under lesingen, som gir flerspråklige barn mulighet til å bruke og utvikle språket sitt. Åpninger i teksten gir anledning til å involvere og engasjere flerspråklige barn i kognitivt rike samtaler der barna trekker veksler på egne erfaringer, opplevelser og forestillingsevne. I samtalebasert høytlesning i gruppe bør barnehagelæreren passe på at alle barna får komme til orde og delta i dialogen (Hoel et al., 2011). Interesse for bokas tema kan engasjere og oppmuntre til deltakelse. I bildebøker blir ikke alt fortalt, slik at det er god anledning til å invitere barna til dialog gjennom mediets ulike affordanser både i bildebøker og bildebok-apper (Tønnessen & Hoel, 2019). Samtalene kan også bringe frem en felles forståelse av bokas handling. For flerspråklige barn som er passive, og ikke bidrar i samtalen, kan det være hensiktsmessig å henvende seg direkte til barnet med spørsmål, støtte og legge til rette for å bruke språket. Barnehagelæreren kan bruke illustrasjoner ved å peke på gjenstander, stille spørsmål eller gi gjenstander navn for å oppmuntre til deltakelse i samtalen (Tønnessen & Hoel, 2019). Flerspråklige barn vil dermed kunne utvikle språkferdigheter og kunnskap om tekster, samtidig som de henter frem tidligere erfaringer og opplevelser. Samtalebasert lesing vil dermed ha store muligheter for å binde kulturell og språklig kunnskap sammen (Tønnessen & Hoel, 2019). I det språkstimulerende arbeidet bør barnehagelærer særlig være oppmerksom på flerspråklige barn, ettersom barna er med og leser boka ut fra sin erfaringsbakgrunn.

2.3.2 Responser i bildebok og bildebok-app

Responser kan komme til ulike tidspunkt og i mange former. Forskjellige tekster vil frembringe ulike responser. I tekster med mye humor vil barna gjerne respondere med fliring eller latter, mens i andre tekster kan refleksjon knyttet til tema være fremtredende (Birkeland et al., 2018). Ifølge Solstad & Tønnessen (2014) vil bildebøker og bildebok-apper gjennom tekst og bilder invitere barna til å delta aktivt med respons. Barnas verbale og non-verbale responser kan handle om å forstå, tolke og leke seg med teksten, noe som vil være preget av multimodalt uttrykk, samt det mediet barna møter kroppslig og materielt (Solstad & Tønnessen, 2014). Hvordan barna responderer og møter mediet, kan avhenge av språklig mestring, interesse, tidligere erfaringer og hvordan deltakerne samspiller i selve lesesituasjonen.

Barn trenger mye erfaring med tekst for å utvikle god fortellerkompetanse. Konsentrasjon, oppmerksomhet, setningskonstruksjon og vokabularutvikling er vesentlige element som må være på plass for å kunne holde en rød tråd i dialogen eller fortellingen (Horn & Færevaa, 2011). Barnehagelærer bør være oppmerksom på flerspråklige barn som velger bort høytlesingsstunder i barnehagen, da de kan gå glipp av mye god språkstimulering på andrespråket. Det kan være nødvendig å ha særlig fokus på de barna som har kommet kortest i sin språkutvikling, da de gjerne velger bort språkstimulerende aktiviteter (Wagner, 2011) som fremmer språkutvikling og fortellerkompetanse.

2.3.3 Barnas verbale responser

Språket blir brukt til å dele ideer, tanker og kunnskap i samtaler med andre. Samtalen i grupper med flerspråklige barn er viktig da barna lærer om omgivelsene og verden (Vik, 2017), samt blir stimulert språklig. Språklig kommunikasjon bidrar med å formidle mening mellom individer og mellom individer og tekster, gjennom blant annet bilder, ord og ikoner, lesing og lytting (Gjems, 2016). Med bildebok og bildebok-app som utgangspunkt for samtalebasert lesing vil flerspråklige barn bli en del av dialogen som skapes sammen med barnehagelærer og andre barn. Barn trenger lang tid på å lære muntlig kommunikasjon, da barna må bli kjent med innhold, ord og selve språkkulturen (Bateson, 2000). Barna må også tilegne seg reglene som finnes for muntlig kommunikasjon om hvordan setninger og budskap skal konstrueres (Gjems, 2016). Barn som vokser opp med flere språk, vil i større grad kunne reflektere over språklig variasjon enn enspråklige barn, en bevissthet som er viktig ved innlæring av ytterligere språk (Wagner et al., 2008). Ifølge Sipe (2002) kan barn respondere

på tekst på forskjellige måter, hvor de analyserer hendelser, omgivelser, samt bokas narrativer, som karakterer og tema. For å få bedre forståelse av en historie kan barna også sammenligne bokas tema med andre historier de kjenner til (Sipe, 2002). I en bildebok vil både skrift og illustrasjoner ha betydning for barnas forståelse. Støtte i forståelsen fra barnehagelærer og andre barn gjenspeiler et sosiokulturelt læringssyn, hvor barn deltar med meningsskaping sammen med andre.

2.3.4 Barnas non-verbale responser

Barn som deltar i samtalebaserte leseaktiviteter, kan respondere på tekstens modaliteter med non-verbale uttrykk. For å forstå begrep, kan gester i samspill med verbalspråk fungere som visuell støtte (Weismer & Hesketh, 1993). Flerspråklige barn kan dermed ha behov for kroppslig kommunikasjon som støtte til verbalspråket når det ytrer seg.

Horn & Færevaa (2011) omtaler non-verbal kommunikasjon som bruk av gester, blikk, kroppsspråk, handlinger, mimikk eller objekter. Bateson (2000) påpeker at blikk kan oppleves som stirrende, vennlige eller flakkende, noe som påvirker hvordan kommunikasjonsbudskapet blir tolket av mottaker. Tonefallet, med rytme og trykk på ord, vil også kunne få betydning. Kroppslig kommunikasjon som å nikke, riste på hodet, sitte stille, eller bevege seg vil alle være med på å formidle budskapet til mottakeren (Bateson, 2000). Språksvake flerspråklige barn vil kunne ha nytte av non-verbale komponenter som kroppsspråk, ansiktsuttrykk, øyebevegelser, samt lyder for å få frem budskapet sitt. Gamst (2017) skriver at i kommunikasjon står budskapet aldri alene, da verbale og non-verbale budskap forholder seg til hverandre. Non-verbale uttrykk gjenspeiler ofte indre opplevelser og er med på å påvirke hvordan noe sies. Måten noe sies på, uttrykt gjennom non-verbalt språk, speiler ofte indre opplevelser og er også en del av budskapet. Gjennom non-verbale responser blir følelsesmessige reaksjoner og opplevelser formidlet, noe som reflekterer barnets holdning til det som sies (Gamst, 2017).

Pedersen (1997) velger å dele non-verbal kommunikasjon inn i ekstralingvistisk og paralingvistisk kommunikasjon. Ekstralingvistisk kommunikasjon er kommunikasjon som ikke blir formidlet med stemmen. Kroppsspråk, gester, mimikk, kroppsholdning og blikk er kroppslige signaler som hører til under ekstralingvistisk kommunikasjon. Paralingvistisk kommunikasjon forstås som den kommunikasjon som blir formidlet med stemmen, men som ikke er verbal kommunikasjon. Tonefall, tempo, stemmeleie, kremting og pauser er eksempler

som hører til under paralingvistisk kommunikasjon (Pedersen, 1997). I enhver non-verbal respons finnes et budskap med innhold og mening, som er et supplement til det verbale språket. Non-verbal kommunikasjon støtter ikke bare verbalspråket, det forsterker eller motsier også verbale ytringer, og kan noen ganger oppfattes som kommunikasjonens hovedbudskap (Gamst, 2017). Flerspråklige barns non-verbale responser i samtalebasert lesing vil kunne fortelle noe om selve samtalesituasjonen og hvordan barnet oppfatter bokens handling.

2.4 Bildebøker og bildebok-apper – en kilde til språklæring

Bildeboka har lenge vært sentral i barnehagens pedagogiske arbeid, men samfunnets digitaliserende utvikling har fått frem nye måter å kommunisere på. Barnelitteratur finnes i dag ikke bare som bildebøker, men også som bildebok-apper (Solstad, 2018b), som barnehagene i økende grad tar i bruk i språkstimulerende arbeid. Barnehagens digitale praksis blir løftet frem i Rammeplan for barnehagen (2017) som viser til at digitale verktøy skal være en del av barnehagehverdagen. Barnehagemonitor 2015 (2016) belyser barnehageansattes tilgang, kompetanse og holdninger til bruk av digitale verktøy i barnehagen. I en landsomfattende spørreundersøkelse kommer det frem at barnehageansatte ikke har den kompetanse som trengs i bruk av digitale verktøy til pedagogisk arbeid. Det er også store forskjeller fra barnehage til barnehage i det digitale utstyrets tilgjengelighet og kvalitet (Jacobsen, Kofoed, & Loi, 2016). Økt kunnskap i bruk av nettbrett og tilgjengelig utstyr av god kvalitet, ses dermed som et stort behov blant barnehageansatte. Vurderingsverktøyet som er utviklet i VEBB-prosjektet (2019), vil kunne bistå barnehagepersonalet med økt kunnskap om bruk av bildebok-apper i samtalebasert lesing hvor målet er å invitere barna til kognitivt utvidende samtaler.

Bildebøker og bildebok-apper er to medier som blir brukt i samtalebasert lesing. Den voksne og barna har oppmerksomheten rettet mot bildeboka eller bildebok-appen, og underveis i leseprosessen involverer den voksne barna til samtale, resonnerer og skaper nysgjerrighet rundt boka. De ulike mediene har forskjellige affordanser som kan gi grunnlag for ulike refleksjoner og samtaler. Når det blir laget et digitalt medium av den multimodale bildeboka, påpeker Tønnessen (2014) at for leseopplevelsen vil en stor forskjell være det multimodale uttrykket, samt endringen i selve mediet. Forskjellen på bildebok-app og bildebok er teknologiske affordanser som fremkommer i bildebok-appen og ikke er mulige i bildeboka.

Bildeboka er godt etablert i norske barnehager som en sosial praksis hvor samtalebasert lesing inngår. Bildeboka som medium kjennetegnes av bokas affordanser der illustrasjoner og tekst er å finne på papir. Bildeboka har et bokomslag, hvor paratekster som tittel, opplysninger om forlag og omslagsdesign vil kunne hjelpe leseren til å bli interessert i og kjent med boka (Tønnessen, 2014). Bildeboka og bildebok-appen har grunnleggende ulik bla-funksjon, der leseren i bildebok-appen kun har én side tilgjengelig om gangen, uten at resten av boken er der fysisk på samme måte som en bildebok i papirform. Å bla til neste side i begge mediene kan by på overraskelser og tilføre spenning i lesingen. Bildebok-appene i VEBB-prosjektet er remediering av allerede publiserte bildebøker. De utnytter viktige kjennetegn ved bokmediet, som at oppslagene er strukturert og at man «blar» seg fra ett oppslag til neste. Bildebok-appens remediering av *Jakob og Neikob* har også mulighet til å legge inn oppgaver til leseren på de enkelte oppslagene. Nettbrettets berøringsskjerm legger til rette for at leseren kan bestemme hva som skal vises på skjermen. Mulighetene til den teknologiske affordansen vekker en forventning om nettbrettets interaktivitet (Tønnessen, 2014). Når leseren trykker på en berøringsskjerm, forventer leseren at noe skal skje, mens i en bildebok vet leseren at det ikke er mulig å trykke frem ulik interaktivitet.

2.4.1 Multimodale tekster – bildebøker og bildebok-apper

Multimodale tekster setter sammen elementer som på ulik måte gir mening. Det multimodale uttrykket kommuniserer gjennom flere modaliteter som bilder, lyd og verbalspråk som samarbeider og skaper en helhet (Sandvik & Vik, 2019). Tønnessen & Bjorvand (2014) beskriver bildeboka som et multimodalt medium som får frem den forståelsen de ulike uttrykksformene gir til teksten. Muligheten for meningsskaping i bilder og ord i en bildebok kan forklares med semiotiske ressurser. I en multimodal tekst kan forskjellige semiotiske ressurser være med på å skape helhet i det multimodale samspillet. I samtalebasert lesing vil elementer som mimikk, gester, stemme og ordbruk være semiotiske ressurser som er med på å løfte frem mening (Tønnessen & Bjorvand, 2014). De semiotiske ressursene blir ikke forstått isolert, men sammen. På fremsiden av bildeboka og bildebok-appen av *Jakob og Neikob*, kommer et slikt samspill til syne. Kombinasjonen av verbaltekst og illustrasjoner spiller sammen og gir leseren en indikasjon på tematikken i boka. Leseren kan tydelig se ut fra illustrasjonen hvem som er Jakob og hvem som er Neikob, med Jakobs smil og Neikobs munnviker som peker nedover. I bildebok-appen er det dessuten mulig å få frem et «JA» og et

«NEI» ved å trykke på karakterene Jakob og Neikob. En multimodal tekst skaper dermed mening gjennom bruk av ulike modaliteter.



Figur 2.1a og 2.1b: Til venstre: Åpningssiden til bildebok-appen til *Jakob og Neikob*. Til høyre: Fremsiden til bildeboka *Jakob og Neikob*.

Bildene er gjengitt med tillatelse fra Kari Stai og Det Norske Samlaget.

Kress (2003) skiller modaliteter fra hverandre ut fra hvilken materiell form de har og den kulturelt utformede organiseringsmåten de har for kommunikasjon og representasjon. De materielle affordansene skaper uttrykk gjennom farge, lyd og digitale trykkpunkt. Den kulturskapte måten å organisere på handler om ulike meningsskapende system som er utviklet innenfor en bestemt kultur (Kress, 2003), for eksempel kroppsspråk, gester og bestemte språkhandlinger (Sandvik & Vik, 2019). Samtalebasert lesing med bildebok eller bildebok-app byr dermed på ulike uttrykk som skiller modalitetene fra hverandre og påvirker tolkningen av fortellingen.

Fokuset i multimodale tekster er hvordan de ulike modalitetene er med på å skape helhet. Tønnessen & Bjorvand (2014) viser til at det ligger svakheter og styrker, noen muligheter og begrensninger i hver modalitet, noe som kalles affordans. Verbalspråket er en affordans som er godt utviklet for å beskrive handling. Bildenes affordans klarer ikke på samme måte som skrift å uttrykke hendelser som er skjedd i fortid eller som vil skje i fremtiden. Bildene synliggjør hvordan hendelser arter seg og ser ut i øyeblikket (Tønnessen & Bjorvand, 2014).

Bildenes funksjon skal ikke bare være å drive fortellingen frem, men beskrive hva som skjer i historien. Dette forklarer hvordan tekst og bilder kan utfylle hverandre med forskjellig affordans. Barn som deltar i litteraturformidling, blir ifølge Solstad (2018) særlig oppmerksomme på bildene. Barna studerer detaljene i bildene, noe som resulterer i egne fortolkninger og forestillinger om hvordan bildenes modale affordans skal forstås. De ulike modalitetene har sine muligheter og utfordringer i kommunikasjon. Barna kan stoppe opp ved en illustrasjon og granske detaljene i bildene, mens barnehagelæreren konsentrerer seg om å lese teksten. Bildenes fordel er at de kan tolkes uten at et fortolkende mellomledd må hjelpe barna å forstå dem (Solstad, 2018a).

Ifølge Kress (2010) er det spesielt to element som fastslår en modalitets affordans. Det første elementet omtales som det fysiske uttrykket som genererer enkelte muligheter og begrensninger. Bilder og verbaltekst fremtrer ulikt, da bilder finnes på papir, mens ord i verbaltekst er på linjer som leses i rekkefølge. Bilder og verbaltekst, samt tale og verbaltekst har ulike modaliteter, ettersom de har forskjellig materielt uttrykk. I sin organisering har de likevel mye til felles. Verbaltekstens visuelle utforming har noen muligheter i kombinasjon med utformingen i en trykt bok, mens tonefall, rytme og stemmebruk gir talen noen muligheter i forhold til lyd. Den kulturelle praksisen er det andre elementet som danner modalitetenes affordans. I digitale bilder fremtrer muligheter til å manipulere bildene gjennom interaktivitet (Kress, 2010). På grunn av de ulike modalitetenes ulike kulturelle praksis og materielle uttrykk vil modalitetene ikke fortelle nøyaktig det samme. Likevel vil de ulike modalitetene kunne overlappes og utfylle hverandre eller stå i kontrast til hverandre (Tønnessen & Bjorvand, 2014).

2.4.2 Bildebøker i papirform

Bildebøker på papir er multimodale tekster som består av verbaltekst kombinert med én eller flere illustrasjoner på hvert oppslag (Solstad, 2018a), der tekst og bilder danner en estetisk helhet. Bilder kan også stå alene uten tekst. Ifølge Solstad (2018) samarbeider tekst og bilder om formidlingen av historien, og leseren må bruke begge uttrykksformene (modalitetene) for å få tak i meningspotensialet i bildeboka. Solstad (2018) peker på at bildeboka har et meningspotensial som uttrykker at det er flere mulige tolkninger og oppfatninger av boka. Den enkelte leser bruker modalitetene tekst og bilde til å skape mening (Solstad, 2018a). Kunnskap, verdier og holdninger vil være med på å skape ulike meninger og fortolkninger av ei bildebok. Flerspråklige barn har gjerne ikke tidligere erfaringer og kunnskap som kreves

for å få en helhetlig mening av historien i bildeboka. Det å etablere en førforståelse av sentrale element som fremkommer i selve historien, kan dermed være elementært støttende for flerspråklige barn.

Tønnessen & Hoel (2019) understreker at selve verbalspråket i ei bildebok ikke skal være så avansert at det går ut over barnas forståelse. Samtidig skal verbalteksten kunne kobles til tekstens tema. Det verbale språket skal gi barna nye og utfordrende måter å anvende språk på, der abstrakte og konkrete begreper blir tatt i bruk. (Tønnessen & Hoel, 2019). Nikolajeva & Scott (2006) mener bildebokas unike karakter er basert på en kombinasjon av modalitetene verbalspråk og visuelle bilder. Verbalspråket er systematisert i tid, mens bildene er å finne på en flate, noe som vil få betydning for bilder og ords uttrykk (Nikolajeva & Scott, 2006). Bilder er viktig modalitet i bildebokteksten som legger grunnlag for dialog i lesingen. Tønnessen & Hoel (2019) uttrykker at fargebruk, detaljer i bildene, samt illustrasjonsteknikker og stiler er med på å skape grunnlag for forståelse, tolkning og involvering i bildene. Bildene kan variere fra mørke og gåtefulle til lyse og romslige, fra geometriske og enkle (som i bildeboka *Jakob og Neikob*) til detaljerte og ekspressive (Tønnessen & Hoel, 2019).

2.4.3 Bildebok-app som medium

En bildebok-app er en digital tekstsjanger som presenterer litterære tekster, ofte på bakgrunn av en bildebok i papirform (Hoel, 2019). Digitale bildebøker spenner fra multimodale digitale bøker av tradisjonelle historier til veldig digitale historier. (Kucirkova, 2017). I digital litteratur skiller Prytz (2013) mellom digitaliserte tekster og digitalt skapte tekster. Digitaliserte tekster er tekster som passer til bokmediet, uten særlige tilleggseffekter utover det leseren møter i papirboka. Disse tekstene er e-bøker som kan leses på nettbrett, og som allerede finnes i papirformat (Prytz, 2013). E-bøker består kun av modaliteten skrift, og ønsker å være mest mulig lik papirutgaven av boka, med en intensjon om at mediet ikke er avgjørende for leseopplevelsen. Digitalt skapte tekster forklares som tekster som er ment for å leses på skjerm, og som inneholder multimodalitet og mulig interaktive element (Prytz, 2013). De ulike modalitetene i teksten har sin funksjon som inviterer leseren til å være aktiv under lesestunden. Ved siden av bøkens multimodalitet, kan det også fremkomme interaktiv modalitet. Den interaktive modaliteten kan betegnes som trykkpunkter på skjermen som bringer frem for eksempel lyd og bevegelse som er med å berike historiens budskap.

Digitalt skapte tekster består av flere modaliteter enn bilde og tekst. Musikk, animasjon, lyd og interaktivitet er gjerne å finne i en bildebok-app (Tønnessen & Hoel, 2019). Bildebok-appen til *Jakob og Neikob* inkluderer flere audiovisuelle og interaktive funksjoner, noe som kan støtte forståelsen til flerspråklige barn. Ved å bruke bildebok-app i samtalebasert lesing må barna lære seg å generere mening med tekster som har sammensatt uttrykk utover bilde og tekst (Solstad, 2018b). Barnehagens lesepraksis bør dermed legge til rette for at barna får undre seg og bruke språket til å kommunisere med, både verbalt og kroppslig.

Hoel & Tønnessen (2019) omtaler fire ulike måter å utforme en lesesituasjon i gruppe på. I lesing med «no strategy» (1) plasseres barna foran nettbrettet, mens barnehagelærer sitter i bakgrunnen. Barna er opptatt av og kjemper om å få trykke på berøringsskjermen. Med «show strategy» (2) holder barnehagelærer nettbrettet opp foran seg slik at barna kan se skjermen. Barna sitter foran barnehagelærer, som styrer når barna kan trykke på berøringsskjermen. Ved «show & share strategy» (3) holder barnehagelærer nettbrettet vendt mot barna som sitter foran barnehagelæreren. Barna får lov til å trykke på berøringsskjermen når de vil, slik at det kan oppstå avbrytelser i lesingen av barn som vil trykke på berøringsskjermen. I lesing med «Share strategy» (4) har barna og barnehagelærer nær tilgang til berøringsskjermen. Barnehagelærer har på forhånd gjort en avtale med barna om at ett barn skal få trykke på hvert sitt skjerm bilde (Hoel & Tønnessen, 2019).

Bus og kolleger (2015) finner i sin studie at mediet gjør en forskjell for forståelsen av fortellingen. Visuelle interaktive tilleggseffekter som ikke samsvarer eller støttet opp om historien i bildebok-appen, kunne forstyrre historien og barnas språkforståelse. Visualisering i bildebok-apper kan få barna til å trekke oppmerksomheten mot detaljer i illustrasjonene som ikke er vesentlig for historien. Forskning viser også at lyder og musikk kan virke forstyrrende på lesingen (Bus et al., 2015). Flerspråklige barn kan samtidig oppleve de ulike affordansene som visuell støtte for forståelsen.

Nettbrettet kan ifølge Mangel & Hoel (2017) bestå av audiovisuelle, semiotiske og ergonomiske affordanser. Uttrykk kommer til syne gjennom representasjonssystemer og tegn, samt ulike kroppslige handlinger nettbrettet oppmuntrer til. Ergonomiske affordanser består gjerne av haptikk og taktil feedback. Haptikk handler om hvordan fingrer og hender aktivt brukes i utforsking av fysiske gjenstander og omgivelser. Taktil feedback er knyttet til berøringssansen, hvor sanseerfaringene skjer gjennom huden (Mangel & Hoel, 2017). Barn får en annen respons ved å berøre skjermen i digitale bøker enn å berøre et ikke-digitalt medium (Kucirkova, 2017). Overflaten er lik i alle digitale bøker, men responsen til barna kan

være forskjellig i de enkelte historiene, da de har ulik interaktivitet. Hvordan nettbrett anvendes, kan si noe om muligheter og utfordringer som ligger i mediet. I samtalebasert lesing vil motoriske handlinger samhandle med kroppsspråk, oppmerksomhet, kognitive- og sosioemosjonelle prosesser, samt de samtaler som skjer barna imellom og mellom barna og barnehagelæreren (Kucirkova, 2017). Ved bruk av nettbrett er den haptiske sans nødvendig i kommunikasjonen, da den kan gi informasjon om materialiteten, samt fungere som en vesentlig komponent i non-verbal kommunikasjon.

Al-Yaqout & Nikolajeva (2015) har i sin studie undersøkt hvilken måte apper krever nye tilnærminger på og hva som er karakteristisk i det nye digitale mediet. Bildebokfunksjoner som sideoppsett og paratekster får ny betydning i digitale bilder. Paratekster i en multimodal tekst er tekster som står utenfor selve brødteksten i en bok, som bokomslag, illustrasjoner og bildetekster. I studien blir det også undersøkt hvilke funksjoner bildebok-apper inneholder. Her skilles det mellom funksjoner i mediet som for eksempel fortellerstemmen, og bildebruk i samspill med mediet. I papirboka peker gjerne leseren på illustrasjonene når boka leses og i bildebok-appen er trykking og berøring handlinger som bringer frem lyd og bevegelse på skjermen (Al-Yaqout & Nikolajeva, 2015). Ved berøring av mediene under lesing inviteres leseren aktivt med i formidlingen av boka.

Verhallen et al. (2006) har undersøkt bokbaserte, animerte fortellingens effekt på femåringers språkferdighet og forståelse. Barna i studien lærer nederlandsk som andrespråk. Barna hadde utbytte av repetert lesing med statiske bilder, men dro mer nytte av å bruke den animerte versjonen av fortellingen. Begge fortellingene ble formidlet på nettbrett med samme fortellerstemme og samme tekst, men den animerte fortellingen hadde tilleggsfunksjoner som lyder, musikk og video som bidro til å dramatisere hendelsene i fortellingen. Resultatene viste at de multimodale tilleggene var særlig effektive ved tilegnelsen av kunnskap om underforståtte faktorer i fortellingen som viser til hovedpersonens motiv eller mål, samt for å utvide syntaks og ordforråd (Verhallen et al., 2006). Det å bruke bildebok-app med interaktivitet i samtalebasert lesing kan dermed ha stor betydning for utvikling av flerspråklige barns ordforråd. Barna kan også lære om hvordan ord settes sammen til større enheter som fraser eller setninger.

Yuill & Martin (2016) sammenlignet digitale bøker med den tradisjonelle papirboka under samtalebasert lesing. Forskerne vurderte hvordan mediet påvirket leseopplevelsen, og undersøkte spesifikt affektive, kognitive og motoriske aspekt ved interaksjon under samtalebasert lesing på papir og nettbrett hos barn og voksne. Funnene viser ingen forskjeller

i kognitive prosesser, men interaksjonsvarmen, som beskriver nærheten og varmen i samspillet mellom barn og voksne, var lavere ved bruk av nettbrett i forhold til papirbok. Resultatene peker også på at måten mediet holdes på, påvirker hvor lett mediet er å dele, noe som kan påvirke interaksjonsvarmen (Yuill & Martin, 2016). Liknende funn gjorde også Munzer & kolleger (2019) i sin studie av verbale og non-verbale interaksjoner mellom foreldre og barn ved lesing på nettbrett og papir. Resultatene viste at den voksne og barna samhandlet mindre og den voksne stilte færre spørsmål ved bruk av nettbrett. Barna hadde flere bokrelaterte ytringer ved lesing av papirbøker, og foreldrene utførte mer samtalebasert lesing ved lesing av papirbok i forhold til nettbrett (Munzer et al., 2019).

2.4.4 Kvalitet i bildebøker og bildebok-apper

Sett i lys av studiens problemstilling handler kvalitet i dette kapitlet om hva som er viktig å vurdere som gode bildebøker og bildebok-apper med tanke på samtalebasert lesing i en gruppe med flerspråklige barn.

Barnehagebarn skal ifølge Rammeplan for barnehagen (2017) få møte mange ulike bøker, sjangre, ytringsformer og bilder. Å møte bøker og apper med variasjon kan antas å være et kvalitetskrav. I en god bildebok eller bildebok-app kan kvaliteten komme til uttrykk på mange og forskjellige steder i fortellingen. Solstad (2018) belyser at kvalitet i bildebøker kan fremkomme på ulike måter, og kvaliteten kan variere i en og samme bok. Kvaliteten kan være koblet til både illustrasjoner og verbaltekst, men også til bokas form, layout og visuelle trekk (Solstad, 2018a). Gode bildebøker som egner seg til samtalebasert lesing, har ofte mange detaljrike bilder, men inneholder nødvendigvis ikke mye og komplisert tekst. Hovedfokuset er dermed ikke selve lesingen, men samtalen under lesingen. Det kan være nødvendig at barnehagelærer har bred kunnskap om og kjennskap til god barnelitteratur, både skjønnlitteratur og faglitteratur. Det kan være med på å sikre god kvalitet på litteraturformidlingen i barnehagen (Solstad, 2018a). Samtidig er kunnskap om barnet eller barnegruppa viktig når bøker vurderes og velges ut, slik at tema og innhold passer for de aktuelle barna som skal lese boka (Bjorvand, 2002).

Barnehagepersonalet kan støte på utfordringer knyttet til hvordan digitale verktøy kan tas i bruk på best mulig måte i barnehagens pedagogiske praksis. Det finnes mange remedieringer av bildebøker som er digitalisert med ulik grad av animasjoner og interaktivitet (Tønnessen, 2014). VEBB-prosjektets vurderingsverktøy (2019) for bildebok-apper, er utviklet for å gjøre det enklere å velge digitale bøker som er tilpasset barnegruppen det skal leses for, samt målet

med lesingen. Vurderingsverktøyet består av sju element som sier noe om hva som er viktig å tenke gjennom ved valg av bok til samtalebasert lesing. *Tematikk (1)* vurderes ut fra hvem det skal leses for, og deres interesse. *Varighet (2)* vurderes ut fra hvor erfarne leserne i barnegruppen er. *Verbaltekst og illustrasjoner (3)* sier noe om forholdet mellom tekst og bilder, et forhold man bør tenke gjennom enten det dreier seg om papirbøker eller apper. *Språklek (4)* sier noe om hvor mye appen åpner for å leke med språket. *Samtale (5)* sier noe om potensialet for samtale for begge mediene, og hvordan teksten kan åpne for barnas fantasi. *Fleksibilitet i mediet (6)* vurderes med tanke på samtalebasert lesing i grupper. Går det an å regulere oppleserstemmen? Kan bakgrunnsmusikken og lyden reguleres separat? Kan en bla selv mellom skjermbildene slik at det blir rom for å snakke? Grad av *interaktivitet (7)* reflekterer over hvorvidt interaktiviteten er knyttet til handlingen i boka, eller om interaktiviteten trekker oss bort fra den litterære teksten (Jernes, Hoel & Mangen, 2019). Å gå gjennom de sju elementene vil gjøre det enklere å vurdere om en bok passer for barnegruppen, eller om det bør velges andre titler i stedet.

2.4.5 Når tekst, bilde (og lyd) forteller sammen

Den svenske bildebokforskeren Hallberg (1982) viser til begrepet ikonotekst, hvor bilde og tekst skaper en mental helhet hos leseren under leseprosessen. Verbaltekst som forteller at det vi ser i illustrasjonen for eksempel er en krokodille, omtales som en verbal affordans, mens illustrasjoner som viser hvordan krokodillen ser ut, benevnes som en visuell affordans (Birkeland et al., 2018). Den helhetlige meningen skapes når ord og bilder leses sammen i en bildebok. Ikonotekst omtales som bildebokas egentlige tekst, og det er i selve lesesituasjonen ikonoteksten blir realisert (Hallberg, 1982). Boka *Jakob og Neikob* av Kari Stai har en enkel ikonotekst hvor illustrasjon og tekst i stor grad repeterer hverandre. Ikonotekst er et hermeneutisk begrep, hvor det å lese en ikonotekst oppleves annerledes enn å lese tekst og bilder adskilt (Tønnessen & Bjorvand, 2014). Hvordan den gjensidige påvirkningen mellom tekst og illustrasjoner er under lesingen, vil kunne være med på å påvirke selve tolkningsprosessen til leseren. Ikonotekstens helhet og lesingen som en hermeneutisk prosess, kan også anvendes i andre multimodale tekster. Mitchell (2013) har i sin studie om lydbøker blitt engasjert av begrepet ikonotekst, der helheten etableres ved lytting av lydbøker. Fortellerstemmen, musikk og lydeffekter anses som det mest fremtredende arsenalet i lydbøker (Mitchell, 2013).

Solstad (2018) viser til to retninger for hvordan bilder og tekst kommuniserer. Den ene retningen handler om teksten som det bærende element, der illustrasjonene har en støttende rolle til teksten. I den andre retningen kan illustrasjonene fortelle historien med lite eller ingen bruk av ord. Da blir historien først og fremst fortalt gjennom bildene, som fremtrer som viktigere enn teksten. Bildene kan også utvide fortellingen med å ha informasjon som ikke fremkommer i teksten, noe som gjør at bilder og tekst forteller litt hver av ikonoteksten (Solstad, 2018a). Bildene kan dermed fortolke eller gjenta teksten. Illustrasjoner som forteller det samme som teksten, tilfører ikke teksten noe mer enn det den beskriver. *Jakob og Neikob* har illustrasjoner som gjengir teksten på en informativ måte. Selv om illustrasjonene i boka er stilisert, er det god symmetri mellom verbaltekst og illustrasjoner, det vil si at illustrasjonene støtter verbalteksten. I app-versjonen er samspeillet mellom flere modaliteter betydningsfulle for helheten. Der kan digitale interaktiviteter og animasjoner støtte opp om forståelsen av fortellingen.

2.5 Sammendrag av teoretiske tilnærminger

Denne studien har teoretiske tilnærminger fra flerspråklighet, språkstimulering, samtalebasert lesing og mediene bildebok og bildebok-app. Studien kobles til et sosiokulturelt læringsperspektiv, der barn lærer språk gjennom å bruke språket i meningsfulle sammenhenger. Godt språkarbeid i barnehagen omfatter blant annet å lese bøker og motivere barna til å fortelle. Gjennom språket lærer barn å beskrive, kategorisere og skille ut meningsbærende enheter som har betydning for kunnskap og læring. Flerspråklige barn trenger dermed et systematisk tilbud som sikrer god progresjon og oppfølging av språkutviklingen, noe som kan ha stor verdi for senere skolefaglige prestasjoner.

Når barn deltar i samtalebasert lesing, gis de mulighet til å uttrykke seg gjennom språklige ferdigheter både verbalt og non-verbalt med støtte og oppmuntring fra barnehagelæreren. Spørsmålene barnehagelærer stiller må kunne utfordre barna ut fra deres språklige ståsted og bidra til barnas kommunikative utvikling i interaksjonen. Samtalebasert lesing kan gjennomføres med bildebok eller bildebok-app. Hvilket av disse mediene det leses med, vil ha betydning for hvordan barna responderer i møte med ulike modaliteter, affordanser og semiotiske ressurser. Gjennom de teoretiske fortolkningene har jeg fått frem nyansert kunnskap og data som er nødvendig for å kunne svare på studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de fremgangsmåter, valg og vurderinger som er blitt gjort i denne studien. Dette innebærer valg av metodisk tilnærming, valg og behandling av datamateriale, samt analyse og tolkningsarbeid. I tillegg beskrives studiens validitet og reliabilitet, samt forskningsetiske retningslinjer.

3.1 Metodisk tilnærming

I denne studien valgte jeg å gjøre en tekst- og medieanalyse av bildeboka og bildebok-appen til *Jakob og Neikob*, illustrert og skrevet av Kari Stai. Dette er én av fire bildebøker og bildebok-apper som ble brukt i VEBB-prosjektet. I kombinasjon med tekst- og medieanalysen brukte jeg videoobservasjoner fra VEBB-prosjektet for å kunne gå i dybden og studere flerspråklighet, språkstimulering og samtalebasert lesing med bildebok og bildebok-app. Nærlesingen av *Jakob og Neikob* ble gjort i lys av teorien om affordanser, semiotikk og multimodalitet. Videoobservasjonene ble brukt som en enkelcase, som ga meg mulighet til å analysere og tolke verbalt og non-verbalt engasjement, samt synliggjøre de ulike mediernes muligheter og utfordringer knyttet til flerspråklige barns andrespråkstilegnelse.

Videoobservasjoner er en visuell metode som utdyper forskningen med fylldig kunnskap om en bestemt situasjon (Thagaard, 2018). Videoobservasjoner ga meg god innsikt i og forståelse av lesestundene ved at jeg både kunne se og høre hva som foregikk.

Som case valgte jeg å studere et barn med polsk morsmål nærmere. Barnet deltok i samtalebasert lesing i en gruppe på seks barn. En slik studie blir ifølge Creswell (2013) betegnet som en enkelcasestudie, ettersom jeg presenterer grundige forståelser av én enkelt case. Det sentrale i en enkelcase er å få en forståelse av det som skjer i en bestemt kontekst, som i denne studien var samtalebasert lesing med barnehagelærer og en gruppe barn.

Studien med bruk av videoobservasjoner har et deskriptivt design. Jeg har beskrevet et flerspråklig barns deltakelse i samtalebasert lesing med bildebok og bildebok-app så nøyaktig som mulig. I deskriptive design kan et utvalg beskrives over et bestemt tidsrom (Vedeler, 2000), og relevante detaljer i den aktuelle konteksten blir beskrevet som betydningsfulle (Postholm & Jacobsen, 2018). Med deskriptivt design har jeg fått en bedre forståelse av og innsikt i hvordan ulike medier legger til rette for språkstimulering for flerspråklige barn. Funnene i videoobservasjonene er basert på subjektive tolkninger som vanskelig kan generaliseres, da kunnskapen jeg har fått, er basert på en enkelcase over et begrenset tidsrom.

Tekst- og medieanalyse av *Jakob og Neikob* som foreligger i bok og app-versjon, samt videoobservasjoner, legger til rette for en kvalitativ tilnærming. Gjennom bruk av kvalitativ metode, anvendes subjektive fortolkninger for å få forståelse av sosiale fenomener ved å være nær deltakerne i observasjoner, utføre intervju, samt foreta analyser av visuelle og verbale uttrykksformer (Thagaard, 2018). Kvalitativ tilnærming legger dermed vekt på forståelse og fortolkning av de fenomen som undersøkes. Tradisjonelt sett har kvalitativ metode hatt en intensjon om å komme i dybden på menneskers atferd, samt å forstå deres motiver og baktanker (Fennefoss & Valvik, 2001). Gjennom studien har fokuset mitt vært på flerspråklige barns verbale og non-verbale responser og sett på de muligheter og utfordringer som ligger i mediene bildebok og bildebok-app i forhold til flerspråklige barns språkstimulering.

Denne studien har også momenter av kvantitativ tilnærming⁶. Jeg har foretatt kvantitative undersøkelser av videomaterialet, der jeg har observert lesestunden og registrert type spørsmål og antall forekomster av verbale og non-verbale responser under lesing med bildeboka og bildebok-appen til *Jakob og Neikob*. Registrering av mengde og hvilken type spørsmålssjanger barnehagelærer brukte under lesingen, og forekomst av verbale og non-verbale responser, ga meg nyttig og relevant informasjon for å kunne besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

3.2 Tekst- og medieanalyse av bildebok og bildebok-app

Tekstanalyse handler om å tolke hva tekst betyr og hvordan tekstens virkemidler er med på å skape mening i skriftlige, muntlige og audiovisuelle uttrykksformer (Østbye et al., 2013). Verbale uttrykksformer er fortellinger, historier og samtaler. Disse blir analysert og tolket med hensyn til måten forfatteren har ordlagt seg på og hvordan forfatteren har fått frem meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2018). De ulike modalitetenes affordanser og semiotiske ressurser vil fremkomme som meningsbærende element.

Formålet for deler av studien var å analysere meningsinnholdet i bildeboka og bildebok-appen til *Jakob og Neikob*. Bildeboka er skrevet og illustrert av Kari Stai, og den er utgitt av Det Norske Samlaget i Oslo i 2008. Bildebok-appen er utgitt av samme forfatter, illustratør og forlag, men har ukjent årstall. Ytterligere detaljopplysninger om bildebok og bildebok-appens

⁶ Kvantitative forskningsstudier undersøker ofte et stort antall enheter hvor det anvendes tall og andre målingsenheter. Formålet er ofte å teste en hypotese.

utgivelse og produksjon finnes i vedlegg 3. Fortellingens tema om vennskap og vennskapskonflikter vil kunne interessere både gutter og jenter i alderen 4–5 år. Interesse er viktig med tanke på engasjement og motivasjon (Hoel et al., 2011) hos flerspråklige barn.

Bakgrunnen for valg av medier beror på at jeg ønsket å fordype meg i en bildebok og en bildebok-app som var egnet for samtalebasert lesing, og som var brukt i innovasjonsprosjektet VEBB. Ved å anvende tekstanalyse leste og analyserte jeg de multimodale mediene innenfor et hermeneutisk meningsperspektiv for å skape mening og forståelse. Jeg valgte å la teksten og språket stå sentralt, da det har stor betydning for flerspråklige barns forståelse.

Oppmerksomheten ble således rettet mot tekstens innhold og form. I medieanalysen har jeg studert hvordan modaliteter, affordanser og semiotiske ressurser arter seg i mediene bildebok og bildebok-app, og deres muligheter og utfordringer i forhold til språkstimulering og flerspråklige barn. Illustrasjoner, språklige begrep, lyd og animering er noe av det som ble analysert for å kunne få en fullgod beskrivelse av multimodaliteten, semiotikken og affordansene til de ulike mediene.

3.3 Videoobservasjon av samtalebasert lesing

Videoobservasjoner fra innovasjonsprosjektet VEBB ble brukt for å eksemplifisere hvordan samtalebasert lesing med flerspråklige barn i gruppe kan foregå. Videoobservasjoner har som hensikt å gi dybdeforståelse om et fenomen, da videoopptakene gir mulighet til å se en hendelse om igjen og i sakte film (Vedeler, 2000). Ved å se videoobservasjonene flere ganger kunne jeg fange opp detaljer vedrørende flerspråklige barns verbale og non-verbale responser, som er et av forskningsspørsmålene i studien. Det å få forståelse for øyeblikkene i videoobservasjonene var hensiktsmessig i analysearbeidet. Flere repetisjoner var også med på å hindre at jeg trakk for raske konklusjoner.

Løkken & Søbstad (2013) skriver at videoobservasjoner krever detaljerte og grundige forberedelser og at observasjonens formål bør være klart på forhånd. Det bør i forkant bestemmes hvilket rom som skal brukes, hvilke barn som skal delta, samt hvor lenge opptaket skal vare. Det er også nødvendig at alle deltakerne har klart for seg videoobservasjonenes formål og kjenne bakgrunnen for ulike valg som blir tatt. Det gjelder spesielt de som er ansvarlige for videoobservasjonene (Løkken & Søbstad, 2013). Mangen & kollegene (2019) beskriver at før videoobservasjonene i VEBB-prosjektet ble gjennomført, fikk samtlige barnehagelærere grundig informasjon om studiens formål som var samtalebasert lesing og språklig stimulering. Barnehagelærerne skulle velge ut fire til seks barn som trolig ville ha

nytte av leseaktiviteten. Barnehagelærerne fikk også en innføring i hva samtalebasert lesing innebærer, de ble kurset i metoden, og de hadde en lengre periode der de kunne øve på samtalebasert lesing i barnehagen, før datainnsamlingen begynte (Mangen et al., 2019).

For å kunne fange opp flerspråklige barns verbale og non-verbale responser var videoobservasjoner den foretrukne metoden i denne studien. I videoopptakene jeg brukte, var kameraet innstilt slik at barnehagelæreren og samtlige barn som deltok, var synlige. Selv om kameravinkelen la godt til rette for å kunne fange opp barnas spontane reaksjoner, kan ikke videoobservasjonene garantere for at alle reaksjoner ble fanget opp. Videoopptakene ble gjort av barnehagelæreren selv, uten at forskerne i VEBB-prosjektet var til stede. Silverman (2014) beskriver videoopptak som blir gjort uten forskeren til stede, som «naturlig forekommende» data. Videoobservasjonen blir dermed ikke påvirket av forskerens kategorier, eller av at barna ytrer seg ut fra hva de tror forskeren forventer av dem (Thagaard, 2018). «Naturlig forekommende» data kan gi meg som forsker dybde i informasjonen som fremkommer i videoobservasjonen.

3.4 Utvalg

Deltakerne i denne kvalitative studien er basert på det Thagaard (2018) betegner som en strategisk utvelging, da de er valgt ut etter en vurdering av kvalifikasjoner som er relevant for min problemstilling. Det vil si at det velges ut deltakere som er informasjonsrike og kan bidra med å belyse det fenomenet som skal studeres. Ifølge Mangen & kolleger (2019) ble videoobservasjonene av samtalebasert lesing i VEBB-prosjektet gjennomført i seks ulike barnehager. Opptakene ble gjort av barnehagene selv. Det er totalt 48 filmer med samlet varighet på 18 timer og 47 minutt. Utvalget består av 12 barnehagelærere og 72 barn med en gjennomsnittsalder på 4,7 år (Mangen et al., 2019). Med dette materiellet for hånden, gikk jeg gjennom videoobservasjonene flere ganger for å finne egnede sekvenser. Ut fra problemstilling og teoretisk perspektiv valgte jeg å undersøke to videoobservasjoner av samtalebasert lesing med boka *Jakob og Neikob*: én observasjon av oppslag 13–20 i videoobservasjon 510appJA1 som bildebok-app og én observasjon av oppslag 8–10 (samme innhold) med videoobservasjon 510bokJA3 som bildebok. Observasjonene har en varighet på henholdsvis 05:55 minutter og 04:18 minutter. Jeg valgte å bruke data fra samme barnegruppe, bestående av seks barn, hvorav to barn hadde flerspråklig bakgrunn. Data om barnas språklige bakgrunn ble bekreftet av informasjon hentet fra spørreskjema utfylt av foreldre og foresatte (Mangen et al., 2019). Ett av barna hadde polsk som førstespråk og

fungerte som en enkelcase i dette studiet. Transkripsjonen medførte dermed seleksjon, da mengder av data ikke ble anvendt i denne studien.

Ved bruk av videoobservasjoner innhentes mye informasjon, noe som gjør analysearbeidet til en tidkrevende prosess (Kvale & Brinkmann, 2015). Tidsaspektet jeg hadde til rådighet i denne studien, var dermed årsaken til at jeg valgte ut kortere videosekvenser. Da kunne jeg sammenligne opptakene på en grundig og nyansert måte.

3.5 Transkribering av videoobservasjoner

Transkripsjon handler om å føre over noe fra et tegnsystem til et annet (Løkken & Søbstad, 2013), noe som vanligvis handler om å overføre verbale og non-verbale uttrykk til skriftform. Å transkribere videomateriale kan være komplisert og ta lang tid, da det oftest krever at man må spole frem og tilbake flere ganger for å få med alle detaljene. Innholdet i videoobservasjonen bør gjengis så detaljert som mulig, der spesielt non-verbale uttrykk kan være utfordrende å overføre til skriftspråk (Løkken & Søbstad, 2013). Fordelen med å overføre et videoopptak til skrift er at kommunikasjonen kan bli tydeligere for meg. Det kan også bli lettere å få oversikt over kommunikasjonsmønstrene som finner sted (Bjørndal, 2017).

Etter at jeg valgte ut to egnede sekvenser fra videoobservasjonene i VEBB, transkriberte og kategoriserte jeg dem ut fra verbale og non-verbale responser (vedlegg 1 og 2).

Transkripsjonene hjalp meg deretter å gjøre verbale og non-verbale responser tilgjengelig for analyse. Det var av betydning å beskrive lesesituasjonen så fullstendig som mulig for å kunne fange opp strategier og mønster i barnas responser. Av den grunn måtte alle ord, lyder, pauser og non-verbale ytringer registreres, da transkripsjonen skulle anvendes i en språklig analyse av barnas responser. For å sikre at barnas verbale og non-verbale ytringer kom tydelig frem, brukte jeg Kvale & Brinkmanns transkripsjonsnøkkel, som er bearbeidet etter ten Have (1999) (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6 Analyse og tolkning

Meningen med analyse er å finne bevegelser og mønster i datamaterialet som kan videreformidles (Løkken & Søbstad, 2013). Av den grunn bør mediernes multimodale affordanser og semiotikk, samt videoobservasjoner, analyseres nøye ved å stille gode

spørsmål og søke etter måter å forstå på, noe som kan avhenge av mitt subjektive ståsted. Egne erfaringer vil dermed være utgangspunkt for tolkningen.

I en analyse kan man aldri analysere alt, det må foretas et analytisk valg om hva det skal fokuseres på, mens andre ting velges bort (Bjørndal, 2017). Ut fra de valg som blir tatt, kan det foretas en klassifisering av det som er i fokus i videoobservasjonen. Ulike mønster kan utforskes nærmere ved å se om det finnes forskjeller i slike mønster, hvorfor forskjellene forekommer slik de gjør, og hvilke konsekvenser mønstrene vil ha for samtalen (Bjørndal, 2017). Sortering og strukturering av data gjør materialet forståelig og danner grunnlaget for en deskriptiv analyse.

Analyse av enkelcasestudier bringer frem detaljerte beskrivelser av kasuset og dets kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018). Analyse av individuelle hendelser kaller Stake (1995) for *direkte analyse*, hvor forståelsen dannes ut fra en eneste situasjon. Forskeren kan lære mye av en situasjon, gjerne bare av ett barn, uten å føle at det trengs mer data for å støtte opp om analysen (Stake, 1995). I videoobservasjonene så jeg etter detaljer og prøvde å forstå enkelcasens aktivitet så godt som mulig.

Gjennom transkripsjonen, og ved å se videoobservasjonene flere ganger, prøvde jeg å identifisere mønster og elementer som kunne gi relevant informasjon med tanke på studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg utarbeidet kategorier for verbal og non-verbal aktivitet, samt for type spørsmål fra barnehagelærer. Teksten som fremkom i de ulike kategoriene gjorde det lettere å finne relevante sitater som kunne beskrive hensikten med den enkelte kategori. Resultatene i de enkelte kategoriene bidro med støtte til problemstillingen, forskningsspørsmålene og den teoretiske rammen i studien. Relevante resultat ble til slutt samlet og tilordnet de ulike kategoriene, og deretter beskrevet med tekst.

Arbeidet med å analysere videomaterialet var en tidkrevende prosess. Jeg så videosekvensene utallige ganger for å kunne registrere verbale og non-verbale ytringer så nøyaktig som mulig. Gjennom lesestunden ble det observert at barnehagelærer gjentok og bekreftet noen av barnas ytringer i spørsmålsform. Dette er responser jeg tolker mer som en bekreftelse enn et spørsmål, og at barnehagelærer ikke forventet et svar det kunne bygges videre på. Spørsmål som dette har jeg unnlatt å registrere under kategorien «type spørsmål fra barnehagelærer» (jmf. tabell 1). Spørsmål barnehagelærer repeterte fordi det var vanskelig å få barnas oppmerksomhet, ble registrert som ett spørsmål.

3.7 Forskningsetiske overveielser

I forskningssammenheng er det utarbeidet etiske retningslinjer for bruk i studier der det er nær kontakt mellom forsker og deltakere (Thagaard, 2018). Ifølge forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (2016), heretter kalt NESH, viser forskningsetikk til «et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (Hvinden et al., 2016, s. 5). Forskeren skal ha respekt for menneskeverdet gjennom hele forskningsprosessen, hvor forskningsprosjektet må utføres i tråd med personvernreglene.

NESH (2016) slår fast at alle deltakere skal ha nødvendig informasjon for å kunne vurdere om de ønsker å delta i forskningsprosjektet. Vil de det, skal de gi et informert, fritt og uttrykkelig samtykke. Det betyr at samtykket gis frivillig og at det er fullt mulig å takke nei. Samtidig påpekes det at all innsamlet informasjon som vedrører personlige forhold, skal behandles fortrolig og konfidensielt. Anonymiteten til deltakerne må garanteres, der informasjon som formidles videre, ikke gjør det mulig å identifisere deltakerne (Hvinden et al., 2016).

Forskningsprosjekter som involverer personopplysninger, skal alltid meldes inn og godkjennes av *Norsk senter for forskningsdata*, heretter kalt NSD (2020). Etersom jeg i denne studien koblet meg til et eksisterende innovasjonsprosjekt, forelå meldeskjema og godkjenning av prosjektet allerede fra NSD (godkjenning fra NSD, jmf. vedlegg 6). Prosjektet oppfylte de forskningsetiske retningslinjene til NESH (2016). For å få tilgang til videomaterialet i VEBB signerte jeg en avtale om bruk av videomaterialet i denne studien. Alle som har deltatt i VEBB-prosjektet, både barnehagelærere (jmf. vedlegg 4) og foresatte til de 72 deltakende barna (jmf. vedlegg 5) har fått tilstrekkelig informasjon om prosjektet og det ble gitt skriftlig samtykke før datainnsamlingen. Barna ble også spurt eksplisitt før hver videoobservasjon om de ønsket å delta eller ikke. I tillegg ble barna informert om at de kunne trekke seg fra VEBB-prosjektet når som helst. Samtlige barn ble nummerkodet og videomaterialet er lagret på en passordbeskyttet server med begrenset tilgang (TSD)⁷. Med utgangspunkt i barnas nummerkode har jeg i denne studien gitt barna fiktive navn, noe som også er i tråd med NESHs (2016) etiske krav til konfidensialitet.

⁷ TSD står for *Tjenester for Sensitive Data*, som ivaretar lovens strenge krav til lagring og behandling av sensitive forskningsdata. <https://www.uio.no/tjenester/it/forskning/sensitiv/?chatbot>

3.8 Forskningsarbeidets validitet og reliabilitet

I all forskning er kvalitet et sentralt element, som kan knyttes opp til validitet og reliabilitet. Validitet sier noe om forskningens styrke og gyldighet, og om valgt metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). For å gjøre studien så valid som mulig, bør forskeren finne frem til metoder som svarer til studiens formål. Gyldighet deles inn i indre og ytre gyldighet. Indre gyldighet handler om hvorvidt de konklusjonene som trekkes, er gyldig for det som er studert. Ytre gyldighet, eller overførbarhet, sier noe om de resultatene som foreligger i en enkelt studie, også kan gjelde i andre sammenhenger. I casestudier hentes det inn kunnskap om et lite antall enheter, avgrenset i tid og sted. Casestudier har dermed en indre gyldighet, der resultatene er gyldige for det som studeres i den enkelte studien (Postholm & Jacobsen, 2018). Tekst- og medieanalyse innebærer subjektiv tolkning av meningsbærende element i de ulike modalitetene, noe som også kan anses som indre gyldighet. Reliabilitet handler om hvor pålitelige forskningsresultatene er (Thagaard, 2018). I kvalitativ forskning sier reliabilitet noe om måleinstrumentenes presisjon, om hvorvidt et resultat blir det samme hvis ulike personer til forskjellig tid, men under samme betingelser oppnår samme resultat (Vedeler, 2000). Reliabilitet reflekterer dermed forskningens nøyaktighet og troverdighet. Kommer andre forskere frem til samme resultat i samme eller lignende studier, anses reliabiliteten som høy (Kvale et al., 2015). Ettersom validitet og reliabilitet har så stor betydning for kvaliteten i kvalitativ forskning, har jeg gjort rede for fremgangsmåten ved utvikling av data og hva som ligger til grunn for de tolkninger som er blitt gjort.

For å imøtekomme studiens validitet har jeg under hele forskningsarbeidet hatt et kritisk blikk på om jeg undersøker det jeg sier jeg skal undersøke. Spørsmål jeg har stilt meg er om jeg klarer å tolke og forstå videoobservasjonene på rimelig måte? Kan det hende jeg tar feil, og i så fall på hvilken måte? En av de største utfordringene forskeren står overfor i en videoobservasjon, er ifølge Bae (1994) tolkningsarbeidet. Å trekke ut sekvenser fra en sammenheng kan medføre en feiltolkning, da observatøren ikke har god nok oversikt over hele konteksten (Bae, 1994, sitert i Fennefoss & Valvik, 2001).

For å forsterke reliabiliteten i studien har jeg grundig beskrevet hvordan data er utviklet gjennom forskningsprosessen. Det innebærer å gjøre forskningsprosessen transparent, hvor detaljerte beskrivelser av strategier og analysemetoder gjør det mulig for utenforstående å vurdere trinnene i forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Mine beslutninger, tolkninger og

vurderinger er forklart underveis i forskningsprosessen for å gjøre studien så transparent som mulig.

Bruk av videoopptak kan være med på å sikre reliabiliteten i observasjonenes transkribering og koding (Vedeler, 2000). Resultatene i denne studien er hentet fra utvalgte sekvenser fra videoobservasjonene i VEBB, hvor jeg selv ikke var til stede under videoopptakene. Studiens troverdighet kunne vært styrket hvis jeg var til stede, fordi jeg da ville hatt mulighet til å avklare uklarheter og misforståelser. Å analysere lengre videosekvenser ville også kunnet styrke studiens reliabilitet. Registrering av alle detaljene som finnes i en videoobservasjon, kan være en krevende oppgave, slik at det er vanskelig å forsikre seg om at alle verbale og non-verbale responser er registrert og analysert. Bruk av lydopptaker i tillegg til video kunne vært med på å styrke videoobservasjonenes lyd kvalitet, slik at flest mulig av ytringene blir registrert.

Under transkripsjonen har jeg prøvd å la deltakernes responser komme frem på en tydelig og troverdig måte, ettersom kvalitativ forskning innebærer en viss grad av subjektivitet.

Transkripsjonen er gjort på normert bokmål for å anonymisere barnas lokale dialekt. Samtidig som særegenheter og dialektuttrykk kan forårsake misforståelser og utydelighet for leseren.

4.0 Analyse og resultat

For å belyse problemstillingen har jeg analysert verbalteksten til *Jakob og Neikob* og mediene bildebok og bildebok-app. Under vil jeg presentere resultatene av analysen og funnene fra videoobservasjonene av samtalebasert lesing ved bruk av bildeboka og bildebok-appen til *Jakob og Neikob*.

Analysen av *Jakob og Neikob* tar for seg språkbruk, oppbygging av verbalteksten, samt de muligheter og utfordringer som kan virke inn på flerspråklige barns språkstimulering i samtalebasert lesing. Gjennom analyse av mediene bildebok og bildebok-app kommer det frem hva som kjennetegner de to mediene. I de valgte videosekvensene belyses verbale og non-verbale responser fra et flerspråklig barn som deltar i samtalebasert lesing i en gruppe, samt type spørsmål fra barnehagelærer. Jeg har sett på forholdet mellom verbale responser rettet mot mediet og mot fortellingen, jeg har undersøkt om språket som brukes av barna, er situasjonsavhengig eller situasjonsuavhengig, og hvilke indikasjoner i non-verbale responser som har innvirkning på lesesituasjonen. De resultatene jeg har kommet frem til ved å analysere videoobservasjonene, må ikke forstås som den fulle sannhet, men heller som eksempel på hvordan samtalebasert lesing kan arte seg for flerspråklige barn.

4.1 Verbalteksten i *Jakob og Neikob*

Jakob og Neikob (Stai, 2008) tilhører en serie multimodale bildebøker som handler om hovedkarakterene Jakob og Neikob og de mange utfordringer de møter i livet. Fortellingen har en åpen struktur som egner seg godt til samtalebasert lesing. Gjennom samtalebasert lesing blir flerspråklige barn invitert til å bruke et situasjonsuavhengig språk, som er rikere, mer variert og kognitivt krevende enn situasjonsavhengig språk. Samtidig blir barna kjent med rytmen i skriftspråket og hvordan tekst er bygget opp. I teksten blir leseren kjent med vennene Jakob og Neikob, der Jakob er et ja-menneske og sier alltid «JA», mens Neikob er et nei-menneske og sier alltid «NEI». Neikob går dermed glipp av mye som er gøy. Han vil ikke bo sammen med Jakob, slik at de bor på hver sin haug, en «ja-haug» og en «nei-haug». Neikob vil heller ikke spille trommer, spise boller eller være med Jakob på biltur. Det eneste Neikob vil og kan, er å si nei til alt, noe han klarer på hundrevis av språk. Jakob tenker veldig og får til slutt en lur idè som får Neikob med på biltur. På bilturen møter de en tyv, en lampeselger og en krokodille som sluker dem. Fortellingen er uforutsigbar, morsom og spiller på spenning og humor, noe som kan engasjere flerspråklige barn til aktiv deltakelse.

Spenningen som oppstår da de møter tyven og blir slukt av krokodillen, er fortellingens høydepunkt og motiverer til videre lesing.

Fortellingen er skrevet på nynorsk, noe som kan være et utfordrende element for flerspråklige barn. Nynorsk tekst inneholder mange ord barn kan ha vansker med å forstå (Dybvik, 2017). I *Jakob og Neikob* møter barna ord som «gomlar», «att», «rungande» og «ljomar». Slike lavfrekvente ord kan være en sperre for å forstå meningen med fortellingen. Ordene bør hentes frem, forklares og læres eksplisitt i samtalebasert lesing, da det kan hjelpe barna å forstå både enkeltbegrep og konteksten som helhet. Ordforrådet til flerspråklige barn vil ifølge Monsrud (2017) kunne økes ved at barna får forståelse av ordets innhold, blir kjent med ordets lydsystem og bøyningsform, samt ordets syntaktiske oppbygging. Flerspråklige barn vil med økt ordforråd kunne delta i mer situasjonsuavhengig kommunikasjon i samtalebasert lesing.

Selv om barna møter en tekst som er skrevet på nynorsk og inneholder lavfrekvente ord, er fortellingen om *Jakob og Neikob* skrevet med et språk som ikke er kognitivt krevende. Verbalteksten er skrevet i 3. person og har en aural fortellerstil, med innslag av dialoger. Verbaltekst egner seg godt til å gjengi og beskrive dialoger, såkalt verbal affordans. I *Jakob og Neikob* møter leseren på dialoger som «– Du seier vel ikkje nei til ein bolle? Spør Jakob. – Nei, svarer Neikob». Verbalteksten inneholder korte setninger, lite tekst samt et enkelt og poengtert språk, skrevet i infinitiv- og presensform, noe Hoel og kollegene (2011) omtaler som et her-og-nå-språk. I samtalebasert lesing finner et her-og-nå-språk språklig støtte i selve konteksten. Cummins (2000) og Høigård (2019) betegner det som et hverdagspråk som ikke er spesielt kognitivt krevende, da den gitte konteksten beskriver objektet ordet viser til. Tekstens enkle språk i *Jakob og Neikob* vil passe til flerspråklige barn, som ikke bare kan ha vansker med å forstå bestemte ord, men også med ulike ordformer og kompliserte ordbøyninger, særlig der ordene endrer bøyningsform.

4.1.1 Lek med språket

I *Jakob og Neikob* blir språket tematisert, noe som kan være med på å legge til rette for samtaler om språk. Forfatteren leker med motsetningene «JA» og «NEI», et kreativt ordspill som kan være vanskelig for flerspråklige barn å forstå. Navnene Jakob og Neikob er en del av den språklige leken. Når Neikob ikke vil være med på biltur, blir språket selve løsningen for å snu dikotomien. «– Hei Neikob. Du seier vel ikkje nei til ein biltur? – Nei, svarer Neikob».

Verbalteksten spiller dermed på en språklig flertydighet som bør forklares eksplisitt til flerspråklige barn. Å leke med de to motpolene «JA» og «NEI», som et enten eller, henviser til barnlig humor og kan få flerspråklige barn til å undre seg over betydningen av ordene. Leken med de to motsetningene får frem at begge ordene er like viktige og nødvendige. På siste oppslag blir dikotomien igjen brutt ved at Jakob sier «...det har vore ein spennande tur. – JA, svarer Neikob». Det er dikotomiens «JA» og «NEI» som får Jakob og Neikob inn og ut av trøbbel (Tønnessen & Hoel, 2019).

4.1.2 Verbaltekstens tema

Temaet i fortellingen er vennskap og konflikter om vennskap, noe 4–5 åringer har et nært forhold til. Forfatteren klarer å skape en fortelling om vennskap med et innlysende og tydelig barneperspektiv som kan legge til rette for refleksjon og samtale. Leseren kommer tett inn på Jakob og Neikobs personlighet ved å bli kjent med deres holdninger, handlinger og tanker. Å kjenne seg igjen i Jakob eller Neikob kan føre til at flerspråklige barn uttaler seg om egne følelser ved å hente frem tidligere erfaringer og snakke med dem med et situasjonsuavhengig språk. Dette fremmer språkutviklingen.

4.2 Medium

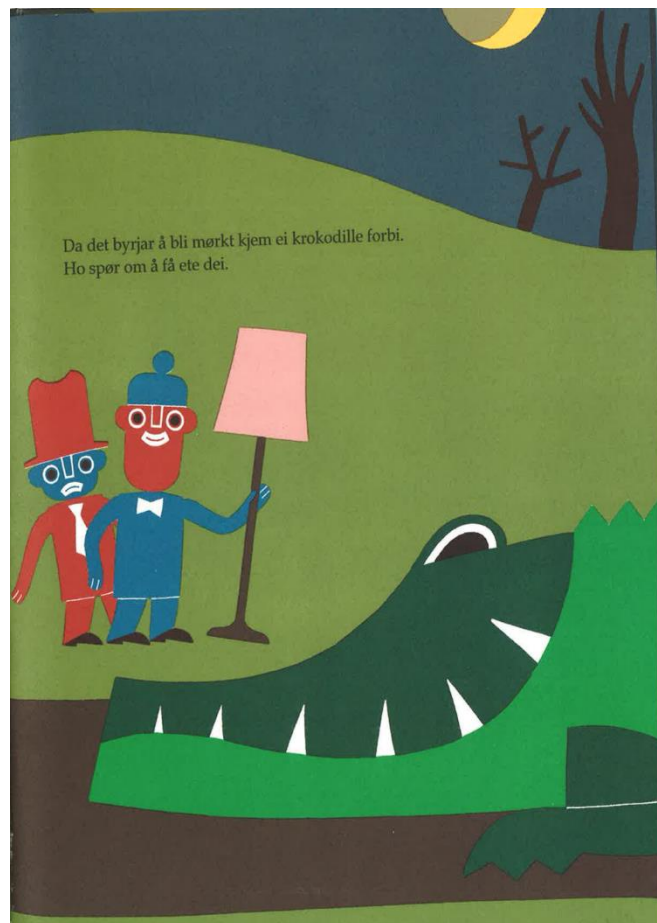
Det kan være nyttig for barnehagelæreren å ha kjennskap til ulike medier og tekster som egner seg godt for samtalebasert lesing. De ulike medienes modaliteter, affordanser og semiotiske ressurser arter seg forskjellig fra tekst til tekst, og kan spille en avgjørende rolle for å nå målet om språkstimulering for flerspråklige barn i samtalebasert lesing.

4.2.1 Bildebok – analyse og funn

Jakob og Neikobs paratekster hjelper flerspråklige barn å bli interessert i og kjent med bildeboka, ved å gi nyttig informasjon i forkant av lesingen. Allerede i paratekstene på bokas fremside, bakside og i tittelen etableres et inntrykk av figurene Jakob og Neikob som to motpoler, ved at ansiktene deres tydelig viser hvem som er Jakob og hvem som er Neikob. Samtidig er Jakob rød og Neikob blå, fargekontraster karakterene bærer med seg gjennom hele boka, og som kan gjøre det lettere for leseren å skille de to karakterene fra hverandre. Verbalteksten i *Jakob og Neikob* nevner ikke fargene som illustrasjonene viser. En slik

opplysning i teksten vil kunne oppfattes som overflødig. Illustrasjonenes styrke er at de gjengir visuelle forekomster som presist viser hvordan landskap og skikkelser ser ut, noe som kan fungere som en visuell støtte for å huske bedre for flerspråklige barn. Illustrasjonene i boka er en viktig modalitet som legger til rette for lesestopp i samtalebasert lesing. Dette kan fremme språkutviklingen til flerspråklige barn. Illustrasjonene har et stilisert og stilrent design med sterke farger som dekker hele oppslaget. Geometriske og enkle former sammen med rene fargeflater og artige figurer karakteriserer det visuelle uttrykket.

En multimodal tekst består ikke bare av illustrasjoner, men også av verbaltekst. Verbalteksten i *Jakob og Neikob* har «hull» som krever at leseren trekker inferenser som åpner opp for kognitivt rike samtaler. Når den store krokodillen kommer forbi (jmf. figur 4.1) og spør om å få spise dem, opplyser ikke verbalteksten om hvor krokodiller lever eller at krokodiller er farlige krypdyr. Kunnskap om krokodiller kan være av betydning for å få en helhetlig mening og forståelse av konteksten. Å stoppe opp og snakke om ord og hendelser i fortellingen kan dermed være viktig for å kunne øke flerspråklige barns ordforråd og forståelse.



Figur 4.1: Oppslag 10, side 2 i bildeboka *Jakob og Neikob*.

Bildet er gjengitt med tillatelse fra Kari Stai og Det Norske Samlaget.

For å forstå den multimodale teksten bedre kan flerspråklige barn støtte seg mot semiotiske ressurser under den samtalebaserte lesingen. De semiotiske uttrykkene er med på å skape en helhetlig forståelse og mening i teksten (Tønnessen & Bjorvand, 2014). Semiotikken i illustrasjonene viser hvem som er Jakob og hvem som er Neikob, der Jakobs smilende munn

og Neikobs munnviker som peker nedover, formidler deres positive og skeptiske holdning til omgivelsene og verden. I teksten er Jakobs «JA» og Neikobs «NEI» skrevet med versaler gjennom hele fortellingen, noe som er med på å forsterke betydningen og forståelsen av ordene, samt at ordene blir mer spennende. De semiotiske uttrykkene i tekst og illustrasjoner handler dermed om å forstå kulturelle koder.

Ulike elementer er med på å avgjøre kvaliteten til ei bildebok. Bokformatet til bildeboka *Jakob og Neikob* måler 22 x 27 cm. Boka har et hardt bokomslag med sterke, klare farger i illustrasjonene, som dekker hele omslaget. Innsiden av bokomslaget er dekorert med et mønster av Jakob og Neikobs hatter. Verbalteksten er plassert i selve illustrasjonene, men på steder som ikke gjør teksten til et forstyrrende element for tolkning og forståelse. I samtalebasert lesing med en liten gruppe barn vil samtlige barn ha god mulighet til å se bildebokas illustrasjoner. Måten fortellingens modaliteter samhandler på, er av høy kvalitet gjennom hele bildeboka.



Figur 4.2: Oppslag 9 i bildeboka *Jakob og Neikob*.

Bildet er gjengitt med tillatelse fra Kari Stai og Det Norske Samlaget

I møte med tyven i oppslag ni (jmf. figur 4.2) er det stort potensial til å invitere til kognitivt rike samtaler. Hva er en tyv? Hva stjeler tyver? Barna kan hente frem egne erfaringer som

stimulerer til å bruke et der-og-da-språk, som ligger på et kognitivt høyere nivå enn her-og-nå-språket.

Der-og-da-språket blir av Høigård (2019) og Cummins (2000) også omtalt som skolespråk, der bruk av språk skjer uten kontekstuell støtte. Barnehagelærerens kunnskap om barnelitteratur og om bokas muligheter, kan være avgjørende for å klare å velge bildebøker av høy kvalitet som gir en språkstimulerende effekt for flerspråklige barn.

4.2.1.1 Samspillet mellom verbaltekst og illustrasjoner

Ved lesing av bildeboka *Jakob og Neikob* blir verbaltekst og illustrasjoner presentert samtidig, og samspillet mellom disse to modalitetene påvirker tolkningen av fortellingen. Samspillet mellom modalitetene verbaltekst og illustrasjoner i bildeboka kan hjelpe barn med flerspråklig bakgrunn til å forstå handlingen, da både verbaltekst og illustrasjoner forsterker betydningen av hverandre. Modalitetene inviterer til flere mulige tolkninger der flerspråklige barns tidligere erfaringer og kulturelle kunnskap kan være av betydning for å fremme forståelse og god språkutvikling. Samspillet mellom modalitetene verbaltekst og illustrasjon i bildeboka, også kalt ikonotekst, kan hjelpe barn til å få en bedre forståelse av fortellingen.

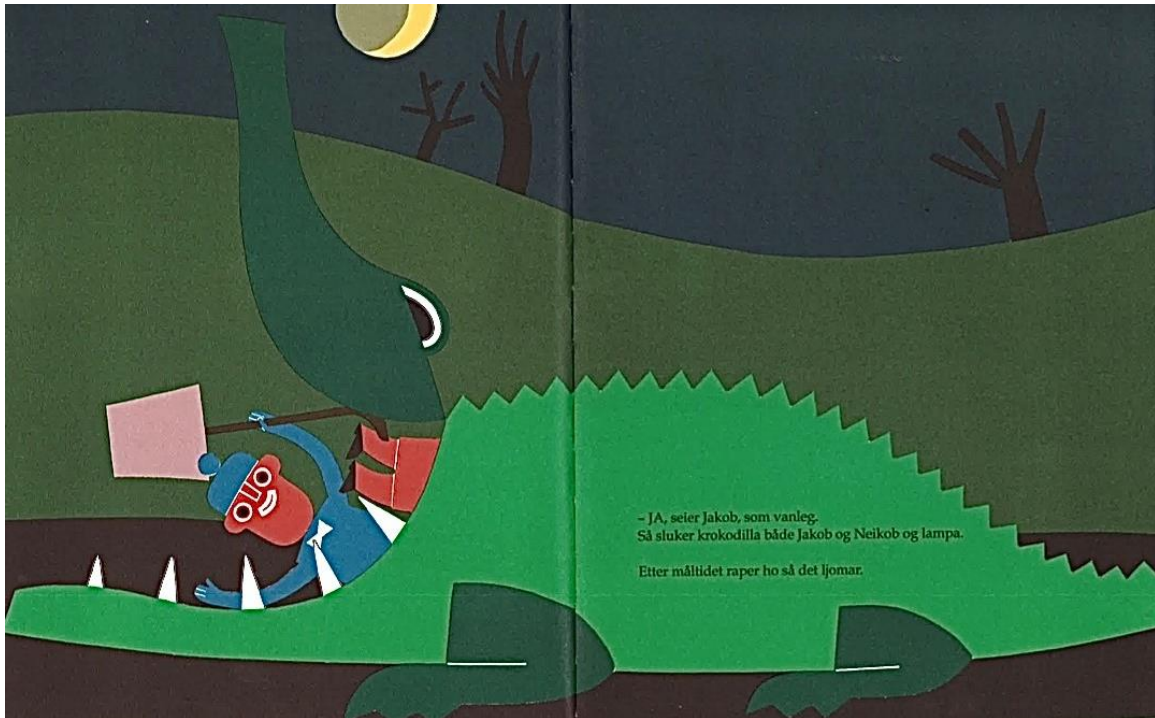
Under lesing av bildeboka *Jakob og Neikob* orienterer flerspråklige barn seg til ikonoteksten, som har ulike semiotiske ressurser. Bildebokas verbaltekst og illustrasjoner har ulike tegnsystem og kommuniserer på forskjellige måter. Affordans knyttes opp til semiotikk og multimodalitet og handler om muligheter og utfordringer de forskjellige tegnene og modalitetene har. Affordansene som fremkommer i boka *Jakob og Neikob*, er et godt utgangspunkt for samtale og refleksjon i samtalebasert lesing. Verbalteksten i bildeboka setter for eksempel ord på og forteller at det vi ser i illustrasjon nummer ti (jmf. figur 4.1), er en krokodille, en såkalt verbal affordans, mens illustrasjonen viser hvordan krokodillen ser ut i øyeblikket, altså visuell affordans. Måten verbaltekst og illustrasjon samspiller på, varierer. Samtidig blir handlingen tidfestet i et her-og-nå-språk. Verbalteksten forteller presist hva som skjer i handlingen, samt hva personene tenker og føler, noe som er viktig og støttende for flerspråklige barn med tanke på personskildringene. I oppslag ni (jmf. figur 4.2) får vi vite at Neikob synes tyven ser skummel ut, noe som beskriver hans følelser og skeptiske væremåte. Gjennom illustrasjonene får flerspråklige barn se hvor handlingen foregår, samt hvordan karakterene i bildeboka ser ut. Her bør barnehagelæreren gripe fatt i den visuelle affordansen og invitere til samtale som kan stimulere andrespråkstilegnelsen.

I bildebokas ikonotekst utfyller bilder og verbaltekst hverandre gjennom modal affordans, noe som er med på å skape en helhetlig mening (Hallberg, 1982). Ikonoteksten som utvikles ved lesing av *Jakob og Neikob*, skaper en grobunn for refleksjon, tenkning og samtale, da ikonoteksten oppstår når barnet forstår samspeillet mellom illustrasjon og tekst. Det er et tett forhold mellom illustrasjoner og verbaltekst i bildeboka. Illustrasjonene viser det verbalteksten forteller, og verbalteksten forteller det som vises i illustrasjonene. Ettersom verbaltekst og illustrasjoner har ulik modal affordans og fremstiller ulike semiotiske ressurser, forteller de likevel ikke helt det samme. Verbalteksten i bildeboka kan for eksempel få frem forekomster av lyd, mens illustrasjonene kan vise hvordan Jakob og Neikob faktisk ser ut.

Ikonoteksten berører selve tolkningsprosessen. Hvis tekst og illustrasjoner presenteres hver for seg, vil ikke leseren få en helhetsopplevelse av bildeboka. Det flerspråklige barnet kan merke seg elementer i illustrasjonene som ikke kommer frem i verbalteksten, og som er med på å skape mening. I oppslag elleve (jmf. figur 4.3) er det for eksempel brukt mørkere fargetoner for å illustrere at det er mørkt, noe som kan være med på å styrke tolkningsprosessen. Det enkelte oppslag i bildeboka *Jakob og Neikob* er deler av hele fortellingen. Barnet kan veksle mellom illustrasjonene og verbalteksten under lesing, noe som viser til at lesingen er en hermeneutisk tolkningsprosess.

4.2.1.2 Egnede plasser for lesestopp

Den fortellende drivkraften i bildeboka er når leseren blar til ny side. Oppslagene i *Jakob og Neikob* står i en kronologisk sammenheng hvor et oppslag er fortsettelsen på tidligere oppslag og skaper spenning og forventninger til neste, en funksjon Tønnessen (2014) påpeker er sentral i lesingen. I samtalebasert lesing kan barnehagelæreren bestemme om de skal gjøre lesestopp og fordype seg i handlingen i et oppslag, eller om de skal bla videre. Åpningene i *Jakob og Neikob* finnes både i verbalteksten, i illustrasjonene og i samspeillet dem imellom.



Figur 4.3: Oppslag 11 i bildeboka *Jakob og Neikob*.

Bildet er gjengitt med tillatelse fra Kari Stai og Det Norske Samlaget.

I oppslag elleve (jmf. figur 4.3), der Jakob og Neikob blir slukt av krokodillen, er det stort potensial i illustrasjonen for å gjøre lesestopp. Hva skjer med Jakob og Neikob nå? Hvordan har Jakob og Neikob det inni krokodillens mage?



Figur 4.4: Oppslag 6 i bildeboka *Jakob og Neikob*.

Bildet er gjengitt med tillatelse fra Kari Stai og Det Norske Samlaget.

I oppslag seks (jmf. figur 4.4) er det store muligheter til å invitere til kognitivt utviklende samtaler gjennom verbalteksten. Hva er en plan? Hvorfor er det lurt å lage en plan? Verbalteksten påvirker hvilke element leseren har fokus på i illustrasjonen. Gjennom verbalteksten på oppslag seks får vi vite hva vi ser i illustrasjonen. Det blir forklart at Jakob tenker hele kvelden og natta, noe nattemørket i illustrasjonen understreker. Om morgenen når planen er klar, viser illustrasjonen at det er dagslys og sola skinner. I samtalebasert lesing er det hensiktsmessig at barnehagelæreren griper fatt i åpninger som legger til rette for gode samtaler. Barnehagelæreren bør styre oppmerksomheten mot tekstens struktur og innhold, slik at flerspråklige barn kan få en positiv opplevelse og god forståelse av bildebokas fortelling.

4.2.2 Bildebok-app – analyse og resultater

Jakob og Neikob er en remdiert bildebok-app med tilleggseffekter som ifølge Prytz (2013) kan sorteres under kategorien «digitalt skapte tekster». Den består av flere modaliteter enn tekst og illustrasjoner. App-versjonen inneholder lydeffekter, musikk og korte animasjoner, og noe zooming forekommer. Zooming kan blant annet observeres på oppslag nummer tre i bildebok-appen, der Jakob står sammen med alle lampene sine. Tilleggseffektene i bildebok-appen kan knyttes til handlingen, noe som kan gi en språkstimulerende og støttende funksjon for flerspråklige barn.

4.2.2.1 Digitale funksjoner i bildebok-appen

Bildebok-appen spenner over 28 oppslag, mot 16 oppslag i bokversjonen. Bildene er de samme som i bildeboka, men er noen ganger fremstilt som nærbilde. Flere av oppslagene i bildeboka er fordelt over to eller tre oppslag i bildebok-appen. Oppslag åtte i bildeboka har blitt til tre oppslag (jmf. figur 4.5a, 4.5b og 4.5c) i bildebok-appen hvor lett zooming er brukt på to av oppslagene (figur 4.5a og 4.5b). Berøringsskjermens størrelse og ønsket fokus kan være årsaken.



Figur 4.5a, 4.5b og 4.5c: Oppslag 13, 14 og 15 i bildebok-appen *Jakob og Neikob*. (Tilsvare oppslag 8 i bildeboka *Jakob og Neikob*).

Bildene er gjengitt med tillatelse fra Kari Stai og Det Norske Samlaget.

Åpningsbildet i bildebok-appen er tilsynelatende lik førstesiden i papirutgaven av bildeboka (jmf. figur 2.1a og 2.1b). Allerede her møter leseren musikkinnslag som får frem karakterene og motsetningene Jakob og Neikob. Musikkinnslaget synges av en lys, barnlig stemme og spilles èn gang. Foruten melodien inviteres leseren til å trykke på figurene Jakob og Neikob – på hattene står det skrevet med versaler «TRYKK PÅ MEG!» og «IKKJE PÅ MEG!». Et muntert «JA» i høy tonehøyde og et strengt og kontant «NEI» i lav tonehøyde høres ved trykking på figurene. I nederste hjørne inviteres leseren til å «bla» videre med teksten; «HER KAN DU BLA OM» skrevet med versaler. Både teksten om å trykke på hovedkarakterene og teksten som forteller hvor leseren skal trykke for å «bla» om, fungerer som instruksjoner til øvrige oppslag i bildebok-appen. De resterende oppslagene har ikke tekst som sier hvor leseren skal trykke for å få frem lydeffekter, enkle animasjoner eller for å «bla» videre til neste oppslag. Nederst på skjermen finnes en meny hvor leseren kan velge å skru av fortellerstemmen og lydeffektene, samt om verbalteksten skal vises på skjermen eller ei. Menyen tilbyr også leseren å legge til egne lydeffekter og lese inn fortellingen med egen stemme. Den originale fortellerstemmen som ligger inne i appen leser opp teksten på nynorsk. For barn med norsk som andrespråk kan det være nødvendig å høre teksten på bokmål eller annen dialekt for å øke forståelsen som igjen kan gi språkstimulerende effekt. Menyen gir også leseren en oversikt over samtlige oppslag i bildebok-appen, og kan fungere som en snarvei til ønskede oppslag. Et annet valg leseren har i menyen, er å spille memospill med bilder hentet fra fortellingen. Foruten å få poeng, høres et bekreftende «JA» med Jakobs stemme når riktig par er funnet.

Replikkene «JA» og «NEI» går igjen i verbalteksten, hvor leseren inviteres til å trykke på Jakob og Neikob, noe som er gjennomgående i nesten hele fortellingen. Bortsett fra å kunne trykke på hovedkarakterene Jakob og Neikob, kan leseren velge å trykke på skjermen og få frem lydeffekter som trommeslag, hammer som banker, bilmotor som ruses, boller som spises, tyvens røst og krokodillens brøl. I bildebok-appen finnes også animerte narrativer hvor leseren kan skru av og på lampene, boller blir spist, gapet til krokodillen åpnes og lukkes, samt øynene til Jakob og Neikob lukkes i krokodillemagen. Å trykke for å skru av og på lampenes lys er ikke en meningsskapende ressurs før Jakob og Neikob er i krokodillens mage. Der er det mørkt, og de trenger lys. Både lydeffektene og de animerte narrativene understreker fortellingen og kan ha en støttende og utdypende effekt på flerspråklige barns språkutvikling. Barnet kan gjennom spørsmål fra barnehagelærer få mulighet til å fortelle teksten, noe som er sentralt i samtalebasert lesing. På siste oppslag møter leseren melodien fra

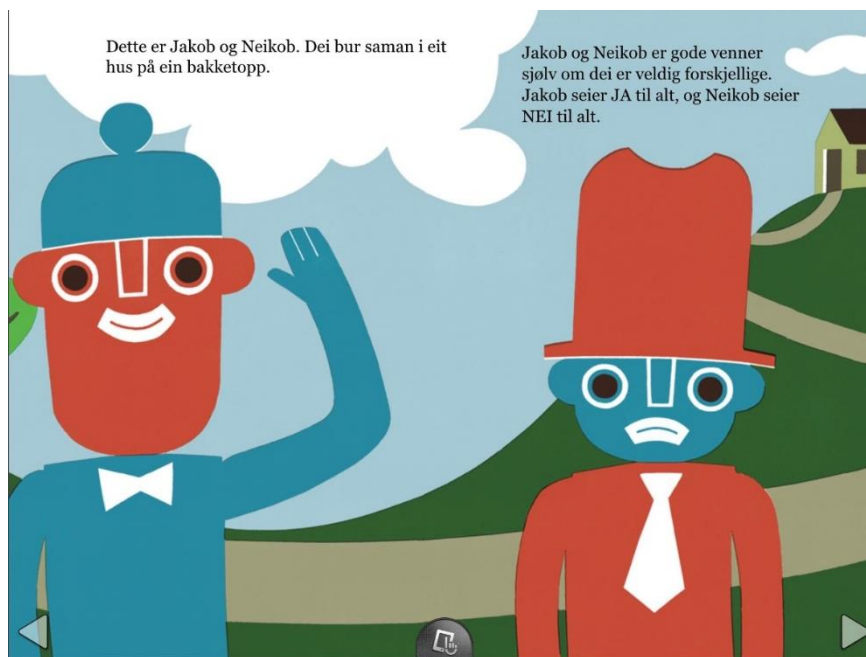
første oppslag igjen, men denne gangen uten vokal. Denne siden er ikke en del av fortellingen, men en kolofonside med detaljopplysninger om utgivelse og produksjon. Siden prydes av et mønster av Jakob og Neikobs hatter, og leseren får et valg om å «like» på Facebook og lese fortellingen en gang til.

4.2.2.2 Multimodale affordanser

Den multimodale bildebok-appen til *Jakob og Neikob* består av flere modaliteter som gir rom for refleksjon, tolkning og samtale om teksten. Bildebok-appen inneholder modaliteter som har ulik modal affordans, og som formidler mening og skaper helhet. Sammen med verbalteksten skaper illustrasjoner, stemmeleie, dialekt, kroppsspråk, farger, lyd og musikk mening og viser at de ulike modalitetene spiller sammen og uttrykker multimodalitet. Disse ulike semiotiske ressursene skaper ifølge Tønnessen & Bjorvand (2014) en helhet i det multimodale samspillet. Modalitetenes ulike affordans gir flere anledninger for meningsskapning og bærer med seg noen muligheter og utfordringer. I bildebok-appen kan for eksempel verbalspråket by på utfordringer for flerspråklige barn, da fortellerstemmen snakker på nynorsk dialekt, noe som kan gå ut over forståelsen av fortellingens innhold. Interaktiviteten i illustrasjonen, for eksempel der Jakob og Neikob blir slukt av krokodillen, kan gi flerspråklige barn bedre mulighet til å forstå verbalspråkets beskrivelse av hendelsen. Bildebok-appen har dermed både estetiske og tekniske affordanser.

4.2.2.3 Åpninger i tekst og medium

Barnehagelærer bør vurdere hvordan mulighetene for språkstimulering i tekst og medium kan utnyttes. I fortellingen om *Jakob og Neikob* blir ikke alt fortalt, noe som kan skape muligheter for tolkning og medskapning. Åpninger i teksten kan være et godt utgangspunkt for å gå i dybden og la flerspråklige barn hente frem egne erfaringer og bruke et situasjonsuavhengig språk som kan ha språkstimulerende effekt. Barnehagelærer kan invitere til samtale gjennom åpne og lukkede spørsmål relatert til fortellingen.



Figur 4.6: Oppslag 2 i bildebok-appen *Jakob og Neikob*.

Bildet er gjengitt med tillatelse fra Kari Stai og Det Norske Samlaget.

Oppslag nummer to (jmf. figur 4.6) gir rom for dialog. Der innbyr illustrasjonen til undring, tolkning og samtale om det karakteristiske utseende til Jakob og Neikob. Det verbale språket kan gi grunnlag for dialog hvor flerspråklige barn får en aktiv og deltakende rolle. I oppslag nummer ti, der Jakob har laget en plan som skal få Neikob med på biltur, åpner verbalteksten opp for å snakke om innholdet. En samtale om betydningen av ordet «plan» kan øke forståelsen og gi flerspråklige barn språkstimulerende effekt, der de kan bygge på egne forestillingsevner og erfaringer. Ordet «plan» kan ha flere betydninger. Tvetydige ord bør forklares eksplisitt til barn som har norsk som andrespråk.

4.2.2.4 Haptikk og taktil feedback

Berøringsskjermen i bildebok-appen *Jakob og Neikob* gjør det mulig for barn å få kontakt med bildebok-appens teknologiske egenskaper ved å trykke på berøringsskjermen. Gjennom trykking på berøringsskjermen bidrar barnet til at tekstens multimodalitet kommer til uttrykk. Nettbrettets ergonomiske affordanser handler om haptikk, som sier noe om hvordan fingre og hender berører skjermen og kommuniserer ved berøring. Det flerspråklige barnet mottar informasjon ved å trykke på skjermen. Taktil feedback som Jakobs «JA» og Neikobs «NEI» eller lyden av tyven som spør om Jakob vil kjøpe en lampe, vil i samtalebasert lesing kunne oppmuntre til språkstimulerende samtaler som utvider ordforrådet, både i dybde og i bredde.

Berøringsskjermens ulike trykkpunkter gjør bildebok-appen til en semiotisk ressurs. Foruten å trykke for å få frem lyd og enkle animasjoner, kan en for eksempel berøre teksten på skjermen slik at den ikke synes. Samspillet som oppstår mellom flerspråklige barn og berøringsskjermen, kan frembringe en spenning og forventning knyttet til hva som skjer ved trykking på skjermen.

4.2.2.5 Vurdering av kvalitet

Barnehagelæreren har en viktig oppgave når det gjelder å sette seg inn i og kvalitetssikre ulike bildebok-apper som skal brukes i samtalebasert lesing med flerspråklige barn. VEBB-prosjektets vurderingsverktøy (2019) har moment som kan være til god hjelp når barnehagelæreren skal vurdere hvilke bildebok-apper som passer til barnegruppa som skal delta i lesestunden. *Jakob og Neikob* er en bildebok-app hvor både illustrasjoner, verbaltekst og interaktivitet er av høy kvalitet, og som dermed egner seg godt til samtalebasert lesing for flerspråklige barn. Bildebok-appen inneholder høy grad av interaktivitet som kan være med på å skape mening til fortellingen.



Figur 4.7. Åpningsbildet til VEBB-vurderingsverktøy. Gjengitt med tillatelse (2020) – Lesesenteret – Universitetet i Stavanger. Laget av NettOp UiS i samarbeid med Solv AS.

4.3 Videoobservasjoner

For å belyse studiens problemstilling og forskningsspørsmål har jeg gjennom enkelcase vist til hvordan samtalebasert lesing med flerspråklige barn kan arte seg ved bruk av bildebok og bildebok-app. Videoobservasjonene fremstilles som eksempler på hvordan lesestunden kan

forløpe med en barnehagelærer og en gruppe på seks barn, deriblant flerspråklige. Jeg valgte å studere en videosekvens, der samme barnehagelærer og samme barnegruppe leser det samme oppslaget ved bruk av mediene bildebok og bildebok-app. Videoobservasjonene er hentet fra innovasjonsprosjektet VEBB. Samtlige barn var kodet med nummer i videoobservasjonene, men har fått fiktive navn i denne studien. De fiktive navnene er: Ada (1), Teo (2), Ine (3), Endre (4), Julia (5), Maria (6). Barnehagelærer er kodet som Lise i transkripsjonen. Fokuset i transkripsjonen er på det flerspråklige barnet, Julia (5), som er enkelcasen i videoobservasjonene. Julia (5) har polsk som morsmål. Det foreligger ikke informasjon i VEBB-materialet som sier noe om Julia er simultant eller suksessivt flerspråklig, men på bakgrunn av sammenfatning av spørreskjemadata⁸, kan det antas at hun hovedsakelig snakker polsk hjemme og norsk i barnehagen.

Videoobservasjonene ble gjennomført på oppslag 8 til 10 i bildeboka og på de samme illustrasjonene i bildebok-appen, som der spenner seg over oppslag 13 til 20. Videoopptakene av disse oppslagene inneholder bred informasjon som kan belyse studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Lesesituasjonen hadde allerede foregått i 11:32 minutt i bildeboka og 13:05 minutt i bildebok-appen når min observasjon ble gjennomført. Selve observasjonen i bildeboka har en tidsramme på 04.18 minutt og observasjonen i bildebok-appen har en tidsramme på 05:55 minutt. Det ble gjort tre lesestopp i bildeboka og sju lesestopp i bildebok-appen.

Basert på det empiriske videomaterialet, delte jeg temaene inn etter hovedkategoriene type spørsmål fra barnehagelærer, språk – verbalt og språk – non-verbalt. Hovedkategoriene har sammenheng med studiens problemstilling om hvordan samtalebasert lesing ved bruk av bildebok og bildebok-app legger til rette for språkstimulering for flerspråklige barn. Kategoriseringen gir også en bedre mulighet til å svare på forskningsspørsmålene om flerspråklige barns verbale og non-verbale engasjement i samtalebasert lesing, og de muligheter og utfordringer som ligger i mediene bildebok og bildebok-app når det gjelder språkstimulering for flerspråklige barn.

Kategoriernes teoretiske grunnlag henger sammen med viktigheten av å gi flerspråklige barn språklig støtte, noe som er elementært i samtalebasert lesing. Åpne og lukkede spørsmål stimulerer språket ulikt, slik at den type spørsmål barnehagelærer velger å bruke for å invitere

⁸ Ut fra spørreskjemadata fra foreldre og foresatte utarbeidet Elisabeth Brekke Stangeland (2019) - et skjema for å finne frem til hvilke barn i VEBB-prosjektet som var flerspråklige.

barn til samtale, vil kunne gi ulik språkstimulerende effekt. Målet med samtalebasert lesing er at barna bruker et situasjonsuavhengig språk som ligger på et kognitivt høyere nivå enn situasjonsavhengig språk (Mangen & Hoel, 2017). Ved å få andres oppmerksomhet og interesse vil barnet kunne nå frem med det de ønsker å dele med andre, både verbalt og non-verbalt. Dermed må barn lære seg å kommunisere gjennom to kanaler (Bateson, 2000).

Hovedkategori	Underkategori	Beskrivelse	Detaljer	Total forekomst av barnegruppas ytringer. Parentes = enkelcase
Type spørsmål fra barnehagelærer	Bildebok	Åpne spørsmål		7
		Lukkede spørsmål		6
	Bildebok-app	Åpne spørsmål		12
		Lukkede spørsmål		11
Språk – verbalt	Bildebok	Situasjonsavhengig språk rettet mot bildeboka		5 (3)
		Situasjonsavhengig språk rettet mot fortellingen		4 (2)
		Situasjonsuavhengig språk rettet mot bildeboka		9 (3)
		Situasjonsuavhengig språk rettet mot fortellingen		9 (4)
	Bildebok-app	Situasjonsavhengig språk rettet mot bildebok-appen		37 (12)
		Situasjonsavhengig språk rettet mot fortellingen		14 (5)
		Situasjonsuavhengig språk rettet mot bildebok-appen		0 (1)
		Situasjonsuavhengig språk rettet mot fortellingen		16 (6)
Språk – non-verbalt	Bildebok	Non-verbale uttrykk som har innvirkning på lesesituasjonen	Rekke opp hånda	7 (3)
			Peke på mediet	7 (3)
			Mimikk og gester	15 (5)
			Kroppslige bevegelse	5 (4)
			Tonefall, tempo, kremting, pauser	10 (8)
	Bildebok-app	Non-verbale uttrykk som har innvirkning på lesesituasjonen	Rekke opp hånda	2 (0)
			Trykker eller prøver å trykke	26 (5)
			Mimikk og gester	27 (9)
			Kroppslig bevegelse	23 (10)
		Toneleie, tempo, kremting, pauser	13 (9)	

Tabell 1. Beskrivelser av kategorier og ytringer

4.3.1 Åpne og lukkede spørsmål som inviterer til samtale

Samspillet mellom barna og mellom barnehagelærer og barna hadde betydning for enkelcasen, Julias språkstimulering i lesesituasjonen. Bildeboka og bildebok-appen *Jakob og*

Neikob viste retning for samtalen, og barnehagelæreren stilte spørsmål som inviterte og engasjerte Julia til kognitivt utvidede samtaler.

Et viktig funn i videoobservasjonene var at barnehagelærer leste *med* barna og ikke *til* barna. Julia fikk mulighet til å tenke over fortellingens handling og ble invitert til samtale for å skape sammenheng i bildeboka og bildebok-appens modaliteter. Barnehagelærer grep fatt i spesifikke ord, interesse og hendelser som fremkom i fortellingens ulike modaliteter, for så å knytte dette til tidligere erfaringer og kunnskap. Barnehagelærer presenterte bildeboka og bildebok-appen med det Hoel & Tønnessen (2019) omtaler som en «vis og del-strategi», der barnehagelærer holdt bildeboka eller nettbrettet foran seg slik at samtlige barn så oppslagene. I bildeboka pekte Julia og de andre barna på illustrasjonene, og i bildebok-appen ble samtlige barn invitert til å trykke på skjermen. Barnehagelærer brukte egen stemme i formidlingen av bildeboka, mens en fortellerstemme leste fortellingen ved bruk av bildebok-appen.

Innimellom gjorde barnehagelærer lesestopp og stilte barna spørsmål relatert til bildeboka eller bildebok-appens handling. I oppslag 8 i bildeboka og oppslag 14 i bildebok-appen stilte barnehagelærer spørsmål om hva «Utlandet» er, noe som fikk Julia til å gripe fatt i tidligere erfaringer, forestillinger og kunnskap om begrepet, noe som kan styrke andrespråkstilegnelsen. I videoobservasjonene fant jeg at barnehagelærer stilte 7 åpne spørsmål og 6 lukkede spørsmål til barna med bildeboka, mot 12 åpne og 11 lukkede spørsmål med bildebok-appen. Funnene indikerer at barnehagelærer var mer aktiv overfor barna ved lesing med bildebok-app, og stilte flere åpne spørsmål enn lukkede spørsmål under lesing i begge mediene.

Julia var spesielt aktiv da hun svarte på et åpent spørsmål fra barnehagelærer om hva «Utlandet» er. Julia engasjerte seg og knyttet egne erfaringer til fortellingen ved å bruke et situasjonsuavhengig språk. Samtaleutdraget nedenfor er fra samtalebaset lesing med bildebok, hvor Julia og barnehagelærer kommuniserer om hva «Utlandet» er. Bildeboka tilfører dermed data til meningsinnholdet, noe som kan være viktig for andrespråkstilegnelsen.

Lise: = [Ja, og hva er utlandet for noe?].

Julia: [Jeg vet hva ()].

Lise: [Er det noen som kan fortelle om det? ((Endre og Julia rekker opp hånda)). Ja! ((Ser på Julia)).

Julia: At det er slik land noen folk bor i husene ((Blikket beveger seg rundt omkring når hun forteller. Emma, Ine og Endre rekker opp hånda)).

Lise: Ja =

Julia: = og det er veldig langt borte. ((Reiser seg opp på knærne og beveger armene bakover i det hun sier ordet «borte»)).

Lise: = og det er langt borte].

Samtaleutdraget under er fra samtalebasert lesing med bildebok-app, hvor barnehagelærer snakker med barna om hva «Utlandet» er. Deretter fortsetter barnehagelærer å spørre om hva «utenfor verden» er, noe som kom frem i Ines forklaring om hva «Utlandet» er.

Lise: Utlandet?

Ada: [...]

Lise: Utlandet? ((Ser på Ine)).

Ine: Jeg tror at det er i enden av verden.] ((Bruker hendene til å vise med når hun forklarer. Julia sitter urolig med kroppen)).

Lise: [Til enden av verden, ja. Er det utlandet det?

Ine: M-m

Lise: M-m

Ine: Utenfor verden ((beveger hånda og peker mens hun snakker)).

Julia: Lise, kan jeg få trykke, kan jeg trykke? ((Julia legger hodet på skakke og snakker samtidig som Ine forklarer hva «Utlandet» er)).

Lise: Ja, utenfor verden. Hva er det utenfor verden?

Ine: Vet ikke.

Lise: Vet ikke?

Julia: Em, em. Utenfor verden, det betyr noen som går inn i verden (). ((Tvinner hender og lar blikket gli rundt i rommet)).

Lise: Ja, kanskje.

((Julia får trykke på berøringsskjermen slik at det lages en bil-lyd, legger seg ned og lager selv en bil-lyd. Endre tramper i gulvet med bena)).

Når barnehagelæreren spør barnegruppen hva «Utlandet» er, opplever barna at de har behov for å bruke ord de ikke kan, noe som kan gi økt lyst og motivasjon til å lære nye ord. Barna inviteres til å reflektere, fantasere og hente frem egne erfaringer om ord som finnes i nære omgivelser, noe som kan gi flerspråklige barn god språkstimulerende effekt over tid.

4.3.2 Verbale responser i bildeboka

I videoobservasjonen ved bruk av bildeboka fremkom det at både barnegruppa og Julia hadde flere situasjonsuavhengige verbale responser rettet mot fortellingen og mediet enn situasjonsavhengige responser rettet mot fortellingen og mediet. Dette er funn som kan relateres til hensikten med samtalebasert lesing. Barna ble i lesesituasjonen invitert til å bruke et situasjonsuavhengig språk som er mer rikt og variert enn situasjonsavhengig språk. Språklæringen som fant sted i samtalebasert lesing, skjedde gjennom aktivt samspill med barnehagelæreren og andre barn.

Samtaleutdraget under er klippet ut fra en samtale hvor barna delte sin hypotese og hentet frem sin forestillingsevne, kunnskap og fantasi om detaljene i illustrasjonen i oppslag nummer ti (Jmf. figur 4.1). Julias verbale respons «Jeg tror det ser ut som Coca-Cola» viser at hun brukte et situasjonsuavhengig språk, da hun relaterte detaljer i illustrasjonen til Coca-Cola som ikke var fysisk til stede i situasjonen. Det at Julia brukte verbalet «tror» i sin ytring, kan være et tegn på at hun ikke var sikker i sin tolkning av hva hun så i illustrasjonen. Samtidig støttet hun seg til illustrasjonens semiotikk i gjenfortellingen, hvor hun fysisk pekte på form og farge i illustrasjonen for å tydeligere formidle sin mening. Samtaleutdraget viser også at barnehagelærer ga barna samtalestøtte ved å hente opp og gjenta barnas verbale respons.

Endre: [Det der ser jo ut som vann ((peker og tar på bildet i boka. Julia ligger på magen og stirrer i boka)).

Lise: = Det ser ut som vann, ja. =

Julia: = Det ikke se ut som vann. =

Lise: = Hva tenker du det ser ut som da? =

Julia: = Jeg tror det ser ut som (.) Coca-Cola. = ((Reiser seg opp på kne, bøyer seg frem og peker på bildet i boka)).

Lise: = Coca-Cola? He-he. ((Julia nikker og smiler mot Lise)).

Samtaleutdraget bærer preg av at barna tok initiativ til samtalen, der barnehagelærer snakket med barna og lyttet til barnas responser med det Palludan (2007) beskriver som en utvekslingstone. Barnehagelærer og barna er samtalepartnere og bruker en samtalestone kjennetegnet av utveksling, hvor barna deler tanker, meninger og forestillinger med hverandre. Julia har sterke norskspråklige ferdigheter, og videoobservasjonen viser at hun ble snakket med i en utvekslingstone, noe som også kan sammenlignes med Baes (2012) romslige samtalemønstre. Å bli møtt med en utvekslingstone kan ha en språkstimulerende effekt, da det

gir rom for å komme med utdypende verbale responser. Dialogen viser også at Julia mottok språklige utfordringer i samme grad som enspråklige barn med norsk morsmål.

4.3.3 Verbale responser i bildebok-appen

Til forskjell fra bildeboka viste videoobservasjonene en høyere forekomst av verbale responser fra barnegruppen der det ble brukt et situasjonsavhengig språk rettet mot bildebok-appen og fortellingen om Jakob og Neikob. En forekomst som også viste seg hos Julia. Samtidig fremkom det i lesing med bildebok-app at Julia hadde flere verbale responser rettet mot bildebok-appen enn fortellingen, noe som viser en større språklig aktivitet overfor den multimodale bildebok-appen enn fortellingen. Funnene viser også at Julia har mange flere verbale responser som er situasjonsavhengig og rettet mot bildebok-appen (altså mediet), fremfor fortellingen. Dette skyldes Julias responser om å få trykke på den interaktive berøringsskjermen for å få frem lyd og bevegelse. Verbale responser som inneholdt et situasjonsuavhengig språk handlet for det meste om fortellingen. Situasjonsuavhengig språk rettet mot bildebok-appen, var nesten fraværende i videoobservasjonen. Videoobservasjonen viste også at det forekom lange pauser der barna fikk trykke på berøringsskjermen. Den lengste pausen som ble registrert, var på over 20 sekund, uten dialog relatert til fortellingen om *Jakob og Neikob*.

De verbale responsene som kom til uttrykk i oppslag 18 synliggjør hvordan samtalen forløp mellom barnehagelærer og barnegruppen i tidsrommet 17:11–17:54 i videoopptaket. Dialogen åpnet opp for at barna kunne danne sine egne forestillingsbilder, noe som krever kulturell og pedagogisk deltakelse.

Lise: Skal han stjele? ((Endre får trykke på skjermen som sier «vil du kjøpe ei lampe?» Julia sitter på kne og bøyer seg frem for å se på skjermen)).

Julia: Eh, kan jeg også prøve? ((Snakker i mild tone, setter armene i siden og viser en sint mine når hun ikke får trykke på berøringsskjermen))

Ine: Kan jeg? ((Strekker hånda og peker på nettbrettet)) Kan jeg prøve? kan jeg trykke? ((Ine trykker på berøringsskjermen. «JA» og «NEI» høres fra nettbrettet. Julia smiler og stirrer på skjermen når Ine trykker)).

Julia: Kan jeg trykke?

Lise: De kjøper en lampe. Hva skal de med en lampe på biltur, da? ((Ine får trykke frem lydene «JA» og «NEI»)).

Julia: Kan jeg prøve? ((Kikker på Lise)).

Lise: Hva skal de med en lampe på biltur? ((Maria strekker seg frem og vil trykke på berøringsskjermen, men hånden tas bort av Lise)).

Ine: Se!

Julia: De må, de vil derfor det er natt, og de må ha litt lys til å kjøre: ((Er urolig i kroppen og kikker ut av porten. Snakker med trist betoning)).

Lise: Tror dere det? De måtte ha litt lys til å kjøre for det var natt? Det var ganske bra tenkt.]

I samtaleutdraget over kan ikke spørsmålet «Hva skal de med en lampe på biltur?» besvares spontant ved å vise til situasjoner i fortellingen. Julia ble dermed manet til å bruke et situasjonsuavhengig språk der språkbruken var mer kognitivt krevende. Barnas verbale responser bar også preg av situasjonsavhengig språk rettet mot nettbrettets multimodale affordanser. Barna ønsket å trykke på berøringsskjermen for å få frem audiovisuelle og interaktive funksjoner. Et trykk på selgeren aktiverer replikken «Vil du kjøpe ei lampe?» og et trykk på Jakob og Neikob fremkaller henholdsvis replikkene «JA» og «NEI». De ergonomiske affordansene bestod dermed av haptikk og taktil feedback der barna brukte fingrene aktivt på berøringsskjermen for å få frem respons.

4.3.4 Non-verbale responser i bildeboka

De non-verbale uttrykkene som hadde innvirkning på lesesituasjonen, ble i analysen delt inn i kategoriene rekke opp hånda, peke på mediet, kroppslige bevegelser, mimikk og gester, gjerne kalt ekstralingvistisk non-verbal respons, samt toneleie, tempo, kremting og pauser, såkalte paralingvistiske non-verbale responser (Pedersen, 1997). Videoobservasjonene viste at Julia kommuniserte mye non-verbalt gjennom toneleie, tempo og pauser. Når Julia ønsket å trykke på berøringsskjermen, ble det ofte kommunisert gjennom et lyst toneleie som støttet opp om budskapet i den verbale ytringen. I samtaler som handlet om ordforklaringer, benyttet Julia seg mye av tempo og pauser, noe som kan henge sammen med overføring av semantisk innhold fra førstespråket til andrespråket. Julia viste også mer kroppslig bevegelse som har innvirkning på lesesituasjonen sammenlignet med de andre barna i gruppen.

I samtaleutdraget fra oppslag åtte fant ikke Julia riktig ord i ytringen «Eh, eh, kan vi lese den», og benevnte bildeboka med ordet «den». Samtidig signaliserte Julia med å peke på mediet som støtte for å få frem budskapet sitt. Samtaleutdraget viser også at Julia benyttet seg

av pauser, forlengelse av lyder, «fyllord» og kroppslig bevegelse som non-verbal respons i samtalen.

((Julia rekker opp hånda)).

Lise: [Hva tenker du? ((ser på Julia)).

Julia: Eh: (.) ((klør seg i hodet)) eh, kan vi lese den? ((peker på boka)).

Lise: Skal vi lese videre?

Julia: Ja!:::

Lise: ((Leser videre)) (.) Em, dei gomlar bollar heile vegen. Så mange at det blir vondt i ma::gen.]

Julia: [Au! ((klapper seg på magen og smiler)).

4.3.5 Non-verbale responser i bildebok-appen

Under analysen ble de non-verbale responsene til appversjonen av *Jakob og Neikob* delt inn i kategoriene rekke opp hånda, trykke eller prøve å trykke på berøringsskjermen, mimikk og gester, kroppslig bevegelse, samt toneleie, tempo, kremting og pauser. I videoobservasjonene var det mer non-verbal aktivitet ved lesing av bildebok-appen enn ved lesing av bildeboka. Videoopptaket viste et stort engasjement i form av kroppsspråk, mimikk og gester for å få trykke på berøringsskjermen, noe som også kommer til syne i utdraget av samtalesekvensen under. De non-verbale responsene fungerte som et viktig tillegg til ordene og hvordan ordene ble ytret i kommunikasjonen. Non-verbale handlinger der barna trykket med fingeren på berøringsskjermen eller beveget kroppen rytmisk til trommelyd, støttet og forsterket det verbale budskapet.

Lise: Har noen av dere vært på biltur? ((Teo får trykke på skjermen)).

Julia: Jeg har vært på biltur med pappa til STRANDA!

((Teo trykker på berøringsskjermen. Det fremkommer en trommelyd som gjør at Ada og Julia begynner å bevege kroppen etter trommelyden, og slår med hendene i fanget. Ada og Julia smiler til hverandre)).

Lise: Til stranda, ja. Det er gøy å være på biltur, vel?

((Ada får trykke på berøringsskjermen, mens barnehagelærer prater med barna om biltur)).

Ine: Jeg har ikke. Ikke jeg. Jeg vil, jeg vil, jeg vil. ((ønsker å trykke på berøringsskjermen)).

Julia: Jeg har aldri. ((Smiler, kikker på berøringsskjermen og beveger kroppen til trommelyden i bildebok-appen)).

((Ine får trykke på berøringsskjermen, slik at det blir trommelyd)).

Julia: Kan jeg? ((Spør med lyst toneleie, og strekker hals for å se etter berøringsskjermen)).

Lise: Ja. ((Julia får trykke frem trommelyden, og Ada, Ine, Julia og Maria smiler og lager rytmiske bevegelser etter trommelyden)).

Bildebok-appens audiovisuelle og interaktive funksjoner fikk frem musikk som flere av barna instinktivt beveget kroppen sin etter med en rytmisk bevegelse. Den rytmiske bevegelsen formidlet et budskap om barnas deltakelse i den samtalebaserte lesingen, der den non-verbale responsen handlet om å bruke kroppen som et nyttig og verdifullt supplement i kommunikasjonen.

4.4 Oppsummering av sentrale resultater

Resultatene fra studien med samtalebasert lesing av *Jakob og Neikob*, viser at det er særlig viktig å velge bildebøker og bildebok-apper av høy kvalitet. Affordansene kan utfordre til god språkstimulering for flerspråklige barn. Læring skjer ifølge Vygotsky (1986) i den nærmeste utviklingssonen, slik at teksten i bildeboka og bildebok-appen bør ligge på et litt høyere nivå enn barnas mestringsnivå. VEBB (2019) er et nyttig verktøy for å vurdere kvaliteten til ulike bildebok-apper som skal brukes i samtalebasert lesing med mindre barnegrupper. Medienes ulike modaliteter kan ha et stort potensial for lesestopp som legger til rette for gode og utviklende samtaler der flerspråklige barn får mulighet til å bruke et situasjonsuavhengig språk. I videoobservasjonene kom det frem at det ble gjort flere lesestopp ved lesing av bildebok-appen sammenlignet med bildeboka. Bildebok-appens interaktivitet kan fange flerspråklige barns oppmerksomhet og interesse, og dermed bidra til forståelse og skape et språklig engasjement. Modalitetene legger til rette for tolkning, samtale og refleksjon, der de semiotiske ressursene gir rom for å skape mening. I fortellingen om *Jakob og Neikob* møter flerspråklige barn et språk som ikke er kognitivt krevende, men verbalteksten inneholder likevel ord som ikke er kjent fra dagligtalen. Ord som ikke er kjent fra dagligtalen bør læres eksplisitt, da de kan være utfordrende for flerspråklige barn å forstå. Illustrasjonene kan også hjelpe barna å forstå ukjente ord. Verbalteksten inneholder også ord som har flere betydninger, som for eksempel ordet «plan». Ord som dette kan være vanskelig å identifisere, da ordets betydning varierer med konteksten det opptrer i. Fortellerstemmen i bildebok-appen *Jakob og Neikob* formidler fortellingen med nynorsk dialekt, noe som i tillegg kan gi flerspråklige barn utfordringer med tolkning og forståelse. Barnehagelærer bør være

observant på denne utfordringen. Teksten i *Jakob og Neikob* krever ikke en spesiell kulturell bakgrunn for å forstå handlingen, da fortellingen har fellestrekk på tvers av kulturer.

Mine analyser og resultater fra videoobservasjonene konkluderer med at bildebok og bildebok-app gir ulike leseopplevelser. Illustrasjonene i bildeboka er av en slik størrelse som gjør at alle barna får mulighet til å se illustrasjonene samtidig. Dermed kan illustrasjonene fungere som en støttende funksjon til tolkning og forståelse. Bildebok-appens berøringsskjerm begrenser muligheten for at alle barna kan se illustrasjonene samtidig. Mediets størrelse kan dermed ha betydning for lesestunden. Barnehagelærer bør forsikre seg om at hele barnegruppa får tilgang til den aktuelle illustrasjonen som verbalteksten baseres på i øyeblikket. Barn har ulike forventninger til de ulike mediene, da de gjerne peker på illustrasjonene i bildeboka og forventer å få trykke på berøringsskjermen i bildebok-appen. Julias haptiske engasjement var som forventet større ved bruk av bildebok-appen sammenlignet med bildeboka. Under lesing med appen var Julia svært interessert i og opptatt av å få trykke på berøringsskjermen. Barn tiltrekkes av nettbrett, og forbinder gjerne nettbrettet med spillrelaterte aktiviteter. Bildebok-appens teknologiske affordanser som lyd, musikk og enkle animasjoner engasjerte Julia og de andre barna i lesingen. Det er usikkert om de teknologiske affordansene bidro som støttende element til forståelsen av fortellingen, da mye av lesetiden med bildebok-app bar preg av at barna hadde oppmerksomhet rettet mot å få trykke på berøringsskjermen.

Videoobservasjonene av lesing i bildebok og bildebok-app viste at barnehagelærer var åpen for innspill og engasjement fra barna. Hun leste på det Whitehurst (1988) kaller for en interaktiv måte, der hun hyppig inviterte barna til utviklende samtaler hvor det ble brukt et situasjonsuavhengig språk. For å få i gang samtaler stilte hun barna spørsmål. Observasjonene mine viser at det ble stilt flere spørsmål når lesingen foregikk med bildebok-appen.

Barnehagelærer brukte flere åpne spørsmål enn lukkede, og dette gjaldt enten lesingen foregikk med tradisjonell bildebok eller app. Åpne spørsmål inviterer til samtale (Burger, 2015), mens lukkede spørsmål er kjent for å fremkalle korte svar (Hoel et al., 2011). Julia besvarte både åpne og lukkede spørsmål med trygghet og selvtillit. Lukkede spørsmål kan fungere som igangsettere for samtale, som gir en trygghet og følelse av å delta i samtalen. En samtale vil likevel ha best språkstimulerende effekt der barnehagelærer er bevisst på og legger til rette for å anvende åpne spørsmål til fordel for lukkede spørsmål.

Studiens enkelcase, Julia, har norsk som andrespråk. Hun ytret flest situasjonsuavhengige responser ved lesing av bildeboka. Disse var rettet mot både fortellingen og mediet. Flest situasjonsavhengige responser ble observert i lesesituasjonene med bildebok-appen. Her var

responsene rettet mot mediet. Julia var dessuten mer non-verbal aktiv ved lesing med bildebok-app enn ved lesing med bildebok. Under lesing av bildeboka kommuniserte Julia mye gjennom toneleie, tempo og pauser, noe som var med på å forsterke budskapet hun ville formidle. Ved lesing av bildebok-appen viste Julia et stort non-verbalt engasjement og brukte kroppsspråk, mimikk og gester for å uttrykke at hun ønsket å trykke på berøringsskjermen.

5.0 Diskusjon

I denne delen av studien vil jeg belyse og drøfte problemstillingen og forskningsspørsmålene ut fra oppgavens teorigrunnlag, analyser og resultat. Formålet med studien var å finne ut hvordan samtalebasert lesing ved bruk av bildebok og bildebok-app kunne legge til rette for språkstimulering for flerspråklige barn. Mulighetene for språkstimulering kan påvirkes av flere faktorer som er beskrevet i tidligere forskning og teori, og som også kommer til syne i denne studiens forskningsarbeid. Samtalebasert lesing, språkstimulering for flerspråklige barn og medienes rolle vil bli diskutert i lys av forskningsspørsmålene. Disse ser på verbalt og non-verbalt engasjement hos flerspråklige barn ved bruk av bildebok og bildebok-app, og tar for seg hvilke muligheter og utfordringer de ulike mediene har når det gjelder språkstimulering for flerspråklige barn.

5.1 Verbaltekstens betydning for språkstimulering

Når barnehagelærer leser teksten slik den står i *Jakob og Neikob*, kan det by på utfordringer for flerspråklige barn. Hvilke utfordringer kan så forekomme? Barnehagelærere som vanligvis bruker egen dialekt ved høytlesning, vil kunne fremstå som kunstige og fremmede om verbalteksten leses med nynorsk talemål. Å høre teksten på nynorsk kan virke forstyrrende for flerspråklige barns språkforståelse. Barna kan oppleve at barnehagelærer ikke representerer seg selv, men leser en skrevet fiktiv tekst (Dybvik, 2017). Samtidig kan nynorsk dialekt åpne opp for språklig refleksjon. Nynorske ord og begrep kan på den ene siden være vanskelige å forstå for flerspråklige barn, men på den andre siden kan nynorsk gi barna ytterligere språklige erfaringer, samt gjøre dem kjent med at Norge har to målformer og utallige dialekter. Lavfrekvente nynorske ord som er presentert i pkt. 4.1, er ikke nødvendigvis bare vanskelige å forstå for flerspråklige barn, men også for barn med norsk som morsmål. Barn med nynorsk som talemål eller skriftmål vil kanskje ikke oppleve lavfrekvente, nynorske ord som utfordrende for språkforståelsen.

Det litterære språket er forskjellig fra hverdagsspråket, og leseren kan møte på ord og vendinger som ikke brukes i hverdagsspråket (Dybvik, 2017). Hvordan er så språket i *Jakob og Neikob* bygget opp? Språket i *Jakob og Neikob* har forholdsvis enkelt innhold som flerspråklige barn kan forstå, men som likevel har et rikere og mer variert ordforråd enn hverdagsspråket. Noen av ordene viser til fenomen som går ut over her-og-nå-språket, som «tjuv» og «Utlandet». I videoobservasjonene av samtalebasert lesing med både bildebok og

bildebok-app velger barnehagelærer å gripe fatt i ordet «Utlandet», et ord som sannsynligvis var ukjent for flere av barna. Ut fra konteksten ordene forekom i, forstod barna muligens at «Utlandet» har med verden å gjøre, og noe som er langt borte. At «Utlandet» er et annet land enn Norge, forbandt de gjerne ikke med ordet. Samtidig er ikke teksten kognitivt krevende, da den inneholder lite tekst, poengtert språk, med korte setninger som støtter seg til illustrasjonene. I videoobservasjonen av lesing med bildeboka ytret Julia at «Utlandet» er «...slik land noen folk bor i husene» og videre: «Og det er veldig langt borte». Julia responderte dermed med et situasjonsuavhengig språk hvor hun hentet frem kunnskap og tidligere erfaringer om ordet «Utlandet», noe som kan være med på å utvide ordforrådet og ha en språkstimulerende effekt. Julia måtte dermed strekke seg til sin nærmeste utviklingszone for å utvikle språket (Vygotsky, 1978). En viktig faktor for flerspråklige barns utvikling er å legge til rette for videre utvikling av språket. Barnehagelærer bør dermed kjenne godt til det enkelte barns språklige utvikling og forutsetninger for læring. Eksempelet over hvor barna får ytre seg om ordet «Utlandet», viser at barna får komme med sine tanker, fantasi og erfaringer omkring ordet. Barnehagelærer har en anerkjennende og lyttende rolle, der barna får kjenne på mestring, uansett innhold i ytringen. Samtidig skjer selve ordlæringen når ord forklares, ikke kun ved å bli eksponert for nye ord (Grøver, 2017). Barnehagelærer bør dermed ikke bare innta en anerkjennende og lyttende rolle, men også forklare ord eksplisitt for å øke ordforrådet hos flerspråklige barn, noe som støttes av Penno & kollegenes (2002) forskning.

Språkets tematisering i *Jakob og Neikob*, hvor forfatteren leker med motpolene «JA» og «NEI», kan være vanskelig semantikk å forstå for flerspråklige barn. Semantikken betydning som uttrykkes gjennom ordene «JA» og «NEI» spiller en rolle i fortellingen. Motsetningene er veldig overdrevet og spiller på ytterlighetene for hva som er rett og galt. Barnehagelærer bør være oppmerksom på denne utfordringen og hjelpe barna med å få en fullstendig forståelse av fortellingen. Uten en forklaring på språkets tematisering kan flerspråklige barn ha vansker med å forstå det kreative ordspillet. Også tekstens flertydighet bør forklares eksplisitt til de flerspråklige barna, slik at de kan få en forståelse av den barnslige humoren teksten byr på.

Verbaltekstens tema om vennskap og vennskapskonflikter kan vekke flerspråklige barns motivasjon til å delta i samtalebasert lesing. De fleste barn kan kjenne seg igjen i enten Jakob eller Neikob, og dermed hente frem egne erfaringer og tanker omkring temaet. Å motivere barna til aktiv deltakelse er et viktig prinsipp i samtalebasert lesing, der barnehagelærer hjelper barna til å bruke språket aktivt (Burger, 2015). En samtale om vennskap kan dermed

motivere barna til å gå i dybden på temaet og bruke et situasjonsuavhengig språk. Slik utvikles også språket. Verbaltekstens mange åpninger som appellerer til samtale, vil kunne få flerspråklige barn til å gripe tak i egne erfaringer, meninger og tanker rundt temaet vennskap, noe som stimulerer til bruk av et situasjonsuavhengig språk. Barnehagelærere som derimot ikke griper åpninger i verbalteksten for å invitere til samtale, vil kunne miste muligheten til å gi flerspråklige barn den språkstimulerende effekten dialoger i samtalebasert lesing kan gi.

5.2 Samtalebasert lesing i ulike medier

Lesing med ulike medier kan påvirke flerspråklige barns deltakelse i samtalebasert lesing. Barna kan ha ulike forventninger til mediens modaliteter, affordanser og semiotiske ressurser. Bildeboka er et medium som ofte blir forbundet med lytting og peking, mens ved bildebok-app forventer gjerne barna å få trykke på berøringsskjermen for å utforske de muligheter som ligger i interaktiviteten (Al-Yaqout & Nikolajeva, 2015). Bokformatet til bildeboka *Jakob og Neikob* er av en størrelse som gjør at samtlige seks barn får sett bildene i en samtalebasert lesesituasjon. Ved bruk av bildebok-app kan berøringsskjermens størrelse by på utfordringer ved at ikke alle barna får se oppslaget samtidig. Trolig er ikke nettbrettets format konstruert for bruk i gruppe.

Hvordan arter de ulike mediene seg i samtalebasert lesing for flerspråklige barn? Bildebøker er multimodale tekster der fortellingen blir formidlet gjennom verbaltekst og illustrasjoner (Tønnessen & Hoel, 2019). Illustrasjonene og verbalteksten i bildeboka kan fungere som utgangspunkt for kognitivt utvidende samtaler. I *Jakob og Neikob* er illustrasjonene enkle, geometriske og inneholder få detaljer. Ved å identifisere åpninger i illustrasjonene får man flere muligheter til å skape gode situasjonsuavhengige dialoger. Verbalspråket i *Jakob og Neikob* er enkelt og konkret, men gir likevel grunnlag for gode dialoger.

Videobobservasjonen av lesing av bildeboka viste at Julia var interessert og fulgte med, og at hun vekslet mellom modalitetene verbaltekst og illustrasjoner under den samtalebaserte lesesituasjonen. De to modalitetene kombinerer to måter å fortelle på (Tønnessen & Hoel, 2019). Flerspråklige barn som ikke har tidligere erfaringer og kunnskap omkring bildebokas tema, kan få vansker med å delta og skape en helhetlig mening om bildebokas fortelling. Bildeboka *Jakob og Neikob* har et verbalspråk som ikke er så avansert at det går ut over flerspråklige barns forståelse. Derimot vil verbalspråk som er for avansert for barnas modning og utvikling, være hemmende for forståelse og språkstimulering.

Videoobservasjonen av lesestunden med bildebok-app viste at Ine, Endre, Julia og Maria var fysisk aktive og til tider sperret for andre da de strakk seg frem for å trykke på berøringsskjermen. Dette til tross for at barnehagelærer hadde styringen og brukte det Hoel & Tønnessen (2019) kaller en vis-og-del- strategi, der alle barna hadde mulighet til å se nettbrettet. Teo og Ada var mindre fysisk aktive og satt og ventet på tur. Barnehagelærers styring over tilgang til nettbrettet, kan på den ene siden føre til at samtlige barn i tur og orden får kontakt med nettbrettets ergonomiske affordanser, der motivasjon for å aktivt delta i lesesituasjonen handler om muligheten til å få trykke på berøringsskjermen. På den andre siden kan for lange pauser og for mye fokus på trykking på berøringsskjermen bli en forstyrrende faktor for flerspråklige barns forståelse av fortellingen. I videoobservasjonen fremkom det «trykke-pauser» på over 20 sekund, noe som kan anses som lenge med tanke på å holde en rød tråd i fortellingen. Ifølge Bus & kollegene (2015) kan interaktivitet hindre forståelsen, samtidig som interaktivitet kan støtte og gå i dybden i ord og begrep. Noen flerspråklige barn kan dermed oppleve bildebok-appens interaktive muligheter som en støttende funksjon til språkforståelsen, der de interaktive elementene kan forsterke samspillet mellom verbaltekst og illustrasjoner. Andre kan oppleve interaktiviteten som forstyrrende i lesingen. I videoobservasjonen kan det se ut som at interaktiviteten var forstyrrende på den samtalebaserte lesingen. Nettbrettet synes å fange Julia og de fleste andre barnas oppmerksomhet og interesse, da de ønsket å trykke frem interaktive element på berøringsskjermen, mens barnehagelærer prøvde å få i gang en samtale rundt fortellingens tema. Lesesituasjonen står i kontrast til Verhallen & kollegenes (2016) forskning som anså interaktivitet som effektiv for tilegnelse av kunnskap om hovedpersonenes motiv, utvidelse av syntaks og ordforråd. Årsaken til så ulike funn kan henge sammen med type tekst, settingen og antall barn teksten ble presentert for.

Hvordan effekten av samtalebasert lesing er for flerspråklige barn kan knyttes til tre hovedprinsipp: motivasjon, tilbakemelding og tilpasset lesestil (Burger, 2015). Flerspråklige barn som er *motivert* til å delta i samtale, slik som Julia, vil kunne ha en større mulighet til å bruke språket situasjonsuavhengig enn flerspråklige barn som ikke er aktive deltakere. Barnehagelærer har ifølge Burger (2015) også en viktig rolle når det gjelder å gi *tilbakemelding* på barnas språkbruk gjennom nyttige og positive kommentarer. Ifølge Monsrud (2017) vil tilbakemelding kunne føre til at flerspråklige barn blir bedre kjent med andrespråkets lydsystem, bøyningsform, syntaks og ords innhold. I videoobservasjonen med bildebok hvor Julia omtalte bildeboka med «den», hadde barnehagelærer en god mulighet til å

navngi ordet «bildebok» for å utvikle Julias språk og ordforråd. Samtidig gir barnehagelærer anerkjennende og positive kommentarer på barnas ytringer som ufarliggjør verbal deltakelse. En *lesestil tilpasset* barnas språklige utviklingsnivå, kan også ha betydning for utvikling av språklige ferdigheter (Burger, 2015). Flerspråklige barn som møter et språk som er tilpasset deres språklige utviklingsnivå, vil ha større språklige utviklingsmuligheter enn flerspråklige barn som møter et språk som ikke er tilpasset deres språklige ferdighetsnivå.

Lesestopp er et avgjørende element i samtalebasert lesing (Burger, 2015), som kan ha betydning for språklig stimulering for flerspråklige barn. Gjennom videoobservasjonene kom det frem at lesestopp i de ulike mediene artet seg forskjellig. Ved lesing av *Jakob og Neikob* med mediene bildebok og bildebok-app hadde barnehagelæreren i forkant av lesingen gjort seg kjent med ulike steder det kunne gjøres lesestopp (jmf. pkt. 4.3.1). I tillegg tok også barna initiativ til lesestopp, for eksempel i oppslag ti (Jmf. figur 4.1) i bildeboka der de grep fatt i illustrasjonenes semiotiske ressurser. Detaljer og fargebruk i illustrasjonene ble utgangspunkt for en samtale der barna ytret seg med et situasjonsuavhengig språk. Dette samsvarer med Tønnessen & Hoel (2019) sin teori om hvordan fargebruk og detaljer i illustrasjonene kan være med på å skape grunnlag for forståelse, tolkning og involvering. De semiotiske ressursene hjalp dermed til med å skape en fantasi, forståelse og helhet i teksten for Julia og de andre barna, noe som finner teoretisk støtte hos Tønnessen & Bjorvand (2014). Samtalene barna ble invitert til av barnehagelærer, hadde verbaltekstens eller illustrasjonenes semiotiske ressurser som utgangspunkt.

Rammeplan for barnehagen (2017) slår fast at alle barn skal inkluderes i språkstimulerende aktiviteter, der det blir brukt varierte ytringsformer, deriblant bøker. Bildebøker har varierende kvalitet. Kunnskap om hva som kjennetegner gode bildebøker som egner seg for samtalebasert lesing, er dermed nødvendig med tanke på stimulering av andrespråkstilegnelsen. For å finne gode bildebøker som legger til rette for kognitivt utviklende samtaler med flerspråklige barn, bør barnehagelærer ta hensyn til verbaltekstens kompleksitet, illustrasjonenes utforming og samspillet dem imellom, noe Tønnessen & Hoel (2019) også peker på som vesentlig. *Jakob og Neikob* er en bildebok som innehar mange vesentlige element som egner seg for samtalebasert lesing. Ordbruk og tema i verbalteksten, tegne- og maleteknikker, samt fargebruk er element som kan være med på å fange flerspråklige barns oppmerksomhet og interesse for bildeboka. Interesse er en viktig kilde til engasjement og motivasjon (Hoel et al., 2011), og noen tema er mer spennende og interessante enn andre. Flerspråklige barn som blir presentert for bildebøker uten høy kvalitet

og nødvendige element som fanger deres nysgjerrighet og interesse, vil kunne gå glipp av viktig språkstimulering. For å imøtekomme barnas interesse og utviklingsnivå ved valg av bildebok, trenger barnehagelærer tilstrekkelig kunnskap om de barna som skal delta i lesingen (Bjorvand, 2002). Gjennom god kunnskap om deltakende barn, vil det være større mulighet til å finne en egnet bok som legger til rette for barnas norskspråklige utvikling.

I Rammeplan for barnehagen (2017) blir det bekreftet at barn og voksne skal være aktive med digitale verktøy sammen. Barnehagemonitor 2015 belyser at barnehagelærere ikke har den nødvendige kompetansen som trengs for å bruke digitale verktøy i pedagogisk arbeid (Jacobsen et al., 2016). For å kunne velge bildebok-apper av høy kvalitet og som passer til barnegruppa det skal leses med, vil vurderingsverktøyet som er utviklet i VEBB (2019) være til god hjelp. Vurderingsverktøyet er ikke utviklet spesielt med tanke på flerspråklige barn, slik at barnehagelærer selv bør ta noen ekstra vurderinger i valg av egnet bildebok-app. Hvilke vurderinger bør så tas når det i samtalebasert lesing skal leses med flerspråklige barn? De ulike VEBB-parameterne vil være til god hjelp her. Fortellingens tematikk (1) bør vurderes nøye i forhold til flerspråklige barns språkkompetanse, erfaringer, modenhet og interesser. Lesing av bildebok-app kan gi en mulighet for å utvide dialoger og integrere kulturell kunnskap med språkkunnskap (Tønnessen & Hoel, 2019). Erfaringsbaserte assosiasjoner, språklig ståsted og interesse er dermed viktige element å ta hensyn til når fortellingens tematikk skal velges. Språket kan bli for vanskelig hvis man ikke tar hensyn til verbalspråket. Det kan bli for avansert og gå på bekostning av forståelsen. Fortellingens varighet (2) bør også overveies ut fra flerspråklige barns språkkompetanse. Det ligger mye språklig læring i samtalebasert lesing, slik at språkkompetansen til flerspråklige barn bør vurderes opp mot fortellingens varighet, ettersom det kan være oppmerksomhetskrevenende å lære nye ord og begrep på andrespråket. Verbaltekst og illustrasjoner (3) kan ha betydning for andrespråkstilegnelsen. Å finne tekster som gir flerspråklige barn språklige utfordringer, uten å være for avansert, kan ha språkstimulerende effekt. Å forstå ords betydning og enkle bøyningsformer kan være avgjørende for språkforståelsen. Barn som kjenner igjen ord uten å forstå betydningen av ordet, eller mangler kjennskap til konteksten ordet opptrer i, kan få en usikker forståelse hvis ikke illustrasjonene engasjerer og støtter opp om verbalteksten. Bildebok-apper som åpner opp for å leke med språket (4), kan gi flerspråklige barn støtte i forståelsen. Barnehagelærer bør være oppmerksom på bildebok-appens interaktivitet, og hvordan de interaktive funksjonene skal brukes for å bidra til flerspråklige barns språkstimulering. Ordkunnskap handler ikke bare om å huske ord, men også om refleksjon

over ords betydning og deres egenskaper (Bjerkan, 2017). For å forstå ords betydning kan barnehagelærer utforske ord sammen med barna, noe som kan øke ordforrådets bredde og dybde. Hvordan bildebok-appen åpner opp for samtale (5), bør vurderes opp mot muligheter for språkstimulering av andrespråket. At barnehagelærer forbereder seg godt, kan være avgjørende for samtalens kvalitet. Mediets fleksibilitet (6) bør barnehagelærer ta hensyn til ved valg av bildebok-app. Hvor fleksibel bildebok-appen er med tanke på blant annet oppleserstemme og interaktivitet kan være av betydning for flerspråklige barn. Barnehagelærer bør vurdere bildebok-appens interaktivitet (7) når egnet bildebok-app skal velges. Interaktivitet som er knyttet til fortellingens handling, kan være en meningssskapende ressurs og støtte for flerspråklige barn. Derimot kan interaktivitet som ikke er knyttet til bokas handling, være forstyrrende faktor for språkforståelsen.

5.3 Medienes affordanser

Bildeboka og bildebok-appen har ifølge Tønnessen (2014) forskjellige affordanser som legger til rette for refleksjon og utforskende dialog. Forskjellen på bildebok og bildebok-app er de teknologiske affordansene som finnes i bildebok-app, men som ikke er praktisk mulig i bildebok (Tønnessen, 2014). Hvilken betydning har så medienes affordanser for flerspråklige barns språkstimulering i samtalebasert lesing? Det multimodale uttrykket er forskjellig i bildeboka og bildebok-appen til *Jakob og Neikob*. Bildebokas affordanser er å finne på papir som verbaltekst og illustrasjoner. Bildebokas paratekster som fremside, bakside og tittel, kan hjelpe flerspråklige barn med å bli kjent med boka, og skape forventninger til lesingen. Bildebok-appens paratekster består derimot av det første oppslagsbildet, der leseren møter musikk og instruksjoner for videre lesing. I bildebok-appen er ett og ett oppslag tilgjengelig om gangen, uten at resten av boka er fysisk til stede. Bildebokfunksjoner som sideoppsett og paratekster får dermed en ny betydning i bildebok-apper (Al-Yaqout & Nikolajeva, 2015). Bla-funksjonen i bildeboka gir leseren tilgang til neste side ved å bla. Den motoriske prosessen for å bla til neste side er annerledes i bildebok-appen enn i bildeboka.

Bildebok-appens teknologiske affordanser finnes på berøringsskjermen (Mangen & Hoel, 2017), og det forventes at noe skjer ved trykking (Tønnessen, 2014). I videoobservasjonen ved lesing med bildebok-app kan det antas at Julia hadde et ønske om å få trykke på berøringsskjermen for å få frem interaktivitet. Forventninger som skapes rundt bildebok-appens interaktivitet, kan på den ene siden skape nysgjerrighet og interesse hos flerspråklige

barn som gjerne ikke er så interessert i lesing, men som har behov for den språkstimulerende effekten samtalebasert lesing kan gi. Flerspråklige barn kan finne motivasjon og støtte i mediets affordanser, der verbaltekst og illustrasjoner passer godt sammen. Språkstimuleringen dette gir, kan hjelpe dem å utvikle et større ordforråd. Forskning viser at utvikling av et godt ordforråd i barnehagealder har betydning for senere skolefaglige prestasjoner (Frost et al., 2005). Språkstimulering i barnehagen kan dermed være med på å redusere Matteus-effekten gjennom tidlig innsats (Hoel et al., 2011). På den andre siden kan interaktivitet som musikk og enkle animasjoner virke hemmende på forståelsen av fortellingen, da barnas oppmerksomhet er rettet mot interaktiviteten og ikke mot fortellingen.

Både bildeboka og bildebok-appens multimodale affordanser kan gi det flerspråklige barnet mulighet til å hente frem erfaringer og være aktiv i samtalebasert lesing. Samtaler vil kunne gi gode muligheter for språklig stimulering på andrespråket. Å møte flere affordanser i de ulike mediene kan være særlig nyttig for flerspråklige barn, som ofte ikke har aldersadekvate ferdigheter på andrespråket. Verbalteksten i et multimodalt medium, som i *Jakob og Neikob*, er sentral i fortellingen, der motivasjon, bakgrunnskunnskap, engasjement, interesse og språkferdighet er elementer som avhenger av tekstens kvalitet og tilpasning.

Barnehagelærerens valg av fortelling er dermed sentral, da flerspråklige barn kan være en sårbar gruppe i samtalebasert lesing. Flerspråklige barn fungerer gjerne bra med situasjonsavhengig språk (Høigård, 2019), men kommer til kort med situasjonsuavhengig språk, som ligger på et høyere kognitivt nivå. I videoobservasjonen ved lesing med bildeboka forklarer Julia hva «Utlandet» er, noe som er utfordrende da hun ikke kan støtte seg til illustrasjonene, men i stedet knytter egne erfaringer og tanker til ordet. Det er derfor viktig at barnehagelæreren jobber målrettet og systematisk med denne barnegruppen.

Affordanser i mediet, som lyd og lett animasjon, kan være med på å støtte flerspråklige barns forståelse både auditivt og visuelt. Ifølge Tønnessen & Hoel (2019) utvikles bokens mening i det fremskridende samspillet mellom tilgjengelige modaliteter. I videoobservasjonene med *Jakob og Neikob* kom det frem at mediet påvirket leseopplevelsen på ulik måte. Julia var mer engasjert, både verbalt og non-verbalt, i fortelling og medium ved bruk av bildebok-app enn ved bruk av bildebok. Bildebok-appens affordanser hadde dermed en avgjørende rolle for hennes interesse og oppmerksomhet. Videoobservasjonen ved lesing i bildebok-app viste at barna ikke bare brukte den visuelle, auditive og taktile sansen, men også hele kroppen. Når barna trykket frem den auditive interaktiviteten «trommelyd», beveget Julia og flere av de andre barna kroppen rytmisk til «trommelyden».

5.4 Språkstimulering for flerspråklige barn

I samtalebasert lesing skjer språklæring i en gitt kontekst. Monsrud (2017) peker på at utvikling av ordforrådet står sentralt da det har stor betydning for forståelsen.

Barnehagelærere bør være bevisst på at flerspråklige barn får forklaring og kunnskap om ords syntaks, fonologi og bøyningsform (Monsrud, 2017). I samtaleutdragene i pkt 4.3.1, kan det tolkes som at Julia brukte ord hun ikke kan. Å bryte opp lesingen og gå i dybden på ukjente ord, kan få flerspråklige barn til å ta utgangspunkt i egne erfaringer og bruke et situasjonsuavhengig språk. Barnehagelærer bør da fungere som et støttende stillas (Vygotsky, 1986) ved å bekrefte riktig uttale og hjelpe til med å få frem kunnskap, meningsinnhold og betydning av ord på en slik måte at ord får mening. Barnas verbale ytringer gjenspeiler bredde og dybde i ordforrådet (Monsrud, 2017), og dermed hvor mye støtte barnet trenger i sin språkstimulering. I fortellingen om *Jakob og Neikob* møter leseren ord som «bakketopp», «biltur» og «plan». Ordene kan det være verdt å gå i dybden på, da det er ord flerspråklige barn kan ha delvis eller begrenset forståelse av. Noen barn kan kjenne ordene igjen i tale, uten å formelig forstå ordets betydning (Monsrud, 2017). Andre barn kan ha god forståelse, men vansker med å hente frem det spesifikke ordet og uttrykke seg. I videoobservasjonen der det ble lest med bildebok, gjorde barnehagelærer lesestopp ved ordet «Utlandet», og Julies ytringer kan tolkes dithen at hun har en begrenset forståelse av dette ordet.

Under samtalebasert lesing bør barnehagelærer være klar over at flerspråklige barn kan ha mindre ordforråd enn enspråklige barn, men at de samtidig kan ha samme økning i norskspråklig ordforråd som enspråklige (Karlsen et al., 2017). Samtalebasert lesing med god språkstimulering vil dermed være nyttig for barnas andrespråkstilegnelse. Samtidig er det ikke språkeksposering alene som øker ordforrådet. Det skjer ifølge Burger (2015) gjennom en helhetlig prosess sammen med sosial og kognitiv utvikling. Dermed kan samtalebasert lesing i liten barnegruppe være en viktig språkstimulerende aktivitet for flerspråklige barn, noe som også kan relateres til sosiokulturelt læringssyn og miljøets betydning for å lære språk (Vygotsky, 1986).

Et rikt språkmiljø i barnehagen har stor betydning for flerspråklige barn. Selve språklæringen kan finne sted i samtalebasert lesing hvor barnehagelærer inviterer til kognitivt varierte og rike samtaler. Barnehagens språkmiljø kan ha større betydning for andrespråkstilegnelsen enn språkmiljøet i hjemmet (Snow et al., 2007). Barnehagelærere som anvender et rikt og variert ordforråd i samtale med flerspråklige barn, der barna får møte ukjente ord og sette ord på egne tanker og opplevelser, vil kunne styrke andrespråkstilegnelsen. Derimot vil barnehager med

svakt språkmiljø, der barnehagelærer anvender et enkelt språk i møte med flerspråklige barn, ha utfordringer når det gjelder språkstimulering. Slike barnehager opptrer ikke i tråd med Stortingsmelding 6 (2019) som slår fast at språklig utvikling og læring er en av barnehagens viktigste oppgaver.

I språklæring bruker barnet sine etablerte språklige ferdigheter for å lære nye språk (Egeberg, 2016). I videoobservasjonene der samtaler handlet om ordforklaringer som «hva er utenfor verden?», benyttet Julia seg mye av tempo og pauser, noe som kan settes i forbindelse med overføring av semantisk innhold fra førstespråket til andrespråket. Ifølge Barac & Bialystok (2012) har dette sammenheng med ordets fonologi, likhet og innhold. Flerspråklige barn har varierende språkferdigheter, slik at det kan være nyttig for barnehagelærer å kjenne til språkferdigheter på både første og andrespråket når det skal velges bildebøker og bildebok-apper som skal brukes i det språkstimulerende arbeidet. Uten kjennskap til barnas språkferdigheter kan barnehagelærer risikere å finne for komplekse eller for lette bildebøker og bildebok-apper som ikke gir god nok språkstimulering. Forskning viser også at barnehagelærere bruker mindre variasjon i tale med flerspråklige barn enn med enspråklige barn (Aarts et al., 2016). For å kunne utjevne språklige forskjeller mellom enspråklige og flerspråklige barn, bør barnehagelærer være bevisst på egen språkbruk i samtalebasert lesing med flerspråklige barn, der bruk av et forenklet språk kan gjøre de språklige forskjellene større.

5.5 Spørsmålenes betydning for språkstimulering

I samtalebasert lesing med en gruppe barn som har ulik språklig bakgrunn, kan det være utfordrende å stille spørsmål som gir samtlige barn god nok støtte til deltakelse og forståelse (Grøver, 2018). Hvilken betydning kan måten barnehagelærer inviterer flerspråklige barn inn i lesingen på ha for språkstimuleringen? I videoobservasjonene ved bruk av *Jakob og Neikob* benyttet barnehagelærer både åpne og lukkede spørsmål under samtalebasert lesing, men i ulik grad for de to mediene. Åpne spørsmål, som appellerer til å hente frem tidligere erfaringer, meninger og fantasi (Hoel et al., 2011), vil kunne gi mulighet til å utvikle eksisterende språk (Burger, 2015). Barnehagelærer kan dermed støtte og utvide barns andrespråkslæring ved å stille spørsmål der barna blir invitert til å trekke linjer mellom egne refleksjoner, synspunkt og erfaringer til handlingen i fortellingen. Ved bruk av lukkede spørsmål derimot, responderer barn med enkle ord eller fraser (Hoel et al., 2011), og gjerne ut

fra det som allerede er lest i fortellingen. Åpne spørsmål gir ifølge Whitehurst & kolleger (1988) bedre språkstimulering i samtalebasert lesing, sammenlignet med lukkede spørsmål. I videoobservasjonene viste Julia at hun forstod spørsmålsformen med åpne spørsmål der hun hentet frem egne erfaringer for å forklare hva «Utlandet» betyr. Åpne spørsmål kan engasjere barn til å gi fortellende svar, der spørsmålsformen gjør det vanskelig å svare med enkle ord eller fraser. Spørsmålstypen kan være med på å bygge tillit, der barnet kan føle seg betydningsfull, hørt, og få en fornemmelse av å drive samtalen. Utfordringen ved åpne spørsmål kan være at samtalen lett kan spore av, noe barnehagelærer bør være oppmerksom på når åpne spørsmål stilles under samtalebasert lesing.

Ved bruk av begge mediene stilte barnehagelærer åpne spørsmål om hva «Utlandet» er. Det å la barna møte ord de sjelden selv bruker, men som de vil møte på i sine omgivelser, vil kunne ha bedre språkstimulerende effekt på sikt enn drilling av ord som ikke tilhører en meningsfull kontekst (Snow et al., 2007). Solstad & Tønnessen (2014) peker på at barnehagelærer bør være forberedt for hvilke barn det skal leses for, hvor og når lesing skal foregå.

Barnehagelæreren som deltok i videoobservasjonene, hadde i forkant av lesingen gjort seg kjent med bildeboka og bildebok-appen, og tenkt gjennom egnede plasser for lesestopp og spennende ord å snakke om⁹.

Er åpne spørsmål alltid bedre å bruke fremfor lukkede spørsmål i samtalebasert lesing med flerspråklige barn? Selv om lukkede spørsmål ikke oppmuntrer til lengre samtaler, kan de ifølge (Vik, 2017) være gode å bruke i dialog med barn som har svake språkferdigheter i norsk. Lukkede spørsmål kan dermed fungere som igangsettere for barn som har språklige utfordringer med å delta i samtale. Forskning viser at barnehagelærere i norske barnehager oftest bruker lukkede spørsmål når de inviterer barn til samtale (Gjems, 2013). I møte med lukkede spørsmål vil barnet kunne delta i samtalen ved å bruke de ferdighetene det allerede har på andrespråket, derimot vil ikke barnet kunne formulere seg fritt ved å ytre egne meninger, erfaringer og tanker omkring et tema.

I videoobservasjonene fremkom det ulik bruk av åpne og lukkede spørsmål ved lesing av ulike medier, og barnehagelærer stilte i motsetning til funn i Gjems (2013) forskning, flere åpne spørsmål til barnegruppen sammenlignet med lukkede spørsmål. Hva kan det skyldes? Åpne spørsmål gir god språkstimulering (Hoel et al., 2011) av barns andrespråkstuvikling,

⁹ Barnehagelærere som deltok i innovasjonsprosjektet VEBB, skrev en refleksjonslogg om sine erfaringer som omhandlet samtalebasert lesing med bildebok og bildebok-app.

noe som kom til uttrykk i videoobservasjonene der Julia ble stimulert til å bruke fantasi, refleksjon og erfaring omkring et tema. Åpne spørsmål som ikke krever bestemte svar, kan knyttes til romslige samspillsmønstre som legger til rette for deltakelse og der barnas synspunkt kommer til uttrykk (Bae, 2012). I samtaleutdragene i pkt. 4.3.1 kan det observeres at barnehagelærer stilte åpne spørsmål til barnegruppen. Samtidig benyttet barnehagelærer seg også av lukkede spørsmål som kan ha en språkstimulerende effekt for flerspråklige barn, ved at de kan erfare en språklig mestring som kan gi dem motivasjon til videre aktiv deltakelse i lesestunden. Begge spørsmålssjangrene ble hyppigere brukt ved lesing med bildebok-app sammenlignet med bildebok, noe som trolig henger sammen med at barna også hadde et større verbalt og non-verbalt engasjement ved lesing av bildebok-appen. Barnas hyppige ønske om og interesse for å få trykke på berøringsskjermen utløste dermed verbale og non-verbale responser under lesingen.

5.6 Verbale responser i ulike medier

Sosiokulturelt læringssyn fremhever at læring skjer i samspill med andre (Säljö, 2016), noe som kan være avgjørende for å lære andrespråket. I språklæringssituasjoner er det nødvendig å få *bruke* språket, ikke bare bli *eksponert* for språket. Bruk av bildeboka og bildebok-appen til *Jakob og Neikob* i samtalebasert lesing åpnet opp for muntlig deltakelse for Julia, der hun hadde rikelig med responser i begge mediene. Hvordan fremkom så verbale responser i samtalebasert lesing med de ulike mediene? Samtalesekvensene som er gjengitt i oppgaven, bærer preg av en muntlig aktivitet og tilstedeværelse, der Julia for det meste brukte et situasjonsuavhengig språk ved lesing i bildeboka og situasjonsavhengig språk ved lesing i bildebok-appen. Dette vitner om at leseresponsen arter seg ulikt i de to mediene. Ved lesing av bildeboka fremkom det dobbelt så mange ytringer fra barnegruppa ved bruk av situasjonsuavhengig språk sammenlignet med ytringer ved bruk av situasjonsavhengig språk. Julia hadde også flere situasjonsuavhengige responser sammenlignet med situasjonsavhengige responser ved lesing av bildeboka. Resultater som dette er nettopp målet med samtalebasert lesing (Mangen & Hoel, 2017). Julia viste interesse og språklig engasjement for illustrasjonene og verbalteksten i den multimodale bildeboka. Dette tyder på at Julia fikk mulighet til å uttrykke seg verbalt, noe som igjen kan ha betydning for andrespråklæringen. Barnehagelærerens samtalestøtte bar også preg av at Julia og resten av barnegruppa følte en trygghet i lesesituasjonen. Barnehagelæreren ga ordet til barna etter tur, slik at de barna som ønsket å ytre seg, fikk muligheten til det, noe som finner støtte hos Hoel & kollegene (2011).

Barnas verbale responser ble anerkjent ved at barnehagelærer hentet opp barnas ytringer og verdsatte det barna sa.

I videoobservasjonen ved bruk av bildebok-appen kom det frem at Julia og resten av barnegruppen utnyttet den multimodale affordansen i bildebok-appen. Barna ytret et ønske om å trykke på berøringsskjermen, noe som dominerte lesesituasjonen (jmf. samtaleutdraget i pkt. 4.3.3). Det som også kan løftes frem som positivt er at bildebok-appen åpnet opp for muntlig deltakelse, noe som kan føre til en følelse av språklig mestring. Derimot kan det være utfordrende å få barna til å undre seg, reflektere og hente frem tidligere erfaringer ved bruk av et situasjonsavhengig språk.

I multimodale tekster skapes mening på flere måter, der modalitetene samarbeider og danner en helhet (ikonotekst). Samspillet mellom bilder og verbaltekst kan hjelpe flerspråklige barn å forstå handlingen i fortellingen, som igjen kan føre til engasjement og verbale responser. Kvaliteten på samtalen har stor betydning for språkstimulering på andrespråket. Det er ikke tilstrekkelig å bare ytre seg verbalt. Barnehager med godt språkmiljø bygger bro mellom hverdagsspråk og skolespråk, der leseaktiviteter som samtalebasert lesing kan være med på å utvikle skolespråket (situasjonsuavhengig språk). Flerspråklige barn får gjennom kognitivt utviklende samtaler kjennskap til innhold, ord og språkkultur (Bateson, 2000), der barnehagelærer har en støttende funksjon. Flerspråklige barn som derimot får lite erfaring med å delta i kognitivt utviklende samtaler, vil kunne få mindre mulighet til å utvikle andrespråket sitt.

I videoobservasjonen ved bruk av bildeboka og bildebok-appen til *Jakob og Neikob* kom det frem at barnehagelærer snakket med samtlige barn i barnegruppen med det Palludan (2007) kaller en utvekslingstone. Det at også Julia ble møtt med en utvekslingstone, samsvarer ikke med Palludans (2007) forskning, som konkluderte med at flerspråklige barn ofte ble møtt med en undervisningstone. De ulike funnene kan skyldes at Julia har relativt gode ferdigheter i hverdagsspråket. Flerspråklige barn som blir møtt med en utvekslingstone, får mulighet til å ytre seg om kunnskap, meninger og tidligere erfaringer, noe som kan styrke språkstimuleringen. Samtaleutdraget i pkt. 4.3.2 viser at barnehagelærer anerkjenner barnas svar når de bruker de semiotiske ressursene i illustrasjonene til å ytre sin mening om hva detaljer i illustrasjonen viser. Derimot vil flerspråklige barn som blir møtt med en undervisningstone, innta en mer lyttende rolle (Palludan (2007), uten å få god nok mulighet til å ytre seg verbalt.

5.7 Non-verbale responser i ulike medier

De non-verbale uttrykkene ble i denne studien delt inn i det Pedersen (1997) kaller for ekstralingvistiske non-verbale responser og paralingvistiske non-verbale responser. Å kommunisere non-verbalt er med på å formidle budskapet til mottakeren (Bateson, 2000). I videoobservasjonen ved bruk av bildebok (jmf. pkt. 4.3.4) kom det frem at Julia fikk språklige utfordringer da hun ikke fant ordet «bildebok» når hun skulle uttrykke seg på andrespråket. For å få frem budskapet sitt ble non-verbale responser en integrert del av samtalen. Julia støttet seg til non-verbal kommunikasjon ved å bruke pauser, forlengelse av lyder, «fyllord», kroppslig bevegelse og peke på bildeboka. Det kan dermed være hensiktsmessig av barnehagelærer å sette ned tempoet og gi flerspråklige barn god tid til å tenke. Tempo og pauser kan hjelpe til med å «kjøpe tid» til å hente frem ord og begrep som er nødvendige å bruke i formidlingen av ønsket budskap. For flerspråklige barn kan språktypologi påvirke andrespråkstilegnelsen, der førstespråkets likhet eller ulikhet til norsk kan ha betydning (Høigård, 2019) når ord og begrep skal hentes frem.

Holdninger, opplevelser og reaksjoner kan komme tydeligere frem (Gamst, 2017) ved å støtte samtalen opp med non-verbale responser. Under videoobservasjonene ble det observert at Julia og resten av barnegruppas non-verbale engasjement var større i møte med bildebok-appen sammenlignet med bildeboka. De interaktive elementene i bildebok-appen engasjerte Julia til å trykke på berøringsskjermen, og kroppsspråk, tonefall, mimikk og gester var med på å formidle budskapet. Ifølge Bateson (2000) kan blick påvirke hvordan kommunikasjonsbudskapet blir oppfattet av mottaker. Julia fikk øyekontakt med flere av de andre barna, smilte og beveget kroppen rytmisk til musikk som kom frem ved aktivering av bildebok-appens audiovisuelle og interaktive funksjoner. Hvorvidt Julias oppmerksomhet på musikken og andre interaktive element svekket eller styrket leseforståelsen, er usikkert, men trykking på berøringsskjermen for å få frem interaktivitet, brøt til stadighet opp lesingen der Julia fokuserte på å trykke på berøringsskjermen fremfor å følge fortellingens forløp.

5.8 Tilrettelegging og gjennomføring av samtalebasert lesing

Resultatene av videoobservasjonene viste at det var noe forskjell på dialoglengden ved bruk av de ulike mediene, der videosekvensen av samtalebasert lesing med bildebok-app var 1:37 minutter lengre enn tilsvarende bildeboksekvens. Bildeboka og Bildebok-appens ulike affordanser ligger til grunn for samtale og refleksjon, og det kan tyde på at bildebok-appens

teknologiske affordanser opptok tid i lesingen. At fortellingen om *Jakob og Neikob* bredte seg over flere oppslag i bildebok-appen, kan også ha en betydning for tidsbruken i lesingen. Det ble gjort flere lesestopp ved lesing med bildebok-appen enn ved lesing i bildeboka. I tillegg kan gruppestørrelsen virke inn på samtalen under samtalebasert lesing. Videoobservasjonen ved lesing med bildebok-app indikerte at en gruppestørrelse på seks barn kan være i overkant mye. Det ble en del venting på å få trykke på berøringsskjermen, noe som kan være avsporende på forståelsen for flerspråklige barn. Julia og resten av barnegruppens verbale responser var dominert av situasjonsavhengig språk rettet mot bildebok-appen. Ved lesing av bildeboka fikk samtlige barn visuell tilgang til boka samtidig, og her var verbale responser dominert av situasjonsuavhengig språk rettet mot fortellingen og mediet.

5.9 Oppsummering av diskusjon

I dette kapitlet har jeg prøvd å belyse denne studiens problemstilling og forskningsspørsmål gjennom analyse og resultat relatert til teori og tidligere forskning. Under diskusjonen kommer det frem element som har betydning for flerspråklige barns språkstimulering i samtalebasert lesing med bildebok og bildebok-app i liten gruppe. Resultatene viser at det ved valg av litteratur til samtalebasert lesing kan være hensiktsmessig at barnehagelærer forbereder seg og tenker gjennom hvilke barn det skal leses for. Ved valg av bildebok-app vil VEBB-vurderingsverktøy (2019) være til stor hjelp for å finne egnet tekst som er tilpasset barnegruppa det skal leses for.

Når barn leser bøker sammen med voksne, er barna med på å utvikle forklaringer og fortellinger som ligger på et komplekst nivå de ikke kunne skapt alene (Grøver, 2018). Gjennom lesingen av *Jakob og Neikob* møter barna både ord som er av nynorsk karakter og ord som refererer til hendelser som ligger utenfor deres dagligliv. Lesestopp under samtalebasert lesing kan gi utallige muligheter til språkstimulering for flerspråklige barn, der barna får etablert ny kunnskap som kan være med på å gi dypere forståelse for hendelser og ord de møter under lesingen. Barnehagelærer får også mulighet til å forklare ords syntaks, fonologi og bøyningsform (Monsrud, 2017), noe som kan ha betydning for barnas andrespråkutvikling. Barnehagelærerens bruk av åpne og lukkede spørsmål appellerer til ulike responser fra barna. Ved lesing av *Jakob og Neikob* benyttet barnehagelærer begge spørsmålssjangrene, men i ulik grad i de to mediene. Åpne spørsmål ga Julia mulighet til å

hente frem tidligere erfaringer og fantasi, mens lukkede spørsmål fikk frem kortere svar fra Julia.

Det sosiokulturelle læringssynet setter sosial interaksjon mellom barn og barnehagelærer i sentrum. Barnas verbale og non-verbale handlinger i en leseaktivitet kan anses som intellektuelle redskaper hvor barna beskriver, tenker og kommuniserer i leseraktiviteten (Säljö, 2016). Analysene av lesing med bildeboka og bildebok-appen til *Jakob og Neikob* viste tydelig at lesesituasjonen med de to mediene utspant seg på ulik vis. Hvilket medium som kan være best egnet for samtalebasert lesing i gruppe, beror på de muligheter og utfordringer mediet skaper på bakgrunn av blant annet barnas interesse, språklige forutsetninger og mediets multimodale affordanser og semiotikk. Ved lesing av den multimodale bildeboka åpnet både verbaltekst og illustrasjoner opp for kognitivt utvidende samtaler som både barnehagelærer og barna selv tok initiativ til. Julia og resten av barnegruppa ble gjennom lesingen invitert med «på innsiden» av fortellingens fiktive verden, der fantasi, mening og erfaringer fikk komme til uttrykk. Ved bruk av bildebok-app kom det i videoobservasjonen frem at samtlige barn hadde stor oppmerksomhet rettet mot å trykke frem bildebok-appens interaktivitet. Oppmerksomheten på ergonomiske affordanser i bildebok-appen kan se ut til å påvirke den samtalebaserte lesesituasjonen i stor grad.

Berøringsskjermens interaktivitet kan lukke eller åpne for videre utforskning og dialog, hvor også app-menyens alternativer kan ha betydning (Tønnessen & Hoel, 2019).

Berøringsskjermen fikk stor oppmerksomhet av Julia, som responderte med ønske om å trykke på berøringsskjermen når barnehagelærer inviterte til samtale om handlingen (jmf. pkt. 4.3.3). Det forekom lange pauser med trykking på berøringsskjermen, noe som kan ses på som et forstyrrende element for andrespråklæringen, der Julia i større grad brukte situasjonsavhengig språk fremfor situasjonsuavhengig språk.

6.0 Avslutning

God språkstimulering er et viktig element i barnehagens innhold og oppgaver, da språk er et nødvendig redskap for læring og utvikling. Samtalebasert lesing med mindre barnegrupper, der barna deltar i kognitivt utvidede samtaler løst fra her-og-nå-situasjonen, kan ha utviklende effekt på flerspråklige barns andrespråkstilegnelse. Hvilket medium det leses i, kan ha en avgjørende innvirkning på utvikling av språklige ferdigheter.

I denne studien har jeg undersøkt hvordan bildebok og bildebok-app påvirker språkstimulering for flerspråklige barn gjennom samtalebasert lesing. Jeg ønsket å finne ut hvilke muligheter og utfordringer som ligger i mediene bildebok og bildebok-app, samt hvordan mediene kan påvirke verbale og non-verbale responser fra flerspråklige barn.

Med dette som grunnlag ble det utarbeidet følgende problemstilling:

Hvordan legger samtalebasert lesing med bildebøker og bildebok-apper til rette for språklig stimulering for flerspråklige barn?

Som støtte til problemstillingen ble to forskningsspørsmål utarbeidet:

- *Hvilke indikasjoner på verbalt og non-verbalt engasjement kan observeres hos flerspråklige barn ved lesing i bildebok sammenlignet med bildebok-app?*
- *Hvilke muligheter og utfordringer ligger i mediene bildebok og bildebok-app når det gjelder språklig stimulering for flerspråklige barn?*

For å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene i studien gjorde jeg en tekst- og medieanalyse av bildeboka og bildebok-appen til *Jakob og Neikob* i kombinasjon med videoobservasjoner fra VEBB-prosjektet (2019). Studien bygger på et sosiokulturelt læringssyn, der barn lærer av å bruke språket som tenkningens sosiale redskap i sosiale situasjoner (Vygotsky, 1986).

6.1 Forskningsarbeidets kvalitet

Forskningsarbeidets kvalitet står sentralt, og et spørsmål som dukker opp, er studiens overførbarhet. Studiens validitet og reliabilitet sier noe om studien kan overføres til andre sammenhenger. Ettersom tekst- og medieanalyse, samt videoobservasjoner innebærer subjektive tolkninger, anser jeg studien for å ha indre gyldighet. Resultatene som foreligger, anses ikke å gjelde i andre sammenhenger, da mine analyser og resultater er avgrenset og

smale. En ytre gyldighet eller overførbarhet anser jeg dermed som ikke til stede. I studier med annen barnelitteratur og andre deltakere kan andre resultater fremkomme. Også forskning med det samme datamaterialet kan gi annet resultat. I videoobservasjonene var det veldig krevende å registrere verbale responser der barna snakket i munnen på hverandre eller snakket med utydelig tale. Det er dermed vanskelig å si om alle responser har blitt registrert og analysert, noe som synliggjør at forskere under samme premisser kan komme frem til ulike resultater og konklusjoner.

Da jeg ikke gjorde filmopptakene selv, fikk jeg heller ikke mulighet til å stille spørsmål som kunne gitt meg nyttig informasjon og økt studiens troverdighet. Muligheten for anonymisering kan være mindre ved bruk av videoobservasjon enn ved bruk av andre metoder (Fennefoss & Valvik, 2001). Deltakerne kan være ansente og redde for å dumme seg ut, og noen kan gjerne ikke like å se og høre seg selv på videoopptak etterpå. Bruk av videoopptak kan dermed oppleves mer stressende enn andre former for observasjon, noe som gjør at det bør foretas en grundig etisk overveielse om hvorfor videoopptak er nødvendig. For å kunne svare på min problemstilling og mine forskningsspørsmål var det i denne studien nødvendig å bruke videoobservasjoner som metode.

Ettersom materialet jeg studerte er begrenset, kan jeg ikke garantere for at flerspråklige barn oppnår god språkstimulering ved å delta i samtalebasert lesing. Ved å bruke tekst- og medieanalyse og enkelcase-studie som metode fikk jeg likevel grundig forståelse, samt avgrenset og rik informasjon om få analyseenheter. Resultatene kan gi en pekepinn på muligheter og utfordringer som ligger i bildebøker, bildebok-apper og samtalebasert lesing. Jeg håper at denne studien kan inspirere barnehagelærere som har flerspråklige barn i barnegruppen, til å bruke tekster av god kvalitet, som *Jakob og Neikob*, i samtalebasert lesing hvor målet er å fremme andrespråkstilegnelsen.

6.2 Veien videre

Høytlesning og utforskende samtaler betyr mye for flerspråklige barns språkutvikling. Gode samtaler er nødvendige for at flerspråklige barn skal lære om kultur, miljø og utvikle gode kommunikasjonsevner som fremmer læring og mestring. Barn lærer språk i meningsfulle sammenhenger (Snow et al., 2007), og samtalebasert lesing blir pekt på som en god metode for språkstimulering i barnehagen. God satsning på flerspråklige barns språkutvikling er antakelig den viktigste jobben barnehagen gjør for å forberede barna til skolefaglige

prestasjoner. Hva skjer så videre i skolen? Fra de første dagene på skolen er det fokus på leseopplæringen, der barna etter hvert skal bli selvstendige lesere med god leseforståelse.

Ordforrådets betydning for leseforståelsen øker med årene, noe forskningen til Frost & kollegene (2005) slår fast. Barn som har god begrepsforståelse og et rikt ordforråd når de begynner på skolen, har bedre forutsetninger for å mestre skolehverdagen. Dette understreker at det er viktig med god kompetanse hos barnehagelærere på hvordan et godt språkmiljø utvikles og hvilke aktiviteter som fremmer flerspråklige barns språkutvikling i barnehagen. Hvordan kan så skolen styrke flerspråklige barns språkutvikling? Hva skjer med høytlesing og samtalebasert lesing som danner grunnlaget for kognitivt rike samtaler? Gode samtaler, lek med språk og fokus på språk er nødvendig språkstimulering også i skolen. Gjennom samtalebasert lesing og kognitivt rike samtaler kan språklige ferdigheter utvikles, noe som kan være utslagsgivende for den skolefaglige utviklingen. Samtalebasert lesing kan dermed også anses å ha stor verdi i skolen.

Barnehagelærere bør ha god kunnskap om den vesentlige forskjellen det er mellom hverdagsspråk og skolespråk, og det bør være et stort fokus på utvikling av skolespråk. Et godt utviklet skolespråk, som er mer komplekst og abstrakt enn hverdagsspråket, kan være med på å gjøre flerspråklige barn best mulig rustet til å møte skolefaglige krav. Samtidig har språktonen flerspråklige barn møter, stor betydning for språkbruk og språkutvikling. Barnehagelærer bør være bevisst på hvilken språktone som brukes i samtale med flerspråklige barn, da en utvekslingstone legger til rette for bedre språkstimulering enn en undervisningstone (Palludan, 2007). Å være bevisst på spørsmålssjanger er også viktig for å legge til rette for god språkstimulering for flerspråklige barn. Åpne spørsmål utfordrer barna til å bruke et situasjonsuavhengig språk. Lukkede spørsmål gir ofte korte svar, men kan egne seg godt for å få flerspråklige barn til å komme i gang i samtalen.

Digitale bildebok-apper har ført til at det barnelitterære feltet er i endring. Bildeboka er ikke lenger bare tilgjengelig i papirform, men også som en app som lastes ned på et nettbrett eller mobiltelefon. Mediene bildebok og bildebok-app kan gi ulik språkstimulerende effekt under samtalebasert lesing med en gruppe barn. I denne studien kom det frem at lesing med bildebok-app har sine kvaliteter, men til samtalebasert lesing fungerer bildeboka best. Begge mediene gir leseopplevelser, der mediens modaliteter, affordanser og semiotikk spiller en sentral rolle.

Det finnes etter hvert en god del internasjonal forskning på barns lesing av bildebok-apper, men mye av denne forskningen er ikke overførbar til den norske barnehagemodellens arbeidsformer og verdigrunnlag (Hoel, 2018). Mesteparten av forskningen som finnes på digitale bildebøker tar utgangspunkt i lesing med en voksen og ett barn. Det er lite forskning på bruk av digitale bildebøker sammen med en barnegruppe, slik som i innovasjonsprosjektet VEBB. Ettersom bildebok-apper har kommet for å bli, anser jeg det som nødvendig med mer forskning på bruk av digitaliserte bildebøker, særlig med flerspråklige barn i barnehage. Behovet for mer forskning kan også finne støtte i Barnehagemonitor (2015), som påpeker at barnehageansatte ikke føler at de har nok kompetanse på bruk av digitale verktøy i barnehagen.

7.0 Litteraturliste

- Aisato, L. (2014). *En fisk til Luna*. Gyldendal.
- Al-Yaqout, G., & Nikolajeva, M. (2015). Re-conceptualising picturebook theory in the digital age. *Barnelitterært Forskningstidsskrift*, 6(1), 26971.
<https://doi.org/10.3402/blft.v6.26971>
- Bae, B. (2012). Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns. *International Journal of Early Childhood*, 44(1), 53–69. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0052-3>
- Barac, R., & Bialystok, E. (2012). Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background, and education. *Child Development*, 83(2), 413–422. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01707.x>
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind* (University of Chicago Press ed). University of Chicago Press.
- Birkeland, T., Mjør, I., & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur sjangrar og teksttypar*. Cappelen Damm akademisk.
- Bjerkan, K. M. (2017). Introduksjon. I *Ordforråd hos flerspråklige barn* (1. utgave, 3. opplag, s. 11–19). Gyldendal Norsk Forlag.
- Bjorvand, A.-M. (2002). Vurdering av barnelitteratur. I *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. (s. 150–173). Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. Gyldendal akademisk.
- Broström, S., López, K. J. de, Løntoft, J., & Sæterdal, I.-J. (2013). *Dialogisk lesing i teori og praksis*. Pedagogisk forum.
- Bråten, C. M. L., & Markhus, R. (2013). *Frøet*. Gyldendal.
- Bråten, I. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen.
- Burger, K. (2015). Effective early childhood care and education: Successful approaches and didactic strategies for fostering child development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 743–760.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.882076>
- Bus, A. G., Takacs, Z. K., & Kegel, C. A. T. (2015). Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. *Developmental Review*, 35, 79–97.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.004>

- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed). SAGE Publications.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Dybvik, H. (2017). Nynorsk i barnehagelærerutdanningen: Fra nynorsk bildebok til digital fortelling. Et eksempel fra Høgskolen i Oslo og Akershus. I *Danne og utdanne. Litteratur, språk og samtale* (s. 159–172). Novus forlag.
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet: En håndbok i utredning og vurdering* (2. utgave, 1. opplag). Cappelen Damm.
- Fennefoss, A. T., & Valvik, R. (2001). *Om å fange øyeblikket: Videoobservasjon i pedagogisk arbeid*. Høyskoleforlaget.
- Frost, J., Madsbjerg, S., Niedersøe, J., olofsson, Å., & Sørensen, P. M. (2005). Semantic and phonological skills in predicting reading development: From 3-16 years of age. *Dyslexia, 11*(2), 79–92.
- Gamst, K. M. T. (2017). *Profesjonelle barnesamtaler: Å ta barn på alvor*. Universitetsforl.
- Gjems, L. (2013). Teaching in ECE: Promoting children's language learning and cooperation on knowledge construction in everyday conversations in kindergarten. *Teaching and Teacher Education, 29*, 39–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.008>
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet: På barns vilkår*. Fagbokforl.
- Glaser, V. (2014). Ulike psykologiske retninger og perspektiver. I *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (2.utgave, s. 25–48). Fagbokforlaget.
- Grøver, V. (2017). Fostering vocabulary in early childhood education. I *The Routledge International Handbook of Early Literacy Education: A Contemporary Guide to Literacy Teaching and Interventions in a Global Context* (1. utg., s. 284–295). Routledge.
- Grøver, V. (2018). *Å lære språk i barnehagen kvaliteter ved barns samhandling med voksne og jevnaldrende som fremmer språklæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Grøver, V., Lawrence, J., & Rydland, V. (2018). Bilingual preschool children's second-language vocabulary development: The role of first-language vocabulary skills and second-language talk input. *International Journal of Bilingualism, 22*(2), 234–250. <https://doi.org/10.1177/1367006916666389>
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderbokforskningen. *Tidsskrift för litteraturvetenskap, 3–4*, 163–168.

- Have, P. ten. (1999). *Doing conversation analysis*. Sage.
- Hoel, T., & Tønnessen, E. S. (2019). Organizing Shared Digital Reading in Groups: Optimizing the Affordances of Text and Medium. *AERA Open*, 5(4), 233285841988382. <https://doi.org/10.1177/2332858419883822>
- Hoel, T., Wagner, Å. K. H., & Oxborough, G. H. O. (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*, Vol. 3,1-16.
- Horn, E., & Færevaa, M. K. (2011). Kommunikasjon. I *TRAS. Observasjon av språk i daglig samspill*. (s. 47–52).
- Hvinden, B., Bang, K. J., Fjørtoft, K., Holand, I., Johnsen, R., Kolstad, I., Monsen, T., Nevøy, A., Sandmo, E., Skilbrei, M.-L., Staksrud, E., Tande, K. M., Ulleberg, P., Øyum, L., & Enebakk, V. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (s. 1–40). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Høigård, A., Mjør, I., & Hoel, T. (2009). *TEMAHEFTE om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. (s. 1–72).
- Jacobsen, H., Kofoed, T., & Loi, M. (2016). *Barnehagemonitor 2015. Den digitale tilstanden i barnehagen*. (s. 1–104). Senter for IKT i utdanningen.
- Jansson, T. (2017). *Hvordan gikk det?* Cappelen Damm.
- Jernes, M., Hoel, T., Mangen, A. (2019). *VEBB Didaktisk vurderingsverktøy av bildebok-apper*. Hentet fra nettet <http://vebb.uis.no/>
- Karlsen, J., Lyster, S.-A. H., & Lervåg, A. (2017). Vocabulary development in Norwegian L1 and L2 learners in the kindergarten–school transition. *Journal of Child Language*, 44(2), 402–426. <https://doi.org/10.1017/S0305000916000106>
- Karlsen, J., Røe-Indregård, H., Wold, A. H., Lykkenborg, M., & Hagtvet, B. (2018). Initiativ og responsmønstre i boklesingsdialoger mellom barnehagelærer og barn med minoritetsspråklig bakgrunn. *Novus forlag*, 1–2, 66–92.
- Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

- Kucirkova, N. (2017). NEW LITERACIES AND NEW MEDIA. The changing face of early literacy. I *The Routledge International Handbook of Early Literacy Education: A Contemporary Guide to Literacy Teaching and Interventions in a Global Context* (1. utg., s. 40–54). Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. (Meld. St. 41 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. (Meld. St. 19 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. (4. utgave). Universitetsforlaget.
- Mangen, A., Hoel, T., Jernes, M., & Moser, T. (2019). Shared, dialogue-based reading with books vs tablets in early childhood education and care: Protocol for a mixed-methods intervention study. *International Journal of Educational Research*, 97, 88–98. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.07.002>
- Mangen, A., & Hoel, T. (2017). Samtalebasert lesing med bok eller nettbrett: Gjør mediet en forskjell? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-04-05>
- Mitchell, M. G. (2013). Ein tekst uttrykt i to medium: “Johannes Jensen føler seg annerledes” som lydbok og bildebok. *Barnelitterært Forskningstidsskrift*, 4(1), 23058. <https://doi.org/10.3402/blft.v4i0.23058>
- Mjør, I. (2013). Frå Apan fin (1999) til Hej då, lilla apa! (2008). Bildebok og animasjonsfilm – resepsjon og medieestetikk. *Barnelitterært Forskningstidsskrift*, 4(1). <https://doi.org/10.3402/blft.v4i0.20467>

- 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>
- Monsrud, M.-B. (2017). Hvordan tilrettelegge for utvikling av ordforråd. I *Ordforråd hos flerspråklige barn* (1. utgave, 3. opplag, s. 129–152). Gyldendal Norsk Forlag.
- Munzer, T. G., Miller, A. L., Weeks, H. M., Kaciroti, N., & Radesky, J. (2019). Differences in Parent-Toddler Interactions With Electronic Versus Print Books. *Pediatrics, 143*(4), e20182012. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2012>
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picturebooks work* (1st pbk. ed). Routledge.
- Norsk senter for forskningsdata (2020, 12. mars). *Personverntjenester*. Hentet fra <https://nsd.no/personvernombud/>
- Palludan, C. (2007). Two tones: The core of inequality in kindergarten? *International Journal of Early Childhood, 39*(1), 75–91. <https://doi.org/10.1007/BF03165949>
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism* (Bd. 18). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.18>
- Pedersen, S. (1997). *Språk og språkutvikling hos barn*. Det Norske Samlaget.
- Penno, J. F., Wilkinson, I. A. G., & Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology, 94*(1), 23–33. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.23>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Prytz, Ø. (2013). *Litteratur i digitale omgivelser en forstudie*. Kulturrådet. [kulturradet.no/documents/10157/429307/Litteratur i digitale omgivelser til nett.pdf](http://kulturradet.no/documents/10157/429307/Litteratur+i+digitale+omgivelser+til+nett.pdf)
- Sandvik, M., & Vik, M. (2019). «Hva hadde katten på ryggen?» Fra høytlesing til digital bildebokskaping i en flerspråklig barnegruppe. I *Digitale barnehagepraksiser. Teknologier, medier og muligheter*. (s. 48–72). Cappelen Damm.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data: David Silverman* (Fifth edition). SAGE.
- Sipe, L. R. (2002). Talking back and taking over: Young children`s expressive engagement during storybook read-alouds. *International Reading Association, 55*, 476–483.
- Snow, C. E., Porche, Michelle. V., Tabors, P. O., & Harris, S. R. (Red.). (2007). *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents*. Paul H. Brookes.
- Solstad, T. (2018a). *Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehagen*. Universitetsforl.

- Solstad, T. (2018b). Multimodal lesepraksis—Å gå inn i litteraturen på mange måter. I *Lesepraksiser i barnehagen. Inn i litteraturen på mange måter.* (s. 131–142). Fagbokforlaget.
- Solstad, T., & Tønnessen, E. S. (2014). Estetiske erfaringer i bok og ved skjerm. I *Jakten på fortellinger. Barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier.* Universitetsforlaget.
- Stai, K. (2008). *Jakob og Neikob.* Samlaget.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research.* Sage Publications.
- Säljö, R. (2016). *Læring en introduksjon til perspektiver og metaforer.* Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder.* Fagbokforl.
- Tønnessen, E. S. (2014). Fra bildebok til app, eller bare litterær app? I *Jakten på fortellinger. Barne- og ungdomslitteratur på tvers av mediene.* (s. 128–148). Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S., & Bjorvand, A. M. (2014). Teoretiske perspektiver på tekster, medier og lesere. I *Jakten på fortellinger. Barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier.* (s. 39–63). Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S., & Hoel, T. (2019). Designing Dialogs Around Picture Book Apps. I J. E. Kim & B. Hassinger-Das (Red.), *Reading in the Digital Age: Young Children's Experiences with E-books* (Bd. 18, s. 197–215). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20077-0_11
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Bemanningsnorm i barnehager.* Hentet fra <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/midler-kommuner/bemanningsnorm-i-barnehager/>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter – veiledning til læreplan.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/grunnleggende-norsk-for-spraklige-minoriteter/3-idebank/laring-av-ord-og-begreper/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.* Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag en innføring i bruk av metoder.* Gyldendal akademisk.

- Verhallen, M. J. A. J., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2006). The promise of multimedia stories for kindergarten children at risk. *Journal of Educational Psychology, 98*(2), 410–419. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.410>
- Vik, M. (2017). Litterære samtaler i barnehagen. I *Danne og utdanne. Litteratur, språk og samtale*. (s. 55–76). Novus forlag.
- Vygotskij, L. S. (1981). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Nachdr.). Harvard Univ. Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of higher psychological Processes*. (Michael Cole, Vera John-Steiner, Silvia Scribner, Ellen Souberman). Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.
- Wagner, Å. K. H. (2011). Barn med flere språk. I *TRAS Observasjon av språk i daglig samspill* (s. 122–130). INFOVEST forlag.
- Wagner, Å. K. H. & Hoel, T. (2011). Lesefrø-prosjektet. I *TRAS Observasjon av språk i daglig samspill* (s. 133-139). INFOVEST forlag.
- Wagner, Å. K. H., Strømqvist, S., & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket. En grunnbok om skriftspråklæring*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Weismer, S. E., & Hesketh, L. J. (1993). The Influence of Prosodic and Gestural Cues on Novel Word Acquisition by Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 36*(5), 1013–1025. <https://doi.org/10.1044/jshr.3605.1013>
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., & et al. (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, Graver 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>
- Yuill, N., & Martin, A. F. (2016). Curling Up With a Good E-Book: Mother-Child Shared Story Reading on Screen or Paper Affects Embodied Interaction and Warmth. *Frontiers in Psychology, 7*, 1951. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01951>
- Østbye, H., Helland, K., Knapskog, K., Larsen, L. O., & Moe, H. (2013). *Metodebok for mediefag*. (4. utgave). Fagbokforlaget.

Aarts, R., Demir-Vegter, S., Kurvers, J., & Henrichs, L. (2016). Academic Language in Shared Book Reading: Parent and Teacher Input to Mono- and Bilingual Preschoolers: Academic Language in Shared Book Reading. *Language Learning*, 66(2), 263–295. <https://doi.org/10.1111/lang.12152>

Vedlegg 1

Transkripsjon av videoobservasjon – 510bokJA3

Barnegruppen består av fire jenter og to gutter. Fire barn har norsk som førstespråk og to barn har henholdsvis tysk og polsk som sitt morsmål. Barna er i videoopptaket kodet med nummer som har blitt kodet om til fiktive navn i transkripsjonen. Barnehagelærer blir også kodet med fiktivt navn. De fiktive navnene er: Ada (1), Teo (2), Ine (3), Endre (4), Julia (5), Maria (6) og barnehagelærer er kodet med Lise. Fokuset i transkripsjonen er på enkelcasen, Julia (5).

Transkripsjonsnøkler som er bearbeidet etter ten Have (1999) (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 209):

- [En enkel venstreklamme angir det punktet der en overlapping begynner.
-] En enkel høyreklamme angir det punktet der en del av en ytring slutter og en annen begynner.
- = Likhetstegn ved slutten av en linje og ved begynnelsen av neste linje viser at det ikke er noe «hull» mellom de to linjene.
- (.) Et punktum i parentes angir et lite «hull» i eller mellom ytringer.
- : Koloner angir forlengelse av lyden umiddelbart foran. Flere koloner angir en lengre lyd.
- Ord Understreking angir en form for betoning, via tonehøyde og/eller omfang.
- ORD Store bokstaver angir lyder som er spesielt sterke i forhold til talen rundt.
- () Tomme parenteser angir at utskriveren ikke hører hva som blir sagt.
- (()) Doble parenteser angir utskriverens beskrivelser snarere enn transkripsjon.

Samtalebasert lesing av bildeboken «Jakob og Neikob» av Kari Stai. Oppslag 8-10,

tid: 04:18

((De seks barna sitter på gulvet foran barnehagelærer i en liten lesestol i barnehagen. Lese stolen er fysisk lukket med en liten port. Barnehagelærer holder bokas oppslag synlig for barna under hele observasjonssekvensen. Transkripsjonen starter på oppslag 8 og slutter på oppslag 10)).

Lise: ((Leser fra oppslag 8. Alle barna sitter stille og har blikket rettet mot boka)) Så legg Jakob og Neikob ut på biltur. Jakob tek med seg tromma, slik at dei kan få musikk på

vegen. ((Julia klapper seg på knærne, samtidig som hun har rytmiske bevegelser i kroppen)). Du seier vel ikkje nei til ein bolle? Spør Jakob. Nei, svarer Neikob. Så spør Jakob: Åh, du har vel ikkje noko imot at vi køyrer heilt til Utlandet?]

Julia: ((Kommenterer teksten i boka)). [Hæ!

Lise: ((Leser vidare fra oppslag 8)). NEI, SVARAR NEIKOB. ((Setter opp et overraskende uttrykk i ansiktet, mens hun lar blikket gli fra barn til barn, hvor barna også setter opp ett overraskende uttrykk. Emilie, Julia og Endre kommer samtidig med en «å-lyd» når de trekker pusten)). Utlandet?

Julia: Så han skal () JA! =

Lise: = Ja]

Endre: [Og der er huset deres]. ((Strekker seg frem og peker samtidig på husene i boka)). =

Lise: = [Ja, og hva er utlandet for noe?]

Julia: [Jeg vet hva ()]

Lise: [Er det noen som kan fortelle om det? ((Endre og Julia rekker opp hånda)). Ja! ((Ser på Julia)).

Julia: At det er slik land noen folk bor i husene ((Blikket beveger seg rundt omkring når hun forteller. Emma, Ine og Endre rekker opp hånda))

Lise: Ja =

Julia: = og det er veldig langt borte. ((Reiser seg opp på knærne og beveger armene bakover i det hun sier ordet «borte»)) =

Lise: = og det er langt borte].

Lise: [Sett deg nærmere der. Ja, hva vil du si? ((Sier til Endre at han skal sette seg litt nærmere Teo)).

((Flere barn har verbale ytringer samtidig, slik at det er vanskelig å forstå. Ine og Endre rekker opp hånda)).

Maria: Jeg ser blodårene mine. ((ser på de barbente føttene sine. Julia leker med håret sitt)).

Lise: Ja, nå skal vi høre () ((peker på Endre)).

Endre: Utlandet er der eh (.) landet slutter, og så der er det veldig langt borte fra = ((viser avstanden med hendene)).

((Ine rekker opp hånden)).

Lise: = Ja! =

Endre: = og så er det bare dobbelt så langt fra her er utlandet og her er huset.] ((Viser med armene hvor han markerer på den ene armen at utlandet er, og på den andre armen er huset)).

((Ine rekker opp hånda)).

Julia: () ((ser på Endre)).

Maria: [Jeg har tatt av sokkene mine]. ((holder hånden foran munnen)).

Lise: [Det stemmer det, men nå er det er Maria sin tur. ((Endre fortsetter å vise avstanden med hendene)).

Ine: Em, (.) jeg tror at utlandet betyr at (.) em, at det er der verden slutter. = ((Julia har oppmerksomheten på noe som skjer utenfor lesesituasjonen)).

Lise: = Kan det være der verden slutter (.) m-m, ja? = ((nikker med hodet)).

Endre: = Det er helt sant].

((Julia rekker opp hånda)).

Lise: [Hva tenker du? ((ser på Julia)).

Julia: Eh: (.) ((klør seg i hodet)) eh, kan vi lese den? ((peker på boka)).

Lise: Skal vi lese videre?

Julia: Ja!:::

Lise: ((Leser videre)) (.) Em, dei gomlar bollar heile vegen. Så mange at det blir vondt i ma::gen] =

Julia: [Au! ((klapper seg på magen og smiler)).

Lise: = og lite plass i bilen. ((Blar om til oppslag 9)).

Julia: Ah, der var tyven!].

Lise: ((Leser videre)) Langs vegen står det ein tjuv. Neikob synest han ser skummel ut ((Julie legger seg ned og gjømmar seg bak Teo. Reiser seg umiddelbart opp igjen)). Tjuven spør om å få sitte på til Utlandet. JA, svarar Jakob. Tjuven tek resten av bollene uten å spørje. Så seier han at han vil stje:le bilen til Jakob. JA, svarar Jakob (.) litt for fort. Åh!

Julia: Ha-ha-ha-ha-ha,ha-ha-ha-ha-ha] ((Lager lyd med en ertende betoning mens hun peker på boka)).

Lise: [Hva skjer?] (.) ((Julia rekker opp hånda)).

Ine: Han skal gå inn i krokodillen sin munn:: =

Lise: = Han skal gå inn i krokodillen sin munn? = Ja ((ser på Julia)).

Julia: = De skal gå inn i krokodillen sin munn::: =

Ada: = De skal gå inn i krokodillen sin munn.=

Julia: = og han skal spise dem ((spiser på kneet på buksa si og lager en «spiselyd»)) =

Lise: = Han skal spise dem opp.

Ine: Men jeg synes at det ikke er skummelt i det hele tatt.

Ada: Jeg synes det er litt skummelt ((snakker med lav tonehøyde til Ine)).

Lise: Nei, skal vi se? ((blar til neste oppslag og fortsetter å lese. Julia og Maria legger seg på magen)). Jakob og Neikob sitt att i vegkanten. Sna:rt kjem ein seljar forbi og spør om dei vil kjøpe ei lampe. JA, seier Jakob. Da det byrjar å bli mørkt kjem ei krokodille forbi. Ho spør om å få ete dei. (.) Det er jo rart at det kommer en krokodille forbi, liksom (.). Bor den krokodillen da? ((Julia legger seg på magen)).

Julia: Eh, de skal spise.. ((blir avbrutt av Endre)).

Endre: [Det der ser jo ut som vann ((peker og tar på bildet i boka. Julia ligger på magen og stirrer i boka)).

Lise: = Det ser ut som vann, ja. =

Julia: = Det ikke se ut som vann. =

Lise: = Hva tenker du det ser ut som da? =

Julia: = Jeg tror det ser ut som (.) Coca-Cola. = ((Reiser seg opp på kne, bøyer seg frem og peker på bildet i boka)).

Lise: = Coca-Cola? He-he ((Julia nikker og smiler mot Lise)).

Endre: = Ja, men der, der! ((Peker i boka)).

Lise: Hæ? Der var han kanskje.]

Ada: Jeg synes det ser ut som gress.

Lise: Gresset. Så krokodillen bare går å spankulere løst her?]

Maria: Jeg tror at, jeg synes det ligner på en bæsj. ((Julia ligger på magen og ler)).

((Ine rekker opp hånda)).

Lise: En bæsj! Jaa. ((ser på Ine)).

Ine: Jeg synes det ligner på vann:.

Lise: På vann, ja.

Julia: Men jeg () Coca-Cola.

Lise: Coca-Cola, ja. Det kan ligne på mye forskjellig.]

Julia: Cococo-Cola ((ligger på magen, synger og ler)).

Lise: Hva tenker du? ((henvender seg til Teo)).

Teo: Eh (.) hvis lyset på lampen, så kommer lyset ().

Lise: Ja, det gjør så.

Teo: Det har jeg sett.

Lise: M-m.

Vedlegg 2

Transkripsjon av videoobservasjon – 510appJA1

Barnegruppen består av fire jenter og to gutter. Fire barn har norsk som førstespråk og to barn har henholdsvis tysk og polsk som sitt morsmål. Barna er kodet med nummer som blir kodet om til fiktive navn i transkripsjonen. Barnehagelærer blir også kodet med fiktivt navn. De fiktive navnene er: Ada (1), Teo (2), Ine (3), Endre (4), Julia (5), Maria (6) og barnehagelærer er kodet med Lise.

Barnegruppen kjenner til historien om «Jakob og Neikob» fra samtalebasert lesing med bildebok. Barnehagelæreren velger å bruke fortellerstemmen som ligger i appen. Når fortellerstemmen forteller, blir den kodet med «App». Transkripsjonen har fokus på enkelcasen, Julia (5).

Transkripsjonsnøkler som er bearbeidet etter ten Have (1999) (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 209).

- [En enkel venstreklamme angir det punktet der en overlapping begynner.
-] En enkel høyreklamme angir det punktet der en del av en ytring slutter og en annen begynner.
- = Likhetstegn ved slutten av en linje og ved begynnelsen av neste linje viser at det ikke er noe «hull» mellom de to linjene.
- (.) Et punktum i parentes angir et lite «hull» i eller mellom ytringer.
- : Koloner angir forlengelse av lyden umiddelbart foran. Flere koloner angir en lengre lyd.
- Ord Understreking angir en form for betoning, via tonehøyde og/eller omfang.
- ORD Store bokstaver angir lyder som er spesielt sterke i forhold til talen rundt.
- () Tomme parenteser angir at utskriveren ikke hører hva som blir sagt.
- (()) Doble parenteser angir utskriverens beskrivelser snarere enn transkripsjon.

I tillegg:

- [...] Mindre relevant transkribert passasje.

Samtalebasert lesing av bildebok-appen «Jakob og Neikob» av Kari Stai. Oppslag 13-20,

tid: 05:55

((De seks barna sitter på gulvet foran barnehagelærer i en liten lesestol i barnehagen. Lese stolen er fysisk lukket med en liten port. Barnehagelærer holder nettbrettets oppslag synlig for barna under hele observasjonssekvensen. Transkripsjonen starter på oppslag 13 og slutter på oppslag 20)).

App: Så legg Jakob og Neikob ut på biltur. Jakob tek med seg tromma slik at dei kan få musikk på vegen.

((Lise nikker anerkjennende til barna)).

Teo: Kan jeg også (.) trykke på trommen? ((Ser på Lise)).

Ada: Jeg vil også.

Lise: Har noen av dere vært på biltur? ((Teo får trykke på skjermen)).

Julia: Jeg har vært på biltur med pappa til STRANDA!

((Teo trykker på berøringsskjermen. Det fremkommer en trommelyd som gjør at Ada og Julia begynner å bevege kroppen etter trommelyden, og slår med hendene i fanget. Ada og Julia smiler til hverandre)).

Lise: Til stranda, ja. Det er gøy å være på biltur, vel?

((Ada får trykke på berøringsskjermen, mens barnehagelærer prater med barna om biltur)).

Ine: Jeg har ikke. Ikke jeg. Jeg vil, jeg vil, jeg vil. ((ønsker å trykke på berøringsskjermen)).

Julia: Jeg har aldri. ((Smiler, kikker på skjermen og beveger kroppen til trommelyden i bildebok-appen)).

((Ine får trykke på berøringsskjermen, slik at det blir trommelyd)).

Julia: Kan jeg? ((Spør med lyst toneleie, og strekker hals for å se etter berøringsskjermen)).

Lise: Ja. ((Julia får trykke frem trommelyden, og Ada, Ine, Julia og Maria smiler og lager rytmiske bevegelser etter trommelyden)).

Endre: Kan jeg også? ((får trykke frem trommelyden)).

((Flere barn sier «kan jeg også?» opp til flere ganger uten mulighet for å identifisere hvem som spør)).

Lise: Er det gøy med musikk?

Julia: JA! Gøy, gøy, gøy! ((gnir hendene på strømpebuksa, og beveger kroppen)).

((Flere av barna sier fortsatt «Kan jeg også?» opp til flere ganger, uten mulighet for å identifisere hvem som spør)).

Lise: Ja, vi skal se videre også nå.

App: Du seier vel ikkje nei til ein bolle? Spør Jakob. NEI, svarer Neikob. Så spør Jakob: Du har vel ikkje noko imot at vi køyrer heilt til Utlandet? NEI, svarer Neikob.

Lise: U:tlandet?

Ada: Jeg vil ligge. ((Stirrer på Lise og prøver å legge seg ned på gulvet, men lar være da Lise skyver henne litt bakover)).

Lise: Utlandet? ((Ser på Ine)).

Ine: Jeg tror at det er i enden av verden.] ((Bruker hendene til å vise med når hun forklarer. Julia sitter urolig med kroppen)).

Lise: [Til enden av verden, ja. Er det utlandet det?

Ine: M-m

Lise: M-m

Ine: Utenfor verden ((beveger hånda og peker mens hun snakker)).

Julia: Lise, kan jeg få trykke, kan jeg trykke? ((Julia legger hodet på skakke og snakker samtidig som Ine forklarer hva «Utlandet» er)).

Lise: Ja, utenfor verden. Hva er det utenfor verden?

Ine: Vet ikke.

Lise: Vet ikke?

Julia: Em, em. Utenfor verden, det betyr noen som går inn i verden (). ((Tvinner hender og lar blikket gli rundt i rommet)).

Lise: Ja, kanskje.

((Julia får trykke på berøringsskjermen slik at det lages en bil-lyd, legger seg ned og lager selv en bil-lyd. Endre tramper i gulvet med bena)).

Teo: Kan jeg også trykke? =

Lise: = Nå må du vente.

Lise: Oi, som de kjører fort av gårde.

Teo: Kan jeg også prøve? =

Lise: =Vent litt. ((Trykker på appen for videre lesing av fortellerstemme)).

App: Dei gomlar boller hele vegen. Så mange at det blir vondt i magen og lite plass i bilen.

Endre: Kan jeg trykke?

Lise: Dere får gjøre det litt hver. ((Bøyer seg frem og lar Maria trykke på berøringsskjermen. Maria trykker flere ganger uten at det skjer noe)).

Maria: Hæ?

Lise: Trykk på bilen da. ((Trekker nettbrettet til seg for å se på skjermen. Maria trykker flere ganger før bil-lyden aktiveres)). Du må trykke en gang.

Ine: Kan jeg? ((Peker på nettbrettet)).

Lise: ()

Ine: Nå er det meg.

Lise. Hysj, skal vi se. Oi, som de kjørte av gårde.]

App: [Langs vegen står det ein tjuv. Neikob synest han ser skummel ut. Tjuven spør om å få sitte på til Utlandet. JA, svarer Jakob.

((Julia kryper sammen og gjemmer seg bak Endre, og viser tydelig med kroppsspråk og ansiktsuttrykk at det er skummelt. De andre barna viser ikke tegn til at det er skummelt)).

Maria: N::ei.

Julia: Det er Neikob.

Maria: Kan jeg prøve på den fuglen?]

Lise: ((Trekker til seg nettbrettet)). Nei, nei, nei, nå var det () først. Kom igjen skal du prøve? (.) Skal du prøve å trykke?

Ine: På hva? ((setter seg nærmere nettbrettet)).

Lise: Nei, du kan se.

Maria: På den hvis du vil ((Peker mot ugla på nettbrettet. Ine trykker på ugla og aktiverer ugle-lyd – ho-ho))

Lise: Ho-ho sier han. Det hørtes jo ut som en annen som sa ho-ho.=

Julia: =SOM JULENISSEN= ((setter seg opp på kne)).

Lise: =Som julenissen ((Maria får trykke på skjermen og aktiverer uglens ho-ho-lyd)). Hva er en tyv da? Noen som vet, kan tenke seg hva han gjør? ((Maria rekker opp hånda)).

Maria: En tyv ((Ine svarer det samme i munnen på Maria)).

Lise. Ja, hva gjør han?

Maria: Han kan stjele.=

Lise: =Kan han stjele? Hva stjeler tyver da? ((Teo og Endre får trykke på nettbrettets berøringsskjerm)).

Julia: Jeg har ikke prøvd.

Lise: Nei, hva er det tyver kan stjele da? ((Nikker mot Ine, mens Julia trykker på berøringsskjermen)).

Julia: Penger!

Ine: Hva som helst.=

Julia: (). ((Smiler til Lise)).

Lise: =Hva som helst? Ja. ((Julia snakker samtidig med utydelig tale)).

App: Tjuven tek resten av bollane utan å spørje. Så seie han at han vil stele bilen til Jakob. JA, svarer Jakob, litt for fort.

Julia: Jeg bare trykket på andre siden. ((Kommer med denne ytringen samtidig som fortellerstemmen forteller)).

Lise: Ja, han vil stjele bilen.

Julia: Å-å, waah ((klapper seg på lårene og kikker bort fra nettbrettet, tar en hånd og dekker ansiktet)). Åh:

Lise: ((holder en hånd foran munnen og kikker på barna)). Hva skjer da?

Julia: De kan ikke gjøre () tyven ((synger setningen, mens hun bøyer seg frem for å trykke på skjermen)) Tyven.

Lise: Nei, vente litt nå ((tar en hånd opp og stopper Julia som vil trykke)).

Maria: Kan jeg trykke nå? ((snakker samtidig som Julia over)).

Lise: Hva skjer da, når tyven vil stjele bilen? ((Julia har satt seg opp på kne og kikker ut porten)).

Maria: Da må han i fengsel.=

Lise: =Må han i fengsel da? Hva gjør de i fengsel da?

Julia: Da har han... ((blir avbrutt av fortellerstemmen som umiddelbart blir satt i gang etter spørsmålet om hva de gjør i fengsel blir stilt)).

Maria: Tar lys.

App: Jakob og Neikob sitt att i vegkanten. Snart kjem ein seljar forbi og spør om dei vil kjøpe ei lampe. JA, seier Jakob.

Julia: ((samtidig som fortellerstemmen spilles)). Lise, tok lysene.=

Maria: =Det er ikke lys ((ser bort på Julia)).

Lise: Åh, hva er det han skal gjøre da, Ada?

Ada: Han skal selge lampene.=

Lise: =Skal han selge lampene?

Julia: Jeg vet, han skal stjele noen folk i dag ((viser tegn med hendene til Ada at hun vil fange henne. Ada trekker seg raskt unna. Julia stirrer og smiler til henne)).

Lise: Skal han stjele? ((Endre får trykke på skjermen som sier «vil du kjøpe ei lampe?» Julia sitter på kne og bøyer seg frem for å se på skjermen)).

Julia: Eh, kan jeg også prøve? ((Snakker i mild tone, setter armene i siden og viser en sint mine når hun ikke får trykke på berøringsskjermen)).

Ine: Kan jeg? ((Strekker hånda og peker på nettbrettet)) Kan jeg prøve? kan jeg trykke? ((Ine trykker på berøringsskjermen. «JA» og «NEI» høres fra nettbrettet. Julia smiler og stirrer på skjermen når Ine trykker)).

Julia: Kan jeg trykke?

Lise: De kjøper en lampe. Hva skal de med en lampe på biltur, da? ((Ine får trykke frem lydene «JA» og «NEI»)).

Julia: Kan jeg prøve? ((Kikker på Lise)).

Lise: Hva skal de med en lampe på biltur? ((Maria strekker seg frem og vil trykke på berøringsskjermen, men hånden tas bort av Lise)).

Ine: Se!

Julia: De må, de vil derfor det er natt, og de må ha litt lys til å kjøre: ((Er urolig i kroppen og kikker ut av porten. Snakker med trist betoning)).

Lise: Tror dere det? De måtte ha litt lys til å kjøre for det var natt? Det var ganske bra tenkt.]

Endre: [De har jo billys.

Lise: De har jo billys, men har de bil da?

Julia: Nei ((Henger med armene over hodet på porten)).

Endre: Nei.

Lise: Nei ((Trykker på skjermen og aktiviserer fortellerstemmen)).

Julia: Så de må bare gå.

App: Da det byrjar å bli mørkt kjem ei krokodille forbi. Ho spør om å få ete dei.

Julia: Kan jeg trykke?

Ine: Nei. ((Svarer til fortellingen)).

Maria: Nei og ja. ((Smiler til barnehagelærer)).

Lise: Spise dem?

Julia: Ne::i ((Leker med flettene sine)).

Maria: Nei og ja::

Ine: Nei

Lise: Hva tror dere, kan vi plutselig treffe på krokodiller når vi går på tur langs veien her?
((Peker foran seg)).

Ine: Nei:

Lise: Hæ? ((Ler litt)).

Ine: Nei:

Maria: Jakob sier ja.

Lise: Hvor bor de da?

Julia: De bor i stranda.] ((Skummel stemme og trykker på berøringsskjermen)).

Lise: [Ja.]

Ine: [Nei, de bor i havet.

((Julia trykker på skjermen, og får frem, «lampelyd», «JA» og krokodillelyd. Julia hylar og gjemmer seg som en ball på gulvet. Det samme gjør Endre)).

Endre: Kan jeg? ((Kikker på skjermen)).

Maria: Kan jeg prøve? ((Strekker seg frem for å trykke på skjermen. Får frem «JA» og krokodillelyd. Julia hylar. Teo, Endre og Julia gjemmer seg ved å legge seg ned på gulvet. Ada gjemmer ansiktet i hendene)).

Ine: Kan jeg? Kan jeg? Kan jeg prøve? ((strekker frem pekefingeren og får trykke frem «JA» og krokodillelyd. Julia hylar igjen)).

Lise: Hva er det for en lyd?

Teo: Kan jeg også gjøre det? ((Trykker frem krokodillelyden)).

Lise: OKEI, da må vi se hva som skjer når krokodillen kommer og han fikk ja til å spise dem.

Vedlegg 3

Beskrivelse av utgivelse og produksjon av mediene bildebok og bildebok-app til *Jakob og Neikob*.

Medie	Beskrivelser
Bildebok <i>Jakob og Neikob</i>	<ul style="list-style-type: none">• Forfatter: Kari Stai• Illustratør: Kari Stai• Sted og årstall: Oslo, 2008• Utgiver: Det Norske Samlaget• Trykk og innbinding: Scangraphic• Print: Polen• Tittelfont: Henning Lystad• 16 oppslag• Skrift: Book Antiqua, 14 pt.• Papir: 150 gr. Munken Pure• ISBN: 978-82-521-7087-0
Bildebok-app <i>Jakob og Neikob</i>	<ul style="list-style-type: none">• Forfatter: Kari Stai• Illustratør: Kari Stai• Verbaltekst: Siren Jørgensen• Utgiver: Det Norske Samlaget• Årstall ukjent• 28 oppslag• Studio: Make Music AS• Tekniker: Jørn Lavoll• Lyddesign: Åge Reite• Lydprodusent: Vegard Schow• Produsent og Komponist: Åge Reite• Vokal: Isak Reite

Tabell 2: Beskrivelser av utgivelse og produksjon av mediene bildebok og bildebok-app til *Jakob og Neikob*.

Vedlegg 4

Samtykke til deltakelse i forsknings- og innovasjonsprosjektet:



Bøker og apper: Utvikling av Vurderingsverktøy for E-Bøker for Barn (VEBB)

Til barnehagelærer

Etter invitasjon høsten 2016, meldte du og/eller din barnehage seg på som deltaker i forsknings- og innovasjonsprosjektet VEBB. Vi minner om at Stavanger Kommune er prosjekteier, men at prosjektets daglige ledelse er i samarbeid med Universitet i Stavanger. Prosjektet er finansiert av Norsk Forskningsråd. Du kan lese mer her: <http://lesesenteret.uis.no/vebb/>.

Prosjektets formål er todelt; a) prøve ut samtalebasert lesing av papir-bøker og e-bøker på nettbrett og b) utvikle et nettbasert vurderingsverktøy for e-bøker for barn.

Bakgrunn

God språkutvikling er avgjørende for lek, læring og sosiale relasjoner i barnehagealder, men også for lesing, skriving og læring i skolealder. Forskning viser at arbeid med språk, bøker, lesing og samtaler i barnehagen, særlig samtalebasert lesing, er av stor verdi for barns språklæring. I dette prosjektet skal vi i samarbeid med et utvalg barnehager prøve ut både papirbaserte og digitale bildebøker som utgangspunkt for samtalebasert lesing. Med utgangspunkt i dette arbeidet skal vi utvikle et nettbasert vurderingsverktøy for e-bøker for barn (VEBB).

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i prosjektet innebærer både intervjuer og filmopptak. Alle deltakerne fra barnehagen (barnehagelærerne, foreldre og barn) skal intervjues i form av et spørreskjema. Du som barnehagelærer skal også delta gjennom fokusgruppeintervju og dialogsamlinger med andre barnehagelærere i prosjektet. Informasjonen fra spørreskjemaene skal bidra til at vi får utfyllende bakgrunnsmateriale i det videre arbeidet med utviklingen av vurderingsverktøyet. Spørreskjemaene handler om barns og voksnes engasjement i lesing. Alle aktører kan be om å få se spørreskjema og intervjuguide. Filmingen skal foretas av deg som barnehagelærer og en gruppe på seks barn. Situasjonen som skal filmes er fire lesestunder med fokus på samtale rundt teksten. Opptakene skal skje i barnas vante miljø, under en aktivitet som de kjenner godt og sammen med deg som en kjent barnehagelærer. Vi vil sørge for at alle aktører blir framstilt på en tilbørlig måte.

Som barnehagelærer er det du som skal foreta utvalg av seks barn som skal delta i prosjektet. Dette gjør du i samråd med foreldrene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle opplysninger om barn, personal og barnehage vil bli behandlet konfidensielt. Videoopptak lagres innenfor retningslinjer for sikker datalagring i forskningsprosjekt. Resultater fra prosjektet vil bli publisert som gruppedata, uten at den enkelte deltaker kan gjenkjennes. Prosjektet vil være avsluttet innen 2019, mens datamateriale vil være lagret i Tjeneste for Sikker Datalagring til 2027. Da vil alt materiale bli anonymisert. Dersom det skulle bli aktuelt å benytte datamaterialet i nye prosjekter, eller bli delt med andre forskere, vil vi be om ny samtykkeerklæring fra deg.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du har spørsmål, ta kontakt med prosjektleder Anne Mangen (anne.mangen@uis.no) eller rådgiver Morten Tobiassen (morten.tobiasen@stavanger.kommune.no).

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Vennlig hilsen|

Anne Mangen, Trude Hoel og Margrethe Jernes





Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien **Bøker og apper: Utvikling av Vurderingsverktøy for E-Bøker for Barn (VEBB)**, og gir herved mitt samtykke til deltakelse både gjennom video- og lydopptak, bilder, spørreskjema og intervju:

.....
(fornavn og etternavn med store bokstaver)

i barnehage

Jeg aksepterer å svare på spørreskjema som blir sendt til min e-postadresse:

.....
(skriv din e-postadresse med trykte bokstaver)

SignaturTelefonnummer



Vedlegg 5

Samtykke til deltakelse i forsknings- og innovasjonsprosjektet:



Bøker og apper: Utvikling av Vurderingsverktøy for E-Bøker for Barn (VEBB)

Til foreldre/foresatte

Barnehagen som deres/ditt barn går i, har etter invitasjon, meldt seg på som deltaker i et forsknings- og innovasjonsprosjekt der Stavanger Kommune er prosjekteier. Prosjektets daglige ledelse er i samarbeid med Universitet i Stavanger. Prosjektet er finansiert av Norsk Forskningsråd. Du/dere kan lese mer her:

<http://lesesenteret.uis.no/vebb/>.

Prosjektets formål er todelt; a) prøve ut samtalebasert lesing av papir-bøker og e-bøker på nettbrett og b) utvikle et nettbasert vurderingsverktøy for e-bøker for barn.

Bakgrunn

God språkutvikling er avgjørende for lek, læring og sosiale relasjoner i barnehagealder, men også for lesing, skriving og læring i skolealder. Forskning viser at arbeid med språk, bøker, lesing og samtaler i barnehagen, særlig samtalebasert lesing, er av stor verdi for barns språklæring. I dette prosjektet skal vi i samarbeid med et utvalg barnehager prøve ut både papirbaserte og digitale bildebøker som utgangspunkt for samtalebasert lesing. Med utgangspunkt i dette arbeidet skal vi utvikle et nettbasert vurderingsverktøy for e-bøker for barn (VEBB).

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i prosjektet innebærer både intervjuer og filmopptak. Alle deltakerne fra barnehagen (barnehagelærerne, foreldre og barn) skal intervjues i form av et spørreskjema. Barnehagelærerne skal også delta gjennom fokusgruppeintervju og dialogsamlinger med andre barnehagelærere i prosjektet. Informasjonen fra spørreskjemaene skal bidra til at vi får utfyllende bakgrunnsmateriale i det videre arbeidet med utviklingen av vurderingsverktøyet. Spørreskjemaene handler om barns og voksnes engasjement i lesing. Barnehagelærerne skal uttale seg om barnas engasjement i leseaktiviteter. Alle aktører kan be om å få se spørreskjema og intervjuguide. Filmingen skal foretas av barnehagelærer og en gruppe på seks barn. Situasjonen som skal filmes er fire lesestunder med fokus på samtale rundt teksten. Opptakene skal skje i barnas vante miljø, under en aktivitet som de kjenner godt og sammen med en kjent barnehagelærer. Vi vil sørge for at alle aktører blir framstilt på en tilbørlig måte.

Det er barnehagelæreren som skal foreta utvalg av de seks barna som skal delta i prosjektet. Dette gjøre i samråd med dere foreldre/foresatte.

Hva skjer med informasjonen om dere/deg og deres/ditt barn?

Alle opplysninger om barn, personal og barnehage vil bli behandlet konfidensielt. Videoopptak lagres innenfor retningslinjer for sikker datalagring i forskningsprosjekt. Resultater fra prosjektet vil bli publisert som gruppedata, uten at den enkelte deltaker kan gjenkjennes. Prosjektet vil være avsluttet innen 2019, mens datamateriale vil være lagret i Tjeneste for Sikker Datalagring til 2027. Da vil alt materiale bli anonymisert. Dersom det skulle bli aktuelt å benytte datamaterialet i nye prosjekter, eller bli delt med andre forskere, vil vi be om ny samtykkeerklæring fra dere.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du/dere kan når som helst trekke deres/ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du/dere har spørsmål, ta kontakt med prosjektleder Anne Mangen (anne.mangen@uis.no) eller rådgiver Morten Tobiassen (morten.tobiasen@stavanger.kommune.no).

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Vennlig hilsen

Anne Mangen, Trude Hoel og Margrethe Jernes





Samtykke til deltakelse i studien

Vi/jeg har mottatt informasjon om studien **Bøker og apper: Utvikling av Vurderingsverktøy for E-Bøker for Barn (VEBB)**, og godtar at vårt/mitt barn:

.....
(barnets fornavn og etternavn med store bokstaver)

kan delta både gjennom video- og lydopptak, bilder og intervju

i barnehage.

Vi/jeg aksepterer også at de ansatte i barnehagen kan uttale seg om barnets engasjement i leseaktiviteter.

Som foreldre/foresatt aksepterer vi/jeg at en av oss skal svare på spørreskjema som blir sendt til en av våre/min e-postadresse. Vi/jeg ønsker å motta på denne e-postadressen:

.....
(skriv kun en e-postadresse; bruk trykte bokstaver)

Signatur (mor) Telefonnummer

Signatur (far) Telefonnummer



Vedlegg 6



Anne Mangen

4036 STAVANGER

Vår dato: 20.09.2017

Vår ref: 55150 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.07.2017.

All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 14.09.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

55150 *Bøker og apper: Utvikling av Vurderingsverktøy for E-Bøker for Barn (VEBB)*
Behandlingsansvarlig *Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Anne Mangen*

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2019, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Marianne Høgetveit Myhren

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07 / audun.lovlie@nsd.no
Vedlegg: Prosjektvurdering



FORMÅL

Prosjektets formål er todelt; a) prøve ut samtalebasert lesing av papir-bøker og e-bøker på nettbrett og b) utvikle et nettbasert vurderingsverktøy for e-bøker for barn.

Det forskningsbaserte og nettbaserte vurderingsverktøyet skal hjelpe barnehageansatte, barnehagelærerstudenter, produsenter og beslutningstakere å vurdere hvorvidt en utvalgt e-bok vil fremme eller hemme barns språklæring under samtalebasert lesing i barnehagen. Forventet resultat: en nettbasert og gratis tilgjengelig applikasjon med en rekke parametre for kvalitetsvurdering, koblet til en ratingdatabase som akkumulerer ulike brukeres vurderinger.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget (foreldre og ansatte i barnehage) skal informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. De reviderte informasjonsskrivene mottatt 14.09.17 er godt utformet og sikrer gyldig samtykke til deltakelse i prosjektet og videre lagring. Dersom det blir aktuelt å bruke videoer og annet materiale i nye prosjekter må dere innhente nytt samtykke fra utvalget.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forskere følger Universitetet i Stavanger sine rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Dersom dere benytter eksternt databehandler må dere ha en avtale som regulerer hvordan personopplysninger skal behandles, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: <http://www.datatilsynet.no/Sikkerhet-internkontroll/Databehandleravtale/>.

PROSJEKTSLUTT, LAGRING OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 31.12.2019. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da oppbevares med personidentifikasjon til 31.12.2027 (ved TSD) for oppfølgingsstudier/videre forskning og for undervisningsformål.

Etter 31.12.2027 skal datamaterialet anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette opptak