



Universitetet
i Stavanger

Hvordan inkludere barn med ulike forutsetninger i samtalebasert lesing av digitale bildebøker?



En kvalitativ studie av barnehagelæreres erfaringer og refleksjoner

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Våren 2018

Eldbjørg Døskeland Sokn



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Utdanningsvitenskap – Masterprogram, Fagprofil Spesialpedagogikk, MUTMAS-1 17H	Vårsemesteret, 2018 Åpen
Forfatter: Eldbjørg Døskeland Sokn (signatur forfatter)
Veileder: Trude Hoel	
Tittel på masteroppgaven: Hvordan inkludere barn med ulike forutsetninger i samtalebasert lesing av digitale bildebøker? En kvalitativ studie av barnehagelæreres erfaringer og refleksjoner Engelsk tittel: How to include children with special needs in dialogic reading of picture book apps? A qualitative study of the kindergarten teachers' experiences and reflections	
Emneord: Inkludering Samtalebasert lesing Språklæring Innovasjons- og forskningsprosjektet VEBB Bildebok Bildebok-app Digital kompetanse	Antall ord: 24398 + vedlegg/annet: 3633 Stavanger, 04.06.18

FORORD

Flere år som student går nå mot slutten. Jeg har lenge sett frem til å skrive denne masteroppgaven, og å få anledning til å fordype meg i et felt som virkelig interesserer meg. Min studie inngår i VEBB-prosjektet. VEBB-prosjektet består av et rikt datamateriale, og mye ny forskning vil bli presentert herfra om kort tid. Jeg gleder meg til å følge med i fortsettelsen.

Men, selv om studien har vært aldri så interessant og lærerik kan jeg ikke legge skjul på at det har vært et utfordrende og krevende arbeid. Om jeg til tider har lurt på om jeg ville komme i havn og følt meg langt utenfor min komfortsone, så har jeg klamret meg fast til mottoet om at «det vil helst gå godt.» Den støtte jeg har fått fra folk rundt meg har vært til uvurderlig hjelp i denne prosessen, og det er mange som fortjener en takk.

Den første som fortjener en stor takk er min fantastiske veileder Trude Hoel. Tusen takk for konstruktiv veiledning, faglig støtte og inspirasjon. Du er bare fantastisk!

Jeg vil også rette en takk til barnehagelærerne som deltok i fokusgruppeintervjuene. Samtalene var for meg en læringsprosess i seg selv, og det var utrolig kjekt å høre deres erfaringer. Min erfarte medforsker under intervjuene, Margrethe Jernes, representerte for meg, som fersk i forskerverden, en stor trygghet.

Min arbeidsgiver, Vistestølen barnehage, må heller ikke glemmes. I flere år har jeg studert ved siden av jobb, og dere har alltid forsøkt å legge til rette for meg slik at det har vært mulig å gjennomføre studien.

Takk til medstudenter for tips, råd og støtte, til Eva Irene for gjennomlesing og til kollegaer, venner og familie som har kommet med oppmuntrende ord.

Til slutt vil jeg takke min familie som har levd tett på meg i denne prosessen. Takk til min mann Eirik og mine barn Eivind, Maria, Johannes og Kristoffer for den støtte, omsorg og tålmodighet dere har vist meg. Jeg er utrolig glad i dere!

Eldbjørg Døskeland Sokn
Mosterøy, mai 2018

SAMMENDRAG

Hensikten med studien har vært å se på barns vilkår for inkludering i samtalebasert lesing i gruppe i ulike media. Jeg ønsket å sette søkelyset på faktorer som kunne være av betydning for å støtte opp om barns deltakelse, og den rolle mediet hadde i denne sammenheng.

Denne studien inngår i VEBB-prosjektet, et innovasjonsprosjekt, som ser på hvordan bruk av ulike media kan fremme eller hemme barns deltakelse i språkstimulerende leseaktiviteter. Et utvalg barnehagelærere tilknyttet dette prosjektet har prøvd ut samtalebasert lesing i ulike medier (trykt bildebok og bildebok-app) sammen med grupper av barnehagebarn. I fokusgruppeintervju med disse barnehagelærerne har jeg, med en fenomenologisk tilnærming, innhentet erfaringer og refleksjoner om samtalebasert lesing sett i lys av et inkluderingsperspektiv.

Den teoretiske tilnærmingen bygger på et sosialt, kulturelt og kroppslig perspektiv på barns deltakelse og læring. Barnehagelærers kompetanse ses ut fra et pedagogisk, faglig og teknologisk perspektiv.

Studien viser at barnehagelærer har en sentral rolle i arbeidet med å legge til rette for inkludering, der både forhold innad i gruppen (indre faktorer) og utenfor gruppen (ytre faktorer) har betydning. Sentrale funn er at digitale tekster kan åpne opp for en mer inkluderende praksis. Nettbrettet motiverer barn til lesing, og affordanser i mediet oppleves som støttende for barn med spesielle behov. Imidlertid kan mediets affordanser også forstyrre, spesielt i stor gruppe. Gjennom VEBB har barnehagelærerne tilegnet seg verdifulle erfaringer med samtalebasert lesing i gruppe i to ulike medier, og med å vurdere hvilket medie som vil være best egnet for å støtte opp under deltakelsen for det enkelte barn og barnegruppen. Planlagt lesing i bildebok-app har også bidratt til å heve deres profesjonsfaglige digitale kompetanse.

Med denne studien ønsker jeg å bidra med kunnskap om vilkår som bør ligge til grunn for inkludering i en samtalebasert lesegruppe. Funn fra studien tenkes å være relevante for barnehagelærere, øvrig personell i barnehage samt spesialpedagoger som har direkte kontakt med barna. Den vil også være nyttig for pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) i arbeidet med å bistå barnehagene med å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særskilte behov, og da spesielt med tanke på hva som kan gjøres, og hvordan det kan gjøres innenfor det ordinære barnehagetilbudet.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
FORSMAK.....	7
1.0 INNLEDNING	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema	9
1.3 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.4 Inkludering	10
1.5 Språkets betydning for barns utvikling og læring	11
1.6 Innovasjonsprosjektet VEBB	12
1.6.1 Samtalebasert lesing og inkludering.....	14
1.6.2 Samtalebasert lesing med utgangspunkt i to medier	15
1.7 Barnehagens digitale praksis	16
1.8 Oppgavens oppbygging.....	16
2.0 TEORETISKE TILNÆRMINGER.....	18
2.1 Barns deltakelse og læring.....	18
2.1.1 Sosiale, kulturelle og kroppslige perspektiver.....	18
2.1.2 Barns utvikling og deltakelse i et systemperspektiv.....	21
2.2 Barnehagelærernes pedagogiske, faglige og teknologiske kompetanse	22
2.3 Sammendrag.....	31
3.0 METODE.....	32
3.1 Metodisk tilnærming	32
3.2 Forskningsprosessen.....	33
3.2.1 Forforståelse	33
3.2.2 Deltakere	34
3.2.3 Planlegging av intervju.....	35
3.2.4 Gjennomføring av intervju	36
3.2.5 Transkribering	39
3.2.6 Analyse, tolkning og drøfting.....	39
3.3 Studiens kvalitet	42
3.4 Forskningsetiske vurderinger	44
4.0 RESULTAT.....	46
4.1 Inkludering i gruppe	47
4.1.1 Digitale medier som ressurs for barn med ulike forutsetninger	47

4.1.2	Gruppestørrelse og gruppesammensetning.....	48
4.1.3	Lesing i ulike medier	48
4.1.4	Samtale	49
4.1.5	Samarbeid.....	49
4.2	Medie.....	50
4.2.1	Papirbok.....	50
4.2.2	Bildebok-app	51
4.2.3	Didaktikk	51
4.3	Digital kompetanse.....	52
4.3.1	Erfaringer med digitale medier.....	52
4.3.2	Kunnskap om digitale medier.....	52
4.3.3	Holdninger til digitale medier	53
4.4	Sammenfatning.....	53
5.0	DISKUSJON.....	55
5.1	Indre faktorer av betydning for barns inkludering i gruppe	55
5.1.1	Gruppestørrelse- og sammensetning	56
5.1.2	Samtalen	57
5.1.3	Lesing i ulike medie	58
5.1.4	Samarbeid.....	60
5.2	Ytre faktorer av betydning for barns inkludering i gruppe.....	61
5.2.1	Digital kompetanse.....	61
5.2.2	Muligheter og begrensninger i mediene	64
5.2.3	Barnehagelærernes didaktiske kompetanse i valg av medie og tekst	67
5.3	Oppsummerende diskusjon	71
6.0	AVSLUTNING.....	73
6.1	Sammenfatning av sentrale funn	74
6.2	Oppgavens avgrensninger	75
6.3	Veien videre	75
7.0	LITTERATURLISTE.....	78

Figurliste

Figur 1. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	s. 23
Figur 2. TPACK-modellen	s. 24

Tabelliste

Tabell 1. Oversikt over kategorier og underkategorier	s. 43
Tabell 2. Beskrivelse av kategorier og ytringer	s. 47

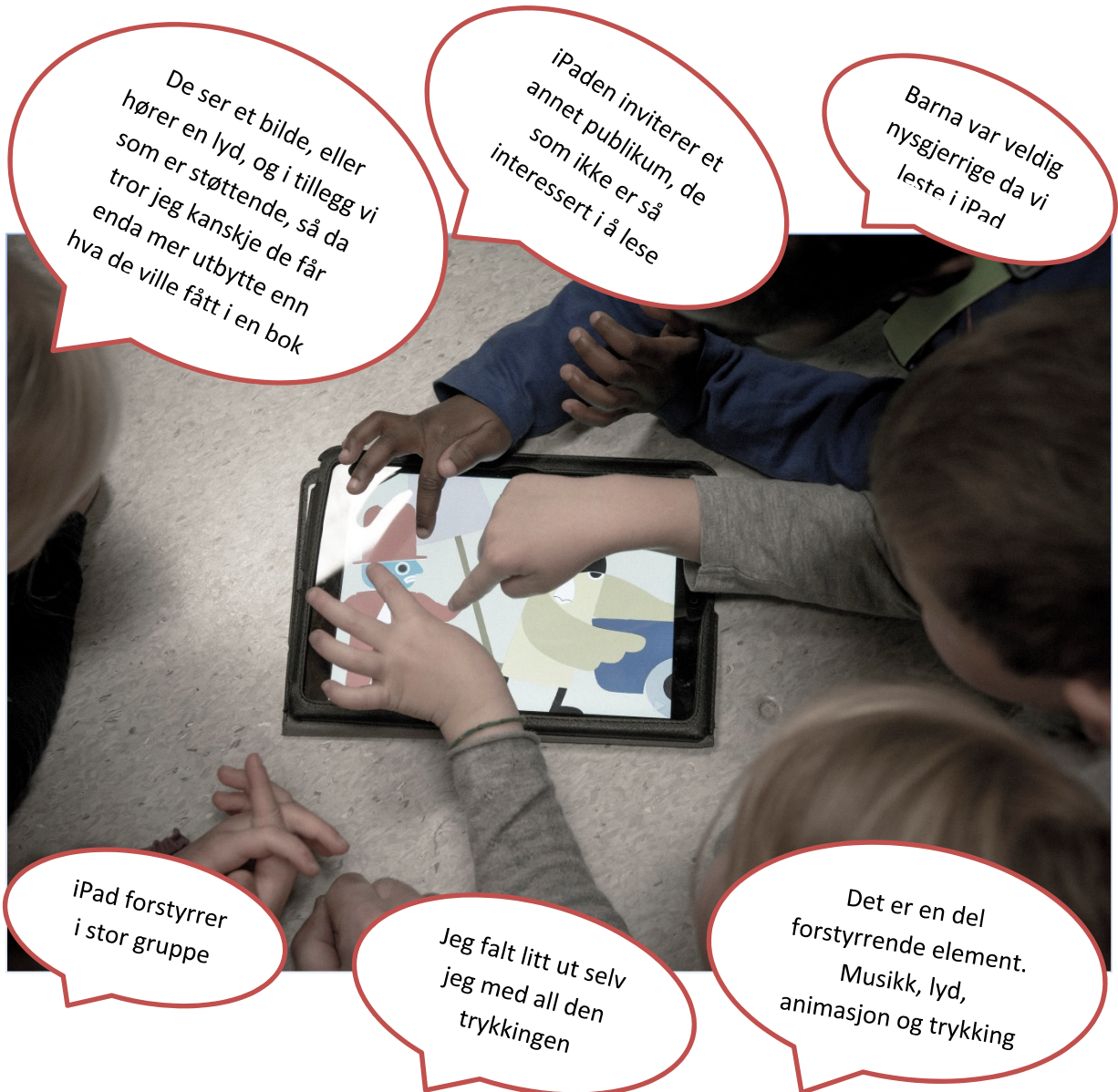
Vedlegg

1. Oversikt over skjønnlitteratur brukt i prosjektet (bøker og apper) (1.1 – 1.9)
2. Samtykkeerklæring barnehagelærere, VEBB (2.1 – 2.3)
3. Meldeskjema til NSD, VEBB (3.1 – 3.6)
4. Godkjent prosjekt i NSD, VEBB (4.1 – 4.3)
5. Intervjuguide (5.1 – 5.2)
6. Samtykkeskjema - innhenting av dataopplysninger i VEBB

Fotografier:

Fotograf Inge Schreuder-Lindløv

FORSMAK



1.0 INNLEDNING

Hovedtema i denne oppgaven er inkludering. «Barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende fellesskap der alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta» (Utdanningsdirektoratet, 2017c, s. 8). Med dette som bakteppe ønsket jeg å utforske vilkårene for inkludering i den lærerstyrte aktiviteten samtalebasert lesing, og jeg ønsket å undersøke hvilken betydning mediet, og da spesielt den digitale bildeboken, kunne ha for barns deltakelse og læring.

Denne studien er knyttet til innovasjons- og forskningsprosjektet Bøker og apper: Utvikling av vurderingsverktøy for E-bøker for Barn (VEBB). VEBB har som mål å utarbeide et nettbasert vurderingsverktøy for bildebok-apper,¹ som kan hjelpe barnehagepersonell i valg av bildebok-app som ledd i barnehagens arbeid med språk. Tidligere forskning knyttet til lesing av bildebok i papir versus digitalt har stort sett konsentrert seg om et barn eller et barn i en dyade, og ikke i en gruppe med barn (Mangen & Hoel, 2017). I tilknytning til VEBB-prosjektet har et utvalg barnehagelærere over tid (fra mars til november 2017), arbeidet med samtalebasert lesing i papirbøker og bildebok-apper i grupper med barn.

Samtalebasert lesing er en måte å lese på sammen med barn på, og kan være en del av barnehagens språkarbeid. Lesing i fellesskap med andre vil være en viktig arena for inkludering, der barn gjennom sosial deltakelse og i samtale med andre utvikler sine språklige ferdigheter. Hvilket medie det leses i, det være seg en bildebok på papir eller skjerm, vil også kunne ha innflytelse på barnas deltakelse. Sett i lys av barnehagens relativt nye vektlegging av digitale medier, er det interessant å utforske hvorvidt mediet bidrar til å endre vilkårene for inkludering. Via VEBB har jeg fått tilgang til barnehagelærere med et erfaringsgrunnlag fra både analogt og digitalt medie.

¹ Digitale bildebøker brukes gjerne i beskrivelse både av en e-bok og en bildebok-app. Imidlertid har en e-bok og en bok-app ulike implikasjoner (Mangen & Hoel, 2017). Ifølge Prytz defineres en e-bok som «en digital publikasjon av et visst omfang, som bare kan leses på skjerm, men som også kunne blitt publisert på papir uten at dette ville medført avgjørende endringer i tekstens overordnede betydninger» (Prytz, 2016, s. 117). Det fremste kjennetegnet, sier han, er den dynamiske layouten (reflowable text), altså er dette en typisk Kindlebok (Prytz, 2016). I VEBB og i denne studien brukes betegnelsen bildebok-app, for å synliggjøre at en applikasjon kan innebære flere modaliteter og andre affordanser enn en e-bok (Mangen & Hoel, 2017).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Som pedagogisk leder i barnehage har jeg erfaring med at lesing med barn er et godt utgangspunkt for å arbeide med ulike tema, lek, læring, danning og samtlige fagområder. Gjennom planlagte lesestunder kan en målrettet legge til rette for språklige aktiviteter, og det gir gode muligheter for å observere et barns språk og deltakelse. Både fra min barnehagepraksis og som mor opplever jeg at nettbrettet motiverer barn, spesielt når de selv er aktive og deltakende. De er engasjerte, nysgjerrige og ikke redd for å teste ut. I samspill med andre må de vente på tur, hjelpe og forklare hverandre og de opplever mestring. Om motivasjonen er like stor ved lesing av digitale tekster, som ved annen bruk av digitale medier, har jeg mindre erfaring med.

Mine antakelser i forkant av studiet var at faktorer som gruppestørrelse- og sammensetning, barns forutsetninger, interesser og motivasjon kunne være av betydning. I tillegg anså jeg at barnehagelærers kompetanse (formell- og erfaringsbasert) som viktig, spesielt relatert til planlegging av lesestund, medie- og tekstvalg. Muligheter og begrensninger ved mediespesifikke egenskaper, som for eksempel lyd, animasjoner og om barnet selv kunne være aktivt deltakende ved å trykke på skjermen, var også momenter jeg så for meg kunne ha innvirkning på deltakelse.

1.3 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Hensikten med studien er å innhente kunnskap om barnehagelærernes (som har deltatt i VEBB) erfaringer i arbeidet med samtalebasert lesing i gruppe, i to ulike medier. I tilknytning til dette er det spesielt interessant å få frem deres refleksjoner knyttet til denne lesemåten sett i et inkluderingsperspektiv.

På dette grunnlaget ble følgende problemstilling utviklet:

Hvordan kan barn med ulike forutsetninger inkluderes i samtalebasert lesing i gruppe?

For ytterligere å besvare problemstillingen ble tre forskningsspørsmål utarbeidet:

- *Hvilke faktorer er av betydning for tilrettelegging, inkludering og deltakelse for barn med ulike forutsetninger?*
- *Hvilken betydning har mediet for tilrettelegging, inkludering og deltakelse?*

- *Synes ett medie å være bedre egnet enn et annet?*

Funn fra studien vil være relevant både for barnehagelærere, øvrig barnehagepersonell, spesialpedagoger og pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT).

For ytterligere å sette problemstillingen i en kontekst presenteres inkluderingsbegrepet og språkets betydning for barns utvikling og læring. Videre presenteres VEBB-prosjektet, samtalebasert lesing på ulike medier samt barnehagens digitale praksis.

1.4 Inkludering

Tidligere barnehageforskning om barnehagen som inkluderingsarena, viser at personalets kompetanse og holdninger, samspill mellom voksne, voksne–barn og barn–barn har betydning for inkludering. Forskning viser også at inkludering er lettere å få til i planlagte aktiviteter enn i ustrukturerte, som for eksempel fri lek (Solli, 2012). Litterasitetshendelser vil for eksempel være enklere å tilrettelegge i strukturerte aktiviteter enn i spontane når barn med hørselshemming skal samhandle med andre hørende (Kristoffersen & Simonsen, 2013). Patrick Kermit (2018) gir en kunnskapsoversikt over nordisk forskning i rapporten *Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole*. Ifølge Kermit synes den norske barnehage og skole fortsatt å være utviklet for det typiske barn, og mer kunnskap om hvordan inkludering kan gjøres i praksis etterlyses (2018).

«Inkludering er et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk,» (*Kunnskapsdepartementet, 2011a*). Hvordan barnehagelærer kan legge til rette for planlagte lesesaktiviteter, der barn med ulike behov blir inkludert, er en aktuell problemstilling både i min nåværende rolle som pedagogisk leder, og i min masterstudie i spesialpedagogikk. Det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen skal tilrettelegges ut fra barns behov og forutsetninger. Personalet skal skape et inkluderende fellesskap som fremmer barns trivsel og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017c) ut fra barns interesser, kunnskaper og ferdigheter. Det handler også om å tilpasse til barns alder, funksjonsnivå, sosiale, kulturelle og etniske bakgrunn (Barnehageloven, 2005). Noen barn vil ha behov for ekstra støtte og barnehagen må foreta nødvendig tilrettelegging, slik at barnet får et inkluderende og likeverdig tilbud. Barn som får spesialpedagogisk hjelp skal også inkluderes i fellesskapet (barnegruppen) og i det

allmennpedagogiske tilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2017c), og et samarbeid mellom barnehagelærere og spesialpedagoger vil kunne støtte opp om dette.

Vibeke Paulsen Kveil har i sin masterstudie sett på hvordan spesialpedagogiske tiltak i barnehagen utøves. Hennes arbeid viser at spesialpedagogene står i et stadig dilemma med tanke på om barnet skal tas ut av fellesskapet for individuelle tiltak eller delta i fellesskapet. En rekke faktorer synes å ha betydning. For eksempel kan store barnegrupper, ufleksibel struktur og organisering hindre deltakelse i fellesskapet (2017). Dette er også noe jeg vil se nærmere på i mitt prosjekt. Samarbeid mellom spesialpedagoger og det øvrige barnehagepersonalet trekkes frem som betydningsfullt for å skape felles forståelse og ansvar for å sikre at barn inkluderes i fellesskapet og det allmennpedagogiske arbeidet (Kveil, 2017). Spørsmålet blir da hvordan man kan legge til rette for inkludering, ikke om barna skal inkluderes eller ei (Garrels, 2017). Smågrupper kan for eksempel være et tiltak som kan fremme barns deltakelse (Garrels, 2017; Kermit, 2018). Et godt samarbeid mellom hjem og barnehage vil også støtte opp om barns trivsel og utvikling (Barnehageloven, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2017c), noe jeg også vil komme inn på i denne studien.

Barnehagen skal møte mangfoldet i barns bakgrunn og forutsetninger, og samtidig bidra til at barn inkluderes i fellesskapet. Dette krever avveininger med tanke på tilpasning og hensyn til fellesskapet (Nilsen, 2017a; Utdanningsdirektoratet, 2017c). «Mennesker er forskjellige på mange forskjellige måter» (Morken, 2017, s. 65), for eksempel vil mennesker som har en funksjonshemming ha flere identiteter, egenskaper og kulturell tilhørighet utover selve funksjonshemmingen (Morken, 2017). Det er viktig å se alle disse perspektivene, ikke bare fokusere på mangler. Et anerkjennende samspill, der barn blir sett på som likeverdige, vil støtte opp om deltakelse og inkludering (Bae, 2011; Morken, 2017). Hovedfokuset i et inkluderingsarbeid bør være på barnehagens ansvar for å legge til rette, ikke barns utfordringer (Nordahl, 2018).

1.5 Språkets betydning for barns utvikling og læring

«Kommunikasjon og språk påvirker og påvirkes av alle sider ved barnets utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017c, s. 23). Språk er viktig i et her-og-nå perspektiv (lek, læring

og sosiale relasjoner) (Aukrust & Rydland, 2009; Stangeland, 2017), men også i et mer fremtidsrettet perspektiv (skole og arbeidsliv) (Aukrust, 2005). Språk utvikles i samspill med andre, og barnehagen er en sentral arena for språklæring. Hvordan barnehagen arbeider med, og legger til rette for språklæring har stor betydning for barns språkutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2016). Rammeplanen gir klare føringer om at barn skal få erfaring med forskjellige måter å formidle tekster og fortellinger på, og at disse skal være kilde til opplevelser, refleksjon og kunnskap. Det er beskrevet hva barnehagen skal bidra til gjennom arbeid med fagområdet Kommunikasjon, språk og tekst og hva/hvordan personalet skal gjøre for å oppnå dette (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Høytlesing og samtale regnes som viktige element i barnehagens språkarbeid. Ved høytlesing får barn tilgang til ulike tekster, blir kjent med nye ord, begreper og kulturer de kanskje ellers ikke ville gjort i hverdagens tale. Dette er med på å utvide barns forståelse og situasjonsavhengige språk (Hoel, Wagner & Oxborough, 2011). I samtale tilegnes språk i samhandling med andre (Vygotsky, 1978, 2001) der barn lytter, reflekterer og undrer, og bruker språket aktivt sammen med andre. Barns fortellerkompetanse, det vil si å kunne fortelle noe i en sammenheng slik at andre forstår hva en ønsker å gi uttrykk for, utvikles også i samtale med andre (Hoel et al., 2011). Nasjonalt er det utarbeidet en strategi, kalt Språkløyper, for å styrke barn og elevers språk,- lese og skriveferdigheter ved å heve personalets kompetanse i barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2018b; Språkløyper, 2016). Ett av emnene som gjennomgås i Språkløyper for barnehage er samtalebasert lesing (Hoel, u.å.). Samtalebasert lesing blir løftet frem til å ha stor nytteverdi for barns språklæring (Burger, 2015). I forskningsprosjektet VEBB inngår samtalebasert lesing i ulike medier.

1.6 Innovasjonsprosjektet VEBB

VEBB er et innovasjons- og forskningsprosjekt i samarbeid mellom Stavanger kommune og forskere ved Lesesenteret, Universitet i Stavanger, finansiert av FINNUT (Lesesenteret, 2016c). VEBB har som hovedmål å utvikle et nettbasert vurderingsverktøy for bildebok-apper, for å hjelpe barnehagelærere å vurdere i hvilken grad en aktuell bildebok-app vil bidra til å fremme barns språklæring ved samtalebasert lesing. Således vil prosjektet kunne bidra til kompetanseutvikling knyttet til språkarbeid og pedagogisk bruk av digitale medier for barnehageansatte. I prosjektet vil lesestunder med den tradisjonelle papirboken også bli

sammenlignet med lesing i bildebok-app (Lesesenteret, 2016c; Tønnessen & Hoel, under publisering).

Gjennom innovasjonsprosjektet VEBB har et utvalg barnehagelærere prøvd ut samtalebasert lesing med utgangspunkt i ulike media (trykte billedbøker og bildebok-apper) i barnegrupper med opp til seks barn og en voksen. Denne gruppestørrelsen ble valgt med bakgrunn i bemanningssituasjonen i norske barnehager (Tønnessen & Hoel, under publisering), som ofte består av tre voksne per 18 barn i en barnegruppe for barn over tre år (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Gruppene er satt sammen av barnehagelærerne som kjenner barna, med det for øyet at barna skal ha utbytte av å delta i samtale.

Bokvalg er gjort av forskere i prosjektet. Alle bøkene er produsert av norske forlag, og valg av fortellinger er gjort ut fra barns alder (fire og femåringer), interesser og rettet mot begge kjønn. Bøkene varierer med tanke på innhold, tekst, språk og illustrasjoner. Noen fortellinger er humoristiske, andre spennende (f.eks. *Jakob og Neikob*), filosoferende (f.eks. *En fisk til Luna*), poetiske (f.eks. *Hvordan gikk det?*) eller la opp til språklek og semantiske refleksjoner. Mens noen bøker har mye tekst (f.eks. *Frøet*) og illustrasjoner, har andre få. Også bildebok-appene varierer med tanke på audiovisuelle og interaktive muligheter. Mens noen bildebok-apper kun er visuelle lydbøker, inneholder andre visuelle effekter, lyd og animasjon eller interaktive handlinger, gjerne av spillignende karakter (f. eks. *Maja og det magiske speilet*). Tilgjengelige effekter i mediet tenkes å kunne støtte opp om barns forståelse, samtale og gi rom for åpninger i tekst (jf. pkt. 1.6.2 og 2.2) som stimulerer til samtale i varierende grad (Tønnessen & Hoel, under publisering).

Fire historier ble valgt til en frontliste (både bildebok og bildebok-app), og lesestunder med disse historiene er videofilmet. I tillegg hadde barnehagelærerne tilgang til 12 andre fortellinger (backlist), som de kunne øve seg på (vedlegg 1) (Tønnessen & Hoel, under publisering). Lesestunder som ble videofilmet danner grunnlag for videre analyse, som blant annet vil se på barnas engasjement, bruk av språk, haptikk og sosial interaksjon. I tillegg ble barna spurt om deres opplevelse av fortellingene etter hver filmet leseøkt (Lesesenteret, 2016b). Vurderingsverktøyet som blir utviklet vil bli testet ut i andre barnehager og i barnehagelærerutdanninger, for deretter å bli tilgjengelig i Språkløyper (Lesesenteret, 2016a).

1.6.1 Samtalebasert lesing og inkludering

Samtalebasert lesing er en kunnskapsforankret arbeidsform hvor målet er å legge til rette for språklig samhandling, med litteratur som utgangspunkt. Ut fra samtale rundt boken aktiveres barns erfaringer og ferdigheter og ny kunnskap utvikles (Tønnessen & Hoel, under publisering). I slike samtaler blir også språket mer komplekst enn hva det gjør i hverdagssamtalen (Hoel et al., 2011; Snow, 2017), der barn får mulighet til å uttrykke seg og utvikle sine språklige ferdigheter sammen med andre (Burger, 2015). Ved samtalebasert lesing støttes både barns språkutvikling og deres litterære forståelse (Tønnessen & Hoel, under publisering). Viktige prinsipper ved denne arbeidsmetoden er å oppmuntre barna til deltakelse gjennom åpne spørsmål, gi tilbakemeldinger gjennom oppfølgingsspørsmål og videreføring av samtalen samt at aktiviteten er tilpasset barnets språkferdigheter (Burger, 2015; Hoel, u.å.).

Det er mange hensyn å ta for en barnehagelærer som skal planlegge og gjennomføre samtalebasert lesing i gruppe, og praksis kan være preget av en rekke dilemma og gjerne handlingstvang (Ødegaard, 2010). For eksempel kan bemanningssituasjonen ha betydning for hvor mange barn som er med i lesegruppen, og for samspillet mellom barna i gruppen. Ett av funnene i en forskningsstudie utført i barnehager i Sverige viser at barnehagelærere opplever et dilemma med å se det unike ved barnet, samtidig som det skal inkluderes inn i et fellesskap og de regler som finnes der (Bigsten, 2015). For å støtte opp om inkludering må oppmerksomheten ikke bare rettes mot barns forutsetninger, men også på faktorer som kan støtte opp om eller utgjøre barrierer for deltakelse. Disse faktorene kan omtales ut fra tre dimensjoner: 1. organisatorisk og fysisk dimensjon, 2. sosial dimensjon og 3. faglig og kulturell dimensjon (Nilsen, 2017b). Ved å ta utgangspunkt i aktiviteten samtalebasert lesing vil den organisatoriske og fysiske dimensjon handle om barnegruppen, antall barn som deltar og hvordan gruppen er organisert. I en lesegruppe vil det også handle om plassering, om en sitter på eget rom skjermet fra støy, rundt et bord, i en sofa eller ligger på gulvet. Ifølge Elise Seip Tønnessen og Trude Hoel kan lesing i nettbrett by på ekstra utfordringer knyttet til det å sikre at alle barn får sett (under publisering). Den sosiale dimensjonen rommer sammensetning av barn i gruppen, samspill og relasjoner barna imellom og mellom barnehagelærer. I min studie vil jeg også se nærmere på om dette samspillet endrer seg ved lesing i ulike medier. Ifølge Sven Nilsen har det sosiale samspillet stor betydning for barns trivsel og tilhørighet (2017b). Den faglige dimensjonen vil være faktorer rundt samtalebasert

lesing, som for eksempel at medie og tekst er valg ut og tilpasset barns interesser og forutsetninger, og på den måten støtter opp om barns deltakelse. Ifølge Nilsen påvirkes disse dimensjonene av hverandre (Nilsen, 2017b). For eksempel kan samtalebasert lesing på nettbrett (faglig) i en (stor) gruppe (organisatorisk) påvirke samspillet og barns deltakelse i gruppen (sosialt). Innenfor disse dimensjoner må barnehagelærer gjøre vurderinger i forhold til tilpasninger og fellesskapet (Nilsen, 2017b). Organisering og tilrettelegging må gjøres slik at det enkelte barn opplever å være inkludert (Nordahl, 2018), det pedagogiske opplegg må ha rom for fleksibilitet og tilpasses både enkeltbarn og barnegruppen (Nilsen, 2017b; Utdanningsdirektoratet, 2017c), der relasjonsbygging og et godt læringsmiljø vektlegges. Dette krever at barnehagelærer, ut fra sitt faglige, pedagogiske og teknologiske ståsted, må ta en rekke avgjørelser om hva som vil være mest hensiktsmessig i arbeidet med å tilrettelegge for inkludering av barn i en samtalebasert lesegruppe, sett ut fra omstendighetene rundt (Koehler & Mishra, 2009).

1.6.2 Samtalebasert lesing med utgangspunkt i to medier

Barnehagelærerne som deltok i VEBB leste både i trykt bildebok og i bildebok-app. Et interessant spørsmål er om lesing på nettbrett i større grad bidrar til inkludering. En utfordring knyttet til lesing, er gjerne at de barna som har størst behov for det, velger det bort, den såkalte Mattheuseffekt (Hoel et al, 2011). Synes barna å være mer motivert for lesing på nettbrett, eller oppfattes mediet som forstyrrende? Bildeboken og bildebok-appens ulike affordanser kan påvirke barns forståelse og deltakelse. Musikk, lyd og animasjon kan støtte opp om forståelse. I en papirbok kan man med en finger peke på illustrasjoner og tekst. Trykking, eller tapping, i en bildebok-app kan medføre at en skifter side eller at lyd og animasjon aktiveres, og den taktile sanseopplevelsen som skjer ved berøring av et nettbrett kan påvirke barns forståelse. Å finne åpninger i teksten som kan gi rom for tolkninger (se pkt. 2.2), og som stimulerer til samtale kan være forskjellig i de ulike mediene. I en bildebok kan barnehagelærer selv avgjøre når tid det passer å åpne opp for en samtale. I bildebok-apper kan dette være styrt eller hjulpet av mediets affordanser (Tønnessen & Hoel, under publisering). Et annet spørsmål blir da i hvilken grad tilgjengelige affordanser i mediene støtter opp om barns forståelse og deltakelse i samtalebasert lesing. Hovedfokuset i denne studien vil være den digitale bildeboka, og den rolle den kan ha for inkludering.

1.7 Barnehagens digitale praksis

I (ny) *Rammeplan for barnehagen* (2017c) er det økt fokus på barnehagens digitale praksis. Digitale verktøy skal brukes i det pedagogiske arbeidet og støtte barns læreprosesser. I *Barnehagemonitor* (2015) fremkommer det imidlertid at det er stor forskjell på bruk, kompetanse og holdninger blant barnehageansatte knyttet til digitale verktøy (Jacobsen, Kofoed & Loi, 2016). For å ta digitale verktøy i bruk på en inkluderende måte, kreves kompetanse om mediet (teknologisk kompetanse), hvordan mediets affordanser kan påvirke barns læring, utvikling og deltakelse (pedagogisk kompetanse) og faglig kompetanse, for eksempel rammeplanens fagområder. Konteksten rundt, som for eksempel barnegruppen, og barnehagelærers teknologiske, pedagogiske og faglige kompetanse vil ha en gjensidig påvirkning på hverandre (Koehler & Mishra, 2009). Alt dette er momenter som har betydning for en barnehagelærer i arbeidet med å vurdere mediets egnethet (Utdanningsdirektoratet, 2017c).

Margrethe Jernes og Knut Steinar Engelsen har utført en studie hvor de har sett på hvordan inklusjon og eksklusjon kommer til uttrykk når barn er i samspill med hverandre i en digital kontekst. Observasjoner viser at eksklusjon kan forekomme i slike aktiviteter, og viktigheten av deltakende voksne, som er bevisst på og ser slike signaler, vektlegges. De stiller seg spørrende til om personalet i barnehager og i førskolelærerutdanning har en slik kompetanse i digitale kontekster (2012).

1.8 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er inndelt i fem kapitler. I første kapittel presenteres valg av tema, studiens problemstilling og forskningsspørsmål, knyttet til studiens hensikt: å studere vilkår for inkludering i samtalebasert lesing, spesielt rettet mot bildebok-apper. I den anledning presenteres inkluderingsbegrepet, samtalebasert lesing, VEBB-prosjektet og barnehagens digitale praksis.

I kapittel to presenteres teori og forskning som er aktuell for å besvare min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Barns deltakelse og læring ses fra et sosialt, kroppslig og kulturelt

perspektiv. Barnehagelærernes kompetanse ses opp mot ulike kompetanseområder som teknologisk, faglig og pedagogisk.

Tredje kapittel inneholder beskrivelser av metodisk tilnærming, hvordan datainnsamling er blitt gjort og hvordan materialet er bearbeidet. Denne studien har en fenomenologisk tilnærming der jeg fikk tilgang til barnehagelæreres refleksjoner gjennom fokusgruppeintervju. Etske betraktninger inngår også her.

I kapittel fire presenterer resultat over fremkomne funn, med beskrivelser av kategorier som ble utarbeidet.

I kapittel fem tolkes og drøftes funn fra studien i lys av teori og tidligere forskning.

Siste del av oppgaven inneholder en oppsummering av studien, oppgavens avgrensninger og tanker om veien videre.

2.0 TEORETISKE TILNÆRMINGER

I dette kapitlet redegjøres det for teoretiske tilnærminger som er relevante for denne studien. Denne tilnærmingen kan ses på som todelt. Først tar jeg utgangspunkt i barnet, hvor jeg beskriver ulike lærings- og utviklingsperspektiv som er aktuelle for barns deltakelse i samtalebasert lesing i gruppe. Deretter vil jeg, med utgangspunkt i barnehagelærer, gi en beskrivelse av den pedagogiske, faglige og teknologiske kompetanse som er relevant for å støtte opp om inkludering i en slik lesegruppe.

2.1 Barns deltakelse og læring

2.1.1 Sosiale, kulturelle og kroppslige perspektiver

Inkludering og samtalebasert lesing er begge fenomen som er forankret i et sosiokulturelt læringssyn. I et sosiokulturelt læringsperspektiv tenker en at læring og utvikling skjer i et samspill med andre og i den kulturen vi lever og er en del av (Säljö, 2001). Barn lærer språk først og fremst ved å bruke språket, og samtalebasert lesing foregår i en kulturell kontekst sammen med andre. Inkludering handler også om deltakelse i fellesskap med andre.

Tanken om redskap eller verktøy er sentral i et sosiokulturelt læringsperspektiv, hvor en skiller mellom intellektuelle og fysiske verktøy. I denne studien vil intellektuelle verktøy handle om språket, mens fysiske verktøy vil være papirboken eller nettbrettet. Ved hjelp av redskaper medieres (det vil si fortolkes) omverden i en sosial praksis. Språket betraktes som vårt viktigste medierende redskap. Gjennom språk og kommunikasjon fortolkes omverden slik at den blir meningsfull, og i kommunikasjon med andre deles erfaringer og ny kunnskap utvikles. I tillegg vil de fysiske redskapene kunne støtte opp om forståelse og fortolkning av omverden, og dermed fungere som støttende stillas (Säljö, 2001). Begrepet støttende stillas (scaffolding) stammer fra psykologen Jerome Bruner og handler om den støtte barn får fra andre for å komme videre i sin utvikling (1997). Säljö utdyper dette ved å trekke frem hvordan også fysiske verktøy kan være støttende (2001). Støttende stillas bygger på psykologen Lev S. Vygotskys teori om den nærmeste utviklingszone. Den nærmeste utviklingszone er avstanden mellom barns eksisterende utviklingsnivå og det potensielle utviklingsnivå. Det vil si hvor barnet er i sin utvikling, hva det mestrer selv og hva det kan

mestre med litt hjelp fra andre, som for eksempel voksne eller jevnaldrende barn (1978). For å komme videre i utvikling er det viktig å ha noe eller noen å strekke seg etter (Vygotsky, 1978, 2001). Læring og utvikling skjer med andre ord i et samspill med artefakter, fysiske og intellektuelle redskaper i en kulturell kontekst (Säljö, 2001).

Den samhandling og deltakelse som skjer i fellesskap med andre ligger også til grunn for inkludering. Inkludering kan således ses ut fra barns fysiske tilstedeværelse (fysisk inkludering), aktiv deltakelse (sosial inkludering) og opplevd anerkjennelse (psykisk inkludering) (Qvortrup & Qvortrup, 2017) i samtalebasert lesing i gruppe. Hvordan en ser på, og legger til rette for, inkludering og herunder læring for det enkelte barn kan ses ut fra to perspektiver; *individperspektiv* og et *relasjonelt og kontekstuel* *perspektiv*. I et individperspektiv er hovedfokuset på enkeltbarnets utfordringer og forutsetninger for læring. Pedagogisk praksis og læringsmiljø vektlegges i mindre grad. Dette perspektivet ligger til grunn for barns rett til spesialpedagogisk hjelp, da med tanke på at barns utfordringer kan vanskeliggjøre deres utbytte i den allmennpedagogiske praksis. Et individfokus er nødvendig for å gi barn et best mulig tilpasset tiltak (Morken, 2017; Nordahl, 2018), men kan også føre til stigmatisering i form av å være annerledes (Morken, 2017). I et relasjonelt og kontekstuel perspektiv tenkes det at struktur, kultur, læringsmiljø og pedagogisk innhold er faktorer som har stor innvirkning på barns utfordringer, og det enkelte barns forutsetninger vektlegges i mindre grad. Målet er å skape et inkluderende fellesskap, hvor faglige, pedagogiske og sosiale prosesser som finner sted i fellesskapet er i fokus, og kan støtte opp om barns deltakelse (Nordahl, 2018).

Læringen ligger også i håndteringen av kulturelle redskaper (Mangen & Hoel, 2017). Kroppslige erfaringer påvirker persepsjon og handling, språk og kommunikasjon, følelser og bevissthet, kognitiv utvikling og samhandling med andre. Kognisjon anses ikke som atskilt fra kroppen fordi tanke og kropp henger sammen med hverandre. En forståelse av at tanker, følelser og bevissthet er knyttet til hele mennesket, og at personer er i samspill med hverandre og miljøet rundt, viser en dynamisk kobling mellom hjerne, kropp og omverden. Denne koblingen kan forstås tverrvitenskapelig, der ulike perspektiv og lærings syn (som eksempelvis sosiokulturell, kognitiv og motorisk utvikling) ses i et gjensidig samspill med hverandre (Clark, 1997; Gibbs, 2005). Et kroppslig situert lærings syn, der persepsjon, kognisjon, motoriske handlinger og læring er forbundet med hverandre, og at kognitive prosesser er forankret i kroppslige bevegelser, omtales gjerne som «embodied cognition». Dette

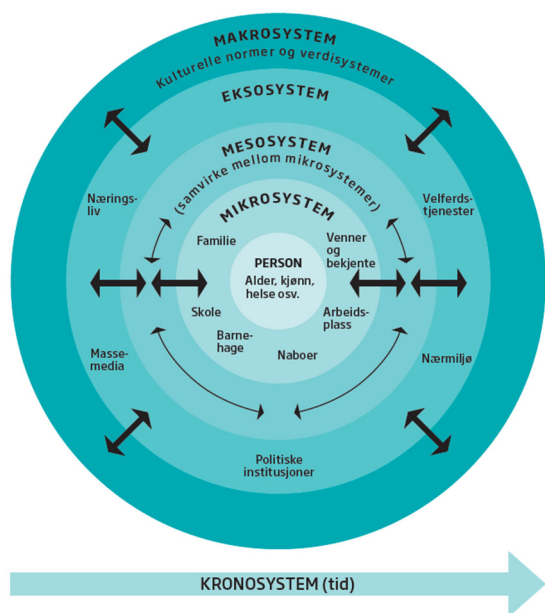
perspektivet kan knyttes opp til lesing i ulike medier, der de ulike mediene vil ha forskjellige implikasjoner. Nettbrettet består av for eksempel av semiotiske, auditive, visuelle og ergonomiske affordanser. Dette innebærer bruk av tegn og representasjonssystemer i formidlingen samt hvilke kroppslige handlinger nettbrettet stimulerer til. Den fysiske berøringen på skjermen omtales gjerne som ergonomiske affordanser, og kan være haptisk eller taktilt feedback. Mens haptikk handler om å utforske fysiske gjenstander og omgivelser med hender og fingre, omhandler taktilt feedback den sanseerfaring og berøring som skjer gjennom huden (Mangen & Hoel, 2017). Den fysiske berøringen på skjermen, der ulike fingerbevegelser utgjør en taktil sanseopplevelse, kan være med på å underbygge og støtte opp om bokens mening og innhold (Tønnessen & Hoel, under publisering). Et tverrvitenskapelig syn, hvor det tenkes at kognitive prosesser er forankret i kroppslige bevegelser, vil også støtte opp under dette. Anne Mangen og Roger Saljø hevder at en slik tverrvitenskapelig tilnærming er spesielt aktuelt ved bruk av teknologi i ulike pedagogiske kontekster (2016). I rammeplanen er det også beskrevet at barna «skal få bruke hele kroppen og alle sine sanser i læringsprosessen,» og at barnehagepersonalet har en viktig rolle i å «legge til rette for helhetlige læringsprosesser som fremmer barns trivsel og allsidige utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017c, s. 22). Det kroppslige blir i barnehagen gjerne knyttet opp mot fagområdet Kropp, bevegelse, mat og helse. Her er det blant annet beskrevet at barn skal få varierte erfaringer med å sanse, leke og lære med kroppen som utgangspunkt (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Et kroppslig perspektiv er således ikke noe nytt fenomen i barnehagesammenheng. I småbarnspedagogikken snakker en for eksempel om toddleren som kroppssubjekt (Løkken, 2005). Dette springer ut fra filosofen Merleau-Pontys beskrivelse av at barns opplevelser er basert på ulike sanseintrykk (persepsjons fenomenologi) (2012) der kroppen omtales som ankeret i (barns) verden (Merleau-Ponty, 1964).

Det sosiokulturelle perspektivet er også fremtredende med tanke på bruk av verktøy (nettbrett eller papirbok) og samhandling med andre. Når barnehagelærer tar utgangspunkt i barns erfaringsbakgrunn, forutsetninger og interesser både i medie- og tekstvalg, og legger til rette for dialog ved å stille spørsmål og videreføre samtalen, får også barnehagelærer en rolle som støttende stillas. Barna i gruppen vil også utgjøre et støttende stillas for hverandre, der de bygger videre på hverandres uttalelser (Bruner, 1997).

2.1.2 Barns utvikling og deltakelse i et systemperspektiv

Miljøet rundt, og som barnet er en del av, påvirker også barns utvikling og deltakelse, og kan ses ut fra et systemperspektiv. I beskrivelsen av et systemperspektiv er det nærliggende å trekke inn utviklingspsykologen Urie Bronfenbrennes (1996) utviklingsøkologiske modell. Hans modell tar utgangspunkt i barnet og består av fire nivåer: 1. mikronivået, 2. mesonivået, 3. eksonivået og 4. makronivået. Forhold innen et nivå og mellom nivåene påvirkes av hverandre, og vil ha betydning for barns utvikling og deltakelse, direkte og indirekte. Mikronivået er sosiale praksiser der barn møter andre i fellesskap. Her skjer det en gjensidig interaksjon som vil ha påvirkning på barns utvikling (jf. et sosiokulturelt læringsperspektiv, se pkt. 2.1.1). Dette kan for eksempel være sammen med familien hjemme eller i en lesegruppe i barnehagen. Mesosystemet er forbindelseslinjer mellom ulike arenaer barnet er en del av, og den gjensidige påvirkning de har på hverandre. Dette vil være relasjoner som har indirekte påvirkning på barnet (Bronfenbrenner, 1996). Relatert til inkludering av barn med ulike forutsetninger i en samtalebasert lesegruppe, kan dette være samarbeid mellom hjem og barnehage og mellom barnehagelærer og spesialpedagog. Ifølge Bronfenbrenner (1996) kan eksosystemet også ha en indirekte påvirkning, for eksempel gjennom media, foreldres arbeidssted og nettverk. Barnet er selv ikke til stede i dette nivået, noe det heller ikke er i makronivået. Makronivået handler om vår felles forståelse av for eksempel lover, normer og tradisjoner i det samfunnet og den kulturen vi lever i og er en del av (1996). For eksempel er rammeplanens føringer for barnehagens oppgaver og innhold, som både sier noe om inkludering, språk og digital praksis i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017c), - aktuelle områder som er relevante for denne studien.

Modellen på neste side illustrer de ulike nivåer og den påvirkning de har på hverandre.

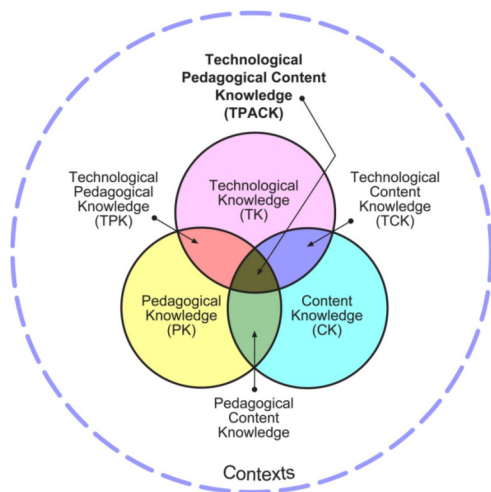


Figur 1. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Hentet fra Helsedirektoratet (2015)

2.2 Barnehagelærernes pedagogiske, faglige og teknologiske kompetanse

Barnehagelærernes pedagogiske, faglige og teknologiske kompetanse har betydning i arbeidet med å legge til rette for deltakelse og inkludering for barn med ulike forutsetninger i samtalebasert lesing i gruppe. I VEBB-studien inngår lesing i et digitalt medie. Nært knyttet opp til digitale medier er barnehagelærernes teknologiske kompetanse. Av den grunn vil det være relevant å se barnehagelærernes kompetanse i lys av TPACK-modellen, som står for Technological Pedagogical Content Knowledge. TPACK er et rammeverk av ulike komponenter som er aktuelle når teknologi tas i bruk i den pedagogiske aktiviteten (Koehler & Mishra, 2009). Disse komponentene, som må ses i sammenheng med hverandre, oversettes gjerne på norsk til *teknologisk kompetanse (technological knowledge)*, *pedagogisk kompetanse (pedagogical knowledge)* og *fagkompetanse (content knowledge)*, jf. Undheim og Vangsnes (2017). TPACK-modellen er basert på, og videreutviklet fra, Lee S. Shulmans beskrivelse av hvordan pedagogikk og fag bør ses i lys av hverandre i undervisning (Shulman, 1986).

Modellen på neste side illustrerer hvordan områdene påvirkes av, og overlapper hverandre, og i midten oppstår samspillet mellom alle, avhengig av kontekst (Koehler & Mishra, 2009).



Figur 2. TPACK-modellen. Hentet fra Koehler og Mishra (2009, s. 63)

I det følgende presenteres teoretiske perspektiver knyttet til barnehagelærernes pedagogiske, faglige og teknologiske kompetanse sett opp imot samtalebasert lesing i et inkluderingsperspektiv.

Pedagogisk kompetanse

Pedagogisk kompetanse er kunnskap om hvordan barn lærer (læringsperspektiv), pedagogiske formål, mål og verdier. Det handler også om kunnskap om arbeidsformen samtalebasert lesing, prosesser og praksis rundt dette, og didaktisk kompetanse om hvordan en best kan legge til rette for deltakelse og inkludering (Koehler & Mishra, 2009). (Jf. pkt. 2.1).

Faglig kompetanse

Faglig kompetanse handler om barnehagelærernes kunnskap om faget eller fagområdet det arbeides med (Koehler & Mishra, 2009). I denne sammenheng vil spesielt rammeplanens fagområde Kommunikasjon, språk og tekst være aktuelt. Gjennom fagområdet Kommunikasjon, språk og tekst skal barnepersonalet bidra til at barn utvikler sine språklige ferdigheter, i varierte situasjoner og fra varierte innfallsvinkler. Dette kan for eksempel være gjennom lek, samtaler, sang og høytlesing (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Samtaler med utgangspunkt i litterære tekster kan være en del av barnehagens språkarbeid. I dette inngår også barnehagelærernes kunnskap om de modaliteter som finnes i mediene. En papirbok og et

nettbrett består av ulike affordanser og grensesnitt (Mangen & Hoel, 2017; Tønnessen & Hoel, under publisering). Bildebøker består både av verbaltekst og bilder og omtales som multimodale tekster (Alfheim & Fodstad, 2014). En bildebok-app inneholder flere modaliteter enn bilde og verbaltekst, som for eksempel lyd, musikk, bevegelse (animasjon) og interaktivitet. Bokens betydning utvikles i et samspill mellom tilgjengelige modaliteter (Tønnessen & Hoel, under publisering). Solstad og Tønnessen (2014) har i en empirisk studie i norsk barnehage sammenlignet barns estetiske opplevelse av høytlesing av bildebøker versus bildebok-app. Studien viste at barn stilte spørsmål og knyttet bokens innhold til egne erfaringer på begge medier, mens ulike tilbud i mediene syntes å påvirke lesesituasjonen og forhold mellom barna og barnehagelærer. Digitale bildebøker syntes å begrense tolkningspotensialet, mens papirbøker syntes å være mer fleksible. Det fremgår også at barna var fascinert av digitale bildebøker, og spesielt den interaktivitet mediet la opp til. Videre beskrives det at det å lese en digital bildebok flere ganger også kan føre til at en tar flere av mediets muligheter i bruk (2014). Kucirkova hevder at digitale bøker skal berike barns litterasitet, ikke erstatte tradisjonelle papirbøker (2017).

Pedagogisk faglig kompetanse

Pedagogisk faglig kompetanse handler om hvordan barnehagelærer tilpasser og legger til rette for barns læring, deltakelse og inkludering i samtalebasert lesing i gruppe. I dette inngår det å se sammenhenger mellom barns forutsetninger for deltakelse og læring, og foreta didaktiske vurderinger for å støtte opp om dette (Koehler & Mishra, 2009).

Planlagte leseaktiviteter, slik som samtalebasert lesing, kan forstås som at lesingen ikke utelukkende skjer spontant, men der barnehagelærer har planlagt tid, sted, gruppesammensetning, medie og valgt en bok som åpner opp for samtale. Lesegruppene settes sammen ut fra barnas interesser, språkferdigheter og relasjonelle forhold, og nødvendige justeringer gjøres ved behov. Barnehagelæreren har en viktig rolle i å legge til rette for at alle barn i gruppen deltar i samtalen. Dette kan barnehagelærer gjøre ved å utforske bilder sammen med barna, stille spørsmål ut fra historien, trekke frem enkeltord i teksten og la barna koble bokens historie opp til egne erfaringer (Tønnessen & Hoel, under publisering). Ved å åpne for samtale kommer barns spørsmål, svar, tanker og synspunkt til overflaten (Alfheim & Fodstad, 2014). I forkant av lesestund har barnehagelærer gjerne gjort seg kjent med boken på forhånd, forberedt mulige spørsmål og lesestopp. Men, selv om en har planlagt

samtalen må en være åpen for barns innspill. Barn ser gjerne, og er interessert i andre ting enn den voksne (Tønnessen & Hoel, under publisering). Barn møter bøker og tekster med ulik forforståelse, og i møtet med en bok har de med seg sine erfaringer, kunnskaper, kulturelle referanser og interesser. Slik kan boken også oppleves og forstås forskjellig fra barn til barn. Barns utbytte og glede av deltakelse i lesestunden kan dermed variere (Alfheim & Fodstad, 2014). Lesemåter som samtalebasert lesing inkluderer alle barn, uavhengig av deres bakgrunn og erfaringer (Tønnessen & Hoel, under publisering). Når man så er kjent med den betydning høytlesning og samtaler har for barns språkutvikling, blir det ekstra viktig å vekke leselysten også hos barn som gjerne velger bort lesing og bøker. Dessverre er det ofte slik at barn som har størst behov velger det bort, den såkalte Mattheus-effekten (Gjems, 2016; Hoel et al., 2011). Det å lese samme bok flere ganger er også språkstimulerende. Barn liker repetisjoner, og det å kunne bygge videre på noe som allerede er kjent (Hoel et al., 2011). Uansett barnas bakgrunn og forutsetninger vil de få en felles referanseramme gjennom litteraturen (Wagner, Strömqvist & Uppstad, 2008).

Teknologisk kompetanse

Teknologisk kompetanse innebærer barnehagelærernes kunnskap om digitale medier (Koehler & Mishra, 2009). Digital kompetanse er et begrep som er nært knyttet opp til teknologisk kompetanse, og defineres som «ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunnet» (Erstad, 2010, s. 12). I denne studien er barnehagelærernes digitale kompetanse først og fremst knyttet til lesing i bildebok-apper på nettbrett, men deres ferdigheter, kunnskap og holdninger til digitale medier for øvrig vil også være av betydning. I 2006 kategoriserte Nina Bølgan barnehagelærerne som brukere av IKT i fire ulike grupper:

1. ikke-brukere: ser på digitale verktøy som et fremmedlegeme
2. begynnere: ser på barn som eksperter og som ikke er så kjente med mediet selv
3. støttende miljø: ildsjeler som er pådrivere og som oppfatter digitale verktøy som et supplement
4. veiledende miljø: støttende ledelse som er pådrivere for bruk av digitale verktøy (Bølgan, 2006).

De fleste barn som går i barnehagen i dag vet hvordan de håndterer et nettbrett og er gjerne kjent med spillfunksjoner som finnes i dette mediet (Alfheim & Fodstad, 2014).

Guðmundsdóttir og Hardersen (2012) har kartlagt småbarns tilgang til ulike digitale medier på fritiden, som viser at de fleste barn har god tilgang. Samtidig fokuseres det på pedagogisk bruk av digitale verktøy i barnehagen (2012). Digitale medier er nå også blitt en del av barnehagens hverdag, og vektlagt i (ny) rammeplan (Utdanningsdirektoratet, 2017c). I tillegg til at barnehagelærerne selv må utvikle sine digitale ferdigheter, må de også anerkjenne den rolle digitale medier kan ha for barns utvikling i et moderne teknologisamfunn. Dette innebærer også en forståelse om hvordan digitale verktøy kan påvirke pedagogiske prosesser og stimulere til lek og læring (Bølgan, 2012). Med tanke på barns fremtidige utdanningsløp, beskrives digitale ferdigheter som en grunnleggende ferdighet i Kunnskapsløftet, skolens rammeverk, på lik linje med andre grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Barnehagelærernes forståelse av digitale mediers betydning kan ses i lys av deres teknologiske og pedagogiske kompetanse.

Teknologisk pedagogisk kompetanse

Teknologisk pedagogisk kompetanse er forbundet med barnehagelærernes evne til å se hvordan pedagogikk og læring kan endres når teknologi tas i bruk. Her inngår blant annet å se hvilke pedagogiske muligheter og begrensninger som ligger i mediet (Koehler & Mishra, 2009).

Pedagogisk bruk av digitale verktøy i barnehagen er noe som har blitt mer og mer vektlagt de siste årene. Fra tidligere å være beskrevet i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2011b) at det er noe personalet kan gjøre, står det nå klart uttrykt i *Rammeplan for barnehagen* (Utdanningsdirektoratet, 2017c) at det er noe de skal gjøre. Barnehagen skal bruke digitale verktøy i det pedagogiske arbeidet sammen med barn for å støtte opp om barns lek, kreativitet og læring. Personalet skal i dette arbeid kritisk vurdere relevans og være sammen med barna ved bruk av digitale medier (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Mer kompetanse hos personalet i bruk av digitale medier etterlyses (Bølgan, 2012). Senter for IKT i utdanningen har også kartlagt den digitale tilstanden i norske barnehager både i 2013 og 2015, hvor de konkluderer med at det er behov for kompetanse knyttet til pedagogisk bruk av IKT i barnehager (Jacobsen et al., 2016; Jacobsen, Loftsgarden & Lundh, 2013). Jernes, Alvestad og Sinnerud (2010) har også studert barnehagelærernes erfaringer med digitale verktøy i barnehagen, og konkluderer med at kompetanse og profesjonalitet er avgjørende når slike verktøy tas i bruk (Jernes et al., 2010).

Ifølge Bølgan er digitale verktøy med på å utvide barns interesser og aktiviteter, og barn er utforskende og nysgjerrige på hva mediet kan brukes til. Digitale verktøy kan være med på å stimulere flere utviklingsområder, og øke barns oppmerksomhet, utholdenhet, konsentrasjon, motivasjon, kommunikasjon og samhandling med andre. Spesielt synes digitale verktøy å være stimulerende for barn med spesielle behov (2006), der mediet kan støtte opp auditivt, visuelt og kinestetisk. Det var faktisk innenfor det spesialpedagogiske området digitale verktøy først ble introdusert i barnehagesammenheng (Bølgan, 2009). Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped), som har i oppgave å bidra med kompetanse, og også bistå pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), knyttet til inkluderende opplæring for personer med særlige opplæringsbehov (Statped, u.å-a), skriver at teknologi kan være et inkluderingsverktøy for barn og gi dem et økt læringsutbytte (Statped, u.å-b).

Mye av den forskning som er gjort til nå knyttet til digitale medier i barnehagen, handler først og fremst om barns skapende og kreative uttrykk, se for eksempel Mari Ann Letnes (2014) doktorgradsavhandling «*Barnehagebarns meningsskapning i arbeid med multimodal fortelling*» (2014) og Marianne Undheims (Undheim, 2016) mastergradsoppgave om digitale fortellinger i barnehagen. Det finnes lite forskning om andre pedagogiske aktiviteter, som for eksempel bruk av bildebok-apper ved samtalebasert lesing på nettbrett. I en artikkel av Anne Mangen og Trude Hoel (2017) gis en oversikt over internasjonal, empirisk forskning på bruk av digitale bildebøker og barns leseaktiviteter. Her etterlyses mer tverrvitenskapelig forskning, hvor en blant annet ser på hvilken betydning det digitale mediet har, og hvordan det påvirker audiovisuelle-, motoriske-, og kognitive prosesser ved samtalebasert lesing. I den forskning som er gjort til nå er det først og fremst forsket på dyader (en voksen og et barn) eller ett barn alene, og ikke i en lesegruppe i en barnehagekontekst, slik som det gjøres i VEBB (2017).

Lesing av en bildebok-app på nettbrett er en pedagogisk form for bruk av digitale verktøy. Antall barn som deltar i en lesestund vil også ha betydning for hvordan og hvilket medie som brukes. I norske barnehager er det ikke uvanlig å dele grupper i seks barn på grunn av bemanningsstandard (se pkt. 1.6). En gruppe med seks barn kan by på utfordringer og avveininger som må tas. For eksempel kan en ved bruk av bildebok-app vurdere hvilke affordanser som skal tas i bruk (lyd, animasjon og så videre). Et nettbrett er opprinnelig ikke designet for bruk av flere samtidig, og det må tas hensyn til at alle barn får sett. De digitale

bildebøkene har også ulik fleksibilitet. I noen kan man for eksempel selv avgjøre om ulike affordanser som lyd og animasjon skal være av eller på, noe som kan ha påvirkning på samtalen. For eksempel kan en i bildebok-apper som *Jakob og Neikob* og *En fisk til Luna* selv avgjøre om en vil ha lyd av eller på, og om den skriftlige teksten skal være synlig eller skjult (Tønnessen & Hoel, under publisering).

Teknologisk faglig kompetanse

Teknologisk faglig kompetanse handler om barnehagelærernes kunnskap om hvordan områdene teknologi og fag påvirkes av hverandre. Dette dreier seg blant annet om å ta stilling til hvilket medie som vil være best egnet for å støtte opp om det faglige (Koehler & Mishra, 2009), som for eksempel innenfor fagområdet «Kommunikasjon, språk og tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2017c).

Semiotiske ressurser i bildeboken kan påvirke samtale og forståelse (Tønnessen & Hoel, under publisering). I bildebøker kan åpninger i tekst gi rom for tolkningsmuligheter, der barn blir medskapere (Iser, 1978), mens i en bildebok-app kan også mediets affordanser støtte opp om dette (Tønnessen & Hoel, under publisering). Sentralt i samtalebasert lesing er å finne åpninger i boken som stimulerer til samtale. I bildebøker finnes dette i verbaltekst og bilder, og i samspillet mellom disse. I bildebok-apper kan åpninger også finnes i mediets affordanser, for eksempel menyinnstillinger og hotspots, og slik interaktivitet kan støtte opp om tekstens betydning (Zhao & Unsworth, 2017). Disse mulighetene kan også virke forstyrrende på leserens engasjement (Tønnessen & Hoel, under publisering). Interaktive muligheter som er tilpasset og støtter opp om fortellingen, der leser også får utforske og være medskapende anses for å være støttende (Al-Yaqout & Nikolajva, 2015). Flere internasjonale forskningsstudier viser at digitale medier og dets affordanser kan være støttende, men også hemmende, for eksempel på barns forståelse og ordlæring. En metastudie av Takacs, Swart og Bus (2014) har sett om digitale bildebøker kan støtte opp om barns forståelse og ordlæring på samme måte som en voksen gjør ved lesing av papirbok. Det konkluderes med at funksjonaliteter i det digitale mediet som animerte bilder, musikk og lydeffekter kan støtte opp på samme måte som en voksen (2014). Paris-Morris, Mahajan, Hirsh-Pasek, Golinkoff og Collins (2013) fant at dialogisk lesing og barns historieforståelse ble negativt påvirket av digitale funksjoner. På den annen side syntes digitale medier å fange barns oppmerksomhet,

og barna viste større utholdenhet på dette mediet. De konkluderer med at digitale medier således kan være et egnet supplement for barn i risikosone for utvikling av leseproblemer (Parish-Morris et al., 2013). I en metastudie utført av Takacs, Swart og Bus (2015) konkluderes det med at multimedia funksjoner kan støtte opp om barns forståelse og vokabular så lenge affordansene er kongruente med historien. Animerte bilder, musikk og lydeffekter syntes å være støttende, mens interaktive handlinger som ordbøker, hotspots og spilleffekter syntes å være forstyrrende. Barn som stod i fare for språkforsinkelser (risikofaktorer, lav sosioøkonomisk status), og spesielt med tanke på den støtte de fikk hjemme, syntes å ha spesielt utbytte av mediets fordeler, mens interaktive handlinger ble funnet å være spesielt distraherende (Takacs et al., 2015). Tilsvarende funn finnes også i en annen metastudie utført av Bus, Takacs og Kegel (2015). Smeets, van Dijken og Bus (2014) har studert hvordan digitale historiebøker kan støtte vokabular/ordlæring hos barn som har spesifikke språkvansker. Studien viste at bilder og animasjon var støttende, mens musikk og lyd hadde moderat effekt på ordlæring. Bakgrunnsmusikk syntes å være spesielt forstyrrende for barn med alvorlig språkvanske. De tillegger imidlertid at vansker med å oppfatte talespråk i støyede omgivelser kan være en underliggende faktor, og som er viktig å ha fokus på ved organisering og tilrettelegging (2014).

Mediets format, og håndtering av dette, kan påvirke lesing og engasjementet rundt lesingen. I papirbøker kan man med en finger peke på tekst og bilder, mens dette kan være annerledes ved en digital bildebok. Peking og trykking på nettbrettet kan føre til initiering av lyd, animasjon eller at man skifter til neste side (Tønnessen & Hoel, under publisering). Berøringsfunksjonaliteten og det haptiske engasjementet kan også ha betydning for tidlig literacy, og blir trukket frem som spesielt verdifullt for barn med spesielle behov, og i deres kommunikasjonsmåte (Kucirkova, 2017).

Teknologisk, pedagogisk og faglig kompetanse

TPACK er når den pedagogiske, faglige og tekniske kompetansen ses i sammenheng med hverandre. Dette handler om barnehagelærernes kunnskap om hvordan teknologien, mediet, kan påvirke det faglige og pedagogiske innholdet (Koehler & Mishra, 2009), og evne til å se om mediet er med på å fremme eller hemme barns deltakelse i samtalebasert lesing. Et eksempel på dette vil være barnehagelæreres vurdering av hvorvidt en bildebok-app er

relevant og egnet i en samtalebasert lesestund, der barnehagelærer tar i bruk sin profesjonsfaglige digitale kompetanse i vurderingsarbeidet. Begrepet profesjonsfaglig digital kompetanse defineres som: «evna barnehagelæraren har til å bruke digitale verktøy både pedagogisk og i eige arbeid. Ein digitalt kompetent barnehagelærer kan bruke IKT mangfaldig og etter kva som er høveleg for å realisere målsettingane i rammeplanen for innhaldet og oppgåvene til barnehagen» (Hardersen & Jenssen, 2013, s. 19).

Lauricella, Barr og Calvert (2014) har sammenlignet samspillet mellom foreldre og barn (4 år) ved lesing i trykt bildebok og digitalt. De konkluderte med at barns forståelse og interaksjon med foreldre var ganske lik på begge medier. Imidlertid økte digitale medier barns engasjement og deltakelse, og foreldre brukte mer uttrykk for å hjelpe barnet i å bruke mediet, noe som kunne ta fokus bort fra selve historien (Lauricella et al., 2014). Av norske studier utført i barnehagekontekst så har Sandvik, Smørdal og Østerud (2012) gjort en studie i en flerkulturell barnehage på en gruppe barn (5 år), der appene *Se og si* og *Puppet Pals* ble brukt i voksenledet aktivitet. Fokuset i studien var på samtalene mellom barna som satt foran nettbrett i disse aktivitetene, og om digitale apper kunne stimulere til språkutvikling og leseferdighet (literacy). Ett av forskningsspørsmålene omhandlet også hva barnehagelærer la vekt på ved valg av apper. Funn viste at barnehagelærer valgte apper ut fra pedagogisk innhold og læringssyn, og grupper ble satt sammen av barnehagelærer. Barnehagelærer observerte barns engasjement, gruppedeltakelse og veiledet ut fra barns forutsetninger. Studien konkluderte med at barna samhandlet med hverandre verbalt rundt bruk av nettbrettet og applikasjonen, og kan således støtte opp om barns literacy (Sandvik et al., 2012).

Basert på Marianne Undheims masterstudie (2016), har Undheim og Vangsnes (2017) skrevet en artikkel om barnehagelærernes faglige, pedagogiske og teknologiske kompetanse i forbindelse med produksjon av digitale fortellinger sammen med barnehagebarn. Med utgangspunkt i TPACK-modellen, viser studien at barnehagelæreres faglige kompetanse (om fortellinger) kommer i skyggen av deres pedagogiske og teknologiske kompetanse, og der faglige valg ofte syntes å bli begrunnet pedagogisk. Det konkluderes med at i arbeidet med digitale fortellinger må barnehagelærer ha «en didaktisk kompetanse der kunnskap, ferdigheter og holdninger innenfor alle de tre områdene fag, pedagogikk og teknologi er koblet tett sammen» (Undheim & Vangsnes, 2017, s. 13).

2.3 Sammendrag

Denne studien har flere teoretiske tilnærminger. Med tanke på barns deltakelse og læring er den satt inn i en sosiokulturell ramme, et kroppslig situert læringsperspektiv og i et systemperspektiv. Samtalebasert lesing og inkludering er forankret i et sosiokulturelt læringssyn, men kan også ses ut fra et mer kroppslig situert læringssyn, spesielt med tanke på lesing i bildebok-app. Miljøet rundt barnet vil også spille inn på barnets deltakelse i gruppen, og kan dermed ses ut fra et systemperspektiv.

Barnehagelærernes pedagogiske, faglige og teknologiske kompetanse, og kunnskap om hvordan disse områdene spiller inn på hverandre, er avgjørende for inkludering av barn i samtalebasert lesing i gruppe. Konteksten rundt vil også ha betydning for hvordan barn inkluderes i gruppen, og barnehagelærernes didaktiske valg sett opp imot de ulike kompetanseområdene (Koehler & Mishra, 2009). Dette kan være forhold knyttet til organisering, størrelse på barnegruppen, relasjoner i gruppen også videre (Morken, 2017). Som barnehagelærer handler det om å ha kunnskap om hvordan en kan legge til rette for deltakelse ut fra barns forutsetninger, og å se hvordan mediene påvirker og støtter opp om det faglige og pedagogiske innholdet (Koehler & Mishra, 2009).

3.0 METODE

I dette kapitlet beskrives fremgangsmåter og de valg og vurderinger som er gjort i forskningsprosessen. I dette inngår alt fra valg av metodisk tilnærming, planlegging og innsamling av datamateriale til analyse og tolkningsarbeid. Videre gis det en beskrivelse av studiens kvalitet. For å sikre validitet og reliabilitet ved forskningsarbeidet er detaljerte beskrivelser og valg som er tatt, skrevet inn fortløpende i de ulike steg av forskningsprosessen. Til slutt i kapitlet løftes etiske implikasjoner frem.

3.1 Metodisk tilnærming

Målet i denne studien er å innhente kunnskap om barnehagelæreres erfaringer med samtalebasert lesing på papir og skjerm, og deres refleksjoner rundt dette fenomenet sett i lys av et inkluderingsperspektiv. Dette relativt utforskede fenomenet ønsket jeg å undersøke sammen med barnehagelærere som har erfaringsgrunnlag fra praksis. Det å bruke erfaringer som grunnlag for refleksjon kan bidra til utvikling av ny kunnskap (Gulliksen & Hjordemaal, 2011), og med dette for øye ble derfor fokusgruppeintervju, i grupper med flere barnehagelærere, valgt som metode.

I fokusgruppeintervju skjer det ikke bare en interaksjon mellom forsker og intervjuperson, men også mellom deltakerne (Kamberelis & Dimitriadis, 2005). Gjennom interaksjon utfyller barnehagelærerne hverandres synspunkter, og slik oppstår det en synergieffekt mellom deltakerne. På denne måten gir fokusgruppeintervju rik informasjon, og jeg kan få tak i informasjon som kan være vanskelig å oppnå individuelt. Nettopp av den grunn betraktes fokusgruppeintervju som velegnet til eksplorative undersøkelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Deltakerne diskuterer ulike synspunkt i forhold til et gitt emne, eller fenomen, som de har til felles med hverandre (Parker & Tritter, 2006). Hensikten er ikke å komme til enighet, men å få frem flest mulig synspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015), som igjen kan føre til nye refleksjoner. Metoden oppleves ofte som berikende for de som deltar også, fordi en gjennom innspill fra andre deltakere utvikler ny kunnskap som kan oppleves som nyttig for egen praksis (Gulliksen & Hjordemaal, 2011).

Siden jeg her er ute etter å undersøke barnehagelæreres opplevelser, synspunkt og erfaringer knyttet til samtalebasert lesing sett i et inkluderingsperspektiv, vil fortolkningen være fenomenologisk. En fenomenologisk tilnærming innebærer at jeg søker å forstå fenomener ut fra barnehagelærernes livsverden, slik den forstås og oppfattes av dem. Min egen forforståelse forsøkes lagt til side (Kvale & Brinkmann, 2015). Min rolle vil dermed være å utforske barnehagelæreres erfaringer og den mening de tillegger sine erfaringer rundt det aktuelle fenomenet. I det videre fortolkningsarbeidet vil deres felles erfaringer og meninger danne grunnlag for en generell forståelse av fenomenet (Thagaard, 2013).

Jeg har i denne studien valgt å utforske et fenomen, og studien har dermed en kvalitativ tilnærming. Målet er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, noe som skjer gjennom fortolkning av fremkommet data. Intervju, observasjon, analyse av verbale og visuelle uttrykksformer er metoder som kan benyttes i kvalitative studier (Thagaard, 2013).

Kvalitative studier er også kjent for sin fleksibilitet, da alle komponenter som inngår i et forskningsdesign påvirkes av hverandre (Maxwell, 2009). For eksempel kan fremkomne funn føre til at problemstilling og forskningsspørsmål endres, noe som igjen kan påvirke det videre analysearbeid og teori.

Selv om denne studien har en kvalitativ tilnærming, har den også elementer av kvantitativ tilnærming i seg. Blant annet er det i beskrivelse av utvalg supplert med svar fra spørreskjema utfyllt av barnehagelærere ved oppstart av VEBB-prosjektet, noe som representerer en kvantitativ tilnærming.

3.2 Forskningsprosessen

3.2.1 Forforståelse

I all forskning er det viktig å være bevisst sin egen forforståelse. Samtidig som en skal være åpen for det uventede og ikke møte med forhåndsbestemte svar eller løsninger, er det nødvendig å ha kunnskap om det aktuelle tema for å sikre god kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Min forforståelse er noe jeg har reflektert over og hatt med meg i hele forskningsprosessen. Min interesse for språk, lesing, digitale medier og inkludering ligger for

eksempel til grunn for problemstillingen. I tillegg vil min bakgrunn og mine tidligere erfaringer prege meg og mine valg i hele forskningsprosessen. Jeg er utdannet førskolelærer, og med flere års erfaring fra barnehage, er barnehagekonteksten kjent for meg. Min erfaring som pedagogisk leder gjør at jeg er godt kjent med barnehagelærernes arbeidsoppgaver. I løpet av min studietid har jeg også opparbeidet meg en større teoretisk tyngde. Jeg har både utviklet en større forståelse for den betydning lesing og samtaler har for barns språkutvikling, og hvor viktig det er at barn inkluderes og deltar i et fellesskap. Egne erfaringer som mor vil også spille inn. I tillegg til min forforståelse, spiller også mine personlige egenskaper inn og den posisjonen jeg er i som forsker. Alder, kjønn, kjennskap til feltet og de personer som inngår i studien kan også ha betydning (Thagaard, 2013). Eksempel på dette kan være at jeg er kvinne og hovedvekten av de som jobber i barnehage er kvinner. Et annet eksempel er at jeg selv har kjent på utfordringer i planlegging av aktiviteter som skal tilpasses både enkeltbarn og barnegruppen.

3.2.2 Deltakere

I denne studien er det foretatt et strategisk utvalg av deltakere. Det vil si at deltakere er valgt ut fordi de har erfaringer som er relevante for min problemstilling (Thagaard, 2013). Utvalget er 10 barnehagelærere, tilknyttet seks barnehager, som har deltatt i innovasjonsprosjektet VEBB (jf. pkt. 1.6). Fellesnevneren for deltakerne er at alle er utdannet førskolelærere/barnehagelærere med erfaringsbakgrunn fra barnehage, og at de hadde en felles interesse av å delta i prosjektet. Det som blant annet skiller dem fra hverandre er at de har ulik erfaringsbakgrunn og holdninger, for eksempel til bruk av digitale medier i barnehagen. Noen av barnehagelærerne kom fra barnehager med sterk lesekultur, andre ikke. Deres erfaringer med digitale medier var også varierende.

Utvalget bestod av 91,7% kvinner og 8,3 % menn, noe som kanskje er representativt for kjønnsbalansen blant barnehageansatte, der de fleste er kvinner. Barnehagelærernes alder varierte fra 30 – 59 år, og deres arbeidserfaring i barnehage varierte fra 4,5 til 36 år. Sin nåværende stilling har de vært i alt fra 2 – 15 år. Disse tallene viser spredning. Andre svar ville kanskje kommet i intervjuene dersom alle deltakerne var unge, nyutdannede og «digitalt innfødte». Alle barnehagelærere oppgir at de liker å lese papirbok sammen med barn. Dersom de ikke så verdien av å lese sammen med barn, ville de kanskje ikke meldt seg som

interesserte til deltakelse i VEBB. Det er heller ikke sikkert at de ville svart at de ikke liker å lese med barn, i og med at leseaktiviteter blir ansett for å være en sentral aktivitet i barnehagens pedagogiske arbeid. Halvparten oppgir at de leser papirbøker daglig, mens den andre halvparten gjør det ukentlig.²

Gjennom prosjektet har barnehagelærerne fått erfaringer med samtalebasert lesing både med utgangspunkt i nettbrett og trykt bok. Prosjektet startet med en todagers workshop om samtalebasert lesing. I perioden mars til oktober 2017 hadde barnehagelærerne tilgang til nettbrett og bildebok-apper i tillegg til papirbøker på sine avdelinger. I dette tidsrommet fikk de øvd seg på samtalebasert lesing i ulike medier i grupper med barn. Videofilming av samtalebasert lesing i grupper ble utført i oktober 2017. Utover dette har barnehagelærerne også deltatt på samlinger med erfaringsutveksling.

3.2.3 Planlegging av intervju

Sammen med en annen forsker i VEBB ble fokusgruppeintervju planlagt for å få tak i barnehagelæreres erfaringer med samtalebasert lesing på papir og skjerm. Jeg kunne fått tak i deres erfaringer ved individuelle intervju også, men da hadde jeg gått glipp av de synergieffekter et fokusgruppeintervju kan gi. Dessuten var fokusgruppeintervju tidsbesparende for gjennomføring (Beck & Manuel, 2008). Intervjuene ble gjennomført etter at datainnsamling i VEBB var over. For best å få frem flest mulig synspunkt ble det planlagt to fokusgrupper med seks barnehagelærere i hver gruppe. Gruppene ble satt sammen slik at det var barnehagelærere fra ulike barnehager i hver gruppe.

Fokusgruppeintervju kan være strukturerte med forberedte spørsmål, eller ustrukturerte med minst mulig deltakelse fra forsker, avhengig av intervjuets hensikt (Bell, 2010). Ofte har intervjuene en varighet på en til tre timer (Beck & Manuel, 2008). Da både jeg og medforsker ønsket å ha en noe strukturert form på samtalen, ble hvert intervju satt til én times varighet, og intervjuguide ble utarbeidet. Intervjuguiden hadde en semistrukturert tilnærming, med hovedtema og mulige oppfølgingsspørsmål. Ved et semistrukturert intervju har samtalen et

² Disse data er hentet ut som kvantitative data, i form av at barnehagelærere utfylte et spørreskjema ved oppstart av VEBB-prosjektet.

formål, og er å betrakte som en mellomting mellom en åpen samtale og en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2015). Utarbeidelse av tema og oppfølgingsspørsmål var allerede påbegynt av medforsker da jeg kom inn i bildet. Jeg utvidet intervjuguiden med ytterligere tema og spørsmål knyttet til min problemstilling og mine forskningsspørsmål.³ Det ble lagt vekt på utarbeidelse av åpne spørsmål som «hva» og «hvordan» i stedet for «hvorfor,» for å unngå at barnehagelærerne havnet i en forsvarsposisjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden bestod av fem tema, med alt fra to til ti forslag til oppfølgingsspørsmål under hvert.

Samtalen i en fokusgruppe ledes av en moderator, og denne rollen skulle jeg og medforsker være sammen om. En moderators oppgave er å legge til rette for ordveksling, presentere emner, stille oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015) og, ikke minst, bidra til å skape en god atmosfære og et godt samspill i gruppen. Selv har moderatoren gjerne en mer tilbaketrukket posisjon i samtalen (Gulliksen & Hjordemaal, 2011).

Invitasjon til fokusgruppeintervju ble sendt til barnehagelærere. Denne inneholdt også en beskrivelse av hvem som ville være til stede under intervjuet og hvilke tema en ønsket å drøfte.

3.2.4 Gjennomføring av intervju

De to planlagte fokusgruppeintervjuene ble gjennomført samme dag. Gjennomføringen gikk ikke helt som planlagt. På grunn av sykdom meldte noen av barnehagelærerne forfall. Dette fikk konsekvenser både i form av antall intervju, antall deltakere og planlagte deltakere under hvert intervju. Vi som moderatorer ønsket å høre alle de involverte barnehagelæreres synspunkt. Derfor ble det gjennomført et tredje intervju for de som ikke var til stede den første dagen. Også her ble det meldt forfall. Til sammen ble det dermed gjennomført tre fokusgruppeintervjuer. To av intervjuene ble, etter ønske fra barnehagelærerne selv, gjennomført på universitetet, skjermet fra hverdags situasjonen i barnehagen. Av praktiske hensyn ble det tredje intervjuet gjennomført i en barnehage. Alle intervjuene var av en times varighet. I intervjuene inngikk henholdsvis tre, fire og tre barnehagelærere. I tillegg deltok både jeg og medforsker som moderatorer under alle intervjuene. Fokusgruppeintervjuene ble tatt opp på digital lydbåndopptaker.

³ I tillegg ble det tatt med noen spørsmål fra en israelsk forsker.

Under intervjuene ble det vektlagt å ha en avslappet stemning og åpen tone, for å sikre at barnehagelærerne følte seg komfortable. Vi starter derfor forsiktig opp med en kort presentasjonsrunde, hvor jeg også presenterte min studie. Det ble understreket at det var samtalen barnehagelærerne imellom som skulle være i fokus. Målet var at de skulle utforske og bygge på hverandres erfaringer og refleksjoner, og at det ikke fantes noen rette eller gale svar. Alle deltok med sine synspunkt, selv om noen var mer aktive enn andre. Her måtte vi som moderatorer være bevisst vår rolle, i tillegg til relasjonene mellom barnehagelærerne, som at alle kjente ikke hverandre like godt, og deres ulike personlighet (Gulliksen & Hjordemaal, 2011). Av og til måtte vi henvende oss direkte til enkelte for å få frem deres synspunkt. Avslutningsvis ble det stilt spørsmål om de hadde noe mer de ønsket å si. Slik fikk de anledning til å ta opp tanker eller temaer som ikke var blitt belyst i løpet av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015).

I og med at gruppene bestod av tre, fire og tre barnehagelærere, kan en jo stille spørsmål om dette egentlig var ordinære fokusgrupper. Ifølge Susan E. Beck og Kate Manuel (2008) kan en fokusgruppe bestå av alt fra fire til 12 deltakere, der seks til ti deltakere er det vanligste. Johannessen, Christoffersen og Tufta (2010) hevder at en ordinær gruppesamtale (fokusgruppe) består av minst seks deltakere, og at grupper med tre til fem deltakere gjerne betegnes som en minigruppe (Johannessen et al., 2010). Uansett hva en velger å kalle det, er det i hvert fall å betrakte som en gruppesamtale, og skiller seg fra et individuelt intervju. Med store grupper kan det være vanskelig å få tak i alles synspunkt, mens det i små grupper kan være utfordrende å få frem mangfoldet av synspunkter (Bell, 2010). Selv om gruppene hadde få deltakere, satt vi igjen med et inntrykk av at det var rike samtaler hvor det fremkom mye og differensiert informasjon. Vi som moderatorer var også delaktige i samtalen, men hadde en mer tilbaketrukket rolle, da det var samtalen mellom barnehagelærerne som var i fokus. Gruppestørrelse og gruppedynamikk kan også ha hatt innvirkning på hvor delaktige vi som moderatorer var i samtalene.

I intervjuene ble det også endringer av planlagte deltakere. Dette førte til at to av intervjuene hadde to barnehagelærere fra samme barnehage. Dette kan ha hatt betydning for deres deltakelse. Det kan ha slått ut negativt, i form av at de unnlot å si noe og at den ene parten var mer dominerende enn den andre, eller det kan ha slått ut positivt, som at en fant støtte i, og supplerte hverandre. Ifølge Beck og Manuel kan en utfordring med fokusgruppeintervju være deltakernes ulike personligheter, og at noen er mer dominerende enn andre. Dette kan føre til at noen unnlater å gi uttrykk for egne meninger, men tilpasser seg fellesskapet (2008).

For å sikre troverdige svar var det viktig å være bevisst den påvirkning alle som er til stede under et intervju kan ha på hverandre. For meg handlet dette om å ha en kritisk distanse, og i minst mulig grad la meg påvirke av barnehagelærerne. På den annen side måtte vi som moderatorer også være bevisst vår rolle, og at våre egenskaper og posisjon kunne påvirke barnehagelærerne (Gulliksen & Hjordemaal, 2011). Vår rolle som moderatorer var å ha en åpen tilnærming, lytte til det gruppe medlemmene hadde å si og å legge til rette for at alle fikk komme frem med sine synspunkt. I tillegg til det utfylte vi hverandre og sørget for at de tema og spørsmål som vi ønsket belyst, ble belyst. En metodisk utfordring kan oppstå dersom deltakerne i gruppeintervjuet lar seg lede av spørsmålene fra moderator, i stedet for å utforske og bygge på hverandres erfaringer og refleksjoner. Av den grunn var det derfor viktig med en avslappet stemning, og at både moderator og barnehagelærerne var innforstått med at det ikke finnes noe som er rett svar på det som skal utforskes. Som moderator var det viktig å ikke jakte på forutbestemte svar, men vise åpenhet og interesse. Samtidig som en skal ha en åpen holdning der egen forforståelse legges til side, er det nødvendig å ha kunnskap om det aktuelle tema for å sikre god kvalitet, vite hva en skal spør etter og forstå det som blir sagt. Slik sett kan det tenkes at vi som moderatorer utfylte hverandre i form av at medforsker kunne søke etter utdypninger, mens jeg kunne få frem moment en ellers ville tatt for gitt (Thagaard, 2013). Mens barnehagelærerne var ukjente for meg, hadde medforsker inngående kjennskap til VEBB-prosjektet, og har hatt kontakt med barnehagelærerne under hele prosjektet.

Intervjuferdigheter er noe som først og fremst tilegnes ved å intervju (Kvale & Brinkmann, 2015), og jeg hadde ikke erfaring med fokusgruppeintervju fra tidligere. Beck og Manuel (2008) fremhever spesielt moderatorens rolle under et fokusgruppeintervju, og at en slik intervjuform bør utføres av en ekspert eller nødvendig opplæring gis (2008). Jeg fikk anledning til å delta som moderator sammen med en som hadde erfaring med metoden. Dette var en læringsprosess i seg selv. Ved å lytte og observere ble jeg etter hvert selv mer deltakende (Kvale & Brinkmann, 2015). Det at vi hadde flere intervjuer bidro også til at jeg ble tryggere under det andre og det tredje intervjuet, enn i det første. Jeg fikk også anledning til å høre gjennom og transkribere de to første intervjuene før det siste ble gjennomført. Dette gav meg mulighet til å reflektere både over min rolle under intervjuene, men også over hvorvidt spørsmål kunne forbedres eller stilles på andre måter for å få svar på mine forskningsspørsmål ved det siste intervjuet.

3.2.5 Transkribering

Transkriberingen har jeg foretatt i Nvivo, et spesielt egnet dataprogram til kvalitative forskningsintervju. Siden det muntlige språket og vårt skriftspråk bygger på ulike normer, kan en oversettelse fra talespråk til skriftspråk oppfattes som kunstig og usammenhengende (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkriberingen er gjort på normert bokmål, og ikke på dialekt, både for å bevare barnehagelærernes anonymitet, men også for at lesbarheten og således etterarbeidet skal være enklere.

Intervjuene er transkribert mer eller mindre ordrett, men enkelte utsagn i form av bekreftelse (mhm'er, «ikke sant?», «sant») og nøling (eh'er) kan være utelatt. Intonasjon, følelsesmessige reaksjoner og kroppsspråk, gjerne omtalt som intervjusituasjonens skjulte sider (Thagaard, 2013), er også utelatt, da det først og fremst er innholdet i hva barnehagelærerne sier som er det vesentlige. Ved svar som «ja» og «nei» kan flere personer ha svart det samme, men da det har vært vanskelig å skille stemmene fra hverandre, er den stemmen jeg hørte best og kjente igjen nevnt i transkriberingen. Ved små, korte pauser, har jeg valgt å markere dette med (...). Dersom det er ord som er vanskelige å få med seg lydmessig, for eksempel på grunn av at flere snakker samtidig, er dette markert med et lengre (.....).

For å sikre anonymitet er alle gitt fiktive navn i transkripsjonene, både barnehagelærere, moderatorer og andre navn som nevnes. I den videre presentasjon har jeg valgt å utelate fiktive navn, men heller å referere til hvilket intervju utsagnet har opphav i. Dette har jeg gjort fordi det er meningsinnholdet i fellesskapet eller samtalen som er vesentlig, ikke hvem som har sagt hva. Tanker og refleksjoner som oppstod underveis i transkriberingsprosessen, og som kunne ha betydning for videre analysearbeid, ble notert ned.

De transkriberte intervjuene er mitt datamateriale, og danner grunnlag for videre analysearbeid. I tillegg er de også tilgjengelig for andre forskere i VEBB-prosjektet.⁴

3.2.6 Analyse, tolkning og drøfting

Analysen er en sammenfatning av informasjon fra ti barnehagelærere i tre gjennomførte fokusgruppeintervju, og er å betrakte som en tverrgående analyse (Malterud, 2011). Analysen er gjort med fokus på meningsinnholdet (Johannessen et al., 2010). Inspirasjon er hentet fra

⁴ Interesserte kan få tilgang til transkripsjonene ved å kontakte VEBB ved prosjektleder Anne Mangen

analysestrategien *systematisk tekstkondensering*, som består av fire trinn: 1. få et helhetsinntrykk, 2. identifisere meningsbærende enheter, 3. abstrahere innhold i meningsbærende enheter og 4. sammenfatning (Johannessen et al., 2010; Malterud, 2011).

1. *Helhetsinntrykk*

Under transkripsjon av intervjuene noterte jeg ned stikkord som kunne ha betydning for det videre analysearbeidet. Deretter var det viktig for meg å få et helhetsinntrykk av intervjuene. De transkriberte intervjuene ble lest gjennom i sin helhet, og ut fra en fenomenologisk forståelse ble min forforståelse og teoretiske referanseramme satt midlertidig i parentes. Intervjuene inneholdt rikholdige data, og ved ny leserunde konsentrerte jeg meg deretter om tekst som hadde betydning for min problemstilling, og la bort det andre. I denne prosessen noterte jeg også ned stikkord.

2. *Identifisere meningsbærende enheter*

Ut fra notater og lesing av intervjuer så jeg etter tema som gikk igjen i alle intervjuene, og som hadde relevans for min problemstilling og forskningsspørsmål. Tre perspektiv utpekte seg, og disse ble utarbeidet til kategorier. Med disse kategorier som utgangspunkt fortsatte jeg det videre analysearbeidet med fokus på meningskoding. Utsagn som fremkom under intervjuene ble tatt ut fra sin sammenheng og sortert under aktuelle kategorier. Dette omtales som dekontekstualisering av tekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Ut fra funn som fremkom i disse kategoriene ble underkategorier utarbeidet med påfølgende koding av tekst. Dataprogrammet Nvivo ble brukt som et hjelpemiddel for organisering av data og kategorier i analysearbeidet.

3. *Abstrahere innhold*

Da kodingsarbeidet ikke lenger tilførte noe nytt, ble tekstelementer som var kodet i de ulike kategoriene trukket ut (abstrahert). Det ble lett etter sitater som kunne brukes som eksempel for å beskrive den mening den enkelte kategori hadde (Johannessen et al., 2010). Deretter ble det lett etter gode sitater for å illustrere og sammenfatte det som lå under de enkelte kategoriene (Malterud, 2011). I utarbeidelse av beskrivelse av kategorier fant jeg også støtte i min problemstilling, forskningsspørsmål, forforståelse og teoretisk referanseramme.

4. *Sammenfatning*

Til slutt ble funn sammenfattet i fortløpende tekst innenfor hver kategori. Her ble det foretatt en rekontekstualisering av teksten. Det vil si at den dekontekstualiserte teksten, tekstelementer som jeg brukte i kodingsarbeidet, ble sett opp mot det transkriberte intervjuet det var hentet ut fra. Dette ble gjort for å sikre at meningsinnholdet fortsatt var

det samme, selv om det var komprimert og tatt ut fra sammenhengen (Malterud, 2011). I tillegg fant jeg støtte i min problemstilling, forskningsspørsmål, for forståelse og teoretisk referanseramme for ytterligere beskrivelser og presiseringer.

Ut fra denne prosessen kan det sies at jeg i første omgang hadde en adaptiv tilnærming, hvor jeg lot teksten tale. Deretter hadde jeg en induktiv tilnærming, hvor jeg med utgangspunkt i empiriske data kom frem til svar (Malterud, 2011).

Analysearbeidet var en krevende prosess. Nye kategorier ble utarbeidet, andre ble slått sammen, forkastet eller spisset. Ved endring i kategorier måtte datamaterialet gjennomgå på nytt for å sikre at all tekst som hadde tilknytning til aktuell kategori ble tatt med. I denne prosessen var det viktig og hele tiden være bevisst den påvirkning de ulike kategoriene kunne ha på hverandre. Dette innbar også å finne gode beskrivelser for å vite hva som sorterte inn under hvor og hvorfor, slik at kategoriene ikke overlappet hverandre for mye. Dobbeltføringer kan vise samspillet mellom kategoriene, men ved for mye dobbeltføringer bør det vurderes om kategoriene er presise nok og eventuelt foreta nødvendige endringer (Malterud, 2011). Også under utarbeidelse av resultat ble det gjort endringer i kategorier, som førte til ny gjennomgang. Som en konsekvens av analysearbeidet ble også min problemstilling spisset. Dette er eksempel på at den fleksibiliteten som er til stede i forskningsprosessen, at alle ledd påvirkes av hverandre.

Analysen fungerer som en brobygger mellom rådata og resultat, i form av at datamaterialet først organiseres, så fortolkes og til slutt sammenfattes (Malterud, 2011).

Avslutningsvis vil jeg i dette kapitlet presentere de kategorier som ble utviklet under analyseprosessen. Ytterligere beskrivelser av disse kategorier og fremkomne funn og mønstre vil bli formidlet i neste kapittel (resultat).

Tabell 1. Oversikt over kategorier og underkategorier

Hovedkategori	Underkategori
Inkludering i gruppe	<ul style="list-style-type: none"> • Digitale medier som ressurs for barn med ulike forutsetninger • Gruppesammensetning og gruppestørrelse • Lesing i ulike medier • Samtale • Samarbeid
Medier	<ul style="list-style-type: none"> • Bildebok-app • Papirbok • Didaktikk
Digital kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> • Digital kunnskap • Erfaringer med digitale medier • Holdninger til digitale medier

3.3 Studiens kvalitet

Kvalitet er et viktig aspekt i alt forskningsarbeid, og en studies kvalitet vurderes opp mot kriterier som validitet og reliabilitet. Validitet handler om studiens gyldighet, om den undersøker det den er tenkt å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette innebærer at fremgangsmåter og funn svarer til studiens formål (Johannessen et al., 2010). Reliabilitet vil si hvor troverdig forskningen og forskningsresultatene er. Reliabilitet vurderes som høy dersom andre forskere har gjort samme eller tilsvarende studie og kommet frem til samme svar (Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabilitet handler således om nøyaktigheten av data, som beskrivelse av hvilke metoder som er blitt brukt for å samle inn data, og hvordan data er blitt brukt og bearbeidet (Johannessen et al., 2010). Siden validitet og reliabilitet har så stor betydning for studiens kvalitet, har jeg foretatt detaljerte beskrivelser av fremgangsmåter, hvordan data er utviklet og beslutninger og vurderinger som er gjort fortløpende gjennom hele arbeidet.

For å sikre validitet har jeg hatt et kritisk blikk på eget arbeid. På hvilke måter kan det hende jeg tar feil? Kan data tolkes og forstås på andre måter enn slik jeg har tolket og forstått? Dette er spørsmål jeg ofte har stilt meg selv i denne forskningsprosessen. For eksempel har vi tatt

noen grep for å sikre kvaliteten i intervjuguiden, som at vi som utførte fokusgruppeintervjuene kom med innspill på hverandres spørsmål i forkant av intervjuene, i tillegg til at vi fikk kommentarer fra min veileder. Dette ble gjort for å sjekke intervju spørsmål opp mot forskningsspørsmål, oppklare uklarheter og forbedre språk- og ordlyd (Beck & Manuel, 2008). Refleksjoner rundt mulige feilkilder og spørsmål knyttet til validitet er beskrevet underveis i prosessen, så som min forforståelse, relasjon til deltakere og min posisjon som forsker.

Som nevnt tidligere var det under intervjuene viktig å ha en uanstrengt stemning for å sikre gode og troverdige svar. Dette handlet også om at jeg var bevisst min måte å stille spørsmål på, at jeg stilte åpne spørsmål og unngikk spørsmål som kunne gjøre at barnehagelærerne havnet i en forsvarsposisjon (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ved presentasjon av resultat fra analysen ble tekstelement som var tatt ut av sammenhengen validert opp mot helheten, det vil si de transkriberte intervjuene. Dette ble gjort for å sikre at det var samsvar mellom den mening barnehagelærerne hadde tillagt og formidling av resultat (Malterud, 2011).

Studiens troverdighet kunne vært styrket ytterligere dersom jeg hadde presentert mine funn for barnehagelærerne, slik at eventuelle misforståelser kunne blitt oppklart. Dessverre har tidsrammene vært for knappe til at dette har latt seg gjennomføre. Siden denne studien inngår som en del av VEBB vil imidlertid barnehagelærerne bli presentert for studiens funn i etterkant at min studie, men det vil ikke kunne ha påvirkning på denne oppgaven.

For å styrke reliabilitet i studien har jeg redegjort for fremgangsmåte og hvordan data er utviklet fortløpende gjennom en grundig beskrivelse av hvert punkt i hele forskningsprosessen. Dette innebærer også at de vurderinger og beslutninger som er gjort underveis i prosessen er tatt med, og beskrivelser av hva som er innkommet data og hva som er egne tolkninger og vurderinger (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2013). Min forforståelse, relasjon til barnehagelærerne, tilknytning til feltet og samarbeid med annen forsker er også beskrevet tidligere i kapitlet. Når alle beslutninger i forskningsprosessen er beskrevet, blir det opp til leser å vurdere studiens reliabilitet. Slik sett har jeg, med bakgrunn i utførlige beskrivelser, etterstrebet å gjøre studien så transparent som mulig, slik at leser har nok opplysninger og et grunnlag for å vurdere studiens gyldighet og eventuelt etterprøve.

3.4 Forskningsetiske vurderinger

Etiske utfordringer er til stede i alle prosesser i et forskningsprosjekt, fra prosjektbeskrivelse og planlegging, til gjennomføring og formidling/publisering (Maxwell, 2009). Jeg har hele tiden forholdt meg til forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2016). Siden jeg knyttet meg opp til et allerede eksisterende forsknings- og innovasjonsprosjekt, forelå meldeskjema til NSD og godkjenning derfra. Dette innebærer blant annet at barnehagelærerne har fått informasjon om prosjektet, og de har gitt sitt skriftlige samtykke til deltakelse i prosjektet. De er også kjent med at de når som helst kan trekke seg, uten at dette skal få negative konsekvenser for dem. Informasjon om min rolle og min studie er gjort rede for både i invitasjon til fokusgruppeintervju og under selve utføring av intervjuene.

Det ligger også etiske vurderinger til grunn for å velge fokusgruppeintervju som metode. Spesielt tenkes det maktforhold som kan være mellom forsker og barnehagelærerne, og barnehagelærerne imellom. Refleksjoner omkring dette er beskrevet tidligere. Imidlertid har, som nevnt tidligere forsker (moderator) en mindre fremtredende rolle i et fokusgruppeintervju enn i et individuelt intervju, som kun består av relasjon mellom forsker og deltaker (jf. pkt. 3.2.3 og 3.2.4). Barnehagelærerne har også et fortrinn i form av at de fleste har møtt hverandre tidligere under opplæring, og at de selv har meldt sin interesse for å delta.

Intervjuene er anonymisert. Anonymitet sikrer en grad av åpenhet og erfaringsutveksling på godt og vondt, og sørger for at ingen vil risikere å bli konfrontert med sine uttalelser på et senere tidspunkt. I presentasjon av mitt datamateriale oppstod det etiske utfordringer for hvordan resultatet skulle presenteres. Valgte jeg å henvise til én persons ytringer ved å navngi denne person med et fiktivt navn, ble det veldig tydelig at det var fokus på enkeltpersonen. Da dette ikke var et individuelt intervju, men snarere å betrakte som en gruppesamtale, valgte jeg å presentere materialet med referanse til hvilket intervju utsagnet var hentet fra. Dette er gjort med begrunnelse i at det er samtalen som er det viktigste, ikke hvem som sa hva. Skulle jeg valgt å henvise til aktuell barnehagelærer, ville jeg benyttet koder og ikke fiktive navn, fordi menn var i mindretall i mitt utvalg, og lette å identifisere også med fiktive navn.

Alt datamateriale som produseres i forbindelse med VEBB, lagres hos *Tjenester for Sensitive Data* (TSD) (UiO, 2018), i ti år. Kun et fåtall VEBB-forskere har tilgang til denne databasen. Lydfiler, transkripsjoner, koding og analyse som jeg har brukt i mitt arbeid er lagret på personlig pc med passordtilgang, og vil bli slettet etter at min studie formelt er avsluttet. Imidlertid er transkripsjonene av intervjuene lagret i VEBB-databasen. Egne retningslinjer når

det gjelder uthenting av data fra VEBB er utarbeidet, og jeg skrev under på samtykkeskjema i forbindelse med innhenting av informasjon fra spørreskjema utfylt av barnehagelærerne.

4.0 RESULTAT

For å belyse problemstillingen vil jeg i det følgende presentere tre fremtredende perspektiv i fokusgruppeintervjuene: 1. *Inkludering i gruppe*, 2. *Medie* og 3. *Digital kompetanse*. Disse perspektivene er nyansert i underkategorier, og illustrert med eksempler. Barnehagelærerens rolle er gjennomgripende for barnehagens virksomhet, og i samtalebasert lesing, og vil derfor komme til syne i alle kategorier. Ved gjengivelse av utsagn fra barnehagelærere er disse sitert etter hvilket intervju det fremkom i, ikke med henvisning til enkeltindivid. Dette har jeg valgt å gjøre fordi det er innholdet i samtalene som er det viktigste, ikke hvem som sa hva.

I tabellen nedenfor vises beskrivelser av kategorier samt antall ytringer som forekommer under hver kategori.

Tabell 2. Beskrivelse av kategorier og ytringer

Hovedkategori	Underkategori	Beskrivelse	Forekomst av ytringer		
			Samtale 1	Samtale 2	Samtale 3
Inkludering i gruppe	Digitale medier som ressurs for barn med ulike forutsetninger	Refleksjoner om digitale medier som ressurs for barn med ulike forutsetninger	12	10	7
	Grupesammensetning og gruppestørrelse	Erfaringer og refleksjoner knyttet til gruppestørrelse og gruppesammensetning	1	6	8
	Lesing i ulike medier	Erfaring med lesing i papirbok og på skjerm i gruppe	9	7	13
	Samtale	Erfaringer og refleksjoner knyttet til samtale i gruppe.	7	10	5
	Samarbeid	Refleksjoner om samarbeid med andre	0	3	2
Medie	Bildebok-app	Erfaringer med digitale bildebøkers muligheter og begrensninger	8	10	16
	Papirbok	Erfaringer med papirbokens muligheter og begrensninger.	5	0	10
	Didaktikk	Didaktiske refleksjoner knyttet til valg av medie og tekstvalg	8	21	8
Digital kompetanse	Digital kunnskap	Refleksjoner over digital kunnskap	10	1	0
	Erfaring med digitale medier	Refleksjoner knyttet til erfaringer med digitale medier	4	3	1
	Holdninger til digitale medier	Uttrykk for holdninger til digitale medier	1	4	7

4.1 Inkludering i gruppe

Det at alle barn skal inkluderes og delta i fellesskapet ut fra sine forutsetninger, er verdier som er forankret både i barnehagelov og rammeplan (Barnehageloven, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2017c). Dette krever at en både tar hensyn til enkeltbarnet og barnegruppen som helhet. Med bakgrunn i problemstilling og forskningsspørsmålet: «Hvilke faktorer er av betydning for inkludering og deltakelse for barn med ulike forutsetninger?» er *Inkludering i gruppe* skilt ut som egen hovedkategori. Kategorien rommer både barnehagelærernes erfaringer samt refleksjoner over faktorer som kan ha betydning for barns deltakelse i samtalebasert lesing i gruppe. Med dette perspektivet kommer ulike dimensjoner av inkludering til syne, som organisatoriske, sosiale og faglige/kulturelle (jf. pkt. 1.6.1) – viktige aspekter som jeg vil ta videre med meg i diskusjonsdelen. Tema som går igjen i samtalene er gruppestørrelse og gruppesammensetning, bruk av ulike medier i gruppen, samtalen i gruppen, digitale medier som ressurs for barn med ulike forutsetninger og barnehagelærerens samarbeid med andre. Disse er derfor blitt utarbeidet som underkategorier, og vil bli utdypet nærmere.

4.1.1 Digitale medier som ressurs for barn med ulike forutsetninger

I alle samtalene gir barnehagelærerne uttrykk for at digitale medier kan være en ressurs for barn med ulike forutsetninger. De peker spesielt på to faktorer som er av betydning: 1. Barns engasjement og motivasjon ved bruk av nettbrett, som for eksempel: *Men jeg tenker at iPaden, den inviterer gjerne et annet publikum. Den appellerer gjerne til noen andre, altså de som gjerne sier nei til en annen bok. [...]. Så, min erfaring er at jeg klarer lettere å motivere de som gjerne sier nei (2:20)* og 2. Støtte i mediets affordanser, som for eksempel at: *Det er gjerne lettere for de å få en forståelse hvis ting beveger seg i bildet i forhold til det som blir sagt, at de får forståelsen mer for ordet, kanskje (3:79).*

4.1.2 Gruppestørrelse og gruppesammensetning

Barnegruppene som var inkludert i VEBB-studien bestod av seks kompatible barn, det vil si barn med tilnærmet like forutsetninger for deltakelse. Som nevnt tidligere (jf. pkt. 1.6) var årsaken til gruppestørrelsen, at lesesituasjonene skulle ligge nært opp til vanlig praksis. Grunnbemanningen i barnehager består i snitt av seks barn (over tre år) per ansatt (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Både gruppesammensetning og gruppestørrelse ble tematisert i intervjuene. I én av samtale ble det gitt uttrykk for at det føles uvanlig å lese sammen med kompatible barnegrupper, «en luksus,» ble det kalt (2:16). Mens i en annen samtale ble det uttrykt ønske om å lese sammen med færre barn: *Jeg ville tatt fire barn med meg, men at det er strukturelle utfordringer i barnehagehverdagen som setter en stopper for dette* (3:30). I alle samtale fremkommer det at mindre grupper er viktig når en skal inkludere barn med ulike forutsetninger: *Jeg tenker det er viktig at man ikke har for store grupper* (2:24). Barnehagelærerne gir også uttrykk for at det er utfordrende å sette sammen grupper av barn som alle har ulike behov: *[...] Vi er jo alle forskjellige* (3:83). Dette utdypes videre: *[...] selv om de er på samme nivå språklig sett, så kan de ha ulike behov og være veldig forskjellige [...]* (3:83). Inndeling av barn i grupper blir ofte praktisert i barnehagen, og i en av samtale kommer barnehagelærerne inn på hvordan denne inndeling skjer i praksis: *Vi deler jo opp, både hvilket nivå de ligger i, men også litt blandet, slik at de har noen å strekke seg etter* (3:63). I en annen samtale reflekteres det over at når en setter sammen grupper av barn for samtalebasert lesing så bør de være på et tilnærmet likt utviklingsnivå for å sikre at alle deltar (2:25). Dette vil i diskusjonsdelen bli belyst nærmere ut fra Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssone (jf. pkt. 2.1.1).

4.1.3 Lesing i ulike medier

Barnehagelærerne og barna som har deltatt i VEBB-studien har tilegnet seg erfaringer med lesing i ulike medier, både papirbok og nettbrett, i tillegg til at lesingen har blitt gjennomført i et gruppefellesskap. Dette skiller seg fra tidligere forskning som i hovedsak har studert ett barn, eller en dyade (for eksempel barn og forelder) som leser enten bok, bildebok-app eller begge medier. Barnehagelærerne opplever at barna hadde ulike forventninger til de ulike mediene i form av at papirboken ble forbundet med lytting, mens nettbrettet med aktiv handling: *Da vi skulle lese papir, det er de vant med, da skal de lytte, mens på iPaden var de*

veldig klar til å hive seg over (1:17). De uttrykker også erfaringer med mediens ulike format. For eksempel trekkes størrelsen på papirboken frem: *Sånn som bøkene er som regel litt større*, og de utdyper dette med at det medfører at det er lettere å sikre at alle barn får sett (3:58). I prosjektet ble den samme fortellingen lest i begge medier. Dette er også et tema som kommer frem i samtale, og i en av samtale gis det uttrykk for at barna tok med seg erfaringer fra ett medie over til et annet (1:29). Kategorien *Lesing i ulike medier* har også tilknytning til kategorien *Medie*, som inneholder barnehagelærernes beskrivelser av hvilke muligheter og begrensninger de ser ved ulike medier, og sammenhengen vil bli utdypet og drøftet nærmere i diskusjonsdelen.

4.1.4 Samtale

Samtalen er essensiell i samtalebasert lesing. Når det gjelder samtalen i gruppen så fremkommer det eksempel der barna selv starter samtalen: *[...] jeg føler de beste samtale får jeg når barna starter selv* (2:58), men også eksempel der barnehagelærer har valgt å styre samtalen gjennom turtaking: noen tar ordet, noen får ordet (3:62). Barnehagelærerne reflekterer også over hvilken innvirkning mediet har på samtalen, for eksempel: *[...] det kan jo være at når en bruker iPaden så beskriver jo den lyden eller det som skjer og sånn, eller de ser hva som skjer, at det hindrer dem litt i kreativ tenkning, at det kan... jeg vet ikke om det skjedde, men jeg kan se for meg at det kan bli mindre samtale, at samtalen stopper kanskje fortare opp fordi de ser jo akkurat det som skjer* (1:23). Barnehagelærer har en viktig rolle i å legge til rette for deltakelse og dialog i gruppen, og de har mange refleksjoner omkring sin egen rolle, som for eksempel: *[...] å slippe alle til også, at de blir hørt og sett, og en del av gruppen, det er jo viktig* (3:79). Et annet eksempel er: *Men jeg forsker litt på meg selv jeg også, om hva som funker i samtaler, og hvor mye du skal stoppe og ikke stoppe* (2:56).

4.1.5 Samarbeid

Barnehagelærernes samarbeid med foreldre og utøvere av spesialpedagogisk hjelp ble trukket frem i to av samtale. Dette er et interessant tema, både med tanke på at barnehagen skal samarbeide med hjemmet for å ivareta barns behov og fremme utvikling (Barnehageloven,

2005), og med tanke på at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp også skal inkluderes i det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Når barnehagelærerne snakker om samarbeid knyttes dette opp til temaet førforståelse. Barn tar med seg sine erfaringer og førforståelse i møte med en bok (Alfheim & Fodstad, 2014), og barnehagelærerne uttrykker at et samarbeid med foreldre og utøvere av spesialpedagogisk hjelp kan være med på å støtte opp under barns førforståelse. De peker på at et samarbeid med foreldre, som: *[...] å videreformidle til foreldre igjen, og høre om de kan ta det hjemme også, sånn én til én der også (3:97)*, og utøvere av spesialpedagogisk hjelp vil kunne støtte opp barns førforståelse og som igjen kan ha betydning for barns deltakelse og utbytte av lesestunden: *Ja, men hvis man da for eksempel, ta Jakob og Neikob da, bare for å ha et eksempel. Så kunne man jo, da kunne utførerne jobbet med boken først, og så tar jeg den i samling. For da har de jo helt andre forutsetninger for å delta. ... Ja, for da har de jo åpnet boken. De har forstått hva det går i, og de har gjerne allerede svar på ting (2:34)*. Denne kategorien ligger tett opp til kategorien *Holdninger*, nettopp fordi barnehagelærerne ser barnehagens digitale praksis opp imot hjemmets digitale praksis, og de antyder at barnehagen blant annet kan være et supplement til hjemmepraksisene, og barnehagelærerne ser seg selv som veiledere både for foreldre og barn.

4.2 Medie

For at barnehagelærer skal kunne foreta gode medie- og tekstvalg til bruk i samtalebasert lesing, er det nyttig å ha kjennskap til de ulike mediene, deres affordanser, modaliteter og grensesnitt. *Medie* er derfor skilt ut som egen kategori, og inneholder barnehagelærernes egne beskrivelser av hvilke muligheter og begrensninger de ser ved de ulike mediene. Følgende underkategorier inngår: *Bildebok-app, papirbok og didaktikk*.

4.2.1 Papirbok

Barnehagelærerne er godt kjent med den tradisjonelle papirboken, og i alle samtalene kommer det frem mange eksempel som kan relateres til papirbokens fordeler, for eksempel: *[...] i en bok må du gjette deg til hva som skjer videre [...]* (1:23). Kategorien rommer imidlertid få

beskrivelser knyttet til utfordringer med papirbok. Kun boken om Mummitrollet, «Hvordan gikk det?» blir trukket frem: *Jeg syntes den var vanskelig å lese fordi den gikk på rim, så jeg fikk på en måte ikke helt tak på den selv. Så det kan jo ha en sammenheng. Og veldig liten skrift, og løkkeskrift som var utydelig* (1:14).

4.2.2 Bildebok-app

Barnehagelærerne gir uttrykk for at affordanser som finnes i en bildebok-app kan fremme mye; [...] *Alt fra følelser, språk... [...]*(3:69), men også at det kan oppleves som forstyrrende: [...] *men jeg føler at det er en del urolige momenter med iPaden. Det er litt musikk og det er litt lyd* (1:17). Beskrivelser av bildebok-appens fordeler kommer også til uttrykk i kategorien *Digitale medier som ressurs for barn med ulike forutsetninger*.

4.2.3 Didaktikk

Ved samtalebasert lesing i gruppe må barnehagelærer ha kunnskap om metoden, i tillegg til å foreta medievalg og tekstvalg (Tønnessen & Hoel, under publisering). Interessant i denne studien er at barnehagelærerne sitter inne med erfaringer med lesing i to ulike medier; papirbok og nettbrett. Dette er verdifulle erfaringer å ha med seg når en som barnehagelærer skal velge medie og fortellinger som er tilpasset det enkelte barn og barnegruppen.

Barnehagelærerne trekker frem flere moment som er av betydning, som for eksempel barns interesser: *En må se på hvordan de bruker det om den er god. Jeg ser på bruken om den er god eller dårlig. Du kan få gode samtaler og god språkutvikling fra Kaptein Sabeltann...* (2:14). Det å ta utgangspunkt i barns interesser er noe som vektlegges i det pedagogiske arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2017c) og ved valg av bøker (Hoel et al., 2011). I alle samtaleene gis det derimot uttrykk for at det er forskjell på å lese i en papirbok og å lese på nettbrett: [...] *Vi kan ikke sammenligne... eller du kan jo, vi leser jo boken, men du må gå inn med en annen forventning eller metode for å lese på iPad enn i en bok* (1:27). Denne kategorien henger tett sammen med erfaringsbasert kunnskap knyttet til samtalebasert lesing, i stor grad tilegnet gjennom deltakelse i VEBB. Kategorien har også sterk tilknytning til to av mine forskningsspørsmål: Hvilken betydning har mediet for tilrettelegging og inkludering? Synes ett medie å være bedre egnet? Dette vil bli løftet frem i diskusjonsdelen.

4.3 Digital kompetanse

Digital kompetanse var et tema som gikk igjen i alle intervjuene, og som kan knyttes opp mot barnehagelærernes erfaringer med lesing på nettbrett i prosjektet. Samtalebasert lesing på nettbrett er pedagogisk bruk av digitale verktøy, og digital kompetanse anses derfor som relevant i den forbindelse. Et argument for å bruke digital kompetanse som egen kategori er blant annet tidligere forskning som viser at barnehagelærernes digitale kompetanse er avgjørende ved bruk av digitale verktøy i barnehagen (Jernes et al., 2010).

Barnehagelærernes erfaringer med, kunnskap om og holdninger til digitale medier er tilbakevendende tema i alle de tre samtale. Erfaringer, kunnskap og holdninger er sentrale element i definisjoner av digital kompetanse, se for eksempel Erstad (2010). Jeg har derfor valgt å bruke dem som underkategorier i mine analyser.

4.3.1 Erfaringer med digitale medier

Erfaringer er en viktig kategori i dette materialet, nettopp fordi barnehagelærerne som deltar i fokusgruppeintervjuene nylig har vært deltakere i innovasjonsprosjektet VEBB, og dermed har en rekke erfaringer å dele og reflektere rundt: *Jeg tror jo, det vil jo gå på å få mer erfaring med å se på, og få mer erfaring med å bruke det i forhold til bøker, ikke sant? Hvis vi tenker sånn direkte på e-bøker og hvordan vi kan, jeg kan få til en bedre samtalebasert lesing med iPad, fordi at jeg kanskje må gjøre ting på en annen måte, tenker jeg* (1:25). Jeg vil komme tilbake til barnehagelærernes erfaringer, som et grunnlag for kunnskapstilegnelse og et mulig insentiv for holdningsendringer, i analysen. Barnehagelærerne trekker også frem at barna har erfaring med iPad, og sammenligner gjerne barnas erfaringer med sine egne: *[...] Så de har jo mer erfaring enn meg, men de har nok en annen erfaring* (1:26)..

4.3.2 Kunnskap om digitale medier

Nyere forskning viser at det fortsatt er behov for digital kompetanse knyttet til pedagogisk bruk av digitale verktøy i barnehagen (Jacobsen et al., 2016). Kategorien Kunnskap er i flere

av samtalene nært knyttet til rammeplanens føringer: [...] *det er mange måter å bruke iPaden på og det kreves kunnskap* (1:45). Barnehagelærerne kommer også inn på at kunnskap må omfatte hele personalet, ikke bare de med spesiell interesse: [...] *det krever jo at alle er deltakende av voksne, og at det ikke bare er noen som har interesse for det* (1:46), og i analysen vil jeg blant annet se på hvordan prosjektdeltakelse kan gi kunnskapstilgang. Barnehagelærernes kunnskap om digitale medier innebærer også at de ser læringspotensial ved mediet, som for eksempel: [...] *hvis alternativet er at foreldre ikke sitter med de i det hele tatt og leser bok eller gjør noen ting, så kan faktisk iPad være et alternativ også, så jeg klarer ikke å være helt negativ, for jeg ser det er mange fordeler med det* [...] (1:43). Barnehagelærernes beskrivelser av hvordan de tenker digitale medier kan fremme læring er nærmere spesifisert i kategoriene *Bildebok-app* og *Digitale medier som ressurs for barn med ulike forutsetninger*.

4.3.3 Holdninger til digitale medier

Barnehagelærernes holdninger til digitale medier kommer til uttrykk på to ulike måter i materialet: 1. I beskrivelser av barnas mediebruk hjemme - da gjerne i kontrast til barnehagen, for eksempel: *Jeg synes det er veldig bra at ungene får oppleve å lese en bok gjennom nettbrett, at det ikke bare blir spill og youtube* [...] (3:30), og 2. I beskrivelser av egne holdninger, og ikke minst holdningsendringer som følge av erfaringer barnehagelærerne har fått og kunnskap de har tilegnet seg gjennom prosjektdeltakelse; tidligere hadde en «piggen ute,» men at en gjennom erfaringer også ser en nytteverdi (2:52). I samtalene understreker barnehagelærerne betydningen av aktive og deltakende voksne når barn bruker digitale medier: *Jeg tror jo voksenrollen er viktig der, at vi er aktivt med* [...] (1:41). Samtidig påpekes det i flere samtaler er de opptatt av at digitale medier ikke må bli for dominerende i barnehagen: [...] *det må ikke bli for mye* (3:98).

4.4 Sammenfatning

Kategoriene henger tett sammen med hverandre. For eksempel vil gruppestørrelse og gruppesammensetning ha betydning for samtalen i gruppen og hvilket medie en benytter. Når barnehagelærer skal planlegge en samtalebasert lesestund, må det tas hensyn både til det enkelte barn, barnegruppen og valg av medie. Barnehagelærerens digitale kompetanse vil

være spesielt aktuelt i forbindelse med kritisk vurdering av relevans ved bruk av bildebok-apper. Funn fra de ulike kategoriene vil i neste kapittel bli drøftet opp mot mine forskningsspørsmål og relevant litteratur.

5.0 DISKUSJON

I denne delen vil jeg belyse og drøfte min problemstilling og forskningsspørsmål ut fra fremkomne funn og i lys av teori og tidligere forskning. Min problemstilling var følgende:

Hvordan kan barn med ulike forutsetninger inkluderes i samtalebasert lesing i gruppe?

En rekke forhold har betydning for barns inkludering i gruppe. Dette viser både teori og tidligere forskning, og kommer også til uttrykk i mitt forskningsarbeid. Jeg hadde forventninger om at gruppesammensetning- og størrelse, barns forutsetninger, interesser og motivasjon, barnehagelærernes kompetanse, medie- og tekstvalg samt muligheter og begrensninger i mediene var faktorer som ville være av betydning for barns deltakelse. Dette er også funn jeg finner i mitt datamateriale. I tillegg trekker barnehagelærerne frem samarbeid med andre (foreldre og utøvere av spesialpedagogisk hjelp) som verdifullt. Når det gjelder barnehagelærernes kompetanse vektlegges spesielt deres digitale kompetanse sett opp mot lesing på nettbrett. Alle disse faktorene har direkte eller indirekte betydning for barns deltakelse og inkludering i gruppen. Med utgangspunkt i kategorier utarbeidet i resultatdel har jeg valgt å fordele disse faktorene i indre og ytre faktorer, og gjennom disse belyse og diskutere mitt første forskningsspørsmål:

Hvilke faktorer er av betydning for tilrettelegging, inkludering og deltakelse for barn med ulike forutsetninger?

5.1 Indre faktorer av betydning for barns inkludering i gruppe

Indre faktorer er forhold innad i barnegruppen som har direkte påvirkning på barns deltakelse. Dette handler om gruppestørrelse, gruppesammensetning, samtalen mellom barn-barn og barn-voksne og lesing i ulike medier. Barnehagelærers samarbeid med andre for å støtte opp om barns for forståelse i gruppen inngår også her.

5.1.1 Gruppestørrelse- og sammensetning

Barnehagelærerne som deltok i VEBB-studien gjennomførte samtalebaseret lesing med seks språkmessig kompatible barn. Dette opplevde de som kunstig. Det gjenspeilet ikke helt barnehagehverdagen, der de stadig må ta hensyn til barns ulike forutsetninger i en gruppe. De opplevde også at seks barn i en lesegruppe var mange barn, spesielt ved lesing i nettbrett. I en av samtalene ble det ytret ønske om fire barn i gruppen, også ved lesing i papirbok, men strukturelle utfordringer vanskeliggjør dette. Dette oppfatter jeg som et eksempel på det Ødegaard hevder, at praksis ofte er preget av handlingstvang (2010). Gruppestørrelse hadde også påvirkning på samtalen: *Jo mindre grupper du har, jo større sjanse er det for at de tør si noe* (3:79). Jeg stiller meg således undrende til om jeg ville fått et annet resultat i min studie dersom gruppene hadde vært mindre? Mindre grupper kan for eksempel være et tiltak for å støtte opp om inkludering (Garrels, 2017; Kermit, 2018). Og, ville resultatet blitt annerledes dersom gruppene ikke hadde vært fullt så kompatible? Funn fra studien kan peke i retning av det, og vil bli belyst senere i kapittelet. Mens gruppestørrelse kan knyttes til en organisatorisk dimensjon ved inkludering (Morken, 2017), der barna er fysisk tilstedeværende (fysisk inkludert), vil samspill og relasjoner i gruppen ha betydning for barnas deltakelse og sosiale inkludering (Qvortrup & Qvortrup, 2017), - en sosial dimensjon ved inkludering (Morken, 2017).

Barnehagelærerne ga uttrykk for at det å sette sammen grupper ofte var en utfordring. Det er mye å ta hensyn til, som alder, kjønn, bok, språklige ferdigheter og det at alle er forskjellige: *For det er jo liksom, selv om de er på samme nivå språklig sett, så kan de ha ulike behov og være veldig forskjellige. Noen synes det er vanskelig å sitte mye i ro uten at det skjer noe, mens andre kan sitte kjempelenge og bare nyte det* (3:83). Dette sitatet kjenner jeg meg igjen i fra egen praksis i barnehage, der aktiviteter skal tilpasses både det enkelte barn og barnegruppen. Svensk forskning viser også at barnehagelærer stadig står i et dilemma mellom hensyn til enkeltbarn og barnegruppen (Bigsten, 2015). I et inkluderingsperspektiv er det viktig å se alle sider og egenskaper hos barnet, ikke bare fokusere på mangler (Bae, 2011; Morken, 2017). I tillegg oppgir barnehagelærerne at gruppedynamikk og relasjoner er noe de hele tiden må ha fokus på og jobbe med. Relasjonsbygging er viktig for et godt samspill, for barns deltakelse og medvirkning (Buli-Holmberg, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2017c). Forskning viser også at personalets kompetanse samt samspill mellom barn-barn og barn-voksne har betydning for inkludering (Solli, 2012). Ifølge barnehagelærerne gjøres

gruppeinndeling ofte ut fra barns utviklingsnivå, og gjerne litt blandet, slik at barna har noen å strekke seg etter. Barna vil på denne måten fungere som et støttende stillas for hverandre (Bruner, 1997). Barn med et tilnærmet likt utviklingsnivå ble spesielt fremhevet i en av samtalen som viktig for å støtte opp om deres deltakelse. Det ble trukket parallell til lesing i hel barnegruppe, hvor erfaringer kunne være at barn med språklige utfordringer kunne falle av, de som «lå midt på treet» fulgte godt med, mens det kunne bli kjedelig for barn med gode språkferdigheter dersom en hadde for mange lesestopp, da de var mest interessert i å høre selve fortellingen. Når man snakker om utviklingsnivå og støttende stillas er det nærliggende å drøfte dette opp mot Vygotskys (1978) nærmeste utviklingssone og Bruners (1997) støttende stillas. Et viktig moment i barns utvikling er nettopp å legge til rette for at barn skal komme videre i sin utvikling, fra det eksisterende utviklingsnivå, til det potensielle utviklingsnivå (Vygotsky, 1978, 2001). Dette forutsetter at barnehagelærer er kjent med barnets forutsetninger og hvor barnet er i sin utvikling. Når barnehagelærer sier at de gjerne blander gruppen litt slik at barna har noen å strekke seg etter, kan dette tolkes som at de legger til rette for at barn skal komme videre til sitt potensielle utviklingsnivå, med støtte fra andre barn. Eksempelet over kan også forstås som at barnehagelærer er opptatt av at alle barn skal oppleve glede og mestring ved lesetunden, uavhengig av deres forutsetninger. Som barnehagelærer handler det da om å ha kunnskap om barns forutsetninger og hvordan en best kan støtte opp om barns læring og utvikling (pedagogisk kompetanse) (Koehler & Mishra, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2017c) i et fellesskap.

5.1.2 Samtalen

Barnehagelærer har en sentral rolle i den samtalebaserte leseaktiviteten i gruppen for å støtte opp om barns deltakelse i samtalen. Tidligere forskning viser at inkludering er lettere å få til i planlagte enn i spontane aktiviteter (Kristoffersen & Simonsen, 2013; Solli, 2012).

Samtalebasert lesing er en planlagt leseaktivitet, der barnehagelærer er kjent med boken og gjerne har forberedt spørsmål og lesestopp (Tønnessen & Hoel, under publisering).

Barnehagelærerne reflekterte mye over sin egen rolle i samtalebasert lesing. Det gikk på når de skulle ha lesestopp, bevissthet om å stille åpne spørsmål, deltakelse i samtalen og hvor langt vekk de kunne snakke seg fra fortellingens innhold. I en av samtalen ble det reflektert over at dersom en snakket mye, så kunne det gå på bekostning av fortellingen. Hva er viktigst? Er det samtalen eller lesingen av boken? Høytlesing og samtale regnes som

verdifullt for å støtte opp om barns språklige ferdigheter, og samtalebasert lesing er en metode hvor begge disse elementer er til stede (Burger, 2015; Mangen & Hoel, 2017). Refleksjonen ovenfor tolker jeg som at barnehagelærerne setter høytlesing og samtale, og viktigheten av disse, opp mot hverandre. De opplevde gjerne at de beste samtalene kom når barna selv startet samtalen. For en barnehagelærer handler det da om å være fleksibel, ikke alltid gå etter oppskriften, men å [...] *ha den lille isen i magen og vente til de begynner selv* (2:58). I dette ligger også at barnehagelærer er bevisst på at barna kan være opptatt av andre ting enn det de har planlagt (Tønnessen & Hoel, under publisering).

Et viktig prinsipp i samtalebasert lesing er nettopp å oppmuntre til deltakelse i samtaler rundt boka (Burger, 2015; Tønnessen & Hoel, under publisering). Både samtalen mellom barna, og dialogen mellom barn og voksne ble av barnehagelærerne fremhevet som viktig. Kjennskap til barna og deres innspill ble lagt til grunn for barnehagelærernes arbeid med å legge til rette for deltakelse i samtalen. Et anerkjennende samspill er nødvendig for inkludering (Bae, 2011), noe barnehagelærerne syntes å ha fokus på. De var bevisst på å slippe alle barna til, at de ble sett og hørt. Dette tolker jeg som at barnehagelærerne har en bevissthet at barna skal føle seg psykisk inkludert i gruppen. Barnas opplevelse av å føle seg inkludert i gruppen (psykisk inkludering) vil alltid være deres egen subjektive følelse (Qvortrup & Qvortrup, 2017), men gjennom observasjon og refleksjon kan barnehagelærer gjøre seg tanker om barns opplevelse av å være inkludert. Et eksempel er når barnehagelærerne forteller at noen barn tar ordet, mens andre får det, i samtalene rundt boken. Dette kan forstås som at alle barn er forskjellige, med ulike forutsetninger og personligheter, noe som igjen kan ha betydning for deres deltakelse og opplevelse av anerkjennelse. Denne studien ses imidlertid ut fra barnehagelærernes perspektiv, ikke barnas perspektiv. For øvrig inngår det i VEBB-studien at barn er blitt spurt om sin opplevelse av lesestunden, i tillegg til at det er foretatt videoobservasjoner av disse (jf. pkt. 1.6.0 og 3.2.2).

5.1.3 Lesing i ulike medie

Lesing i ulike medier syntes også å ha innvirkning på barns deltakelse og samtalen, og barnehagelærerne fortalte at barna hadde ulike forventninger til mediene. Mens papirbok ble forbundet med lytting, var barna ved presentasjon av ny bildebok-app alltid nysgjerrige på hva de kunne gjøre. Selv om de ikke likte handlingen i boken, så likte de gjerne bildene og det

at de kunne trykke. [...] *Jeg også opplevde det som at forskjellen var at når vi skulle lese papirbok så er ungene tilbakelent, for de er vant til å lytte, mens da vi skulle ha iPaden, da var de foroverlent, klar til å trykke og gjøre ting, så den lyttingen datt litt ut* (1:16).

Også barnehagelærerne opplevde forskjell i de ulike mediene. Barnehagelærerne var fortrolige med papirboken, mens det å lese i bildebok-app var nytt for dem. Papirboken opplevde de som beroligende, og den ble forbundet med lytting, kos og nærhet. Nettbrettet ble beskrevet som en fysisk ting som kom mellom barnehagelærer og barn: [...] *Akkurat som jeg føler at du skaper en større avstand med den der skjermen* [...] (3:90). Mediets format kan påvirke lesestunden (Tønnessen & Hoel, under publisering), og ulikheter i mediens format ble trukket fram. Papirbokens format ble fremhevet som positivt. Det var lett å sikre at alle fikk sett. Dette kunne by på utfordringer ved lesing av bildebok-app i gruppe. For eksempel ble det nevnt at noen barn kunne være veldig aktive, styrende og sperre for andre, mens andre satt og ventet på tur. Plutselig hadde gjerne et barn trykket videre til neste side.

[...] *det var vanskelig å få alle med, fordi jeg hadde noen som var veldig aktive, og veldig styrende, og så hadde jeg ei som nesten satt og ventet på tur hele tiden, men hun fikk jo aldri den turen* [...] (1:32). Ut fra dette eksempelet kan man så stille spørsmål om mediet er inkluderende og bidrar til økt deltakelse, eller om det også kan bidra til eksklusjon? Forskning viser at det kan forekomme eksklusjon i barns samspill i digitale kontekster, og den voksne har en viktig rolle i å observere og forhindre dette (Jernes et al., 2010). Det kunne også forekomme at barnehagelærer selv valgte å trykke i så stor gruppe. På den ene siden kan barnehagelærer, ved selv å ta styringen over nettbrettet og berøringsfunksjoner hindre at eksklusjon skjer, på den andre siden vil barna da gå glipp av den taktile sanseopplevelsen berøring på skjerm kan gi. Berøringsfunksjonaliteten ble trukket frem som et forstyrrende element i større gruppe, men positivt når det gjaldt å fange barns oppmerksomhet og interesse. Utfordringer knyttet til nettbrettets format kan også ses i sammenheng med at nettbrettet ikke er konstruert for bruk i gruppe (Tønnessen & Hoel, under publisering).

Mulighet for lesestopp i de ulike mediene syntes også å ha betydning for samtalen.

Papirboken ble sett i kontrast til bildebok-appen med tanke på lesestopp. Barnehagelærerne gav uttrykk for at det var lett å ha en samtale rundt bildeboka og stoppe der det var naturlig, noe flere savnet i bildebok-appene. Her varierte imidlertid deres erfaringer noe, avhengig av bildebok-app. For eksempel oppgav flere at bildebok-apper som *Jakob og Neikob*, *Frøet* og *En fisk til Luna* hadde tydelig lesestopp. Etter hvert som barna ble fortrolige med hvordan det fungerte så startet de samtalene selv, og barnehagelærer fikk en mindre betydningsfull rolle. Å

finne gode steder i boken som åpner opp for samtale (lesestopp) kan i bildebøker være relatert til tekst og bilder, mens det i digitale bildebøker også kan finnes i menyinnstillinger, hotspots etc. (Zhao & Unsworth, 2017). Al-Yaqout og Nikolajva (2015) hevder at interaktivitet i digitale bildebøker som støtter opp om fortellingen kan være støttende (2015). Selv opplevde barnehagelærerne å ha en mer aktiv rolle ved lesing i papirbok enn i bildebok-app. Ved lesing i papirbok kunne barnehagelærer selv dramatisere, mens i bildebok-appen lå dramatiseringen i selve mediet.

Muligheter og begrensninger i mediene vil også bli belyst og drøftet mer inngående i avsnittet om ytre faktorer.

5.1.4 Samarbeid

Barns forforståelse i møtet med en bok vil også ha betydning for deres utbytte og opplevelse av lesestunden (Alfheim & Fodstad, 2014) og deltakelse i gruppe. I to av samtalene blir samarbeid med foreldre og utøvere av spesialpedagogisk hjelp nevnt for å støtte opp om barns forforståelse. Barnehagelærerne hadde tanker om at dersom barna var kjent med boken på forhånd, så vil de kunne ha større forutsetninger for å delta, og dermed få et bedre utbytte av lesestunden. Spesialpedagog kunne for eksempel gå gjennom boken på forhånd før den ble tatt i gruppe, og foreldre kunne lese samme bok hjemme. Interessant er det at barnehagelærerne ser på seg selv som veiledere, spesielt knyttet opp til bruk av bildebok-apper. Dette tolker jeg som at barnehagelærerne er bevisst på å bringe videre den kunnskap de har tilegnet seg gjennom prosjektet, og den rollen de har overfor foreldre og samarbeidets betydning for barns utvikling (Barnehaeloven, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2017c). Forskning viser også at samarbeid mellom spesialpedagog og barnehagepersonell er av stor betydning for hvordan barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp inkluderes i det allmennpedagogiske tilbudet (Kveil, 2017). Rammepånen fremhever at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp også skal inkluderes i det allmennpedagogiske tilbudet og fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Et samarbeid mellom barnehagelærer og foreldre, og barnehagelærer og spesialpedagog/utøvere av spesialpedagogisk hjelp kan ses i lys av et systemperspektiv og Bronfenbrenners (1996) utviklingsøkologiske modell. Ut fra hans modell ligger dette samarbeidet i det såkalte mesonivået. I og med at barnet befinner seg i begge arenaer, for eksempel hjem–barnehage, vil et samarbeid mellom hjem–barnehage

indirekte støtte opp under barns deltakelse og utvikling, for eksempel ved å lese samme bok hjemme som i barnehagen. Sett ut fra Bronfenbrenners modell kan samarbeid mellom barnehage og hjem forstås som en ytre faktor. Jeg har allikevel valgt å se på samarbeid som en indre faktor som har betydning for inkludering i gruppen. Dette har jeg gjort fordi jeg tenker det handler om hvilke forutsetninger barna har med seg inn i gruppen, og som vil ha en direkte betydning for barnas deltakelse i gruppen. Den direkte deltakelsen i gruppen, der samspill mellom barn-barn og barn-voksne skjer, vil være på et mikronivå. Aspekter rundt dette nivået er diskutert tidligere (jf. pkt. 5.1.1). Makronivået, der for eksempel lover, tradisjoner og verdier som er aktuelle i vårt samfunn inngår (Bronfenbrenner, 1996) er også aktuelt i denne studien. For eksempel er *barnehageloven* (2005) og *Rammeplan for barnehagen* (2017c) sentrale dokumenter som ligger til grunn for barnehagelærernes arbeid. I rammeplanen er det for eksempel beskrevet hvordan barnehagelærerne skal legge til rette for inkludering, arbeide med språk og digitale medier (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Dette fører oss videre over til diskusjonen om ytre faktorer som har betydning for inkludering i gruppe.

5.2 Ytre faktorer av betydning for barns inkludering i gruppe

Ytre faktorer er forhold utenfor gruppen som har indirekte betydning for barns deltakelse i gruppen. Det dreier seg da om barnehagelærernes evne til å se hvilke muligheter og begrensninger som ligger i mediene, samt barnehagelæreres digitale og didaktiske kompetanse, som igjen har betydning for valg av medie.

De to neste forskningsspørsmålene mine har størst forankring til ytre faktorer, og vil bli videre diskutert

- *Hvilken betydning har mediet for tilrettelegging, inkludering og deltakelse?*
- *Synes et medie å være bedre egnet enn et annet?*

5.2.1 Digital kompetanse

I VEBB-studien inngikk lesing på nettbrett, et digitalt medie. Av den grunn var digital kompetanse et aktuelt tema i samtalen og vil bli ytterligere belyst.

Barnehagelærernes digitale kompetanse vil ha betydning for lesing av bildebok-app på nettbrett. Når teknologi tas i bruk i pedagogiske aktiviteter kreves kunnskap og kompetanse om den teknologi som brukes (Koehler & Mishra, 2009). I samtalene kom barnehagelærerne med mange refleksjoner knyttet til bruk av digitale verktøy. Deres erfaringer med digitale verktøy velger jeg å se opp imot Bølgans (2006) beskrivelse av IKT-brukere i *Temahefte om IKT i barnehagen*. Disse kategoriene var 1. ikke brukere, 2. begynnere, 3. støttende miljø og 4. veiledende miljø.

1. **Ikke brukere:** Denne kategorien er ikke relevant, da alle barnehagelærerne har erfaring fra prosjektet.
2. **Begynnere:** Lesing i bildebok-app var nytt for alle barnehagelærerne ved oppstart av prosjektet. Knyttet til bruk av digitale medier generelt, gav flere barnehagelærere uttrykk for at de opplevde at barna gjerne var mer kjent med mediet enn de selv: *Men jeg opplever jo at ungene har veldig peiling på iPad. Det er jo sikkert fordi de sitter mye med det hjemme. Fordi at de kan jo nesten like mye, om ikke mer, enn meg (3:37).*
3. **Støttende miljø:** Gjennom prosjektdeltakelse har barnehagelærerne tilegnet seg erfaringer og ser at digitale medier kan være et supplement til ulike aktiviteter i barnehagen, og har en nytteverdi. Erfaringer synes å ha ført til en holdningsendring der barnehagelærerne er mindre kritisk til digitale bildebøker enn før prosjektet. Med bakgrunn i dette kan de være pådrivere for mer pedagogisk bruk av nettbrett i barnehagen, blant annet relatert til samtalebasert lesing. *Men det vil jo bidra med noe i barnehagen senere, for etter hvert så sitter du jo igjen med mye (2:8).*
4. **Veiledende miljø:** Med rammeplanens økte fokus på digital praksis i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017c) er det også forventet at ledelse vil ha en støttende rolle for personalet. Barnehagelærernes erfaringer og kunnskap vil ikke bare være et bidrag inn i egen barnehage og praksis, men også komme andre til gode. Deres erfaringer vil ligge til grunn for videre forskning, utvikling av vurderingsverktøy for e-bøker og for annet barnehagepersonell nasjonalt gjennom Språkløyper (jf. pkt. 1.6).

Barnehagelærerne fremhevet at det å være bevisst på hvordan og hvor mye en brukte digitale verktøy var viktig. Digitale verktøy burde være i tillegg til, og noe som forsterket leken, ikke erstattet leken. Ifølge rammeplanen skal digitale verktøy «brukes med omhu og ikke dominere som arbeidsmåte» (Utdanningsdirektoratet, 2017c, s. 44). Personalet har også en viktig rolle i å legge til rette for lek, utforskning, læring og kreativitet gjennom digitale medier (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Barnehagelærernes bevissthet om bruk av digitale medier i

barnehagen syntes å ha sammenheng med at de opplevde at barna hadde god tilgang til, og var fortrolige med digitale medier fra hjemmet. Forskning viser også at de aller fleste førskolebarn har tilgang til, og er kjent med digitale medier (Guðmundsdóttir & Hardersen, 2012). Videre ble bruk av digitale verktøy i barnehagen gjerne sett i kontrast til hjemmet. Digitale medier i hjemmet ble assosiert med spill og underholdning, mens pedagogisk bruk og aktiv deltakelse fra voksne ble fremhevet i barnehagesammenheng. Aktive voksne handlet om at alle voksne i barnehagen skulle bruke digitale verktøy i sitt pedagogiske arbeid, ikke bare de med spesiell interesse: *[...] Mange har jo litt frykt for, noen i hvert fall, har litt frykt for data og det å trykke og prøve ut, men det kreves kompetanse og utprøving* (1:46). Denne uttalelsen kan relateres til Bølgans (2006, 2012) beskrivelser av at det tidligere i barnehagen gjerne var noen som brant litt ekstra for bruk av digitale verktøy, mens det nå i rammeplanen (2017c) er beskrevet å gjelde hele personalgruppen. Det står også at barnehagen skal bruke digitale verktøy for å støtte opp om barns læreprosesser, og personalet skal kritisk kunne vurdere relevans og egnethet (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Barnehagelærerne ga klart uttrykk for at digitale medier kunne fremme læring: *... jeg tenker det er positivt fordi.. altså... to-treåringer skjønner og de lærer nok noen andre ting, kanskje... Kanskje de mister noen ting, men kanskje de samtidig lærer andre ting, så jeg klarer liksom ikke helt å se det negative* (1:40). Neste eksempel viser at barnehagelærerne ser læringsverdi ved digitale medier, i tillegg til at verktøyet kan være støttende for barn: *[...] hvis alternativet er at foreldre ikke sitter med de i det hele tatt og leser bok eller gjør noen ting, så kan faktisk iPad være et alternativ også, så jeg klarer ikke helt å være negativ, for jeg ser mange fordeler med det [...]* (1:43). Forskning viser også at ulike funksjoner i mediet som animerte illustrasjoner, musikk og lydeffekter kan støtte barns forståelse og vokabular på samme måte som voksne (Takacs et al., 2014).

Selv om de fleste barn er kjent med digitale verktøy hjemmefra (Guðmundsdóttir & Hardersen, 2012), syntes barnehagelærerne å være bevisst på at de har en rolle i å sørge for at alle barn får erfaring med digitale medier og tilegner seg digital kompetanse: *Det er jo fremtiden* (3:35). Dette kan knyttes opp til rammeplanens føringer for barnehagens digitale praksis, men også tolkes slik at de er bevisst den betydning digital kompetanse har for barns fremtidige utvikling. Digitale ferdigheter regnes for eksempel som en grunnleggende ferdighet i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Nyere forskning viser at det fortsatt er behov for digital kompetanse i barnehagene knyttet til pedagogisk bruk av digitale verktøy (Jacobsen et al., 2016). Gjennom deltakelse i VEBB-prosjektet har barnehagelærerne

opparbeidet seg en profesjonsfaglig digital kompetanse (Hardersen & Jenssen, 2013) og har mulighet for kritisk å vurdere hva det digitale verktøy inviterer til (Jernes et al., 2010). I en bildebok-app handler det også om å ha kunnskap om hvilke muligheter og begrensninger som finnes i mediet.

5.2.2 Muligheter og begrensninger i mediene

En papirbok består av modaliteter som bilde og tekst, mens en bildebok-app også inneholder lyd, musikk, animasjon og inviterer til interaktiv handling (Tønnessen & Hoel, under publisering). Hvilken betydning har så mediets affordanser for samtalebasert lesing i gruppe og for barn med ulike forutsetninger? Gjennom VEBB har barnehagelærerne tilegnet seg erfaringer om medienes affordanser, og har dermed et grunnlag for uttale seg om affordansene kan støtte opp om inkludering eller ikke, og hvilken betydning det kan ha i arbeidet med å tilrettelegge for deltakelse. Drøftingen videre vil så ha sterk tilknytning til to av mine forskningsspørsmål: *Hvilken betydning har mediet for tilrettelegging, inkludering og deltakelse? Synes et medie å være bedre egnet enn et annet?*

Barnehagelærerne så på digitale medier som en ressurs for barn med ulike forutsetninger. Dette begrunnet de med at nettbrettet motiverer og den støtte barn kan få i mediets affordanser. Dette samsvarer også med det Bølgan skriver om at barn viser interesse for og er nysgjerrige på digitale medier, samtidig som digitale medier kan være støttende på flere utviklingsområder (2006). Hun skriver også at digitale verktøy kan være spesielt gunstig for barn som trenger ekstra støtte, både når det gjelder å fange interesse og motivasjon, og som støtte for konsentrasjon, utholdenhet, kommunikasjon og samarbeid med andre. Ved hjelp av mediet får de støtte visuelt, auditivt og kinestetisk (Bølgan, 2009). Barnehagelærernes beskrivelse om at nettbrettet motiverer stemmer også overens med min forforståelse. Imidlertid har jeg mindre erfaringer med lesing på nettbrett, og stiller spørsmål om motivasjonen er like stor ved lesing i digitale medier. Funn i mitt datamateriale viser at samtlige barnehagelærere gav uttrykk for at nettbrettet var en motivasjonsfaktor. Mediet forbindes med noe positivt, det engasjerer og barn tiltrekkes av mediet. Barnehagelærerne har også erfaringer med at mediet tiltrekker flere barn til lesing, spesielt barn som ikke er så interessert i lesing. Tidligere norsk forskning på bildebok-app i barnehagekontekst viser at barna var fascinert av, og rettet oppmerksomheten mot mediets muligheter, og spesielt da

interaktive tilbud (Solstad & Tønnessen, 2014). I det pedagogiske arbeidet skal en ta hensyn til barns forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2017c) og ved lesing av bok er barns interesser et godt utgangspunkt for å vekke leselyst hos barn (Hoel et al., 2011; Tønnessen & Hoel, under publisering). Ved å ta utgangspunkt i barns interesser, og da også gjennom deres interesse for digitale medier, kan en få med seg de barn som ikke er så interessert i lesing, men som kanskje har størst behov for det. På denne måten kan en bidra til å redusere Mattheus-effekten (Hoel et al., 2011).

Barnehagelærerne hadde tanker om at barn kunne få støtte i det digitale formatets affordanser som lyd, bevegelse, animasjon og berøring. For eksempel kunne en bildebok-app fremme tidlig literacy. Men, selv om affordanser kunne underbygge det en ville ha frem, og barna gjerne fant andre detaljer i dette mediet, oppleve barnehagelærerne at affordanser i mediet også kunne være forstyrrende. Bakgrunnsmusikk, trykking og mye animasjon ble trukket frem som forstyrrende element. *Jakob og Neikob* og *Unni og Gunni* ble nevnt som eksempel på gode bildebok-apper som støttet forståelse. Ord og bilde passet godt sammen, der grunnleggende begrep (som for eksempel opp og ned, frem og bak) var visualisert og tydeliggjort gjennom mediets affordanser. Men, en forutsetning for at det skulle oppfattes som støttende, var at det er samsvar mellom ord og bevegelse. Disse funn samsvarer med to tidligere metastudier som konkluderer med at effekter som bilde, musikk og lyd som lå nært opp til fortellingen var støttende. Spesielt fordelaktig syntes det å være for barn i risikosone for utvikling av språkvansker. Interaktive muligheter, som for eksempel spill og hotspots, syntes imidlertid å være ekstra distraherende for disse barna (Bus et al., 2015; Takacs et al., 2015). Som en ser ut fra barnehagelærernes refleksjoner og ovennevnte metastudier, kan mediets affordanser være både fremmende og hemmende for barns språklæring og deltakelse. Tilsvarende funn vises også i to andre studier: En studie av Lauricella m. fl. viste at interaktivitet og fokus på skjerm tok bort fokus fra fortellingen, men økte engasjement (Lauricella et al., 2014). En annen studie utført av Parish-Morris m. fl. studie viste også at digitale funksjoner i mediet kunne ha negativ påvirkning på forståelse, men at mediet gav økt oppmerksomhet og utholdenhet. Digitale medier ble spesielt fremhevet som positivt for barn i risikosone for utvikling av språkvansker (Parish-Morris et al., 2013). Felles for alle disse nevnte studier er at digitale medier motiverer barn. Men, en viktig ting å være klar over er at de fleste studier der en har sammenlignet lesing i papirbok versus digitale bildebøker i hovedsak er blitt gjort på et barn eller i en dyade, ikke i en lesegruppe eller barnehagekontekst slik det er gjort i VEBB (Mangen & Hoel, 2017).

Ja, fordi da hører de. De ser et bilde kanskje, eller hører en lyd og i tillegg vi som er støttende, så da tror jeg at de får kanskje enda mer enn kanskje det vi ville gitt dem med bare å lese en bok, kanskje (1:42). Denne uttalelsen illustrerer også at affordanser i mediet kan være støttende. Eksempelet kan også drøftes fra et sosiokulturelt læringssyn, der både den voksne og verktøyet (nettbrettet) trekkes frem som et støttende stillas (Bruner, 1997). En fortolkning av omverden skjer gjennom redskapene, som her handler om språket og den støtte en finner i mediets affordanser (Saljø, 2001). Affordanser i mediet som lyd, bilde og bevegelse kan være med på å støtte opp om barns forståelse visuelt og auditivt. Dette kan relateres til et kroppslig situert læringssyn, der spesielt persepsjon (audiovisuelle sanseinntrykk), kognisjon og læring synes å være fremtredende i dette eksempelet (Mangen & Hoel, 2017). Et annet eksempel er fra en samtale der boken om Mummitrollet *Hvordan gikk det?* ble trukket frem. I denne boken er ordet «rullestein» nevnt i teksten, og i illustrasjoner. En av barnehagelærerne fortalte at hun i en lesegruppe hadde stilt barna følgende spørsmål: Hva er en rullestein? Barna hadde så forsøkt å vise dette ved å rulle seg rundt på gulvet. Barnehagelærer kommenterte så under fokusgruppeintervjuet: *[...] av bare et ord så var plutselig alle aktive i det (1:49).* Eksempelet her viser at barn ikke bare bruker sin auditive, visuelle og taktile sans, men at de tar hele kroppen i bruk i sin læringsprosess (Mangen & Hoel, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2017c). Når teknologi tas i bruk i det pedagogiske arbeidet er det relevant, ut fra et kroppslig situert læringssyn, å trekke frem den betydning berøringsfunksjonaliteten og det haptiske engasjementet kan ha på barns læring og deltakelse (Kucirkova, 2017; Mangen & Hoel, 2017). Ifølge Kucirkova har den fysiske berøring på skjerm stor betydning for barn med spesielle behov (2017), og barnehagelærere ser på nettbrettets berøringsfunksjonalitet som positivt for barn med spesielle behov. I en av samtalene kom de med eksempel på at små effekter, som for eksempel det å kunne trykke på trommen i boken *Jakob og Neikob* ble sett på som positivt for barn som har språklige utfordringer. Som det uttales i en av samtalene: *Men jeg tror at hvis man skal jobbe med barn med spesielle behov og barn med språkvansker, så tror jeg at iPad er et veldig bra redskap å bruke, spesielt det der at de kan få trykke litt og... (2:22).* Smeets m. fl. har studert hvordan digitale bildebøker kan støtte vokabular hos barn med språkvansker. De fant at animasjon og bilde var støttende, musikk og lyd hadde moderat effekt, mens bakgrunnsmusikk viste seg å være særlig forstyrrende for disse barna. Det at bakgrunnsmusikk var utfordrende for barn med språkvansker kunne også ha sammenheng med at barna kunne ha vanskeligheter med å oppfatte tale i støyede omgivelser (2014).

Barnehagelærerne så ikke bare hvordan affordanser i bildebok-appen kunne støtte eller hemme språklige ferdigheter som vokabular og forståelse. De hadde også tanker om at bildebok-apper kunne begrense barnas kreative tenkning. Dette samsvarer med Solstad og Tønnessens studie, som har sett på barns estetiske opplevelse ved lesing av bildebok-app i gruppe i norsk barnehagekontekst. En bildebok-app syntes å være mindre fleksibel enn en papirbok, men at det også syntes å være variasjon i bildebok-apper (2014). I VEBB inngikk lesing i bildebok på papir og bildebok-app på skjerm. Lydbok er også et medie, med lyd som modalitet, og ble trukket frem i en av samtalen. Barnehagelærerne fortalte at lydbok ble brukt en del i barnehagen, for eksempel under hvilestund eller i forbindelse med tegneaktiviteter. Mediet ble fremhevet som positivt, der barn fikk brukt hele sin fantasi. *[...] altså, få lov å tenke tankene selv. At det ikke skal være så lett at ting bare kommer til deg, at du skal bearbeide det også, på en måte. Hjernen skal få lov å jobbe litt (3:95).* I mitt materiale kan det se ut som at lydbok, papirbok og bildebok-app beskriver tre ytterpunkter: I en lydbok overlates alt til fantasien, i en papirbok får en noe støtte i bilder og tekst, mens en bildebok-app, der en også kan få støtte gjennom enda flere modaliteter, oppleves å kunne gi for mye informasjon. For å støtte barns kreative tenkning ble viktigheten av aktive voksne som stiller spørsmål understreket: *[...]krever mer av oss ved iPad for å få opp den kreative tenkningen eller samtalen (1:24).*

5.2.3 Barnehagelærernes didaktiske kompetanse i valg av medie og tekst

Diskusjonene ovenfor viser at en forutsetning for at barnehagelærerne skal kunne ta gode didaktiske valg av medie og tekst, er at de har kunnskap og kompetanse om de ulike mediene (teknologisk kompetanse), hvilke muligheter og begrensninger som ligger i mediene (faglig kompetanse) og hvordan disse kan støtte opp faglig og pedagogisk (Koehler & Mishra, 2009). Gjennom VEBB-prosjektet har de erfart at det var forskjell på å lese en papirbok og en bildebok-app. De fremhever at en ikke kan si enten papirbok eller bildebok-app: *[...] Vi kan ikke sammenligne... eller du kan jo, vi leser jo boken, men du må gå inn med en annen forventning eller metode for å lese på iPad enn i en bok (1:27).* Valg av medie vil være avhengig av flere faktorer som hvilken bok det er, gruppestørrelse, barns interesser og forutsetninger. I tillegg består mediene av ulike affordanser og grensesnitt (Mangen & Hoel, 2017; Tønnessen & Hoel, under publisering) som har betydning for barnehagelærers

planlegging og gjennomføring av samtalebasert lesing. En bildebok-app krever andre forberedelser enn en papirbok, for eksempel det å vurdere om lydeffekter skal være av eller på, avhengig av hvilke barn en har med seg. Ulike effekter og fleksibilitet i digitale bildebøker varierer også, der noen er mer fleksible enn andre (Tønnessen & Hoel, under publisering). I samtale ble det fremhevet at det å ha en bevissthet om hva mediet stimulerer til er viktig når en skal ta stilling til hvilke medie som bør velges. Dette tolker jeg som at barnehagelærerne ser hvordan mediet kan støtte opp faglig og pedagogisk (Koehler & Mishra, 2009) for det enkelte barns forutsetninger i en gruppe (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Prosjektdeltakelse har ført til at barnehagelærerne nå ser flere muligheter: *Du vet du har mer å velge mellom, men du må jo ta en vurdering på hva du føler blir riktig (2:38).*

Med tanke på hvilken bok/tekst en skal velge, sa barnehagelærerne at det ikke bare var boken/tekstens kvalitet som var avgjørende, men også hvordan barna brukte den. *Bukkene Bruse* ble for eksempel nevnt som en bildebok-app som skapte høyt engasjement, lek og samtale blant barna. Hoel m. fl. skriver også at tekstvalg ikke bare må gjøres ut fra bokens kvalitet, men også baseres på barns interesser (2011). Barn og voksne kan også ha ulike erfaringer med bøkene (Alfheim & Fodstad, 2014). For eksempel opplevde barnehagelærerne bakgrunnsmusikken i *En fisk til Luna* som forstyrrende, mens barna [...] *gikk og prøvde, og så snakket de som Luna. De prøvde jo å lage det til etterpå. Det var jo helt fascinerende (2:24).* Uttalelsen illustrerer både det at barn og voksne kan ha ulike interesser og oppfatninger (Alfheim & Fodstad, 2014; Hoel et al., 2011), men også at barna trekker erfaringer fra mediet over til lek og andre situasjoner, med felles erfaringer fra boken som utgangspunkt (Wagner et al., 2008). Hvilket medie som vil være best egnet synes derfor i stor grad å avhenge av bok (tekstvalg). Men hva er en god bok da? Ifølge barnehagelærerne var en god bok eller bildebok-app en bok de kunne ha den gode samtalen rundt, hadde flere ting å spille på, som åpnet for refleksjon og undring, og gjerne det at barna hadde dialogen sammen og at en som pedagog bare lyttet. En god bok har også mye bilder og ikke altfor mye tekst. Dette synets å gjelde alle barn, uavhengig av hvilket medie som ble brukt og barnas forutsetninger. Noen barnehagelærere ga imidlertid uttrykk for at de kanskje ville foretrukket enkle bøker og konkreter for barn med behov for ekstra støtte. Dette ble begrunnet i at bildebok-appens effekter kunne forstyrre, samt at de var mest fortrolige med papirboken.

Ut fra mitt datamateriale opplever jeg imidlertid at det var en bok barnehagelærerne ikke følte seg helt fortrolige med. Boken om Mummitrollet, *Hvordan gikk det?* opplevde barnehagelærerne som utfordrende å lese på begge medier. Flere satt igjen med en følelse av

at de ikke fikk lesingen helt til. I den forbindelse ble det også trukket frem at situasjonen og hvordan en leste kunne påvirke lesestunden. I en av samtalene utvekslet barnehagelærerne sine erfaringer med nevnte bok, der eksempel om rullestein og melkespann inngikk (jf. pkt. 5.2.2 samt neste avsnitt). Samtalen rundt denne boken ble avrundet med refleksjon der de kom frem til at boken kanskje gav mer enn hva de selv trodde. Denne diskusjonen oppfatter jeg som et godt eksempel på de synergieffekter et fokusgruppeintervju kan gi, der en gjennom utveksling av erfaringer og synspunkt kommer frem til ny kunnskap (Gulliksen & Hjordemaal, 2011).

I VEBB ble samme bok lest to ganger, på to ulike medier. Dette oppleves som positivt: *[...] de kan jo forsterke hverandre. Og det var jo en positiv ting å lese begge to på likt (1:29).* Barna ble tryggere for hver gang, bygget videre på hverandre, og tok med seg erfaringer fra et medie over til et annet. For eksempel var det i boken *Hvordan gikk det?* et bilde av melkespann. En barnehagelærer fortalte at barna tok opp igjen diskusjonen om melkespann neste gang de leste samme bok, men på et annet medie. Det å lese samme bok flere ganger er språkstimulerende, der barn stadig bygger videre på sine erfaringer (Alfheim & Fodstad, 2014; Hoel et al., 2011). Solstad og Tønnessen hevder også at det å lese samme bok på iPad flere ganger kan gi en annen opplevelse enn den første, og medføre at en tar flere muligheter i mediet i bruk neste gang en leser (2014). Barnehagelærerne ga uttrykk for at digitale bildebøker burde ses på som et supplement, og ikke som en erstatning for papirboken. Noen barnehagelærere var mer bekymret enn andre for at digitale medier, og herunder også digitale bildebøker, skulle ta for stor plass og overta den gode boken. Kucirkova skriver også at digitale bildebøker bør ses på som et supplement til papirbøker når det gjelder å støtte barns språkferdigheter (Kucirkova, 2017). Selv om barnehagelærerne syntes å ha noe ulike erfaringer og holdninger til digitale medier kan en ut fra funn tolke det som at samtlige er enige om at digitale medier utgjør et potensiale for barn med spesielle behov, men da ved bruk i mindre gruppe. I større gruppe synes nettbrett å være forstyrrende og mindre fleksibelt enn en papirbok. Disse refleksjoner har tett tilknytning til forskningsspørsmålet: *Synes et medie å være bedre egnet?*

For å avgjøre hvilket medie som vil være best egnet og støtte opp om barns deltakelse, kreves det at barnehagelærer har kunnskap om hvordan, og på hvilken måte mediet best kan støtte opp, både pedagogisk, faglig og teknologisk. Disse kompetanseområder må ses i sammenheng med hverandre og den konteksten det skjer i (Koehler & Mishra, 2009). Knyttet til en studie om digitale fortellinger i barnehage hevder Undheim og Vangsnes at barnehagelærernes

faglige kompetanse i mindre grad blir vektlagt enn deres pedagogiske og faglige kompetanse i arbeid med digitale fortellinger med barnehagebarn (2017). Min oppfatning er at dette ikke helt stemmer overens med min studie. Jeg opplever at barnehagelærernes faglige kompetanse er synlig i denne studien, både ved at barnehagelærerne snakker om hvordan bøker og bildebok-apper kan støtte opp om språk, forståelse og samtale, men også sett opp i mot deres kunnskap om medienes affordanser. Det kan også tenkes at oppgavens problemstilling, tema og spørsmål i intervjuguide (vedlegg 5) hadde påvirkning, og la opp til å få frem et faglig aspekt. Barnehagelærerne har også fått god kunnskap om samtalebasert lesing og innføring i VEBB-prosjektet handler om (jf. pkt. 3.2.2). Undheim og Vangsnes skriver videre i sin artikkel at faglige valg ofte ble begrunnet pedagogisk (2017) Dette kan også stemme i denne studien, men jeg tolker det imidlertid dithen at dette har sammenheng med at pedagogikk og fag er tett koblet sammen, og nettopp et eksempel på Koehler og Mishras beskrivelse relatert til TPACK-modellen, om at de ulike kompetanseområdene står i tett interaksjon med hverandre (2009). I arbeidet med å legge til rette for inkludering vil barnehagelærernes faglige og pedagogiske kompetanse ha betydning. Dette kan forstås som en faglig dimensjon ved inkludering (Morken, 2017).

I løpet av prosjektet har barnehagelærerne tilegnet seg nye erfaringer med lesing på nettbrett, og kunnskap om hva mediet innbyr til. Som følge av dette gav flere barnehagelærere uttrykk for en holdningsendring, i form av at de er mindre kritisk til digitale bildebøker nå enn de var tidligere. De ser også nytteverdi i en digital bildebok. Spesielt knyttes nytteverdien opp til barn med spesielle behov og ved bruk i mindre grupper.

5.3 Oppsummerende diskusjon

I dette kapittelet har jeg forsøkt å belyse min problemstilling og forskningsspørsmål ut fra funn og opp mot relevant teori. Problemstillingen var følgende:

Hvordan kan barn med ulike forutsetninger inkluderes i samtalebasert lesing i gruppe?

Diskusjonen viser at en rekke forhold har betydning i arbeidet med å inkludere barn i samtalebasert lesing i gruppe. Disse forhold er belyst gjennom indre faktorer (forhold i gruppen) og ytre faktorer (forhold utenfor gruppen), som gjensidig påvirker hverandre. For eksempel vil gruppestørrelse- og sammensetning og valg av medie, med de muligheter og begrensninger det innehar, påvirke barns deltakelse. Kjennskap til, og forståelse for, hvordan disse faktorene påvirker hverandre synes å være viktige elementer i barnehagelærers arbeid med å tilrettelegge for inkludering ut fra barnas forutsetninger. Inkludering kan ses ut fra et individuelt eller et relasjonelt og kontekstuellt perspektiv. I arbeidet med å tilrettelegge for inkludering må fokuset være på organisering, pedagogikk og læringsmiljø, - et såkalt relasjonelt og kontekstuellt perspektiv (Nordahl, 2018). Et individuelt perspektiv, der en tar utgangspunkt i barns forutsetninger og interesser for å støtte opp om deltakelse og inkludering (Nordahl, 2018), er også viktig for å støtte opp om barns deltakelse. Dette kan forstås som at inkludering ikke utelukkende bør ses fra ett perspektiv: Enkeltbarnet, barnegruppen og konteksten rundt må ses i en helhet, samtidig som barnehagelærer ut fra sitt faglige, pedagogiske og teknologiske ståsted ser hva som vil være mest fruktbart for inkludering.

Diskusjonen om hvilken betydning mediet har for tilrettelegging, inkludering og deltakelse viser at det først og fremst kreves kunnskap om hva de ulike mediene innbyr til. Gjennom deltakelse i VEBB har barnehagelærerne fått erfaring med lesing i gruppe på to ulike medier; papirbok og bildebok-app. Barnehagelærers didaktiske kompetanse i valg av medie og tekst vil ha betydning for barns deltakelse, og ved lesing i bildebok-app kreves digital kompetanse. Kunnskap om mediene må ses i lys av barnehagelærers pedagogiske, faglige, teknologiske kompetanse, konteksten rundt og samspill mellom disse komponentene (Koehler & Mishra, 2009).

Hvilket medie som vil være best egnet for barn med ulike forutsetninger i samtalebasert lesing synes i stor grad å ha sammenheng med (gruppestørrelse), barns interesser, forutsetninger, og

i valg av medie og tekst. Barnehagelærerne oppgir at barn tiltrekkes til lesing i bildebok-app, og de ser at digitale verktøy kan være en ressurs for barn med behov for ekstra støtte.

Affordanser i bildebok-appen kan for eksempel støtte opp om barns forståelse, men kan også forstyrre. Dette viser også forskning. For optimal bruk av digitale bildebøker foretrekkes mindre barnegrupper, da det i større grupper lett kunne bli et forstyrrende element.

Ifølge barnehagelærerne har også barnas forforståelse betydning for deres deltakelse i lesegruppen. Samarbeid med foreldre, utøvere av spesialpedagogisk hjelp og det å lese samme bok flere ganger, uavhengig av medie, vil kunne støtte opp om barnas deltakelse i samtalen og i gruppen. Videre vil barnehagelæreres profesjonsfaglige digitale kompetanse være avgjørende i vurderingen av hvilket medie og hvilken tekst, som vil være best egnet.

6.0 AVSLUTNING

Inkludering er et grunnleggende prinsipp i barnehagen, der alle barn skal delta i fellesskapet og det allmennpedagogiske tilbudet ut fra sine forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Samtalebasert lesing i gruppe med barn er en arena for både inkludering og for barnehagens arbeid med språk, der barn i fellesskap med andre deltar i samtaler rundt boken og språklige ferdigheter utvikles. Hvilket medie som benyttes i lesestunden (analogt eller digitalt) vil også ha innflytelse på barns deltakelse.

Denne studien er knyttet opp til VEBB-prosjektet. Barnehagelærere som har deltatt i VEBB har tilegnet seg erfaringer med samtalebasert lesing i trykt bildebok og bildebok-app i gruppe med barn. I fokusgruppeintervju med disse barnehagelærerne har jeg hatt en fenomenologisk tilnærming for å få frem deres erfaringer og refleksjoner om arbeidsmåten samtalebasert sett i lys av et inkluderingsperspektiv. Studiens hensikt var å studere hvilke betingelser som bør ligge til grunn for inkludering i en slik planlagt leseaktivitet i gruppe med barn. Et undermoment var å se nærmere på hvordan mediet kunne påvirke barnas deltakelse, og spesielt da den digitale bildeboken.

Ut fra dette ble følgende problemstilling utarbeidet:

Hvordan kan barn med ulike forutsetninger inkluderes i samtalebasert lesing i gruppe?

Problemstillingen ble spisset videre med tre forskningsspørsmål:

- 1. Hvilke faktorer er av betydning for tilrettelegging, inkludering og deltakelse for barn med ulike forutsetninger?*
- 2. Hvilken betydning har mediet for tilrettelegging og deltakelse?*
- 3. Synes et medie å være bedre egnet enn et annet?*

Studien er satt inn i en sosiokulturell, kroppslig situert og utviklingsøkologisk ramme med tanke på barns deltakelse og læring. I den teoretiske tilnærmingen inngår også barnehagelærers pedagogiske, faglige og teknologiske kompetanse.

I den videre teksten oppsummeres sentrale funn, oppgavens avgrensninger og refleksjoner om veien videre.

6.1 Sammenfatning av sentrale funn

Studien viser at en rekke forhold spiller inn i barnehagelærernes arbeid med å inkludere barn med ulike forutsetninger i en planlagt leseaktivitet som samtalebasert lesing i gruppe. Disse forhold kan deles inn i indre og ytre faktorer, og har innflytelse på hverandre. Indre faktorer er forhold innad i barnegruppen som har en direkte påvirkning på barns deltakelse. Ytre faktorer er forhold utenfor gruppen som har en indirekte påvirkning på barnas deltakelse. Indre faktorer handler om gruppestørrelse- og sammensetning, samspillet og relasjoner mellom barn-barn og barn-barnehagelærer. Hvilket medie som brukes i lesestunden, og barnehagelærers kunnskap om arbeidsmåten samtalebasert lesing spiller også inn på barns deltakelse i gruppen. Ytre faktorer synes i stor grad å handle om barnehagelærernes kompetanse i å se hvilke muligheter og begrensninger som finnes i mediet, og hvordan mediespesifikke egenskaper kan støtte opp om eller hemme barns deltakelse. Barnehagelærernes pedagogiske, faglige og teknologiske kompetanse vil være avgjørende i vurderingen av hvilket medie og tekst som vil være best egnet for for det enkelte barn og barnegruppen.

Funn viser at barna har ulike forventninger til de ulike mediene. Papirbok forbindes med lytting, mens en digital bildebok forbindes med aktiv handling (trykking). Barnehagelærerne ser på digitale medier som en ressurs for barn med ulike forutsetninger, spesielt der barna selv er aktivt deltakende. Barna tiltrekkes av mediet, og det inviterer også flere barn til lesing. Affordanser i den digitale bildeboka, som for eksempel at de får lyd, bilde og bevegelse samtidig, ser barnehagelærerne på som støttende, for eksempel for barns forståelse. Når det er sagt, kan også mediets affordanser oppleves som forstyrrende, for eksempel dersom det ikke er direkte koblet til fortellingen, og i stor barnegruppe. En gruppe på seks barn oppleves som en stor gruppe ved lesing i bildebok-app. For å støtte opp om barns deltakelse fremheves viktigheten av å ha mindre grupper. Dette kan være vanskelig å gjennomføre i en hektisk barnehagehverdag, grunnet organisatoriske og strukturelle utfordringer.

Et annet sentralt funn er at barnehagelærerne fremhever barnas forforståelse som betydningsfullt i møtet med en bok og for deltakelse i samtalen. Barnas forforståelse kan styrkes ved å lese samme bok flere ganger, gjerne også av foreldre og spesialpedagoger. Det å lese samme bok i to ulike medier oppleves også som positivt. De synes å utfylle hverandre, der barn tar med seg erfaringer fra et medie over til et annet.

Deltakelse i VEBB har ført til en holdningsendring knyttet til digitale bildebøker hos barnehagelærerne. De oppgir at de er mer positive til digitale bildebøker nå enn hva de var før prosjektoppstart. Barnehagelærerne gir klart uttrykk for at digitale medier, og lesing i bildebok-app, kan utgjøre et potensiale for barn med spesielle behov. Prosjektdeltakelse har også bidratt til at barnehagelærerne har utviklet sin profesjonsfaglige digitale kompetanse, og erfaringer i pedagogisk bruk av digitalt verktøy i barnehagen.

6.2 Oppgavens avgrensninger

Et sentralt spørsmål knyttet til forskningsstudier er om studien er overførbart. Studiens validitet og reliabilitet har betydning for om resultatene kan overføres (generaliseres) til andre sammenhenger og situasjoner (Thagaard, 2013). Spørsmål om validitet og reliabilitet er beskrevet fortløpende i prosessen, men når det gjelder spørsmål knyttet til overførbart velger jeg å ta det med her. Samtalebasert lesing i ulike media, i en barnehagekontekst med en gruppe barn, er et relativt utforsket felt. Barnehagelærerne som har vært med i dette prosjektet sitter derfor inne med unike erfaringer. Funn kan derfor ikke direkte overføres, da det vil være mange uten samme erfaring. Barna som deltok i VEBB-prosjektet var ganske jevne i sin språkmessige utvikling. Derfor ble min problemstilling om hvordan barnehagelærer kan tilrettelegge for samtalebasert lesing i gruppe for barn med ulike forutsetninger basert på deres erfaringer fra prosjektet, deres øvrige erfaringspraksis fra barnehage samt tanker og refleksjoner knyttet til et inkluderingsperspektiv.

Denne studien er sett fra barnehagelærernes perspektiv. I arbeid med barn og inkludering vil det alltid være aktuelt å forsøke å få tak i barnas eget perspektiv også. Barnas perspektiv, og deres opplevelse av lesestund, medie- og tekstvalg inngår ikke i denne studien, men inngår som en del av VEBB-prosjektet (jf. pkt. 1.6).

6.3 Veien videre

Ny pedagognorm i barnehagen, gjeldende fra 01.08.18, lovfester at det skal være minimum en pedagog per sju barn under tre år, og en pedagogisk leder per 14 barn etter fylte tre år (Kunnskapsdepartementet, 2018a). En lovfestet pedagognorm vil styrke barnehagens kvalitet

og pedagogiske innhold, men vil ha liten innflytelse på voksentettheten. Tall fra Utdanningsdirektoratet viser at de fleste norske barnehager allerede har denne personaltettheten (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Pedagognormen synes derfor i liten grad å endre barns barnas vilkår for inkludering, sett opp imot voksentetthet og muliggjøring av inndeling i mindre smågrupper. Selv om kompetansen styrkes vil barnehagepersonell fortsatt oppleve handlingstvang (Ødegaard, 2010), der inndeling i mindre grupper vanskeliggjøres uten tilstrekkelig personalressurser. Betydningen av mindre grupper er av flere påpekt som et middel i inkluderingsarbeid (Garrels, 2017; Kermit, 2018), og også noe som fremkommer i denne studien.

Høytlesing og samtaler har stor betydning for barns språkutvikling i barnehagealder. Foreldre oppmuntres til å lese for sine barn, samtidig som barnehagen har et stort fokus på språkarbeid. I barnehagesammenheng løftes samtalebasert lesing opp som en god metode for å støtte opp under dette. Når barna begynner på skolen er fokuset på leseopplæringen. Etter hvert som de mestrer lesingen på egenhånd, oppmuntres de til å lese selv. Hva skjer da med høytlesingen, samtalen og det muntlige språket? Og hva med de barna som opplever utfordringer knyttet til lesing og/eller ikke har denne interessen? Vil en tilnærming til samtalebasert lesing kunne vekke leselyst, motivere barn til lesing og gode opplevelser rundt boken? I samtalebasert lesing utveksles erfaringer og barnets vokabular og begrepsforståelse øker – aspekter som har stor betydning for leseforståelse. Et annet, særdeles viktig moment, som ikke må glemmes, er at høytlesing og samtaler vil kunne være med på å styrke bånd og relasjoner mellom barn og voksne, - og bidra til et anerkjennende samspill der barn blir sett og hørt. Slik jeg ser det, handler det i stor grad om den aktive og deltakende voksne. Høytlesning og samtaler rundt boken bør fortsette selv om barnet kan lese selv. Dette vil være bra for alle barn, men noen vil trenge det mer enn andre. Kunnskap om samtalebasert lesing, - om viktigheten av høytlesing og samtaler rundt boka, bør også overføres til foreldre, lærere og pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT).

Med tanke på videre studier kan det være aktuelt med empirisk forskning på samarbeidet mellom barnehagepersonell og spesialpedagog knyttet til barns deltakelse i samtalebasert lesing i gruppe. Videre er pedagogisk bruk av digitale verktøy, som for eksempel samtalebasert lesing på nettbrett, ikke bare forbeholdt barnehagelærere. Det kan være aktuelt

med mer forskning som ser på hvordan barnehagen som organisasjon bruker digitale verktøy som ledd i språk- og inkluderingsarbeid.

Gjennom denne studien har jeg forsøkt å belyse hvordan barn med ulike forutsetninger kan inkluderes i en samtalebasert lesegruppe, og hvilke faktorer som spiller inn. Jeg håper denne studien kan være et nyttig bidrag til barnehagelærere, øvrig barnehagepersonell, spesialpedagoger og andre som jobber i direkte kontakt med barn i deres arbeid med å støtte opp om inkludering i barnehagens språkarbeid, og pedagogisk bruk av digitale verktøy i barnehagen. Et viktig prinsipp i barnehagesammenheng er at barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp også skal inkluderes i det allmennpedagogiske tilbudet. Ifølge Barnehageloven har pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) en oppgave i å veilede barnehagen i hvordan barn med spesielle behov kan inkluderes i det allmennpedagogiske tilbudet og i fellesskapet i barnehagen (Barnehageloven, 2005). En forutsetning for at PPT skal kunne gjøre dette, er at de har kunnskap om arbeidsmåter og metoder som kan være inkluderende. Denne oppgaven vil således også være relevant for PPT i sin veiledningsrolle overfor barnehager.

Du vet du har mer å velge mellom, men du må ta en vurdering på hva som blir riktig (2:38).

7.0 LITTERATURLISTE

- Al-Yaqout, G. & Nikolajva, M. (2015). Re-conceptualising picturebook theory in the digital age. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetic*, 6(1). doi: dx.doi.org/10.3402/blft.v6.26971
- Alfheim, I. & Fodstad, C. D. (2014). *Skal vi leke en bok? : språktilegnelse gjennom bildebøker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring - en kunnskapsoversikt*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Aukrust, V. G. & Rydland, V. (2009). Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring ; en kunnskapsoversikt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(3), 178-188.
- Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser - muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I T. Korsvold (Red.), *Barndom - barnehage - inkludering* (s. 104-129). Bergen: Fagbokforlaget.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. Hentet fra lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64.
- Beck, S. E. & Manuel, K. (2008). *Practical research methods for librarians and information professionals*. New York: Neal-Schuman Publishers.
- Bell, J. (2010). *Doing your research project : a guide for first-time researchers in education, health and social science* (5. utg.). Maidenhead: Open University Press.
- Bigsten, A. (2015). *Fostran i förskolan* (doktorgradsavhandling Göteborgs universitet). Hentet fra <http://hdl.handle.net/2077/38772>
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Hentet fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/reader.action?docID=3300702&query=>
- Bruner, J. S. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Buli-Holmberg, J. (2017). Lærerrollen og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold : sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 90 -114). Oslo: Universitetsforlaget.
- 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. doi: 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. doi: 10.1016/j.dr.2014.12.004
- Bølgan, N. (2006). *Temahefte om "IKT i barnehagen"*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/287769-temahefte_om_ikt_i_barnehagen.pdf

- Bølgan, N. (2009). *Du gjør bare sånn! : bruk av digitale verktøy sammen med barna*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bølgan, N. (2012). From IT to Tablet: Current Use and Future Needs in Kindergartens. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(03), 154-171.
- Clark, A. (1997). *Being there : putting brain, body, and world together again*. Cambridge: MIT Press.
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Garrels, V. (2017). Barn med autismeforstyrrelser i barnehagen. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold : sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 220-240). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gibbs, R. W. (2005). *Embodiment and cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet : på barns vilkår*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Guðmundsdóttir, G. B. & Hardersen, B. (2012). *Småbarns digitale univers : 0-6 åringers tilgang til og bruk av digitale enheter på fritiden*.
- Gulliksen, M. S. & Hjørdemaal, F. R. (2011). Fokusgruppeintervju, et hjelpemiddel til å videreutvikle kunnskap om undervisningen i lærerutdanningen? *Techne Series: Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 18(1), 175-190.
- Hardersen, B. & Jenssen, M. (2013). *Skifte kurs? : rapport om digital kompetanse i ny barnehagelærerutdanning*.
- Helsedirektoratet. (2015). Teoretiske perspektiver på hvordan trivsel kan fremmes i skolen. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>
- Hoel, T. (u.å.). Språkløyper: Samtalen som arbeidsform : med særlig fokus på lesestopp. Hentet 08.04.18 fra <http://sprakloyper.uis.no/article.php?articleID=99241&categoryID=17863>
- Hoel, T., Wagner, Å. K. H. & Oxborough, G. H. O. (2011). *Lesefrø : språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Iser, W. (1978). *The act of reading : a theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Jacobsen, H., Kofoed, T. & Loi, M. (2016). *Barnehagemonitor 2015: Den digitale tilstanden i barnehagen*. Oslo: Senter for IKT i utdanningen.
- Jacobsen, H., Loftsgarden, M. & Lundh, S. (2013). *Barnehagemonitor 2013: Barnehagens digitale tilstand*. Hentet fra https://iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/attachments/bhgm13_3_des_web2.pdf
- Jernes, M., Alvestad, M. & Sinnerud, M. (2010). Er det bra, eller? : pedagogiske spenningsfelt i møte med digitale verktøy i norske barnehager. *Nordisk barnehageforskning [elektronisk ressurs]*, 3, 115-131.
- Jernes, M. & Engelsen, K. S. (2012). Stille kamp om makten : En studie av barns interaksjon i digital kontekst i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, 32(03-04), 281-296.

- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. (2005). Focus Groups: Strategic Articulations of Pedagogy, Politics, and Inquiry. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage Handbook Of Qualitative Research* (3. utg., s. 887-907). Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications.
- Kermit, P. (2018). Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole : Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning. Hentet fra <https://samforsk.no/Publikasjoner/2018/HLF%20rapport%20endelig%20WEB.pdf>
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9, 60-70.
- Kristoffersen, A.-E. & Simonsen, E. (2013). Et løfte om inkludering: Barnehagens rammer for samhandling mellom hørselshemmede og hørende barn i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 6. doi: 10.7577/nbf.341
- Kucirkova, N. (2017). New Literacies and New Media: The changing face of early literacy. I N. Kucirkova, C. E. Snow, V. Grøver & C. McBride (Red.), *The Routledge International Handbook of Early Literacy Education: A Contemporary Guide to Literacy Teaching and Interventions in a Global Context* (s. 40-54). Milton: Taylor & Francis Group. Hentet fra <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.uis.no/lib/uisbib/reader.action?docID=4834178&query=>.
- Kunnskapsdepartementet. (2011a). *Læring og fellesskap*. (Meld. St. nr. 18 (2010-2011)). Oslo: Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1>.
- Kunnskapsdepartementet. (2011b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring - Bedre innhold i barnehagen*. (Meld. St. nr. 19 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2018a). *Forskrift om endring i forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-12-19-2418>.
- Kunnskapsdepartementet. (2018b). *Kompetanse for fremtidens barnehage: Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018 - 2022*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Kveil, V. P. (2017). *Utøvelse av spesialpedagogiske tiltak i barnehagen : i spennet mellom individ og fellesskap* (mastergradsavhandling, Høyskolen i Sørøst-Norge). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2466618>
- Lauricella, A. R., Barr, R. & Calvert, S. L. (2014). Parent–child interactions during traditional and computer storybook reading for children’s comprehension: Implications for electronic storybook design. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 2(1), 17-25. doi: 10.1016/j.ijcci.2014.07.001
- Lesesenteret. (2016a). Kvalitetssikring av VEBB : arbeidsgruppe B3. Hentet 01.06.18 fra <http://lesesenteret.uis.no/article.php?s=20346&articleID=111443&categoryID=20346>
- Lesesenteret. (2016b). Utvikling av VEBB : arbeidsgruppe A1. Hentet 01.06.18 fra <http://lesesenteret.uis.no/article.php?s=20345&articleID=111434&categoryID=20345>
- Lesesenteret. (2016c). VEBB. Hentet 01.06.18 fra <http://lesesenteret.uis.no/vebb/>
- Letnes, M.-A. (2014). *Digital dannelse i barnehagen: Barnehagebarns meningsskaping i arbeid med multimodal fortelling* (doktorgradsavhandling, NTNU Trondheim). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/270339>
- Løkken, G. (2005). Toddleren som kroppssubjekt. I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogikk : Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s. 24-38). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mangen, A. & Hoel, T. (2017). Samtalebasert lesing med bok eller nettbrett: Gjør mediet en forskjell? *Norsk pedagogisk tidsskrift*(04), 339-351. doi: 10.18261/issn.1504-2987-2017-04-06
- Mangen, A. & Säljö, R. (2016). Lesing og teknologiske grensesnitt: noen refleksjoner omkring behovet for tverrvitenskapelighet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(02), 115-127.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (2. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *The Primacy of Perception*: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception*. Hentet fra <https://www-dawsonera-com.ezproxy.uis.no/readonline/9780203720714>
- Morken, I. (2017). Minoriteter, mangfold og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold : sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 65 - 89). Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nilsen, S. (2017a). *Inkludering og mangfold : sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Nilsen, S. (2017b). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold : sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Hentet fra <http://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Parish-Morris, J., Mahajan, N., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M. & Collins, M. F. (2013). Once upon a Time: Parent-Child Dialogue and Storybook Reading in the Electronic Era. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 200-211. doi: 10.1111/mbe.12028
- Parker, A. & Tritter, J. (2006). Focus Group Method And Methodology: Current Practice And Recent Debate. *International Journal of Research & Method in Education*, 29(1), 23-37. doi: 10.1080/01406720500537304
- Prytz, Ø. (2016). *Litteratur i en digital tid*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. doi: 10.1080/13603116.2017.1412506
- Sandvik, M., Smørdal, O. & Østerud, S. (2012). Exploring iPads in Practitioners' Repertoires for Language Learning and Literacy Practices in Kindergarten. Hentet fra https://www.idunn.no/dk/2012/03/exploring_ipads_in_practitioners_repertoires_for_language
-
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. doi: doi/10.3102/0013189X015002004
- Smeets, D. J. H., van Dijken, M. J. & Bus, A. G. (2014). Using Electronic Storybooks to Support Word Learning in Children with Severe Language Impairments. *Journal of Learning Disabilities*, 47(5), 435-449. doi: 10.1177/0022219412467069
- Snow, C. E. (2017). Early literacy development and instruction : an overview. I N. Kucirkova, C. E. Snow, V. Grøver & C. McBride (Red.), *The Routledge International Handbook of Early Literacy Education: A Contemporary Guide to Literacy Teaching and Interventions in a Global Context* (s. 5-13). Milton: Taylor & Francis Group. Hentet fra <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.uis.no/lib/uisbib/reader.action?docID=4834178&query=>.
- Solli, K.-A. (2012). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering : perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 34-55). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, T. & Tønnessen, E. S. (2014). Estetiske erfaringer i bok og ved skjerm. I E. S. Tønnessen (Red.), *Jakten på fortellinger: barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier* (s. 149-167). Oslo: Universitetsforlaget.
- Språkløyper. (2016). Språkløyper: Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving (2016-2019). Hentet 02.05.18 fra

- <http://sprakloyper.uis.no/getfile.php/13231411/SL/Strategi%20for%20Spr%C3%A5kl%C3%B8yper-bm.pdf>
- Stangeland, E. B. (2017). The Impact of Language Skills and Social Competence on Play Behaviour in Toddlers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 106-121. doi: 10.1080/1350293X.2016.1266224
- Statped. (u.å-a). Om Statped. Hentet 30.05.18 fra <http://www.statped.no/om-statped/>
- Statped. (u.å-b). Teknologi i opplæringen. Hentet 27.05.18 fra <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/teknologi-i-opplaringen/>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Takacs, Z. K., Swart, E. K. & Bus, A. G. (2014). Can the computer replace the adult for storybook reading? A meta-analysis on the effects of multimedia stories as compared to sharing print stories with an adult. *Frontiers in Psychology*, 5. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01366
- Takacs, Z. K., Swart, E. K. & Bus, A. G. (2015). Benefits and Pitfalls of Multimedia and Interactive Features in Technology-Enhanced Storybooks: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 85(4), 698-739. doi: 10.3102/0034654314566989
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnessen, E. S. & Hoel, T. (under publisering). The designing of dialogs around picture book-apps. I E. Kim & B. Hassinger-Das (Red.), *Reading in the Digital Age: Young Children's Experiences with E-books*: Springer.
- UiO. (2018). Tjeneste for Sensitive data (TSD). Hentet 28.05.18 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/forskning/sensitiv/>
- Undheim, M. (2016). *Digitale fortellinger og barnehagelærernes kompetanse* (mastergradsavhandling, Høgskolen Stord/Haugesund). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2373621/MarianneUndheim.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Undheim, M. & Vangsnes, V. (2017). Digitale fortellinger i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 15. doi: 10.7577/nbf.1761
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). Barn og ansatte i barnehager i 2016. Hentet 01.06.18 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/barn-og-ansatte-bhg/personaltetthet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). Grunnleggende ferdigheter. *Læreplanverket*. Hentet 01.06.18 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017c). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet fra www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*.
Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wagner, Å. K. H., Strömqvist, S. & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket : en grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Zhao, S. & Unsworth, L. (2017). Touch design and narrative interpretation : A social semiotic approach to picture book apps. I N. Kucirkova & G. Fallon (Red.), *Apps, Technology and Younger Learners* (s. 89-102). London: Routledge.
- Ødegaard, E. E. (2010). Deltakende handlingsrom i barnehagen - dynamikk og vilkår. I T. Korsvold (Red.), *Barndom - barnehage - inkludering* (s. 130-150). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1.1

Utarbeidet av Arbeidsgruppe 2 i VEBB, ledet av Elise Seip Tønnessen

Apper til bruk i samtalebaset lesing

De fire første appene på lista (markert med rødt) er reservert til filmopptakene i prosjektet. Derfor er det viktig at verken barn eller voksne har lest seg lei på disse tekstene før filmopptakene starter. De andre kan brukes i hele leseprosjektet. Når dere velger tekst er det mange hensyn å ta: barnas interesser, gutter og jenter, språkmestring og eventuelle lesegrupper.

Du kan gå direkte til omtalen av den appen du er interessert i her ved ctrl + klikk på tittelen.

Oppl

Pris:

Hvordan gikk det?



irbok: Jansson, Tove: *Hur gick det sen? [Hvordan gikk det?]* 1952
produsent: Spinfy / Wsoy / Aschehoug / Moomin (2012)
k: Norsk (bokmål), svensk
Menyvalg: Jeg leser selv/Les boken for meg (ved åpning av appen). Åpne og lukke tekstbokser underveis.
esningstid: 9 min
35 kr.

Innhold

Hvordan gikk det?	1
Jakob og Neikob	2
En fisk til Luna	2
Frøet	3
Nesen – Den dagen nesen mistet hodet	3
Maja og det magiske speilet	4
De tre bukkene bruse	4
Kubbe lager skyggeteater	5
Ballen	5
Unni og Gunni reiser	5
Garmanns sommer	6
Når alle sover	7
Geitekillingen som kunne telle til ti	7
Alvin Pang og en søster for mye	8
Tambar er et troll	8
Henrik And	8

Historien handler om Mummitrollet som har kjøpt melk for mamma, og er på vei hjem. Underveis må han gjennom ulike landskap og møter flere utfordringer: Han må hjelpe Mymlen å finne lille My, de møter frøken Hespetre, en rengjørings-Hemul, en Filifjonke, Hättinattene, og de må komme seg gjennom skog og rullesteinsurer og uvær. Grunntemaet er at verden er full av farligheter, men hjemme hos mamma er det trygt og godt. Bildene gir fargerike framstillinger av det velkjente. Mummi-universet, og hvert oppslag har en dominerende farge som understreker stemningen. Fortellingen er formulert på vers; og det skaper noen språklige forventninger når hvert oppslag leder fram til det samme spørsmålet: «Hva tror du at... det hendte da?». I bildeboka understrekes disse forventningene ved at det er klippet hull i hver side; slik at vi ser noe av det som kommer til å åpne seg på senere oppslag. Visuelt er dette overført til skjermen, men det gir ikke helt den samme opplevelsen som barn får når de kan stikke fingrene gjennom bokas sider. Appen viderefører bokas rytme med ett bilde for hvert oppslag, og viser bladvingingen som animasjon. Om du velger å få boka test opp; får du høre en behagelig mannsstemme på standard østnorsk. Den beskriver handlingsforløpet, dramatiserer replikkene, og av og til henvender fortellerstemmen seg direkte til leseren i du-form. Appen har miljølyd tilpasset stemningen i hvert oppslag, i tillegg til lydeffekter som ledsager animasjoner. Leser kan aktivere ved å trykke på skjermen. De fleste oppslagene har slike oppgaver, som fyller ut miljø og stemning, men de er ikke nødvendige for fortellingens framdrift. For det meste går de parallelt med det som fortelles, men noen ganger er effektene mer løsrevet (som f.eks. når småkryp kaster epler på hverandre i første oppslag). Av større oppgaver er det særlig animasjonen som tar Mummitrollet og Mymlen gjennom en støvsugerslange i oppslag 6 og tegneoppgaven i oppslag 7 som barna bruker tid på.

I denne appen kan man snakke om alle de merkelige vesenene Mummitrollet møter på sin vei, og leke med klangen i navnene. Det poetiske språket inviterer også til å leke med rimord. Tematisk kan sikkert mange barn kjenne seg igjen i opplevelsen av å være liten og utsatt i en farlig verden, og de kan oppfordres til å fortelle om lignende situasjoner de har vært i. De konkrete oppgavene, særlig tegneoppgaven, inviterer til samtale om hva barnet velger å tegne og hvorfor.

Vedlegg 1.2

Jakob og Neikob



Papirbok: Tekst og illustrasjoner ved Kari Stai
Fortellerstemme: Siren Jørgensen
Approdusent: Samlaget 2011
Språk: Nynorsk, engelsk, tysk og tre varianter av samisk
Menyvalg: Opplesningsstemme på/av, lydeffekter på/av, spille inn egen

fortellerstemme eller lydeffekter. Memospill
Opplesningstid: 6 min
Pris: 75 kr.

Jakob og Neikob bor sammen og er venner, men da Jakob fyller huset med lamper og trommer, må han bygge eget hus – og til slutt må han flytte. Han begynner å kjede seg og forsøker å få Neikob med på noe fint. Han lykkes og vennene drar på en biltur der de opplever mye rart; de møter både en selger, en tyv og en krokodille.

I boka kan en velge om en vil vise teksten, ha på lydeffekter og om en vil ha teksten opplest. En kan også lese inn egen stemme. Illustrasjonene i e-boka er de samme som i papirboka, men enkelte ganger er de tilpasset det digitale formatet ved bruk av nærbilder og animasjoner. I appen må leseren «bla» selv, og teksten leses av en lys og heller optimistisk kvinnelig fortellerstemme med Bømlø-dialekt.

I tillegg til tekst, illustrasjoner, vignett og opplesing, har boka enkle tilleggseffekter. Ved å trykke på ting og personer lages lyder (trommerlyder, bilen som kjører), enkle animasjoner (lamper som går av og på, boller som gomles og blir færre) og stemmer som snakker («ja», «nei», «skal du kjøpe ei bolle?»).

Boka har geometriske og enkle illustrasjoner, tydelige hovedpersoner (et ja- og et nei-menneske), spennende biffigurer, men *Jakob og Neikob* kjennetegnes særlig ved at den utforsker språket (doble nektelser) og at handlingen styres av at Jakob alltid sier «ja» og Neikob alltid «nei». Det får dem både inn og ut av problemer.

Boka passer til gruppeopplesing og gir rikelig anledning for samtaler om språk, figurer og handling.

En fisk til Luna



Tegnet og skrevet av Lisa Aisato, i appen er det også Aisato som leser
Forlag: Gyldendal Norsk Forlag, 2014 (papir)/2015 (app)
Musikk: C. Andy "SCNTFC" Rohrmann, elektronika-musiker
Språk: Norsk (bokmål), engelsk og tysk
Menyvalg: Les for meg, skru av og på tekst, tilbake til bokhylla. Opplesingstid: ca. 9 min
Pris: 249 (papirbok)/ 65 (App Store), 59 (ebok.no og Tanum)

Luna får ikke få sove. Hun åpner vinduet og ser noe som kommer svevende høyt der oppe. Det er en fisk! Foreldrene til Luna får se fisken; de synes den er ekkel. Svevefisken er annerledes og hører helt klart ikke hjemme i menneskenes verden, men hvor hører den til? Luna bestemmer seg for å hjelpe, men hun skjønner ikke hva fisken sier. Hun følger den til havet, for det er vel der fisker bor?

Fortellingen om Luna og fisken er både vakker og underlig. Luna og omgivelsene hennes er ganske realistisk skildret, men svevefisken er et surrealistisk element som bryter opp det vante. Boka inneholder lite tekst – her utspiller samtalen mellom Luna og fisken seg - og illustrasjonene er detaljerte og uttrykksfulle, særlig ansiktene: Vi ser at fisken er lei seg. Kanskje er det fordi den er annerledes? Kanskje er det fordi den er ensom? Bildene i papirboka strekker seg over hele formatet i dobbeloppslag, og perspektivene er filmatiske.

App'en som er basert på papirboka, er tilført effekter både i illustrasjonene og med lyd. I illustrasjonene er det små animasjoner, som f.eks. understreker at fisken svever og at Luna og fisken er på vei mot noe. Appen har et spesialdesignet musikkspor som bidrar til å forsterke det underlige og vakre i møtet mellom Luna og fisken. Musikken går i bakgrunnen av opplesingen, men stopper mellom skjermbildene, og markerer på den måten at det er på tide å sveipe for å gå videre i fortellingen. Det er forfatteren selv som leser, og den spinkle stemmen blir på en måte Lunas stemme. Fiskens uforståelige replikker er tillagt lydeffekter; drømmende, luftfylte og utenomjordiske?

Verbalteksten er lagt i en gjennomiktig ramme på bunnen av illustrasjonen. Noen ganger er teksten for stor for rammen, og da må leseren scrolle i teksten for å se hele. To av skjermbildene er helt uten tekst, men med animasjon og musikk.

Fortellingen er åpen for flere ulike fortolkninger; her finnes ingen fasit! Hva ville f.eks. du ha gjort hvis du møtte en trist svevefisk? Hvordan er det å kjenne seg alene og hva er en god venn? Og fortellingen har et spennende språklig poeng: Hvordan kan vi forstå hverandre hvis vi snakker forskjellige språk? Siste bilde viser en ordliste som oversetter fiskens utsagn, og som forteller hvor den kommer fra...

Vedlegg 1.3

Frøet



Tekst: Charlotte Bråten
Illustrasjoner: Rune Markhus
Fortellerstemme: Christian Greger Strøm
Språk: Bokmål, engelsk og tysk
Forlag: Gyldendal Norsk Forlag 2014 (oppdatert 2015)
Menyvalg: Skrift av/på, lyd av/på
Opplesningstid: 20 min

Pris: 65 kr.

Sandra finner et frø som hun planter hjemme på værelset og som i løpet av natten vokser og blir til hesten Miff. Sandras foreldre er skilt så det er alltid noe som mangler. Når hun bor hos mamma lengter hun etter pappa og når hun er hos pappa lengter hun etter mamma, men hesten Miff hjelper henne til å leve med denne situasjonen.

I boka kan en velge om en vil vise teksten og om en vil ha på lyden.

I forhold til papirboka er e-boka svært multimodal, med illustrasjoner, tekst, bakgrunnsmusikk (gitar), real-lyd og opplesing med mange dialoger. I tillegg har *Frøet* animasjoner som en integrert del av handlingen. *Frøet* har ingen interaktive elementer, men leseren må selv bla om fra scene til scene. Vær tålmodig: av og til glir scenen sømløst over flere sider.

Teksten er lang og leses ganske sakte, og de ulike karakterenes stemmer er effektivt personifisert. Fortellerstemme og reallyd er tett integrert og reallyden understreker handlingen (f.eks. lyden av hestehover og klangen av en blomsterpotte når Sandra rir).

Boka er rikt illustrert og i et litt sakte tempo blir leseren brakt inn i bokens lyriske og lett melankolske stemning som avspeiler Sandras vanskelige følelser. Tekst og bilder harmonerer godt, men noen ganger forteller teksten mer enn bildene, andre ganger sier bildene, lydene og animasjonene mer enn teksten.

Boka passer godt til gruppeopplesing. Med sitt tema (foreldre som bor adskilt), sine rike illustrasjoner og animasjoner, og de rare hendelsene (et frø som blir til en hest med en blomsterpotte på foten), gir boka god anledning til samtaler.

Nesen – Den dagen nesen mistet hodet



Tekst: Nina Fjølset
Illustrasjoner: Ingrid Baadnes
Fortellerstemme: Kristofer Hivju
Språk: Bokmål og engelsk
Produsent: ablemagic as 2013 (oppdatert 2014)
Menyvalg: Fortellerstemme av/på, skrift av/på.
Opplesningstid: 7 min
Pris: 33 kr.

Nesen er en interaktiv bok-app der en nese har mistet hodet og vennene sine, det vil si munnen, ørene og øynene. I appen må leseren hjelpe nesen å finne vennene slik at barnet i boken kan få tilbake sansene sine.

I appen kan en velge om en vil ha kun tekst, kun opplesing, begge deler eller ingen av delene.

I tillegg til tekst, illustrasjoner og opplesing, har boka bakgrunnsmusikk, enkle animasjoner og tilleggseffekter (ved å trykke på leker beveger de seg eller kommer opp av esker, skuffer etc.), men først og fremst er *Nesen* en interaktiv bok der fortellingens fremdrift er avhengig av leserens fingeraktivitet på skjermen.

Teksten og illustrasjonene følges ad gjennom fortellingen. Fortellerstemmen understreker appens interaktive karakter ved å stille spørsmål til teksten og karakterene (øynene, ørene, munnen og nesen) og ofte henvender oppleseren seg direkte til leseren («du») med spørsmål og oppfordring til handling.

På en enkel måte utforsker boka de menneskelige sansene og gjennom en overraskende slutt får barnet i boka tilbake sansene og dermed også noen fine opplevelser.

Boka passer til gruppeopplesing og gir rikelig anledning for samtaler, men man bør ikke tøyse for mye med effektene da appen har litt lett for å kræsje.

Vedlegg 1.4

Maja og det magiske speilet



Digital først (2012)
App-produzent:
Bifrost Entertainment
og Gyldendal
Språk: Norsk (bokmål)
og engelsk
Menyvalg: Språkvalg:
engelsk / norsk. Spill
med eller uten
fortellerstemme.
Sceneoversikt
Opplesningstid: 18
min
Pris: 55 kr.

Maja er et lite spøkelse som bor i Spøkestad og går på spøkeskolen, der hun må gjennom tre spøkelsesprøver. Etter den siste prøven kommer hun i skade for å knuse et speil og slippe fri tre plageånder. Bare den som har sluppet dem fri, kan fange inn igjen plageåndene og dermed befri småspøkelsene de har fanget. Fortellingen er strukturert rundt oppgavene som må løses for å komme videre i handlingen, og leseren må hele tiden være aktiv.

Tegningene er holdt i en tegneserieaktig stil, med et spøkelsesaktig blått skjær. Verbalteksten kommer opp i en slags snakke-/tankebobler som man trykker på for å komme videre når de rammes inn av en lysende kant. Dette er en digital først produksjon som ikke er strukturert i oppslag, men snarere i scener der framdriften skjer ved panorering og 'klipp' mellom scener. Fortellerstemmen er en mannsstemme (standard østnorsk) som forteller handlingen, dramatiserer replikkene og gir instruksjoner til leserne om hva de må gjøre for å hjelpe Maja. Det er lagt inn miljølyd til noen scener, og en fengende sang i avslutningen, men ingenting av dette styres av leseren. Animasjoner styres også automatisk, og følger oppgavene som skal løses.

Interaktiviteten består i å gjennomføre prøvene sammen med Maja. Brukerne må trykke, holde, stryke over skjermen og rope bøl for å komme videre i historien. Om de ikke lykkes, er det bare å prøve igjen. Samtaler kan oppstå rundt disse aktivitetene, eller de kan dreie seg om spøkelses, mørke og hva vi er redd for å ikke mestre. Ord som kan vekke nysgjerrighet er også knyttet til disse aktivitetene og dette fantasiuniverset.

De tre bukkene bruse



Tekst: Klassisk eventyr.
Illustrasjoner:
produsert for denne
appen.
App-produzent: Agens
AS, 2013. Utgitt med
støtte fra Norsk
Filminstitutt
Målform: Norsk
(bokmål), engelsk
Menyvalg: Ingen
Opplesningstid: ca. 5
minutter ved rask
gjennomgang (ukjent
tidsbruk ved
anvendelse av alle
berøringspunktene)
Pris: 33 kr.

Fortellingen er velkjent i barnehagekulturen; både som muntlig eventyr/fortelling, bok, sang og videreutviklet i flere bøker. Dette skaper forventninger om bukkenes bevegelser og overraskelsesmoment i appen. Eventyret om «De tre bukkene bruse» har et tydelig plot der slutten består av at den store bukken overvinnet det skremmende trollet slik at de tre bukkene Bruse kan dra til seters og gjøre seg fete.

Det er ordene i appen som bidrar til å få fram fortellingens tema og perspektiv. Fortellerstemmen gir imidlertid klare instruksjoner om hva bukkene skal foreta seg for å komme videre på veien: «Dra bukken ut av skjermen!» eller «Dra bukken opp på broen!» Den mannlige myke fortellerstemmen starter med å si tittelen og forteller videre hva som skjer. Dialekten er nøytral østlandsk. Det er ingen meny, så derfor er det heller ikke mulig å fjerne fortellerstemmen eller lydeffekter.

Appen er utviklet på eget grunnlag, med egen utforming av bilder. Det finnes ikke tilsvarende bilder i papirbok. Billedoppslagene er fortettet og gir en dybdeopplevelse; fargestekt og rikt. Det er flere bildelement som ikke har betydning for fortellingen. Bildeelementene er hyperaktive og det gis mulighet for handlinger som skaper humor (bukkenes promper og bæsjer). En del av disse berøringspunktene kan muligens føre oppmerksomheten bort fra handlingen. Tekst og medium samspiller rimelig godt i den totale opplevelsen av appen, men handlingsmulighetene låser fortellingen i en retning. Det er svak klassisk musikk i bakgrunnen; den gir assosiasjoner til folkemusikk og muligens hensikten er at man skal tenke seg et miljø på landsbygda. Lydeffekter og animasjoner har en sentral rolle i appen.

Appen selges som et spill, og det er lagt inn fristende hotspots. Interaktivitet og oppgaver er nødvendig for framdrift i spillet. På hvert oppslag kreves handling for at fortellingen skal gå videre. Dersom man ikke foretar seg noe, står oppslaget stille, eller fortelleren sier f.eks. «Dra bukken ut av skjermen».

Eventyret gir et visst potensiale for samtale; det er tre bukker, og tallet tre går igjen i ulike bildelementene i form av små frosker eller sopper. Ellers er det muligheter for å filosofere over tall der kongler eller epler faller ned fra trærne ved berøring. Appen er svært populær blant barn, og en voksen medleser har muligheter for samtale gjennom appen under forutsetning av en viss styring av spillet og framdriften.

Vedlegg 1.5

Kubbe lager skyggeteater



Tekst og illustrasjon: Åshild Kanstad Johnsen
Digital først, bygger på bildebokuniverset med Kubbe.
Fortellerstemme: Kim Haugen
Forlag: Gyldendal/Ciber 2013
Språk: Norsk (bokmål)
Menyvalg: Fire knapper på tittelsiden forklarer valgene blafunksjon, fortellerstemme av eller på, skjul verbaltekst, automatisk sidewarding. På nedre skjermlinje ligger en meny der dette kan styres underveis.
Opplesingstid: Ca 10 min
Pris: 44 kr

I korte trekk handler dette om at Kubbe er på tur i skogen med bestemor. Han oppdager skyggen sin og blir forvilet over at den fotfølger ham overalt. Bestemor forklarer, og viser ham hvordan han kan lage sitt eget skyggeteater. Kubbe setter i gang et skyggeteaterverksted og støter på en del uforutsette hindringer før han endelig får forestillingen i boks.

Det klassiske bokoppslaget er forlatt til fordel for sekvenser der det panoreres og klippes mellom scener, som i film. En pil kommer opp når man skal bla mellom sekvensene, men det er også mulig å sveipe på skjermen. Illustrasjonene ligger i lag på lag, og skaper en slags 3D-effekt. Flere illustrasjoner har klikkbare figurer, som lager overraskende lyder, humoristiske effekter og lydsekvenser, men disse må man lete seg fram til selv. Replikkevekslingene mellom figurene dukker opp i snakkebobler underveis.

Kim Haugen leser verbalteksten på standard østnorsk og dramatiserer figurene som er med gjennom forskjellige typer stemmer.

Potensiale for samtale: Flere illustrasjoner i appen er nærmest myldrebilder med et oppkomme av figurer og objekter. Andre mulige samtaleemner kan være skogsturematikk og skyggeteater, også teknologien i seg selv kan gi rom for samtaler i denne appen.

Ballen



Skrevet og tegnet av Mari Kanstad Johnsen
Opplesning: Kari Slaatsveen
Forlag: Gyldendal, 2014
(papir)/2015 (app)
Språk: Bokmål
Menyvalg (nederst på skjermen): Skrift av/på, høytleserstemme av/på.
Opplesningstid: ca. 9 min
Pris: 269 (papir)/65 (app)

Elling, Coco og Kim leker med den nye basketballen til Elling. Midt i spillet hører de en merkelig lyd. Hvor kommer den fra? Jo, lyden kommer fra ballen, og inni ballen finner de Britta, som jobber på ballfabrikken. Men hvordan i all verden kom Britta inn i ballen?

Det visuelle uttrykket er engasjerende, og det er mer informasjon i bildene enn i verbalteksten.

App-versjonen ligger tett opp til papirboken, og sveipet for å gå mellom skjermbilder i fortellingen er det eneste interaktive elementet. Dobbeloppslag i papirboka fremvises også på samme skjermbilde i app-versjonen.

App'en er tilført effekter både i illustrasjonene og med lyd. I illustrasjonene er det små animasjoner, som at navnene på hovedkarakterene kommer seilende inn første gang de nevnes i verbalteksten og at Coco og ballen settes i bevegelse når verbalteksten forteller hva vennene holder på med. Den underlige lyden fra ballen fremstilles både gjennom animasjon og dramatisert lyd.

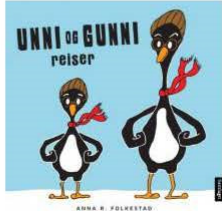
Verbalteksten er lest inn av Kari Slaatsveen. Bak fortellerstemmen ligger bakgrunnslyd: Verbalteksten forteller om en varm augustdag, og fuglekvitring bekrefter og forsterker dette. Inne på ballfabrikken er det maskinhallid. Mellom skjermbildene stoppes bakgrunnslyden, og markerer at det er tid for å sveipe. To ganger i teksten skifter bildet automatisk - uten sveip. Dette sammenfaller med to høydepunkt i fortellingen.

Enkelthendelser i teksten følges også av lydeffekter, som lyden av ball som spretter i bakken, lyden av dørnkirk, ringeklokke og luft som pumper i ball. Både bakgrunnslyd, animasjoner og lydeffekter er tett knyttet opp til fortellingen, og blir en støtte for leserens fortolkning. Disse elementene ligger fast i teksten, og kan ikke påvirkes av leserne.

Potensialet for samtale i og rundt teksten er stort, for fortellingen er uventet og morsom og illustrasjonene er rike. Leserne er med og leter etter svar i tekst og illustrasjoner, for hva finnes egentlig inni en ball?

Vedlegg 1.6

Unni og Gunni reiser



Tekst og illustrasjon: Anna R. Folkestad
Forlag: Samlaget 2012 (papirbok)/2014 (app)
Språk: Nynorsk
Menyvalg: lydeffekt av/på, skriftleg tekst av/på, høgtlesarstemme av/på. Eigne lydopptak, билетlotto med motiv frå boka
Opplesingstid: om lag 3 minutt (utan aktivisering av lydeffektar og animasjonar)

Pris: 149 (papirbok)/49,- (app)

Tilgjengeleg via Samlagets barnebokhyllje.

Fleire bøker i serien: *Unni og Gunni gjer det fint* og *Unni og Gunni malar*

Når Unni og Gunni skal ut og reisa, pakkar dei og flyg av gårde på det flygande teppet sitt. Dei flyg opp og ned, høgt og lågt, og rundt i ring, til dei er framme der dei vil vera.

Verbalteksten er knapp, særleg i reisesekvensen der kvar ord får tyngde ved at dei står parvis i kontrast til kvarandre: "høgt og lågt", "framover og bakover". Dialog i starten og slutten av fortellinga bidreg til eit levande bilete av karakterane.

Illustrasjonane er digitale og med klåre fargar. Andleta til Unni og Gunni er uttrykksfulle, og det er lagt inn små detaljar, som plystrenoter og sveitteperler, som fortel mykje om relasjonen mellom dei to.

App-versjonen ligg tett opp til papirboka. Men, mens oppslaga i boka fleire gonger viser to bilete om gongen, dvs. at ein kan sjå to av kvar karakter på same tid, viser appen eitt og eitt bilete, noko som kan letta lesinga for uerfarne lesarar. På lydsida finn me både ein introduksjonsmelodi og ein opplesing av verbalteksten, lesen inn på nynorsk av Katrine Lunde Mackenzie. I opplesinga blir enkeltorda vektlagt med tydeleg uttale og markerte pauser.

Som eit supplement til fortellinga inneheld appen små animasjonar og illustrasjonslydar som aktiverast når lesaren tappar på skjermen. Animasjonane og illustrasjonslydane er avgrensa til utvalde element på kvart oppslag - vingar som hever og senker seg og lyd av stjernblink. Det er inga visuell markering av kor i illustrasjonane ein vil finna dei interaktive elementa. Nokre stader er animasjonane og illustrasjonslydane samanfaldande.

Teksten handlar om det å reisa; eit tema som mange ungar har erfaringar med og tankar om. I tillegg er det eit samtalepotensiale i teksten sitt fokus på – og visualisering av – ord. Men, her er det ikkje eit mål å setta namn på objekt, som i ei tradisjonell peikebok, men å utforska preposisjonar og adjektiv.

Garmanns sommer



Tekst og illustrasjon: Stian Hole
Fortellerstemme: Frøydis Arm and
Språk: Norsk (bokmål)
Forlag: Cappelen Damm (Papirboka: 2006, app: 2011)
Menyvalg: Tre knapper på tittelsiden forklarar valgene blafunksjon, rask blafunksjon og trykk for å skjule eller vise

verbalteksten.

Opplesingstid: ca 14 minutt

Pris: 119 kr

Garmanns sommer handler om seksårigen Garmann, som gruer seg til å begynne på skolen, og vi følger ham noen av de siste dagene i sommerferien før skolestart. Garmann er en observatør som utforsker hva det vil si å grue seg, hvem som gruer seg, og hva folk gruer seg til. Hvert oppslag skildrer Garmanns tanker og refleksjoner mer enn det framstiller en handling som strekker seg ut i tid. Derfor kretser det fortellertekniske grepet om det narrative rommet eller universet Hole har skapt rundt Garmann og de tre tantene som kommer på sommerbesøk.

Oppslagene i boka og appen er nesten helt like, og appen viderefører bokas blarytme. Men oppslagene i appen har noen animasjoner. Det er særlig insektene fra papirboka som beveger seg i appen, men leseren kan ikke påvirke animasjonene. Oppslagene har også lydkulisser som fuglesang og lyder fra et rullebrett i fart. På et av oppslagene finner vi tvillingene Hanne og Johanne som Garmann sammenlikner seg med. De to jentene er noen utfordrende typer, og lydkulissen gjengir erteregler. Animasjonene og lydeffektene er lagt til som et forskjønnende element, men de understreker også noe magiske i Garmanns univers.

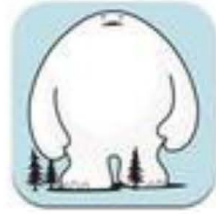
Illustrasjonene er preget av Holes hyperrealistiske digitale illustrasjonsteknikk. Den er kjennetegnet av dekorative interiører og eksteriører, men som i boka, ligger det noe foruroligende på lur i alt det vakre. Frøydis Arm and leser verbalteksten på standard østnorsk uten å dramatisere nevneverdig.

Potensiale for samtale: Tematikken spenner i mange retninger, men kretser om det å grue seg, om angsten for det fremmede, det vi ikke kjenner til og vet noe sikkert om. Døden dukker opp som tema flere steder både i forhold til dyr og mennesker.

Vedlegg 1.7

Når alle sover

Papirbok: Skrevet av Nicolai Houm, tegnet av Rune Mørkhus.



Fortellerstemme: Trond Fausa Aurvåg
App-produzent: Gyldendal. Parallell utgivelse av bok og app 2011.
Språk: Bokmål
Menyvalg: Vis/skjul skrift (ved å trykke på skjermen)
Opplesningstid: 15 min
Pris: 55 kr.

Hver natt vandrer kjempen Boba (32 m høy) gjennom den lille byen og ødelegger alt. Og så kommer Lille Fetir Lutemann (28 m høy) og reparerer alt igjen. Dermed er det ingen som vet hva som skjer når alle sover, bortsett fra bakeren og datteren hans, Murielle, som er oppe om natta for å bake. Men en natt skader Lille Fetir Lutemann seg, og folk våkner opp til en vandalisert by. Når borgermesteren og politiet forsøker å finne den skyldige, blir bakeren utpekt. Han og Murielle får en natt på seg til å vise hvem vanden er. Politiet fanger Boba i den gamle gruvesjakt, og der sitter han og blir en slags turistattraksjon. Bare Murielle bryr seg om Boba som sykner hen, og en natt drar hun ut for å redde ham opp av gruvesjakt. Fortellingen slutter med de to vennene i det fri.

Tegningene i boka er mørke, detaljrike og mystiske. Verbalteksten er poetisk og rytmisk, og brukes ofte til å skape spenning som utløses når man blar om. ordforrådet er ganske avansert. Oppslagene er overført direkte fra bok til app, og det visuelle inntrykket av papir som vendes er animert.

Fortellingen er lest av Trond Fausa Aurvåg på standard østnorsk. Opplesningen skaper en god rytme i verbalteksten, og varierer mellom sammenbindende fortelling, saklige kommentarer og dramatiserte replikker, der han også legger inn lydeffekter med stemmen. Fortelleren skaper nærhet ved å henvende seg direkte til leserne. To oppslag er helt uten verbaltekst, og disse kan virke veldig stille i appen. Ellers er det ingen lydeffekter, animasjoner eller interaktive funksjoner.

Denne appen er såpass avansert verbalspråklig at den nok egner seg best for barn som liker å utforske språk. Den bruker lange og sammensatte ord, noen av dem forklares underveis av fortelleren ('vandal', 'kaos'), andre kan skape særlig interesse hos noen grupper, f.eks. med navnene på alt verktøyet i kassa til Lille Fetir Lutemann. Tematisk kan samtalen bygge på undring over hva som skjer om natta mens vi sover. Eller den kan dreie seg om å være stor/liten; innenfor/utenfor.



Geitekillingen som kunne telle til ti

Tekst og opplesning: Alf Prøysen
Illustrasjoner: Vivian Zahi Olsen
Forlag: Gyldendal (2014)
Språk: Norsk bokmål/Hedmarksdialekt)

Menyvalg: Skriftlig tekst av/på, fortellerstemme av/på
Opplesningstid: ca 9 minutter
Pris: kr 49

Geitekillingen som kunne telle til ti er Alf Prøysens klassiske regle om den vesle geitekillingen som teller de andre dyra, meget mot deres vilje. Til slutt kommer tellingen likevel godt med, når alle dyra skal om bord på ferga som bare tar ti passasjerer.

Ord og bilder i bok og app er nærmest sammenfallende, oppslagene i appen er de samme som i bildeboka, men med en langsom panorering over oppslaget, som er for bredt til å passe inn i skjermformatet.

Alf Prøysen sjøl forteller og stiller interaktive spørsmål til lytteren/leseren og vil for eksempel ha barneleseren med på å telle til ti. Prøysen bruker Ringsakerdialekt når han snakker direkte til barneleseren og når han forteller regla om Geitekillingen. Fortellerstemmen forsøker å skape nærhet mellom forteller og lytter. Prøysen dramatiserer framstillingen av dyra i regla.

Det er lagt til en liten gitarsolo innledningsvis som en markering av starten på appen. Musikken har ingen narrativ funksjon, men fungerer som et dekolement, eller forskjønnning.

Potensiale for samtale: Tematikken spenner i mange retninger og tar opp dumskap, fordommer, angsten for det ukjente, mobbing, mange temaer barn kan relatere seg til og ha erfaringer med. Boka er dessuten en øvelse i både ordinaltallforståelse (rekkefølge) og kardinaltallforståelse (mengde), og kan hjelpe barn til å forstå parkobling, eller en-til-en-korrespondanse. Regla er dessuten en utvetydig hyllest til nytteverdien av kunnskaper om tall og telling. I regla er det et spørsmål om liv eller død.

Vedlegg 1.8



Alvin Pang og en søster for mye
Papirbok: skrevet av Endre Lund Eriksen og tegnet av Olve Askim. Første i en serie.
App-produsent: Aschehoug. Tilgang via *Barnebokhylla*.
Målform: Bokmål
Menyvalg: Fortellerstemme av/på.
(Menyen inneholder

også av/på funksjon for lydeffekter og skrift, men disse fungerer ikke.)

Opplesningstid: 9 min.

Pris: 109 kr.

Alvin Pang ønsket seg en lillebror, men han fikk søsteren Elvira. Det angrer han på, for hun er overalt og lar ham ikke ha tingene sine i fred. Han forsøker å gi henne bort til et kjæresteapar som ikke har barn, til bruktbukikken, til gamle Klara og til kameraten Adil, men blir ikke kvitt henne. Inspirert av den gamle barneregla, setter han henne på taket, så kråka kan ta henne. Men når han senere tror at kråka faktisk har tatt henne, blir han fortvilet – helt til Elvira dukker opp og trøster ham.

Tegningene er fargesterke og gir personene tydelige karakteristikk, noen ganger med forenklet bakgrunn og bevegelse i bildet eller flere paneler på ett oppslag, andre ganger med fullt uttegnert miljø. Verbalteksten til hvert bilde er kort, slik at leserytmen blir rask. Vi er inne i tankegangen til Alvin hele tiden, uten korrigeringer fra et voksensynspunkt.

Fortellerstemmen er en mann (standard østnorsk) som dramatiserer Alvins tanker og replikkene fra dem han møter. Det er ingen lydeffekter eller animasjoner som leseren kan aktivere underveis, men det er mulig å gjøre egne opptak av lyder og fortellerstemme.

De kortfattede verbaltekstene gir rom for samtale, bl.a. om negative og positive følelser for søsken, om ulike former for samliv, eller om hvordan man kan forstå barneregler som den Klara siterer («Når du blir gammel og ingen vil ha deg, så sett deg på taket og la kråka ta deg»)

Tambar er et troll



Tekst og fortellerstemme: Tor Åge Bringsværd
Illustrasjoner: Lisa Aisato
Forlag: Gyldedal (2010-2012)
Språk: Norsk (bokmål)
Menyvalg: Ingen valgmuligheter utover å bla frem og tilbake
Opplesningstid: 9-10 minutter
Pris: 55 kr. (papirbok: 199,-)

Tambar er tilsynelatende en vanlig og vilter gutt på fem år. Han er bestevenn med Gurine. De går begge i barnehagen og liker å leke ute og for eksempel være i husken sammen. Selv om Tambar ser ut som en vanlig gutt, må man ikke la seg lure. Han overrasker ved å være et troll med en ordentlig hale. Denne har vært bortgjemt mens han var i barnehagen, akkurat slik pappaens hans også må gjemme bort halen sin mens han er på jobb. Tambars trollkrefter er en utfordring, så mammaen hans sørger for at han får en saft som holder kreftene i sjakk. Hun tipser ham om hvordan han kan unngå å begynne å sloss med de andre barna. Men da to større gutter truer bestevennen Gurine, greier ikke Tambar å la være bruke kreftene sine på dem. Ingen andre tror på at lille Tambar kunne være så sterk, men Gurine gjør det for hun er nemlig også et troll. Det bekrefter vennskapet deres enda mer, og fortellingen slutter der. Men appen er en av seks applikasjoner basert på forfatterens bøker om Tambar, og leseren blir tilbudt å kjøpe neste app på siste oppslag.

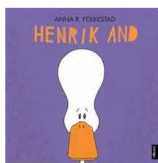
Fortellingen følger bildene tett, og illustrasjonene er direkte overført fra bildebokas oppslag, men med innlagte panoreringer for å få med hele bildet. Av og til fører dette til at verbaltekst og bildemotiv ikke helt følges ad. Det er imidlertid ikke skriftlig tekst i billedoppslagene. Bildene er fargesterke og inneholder mange detaljer. Utover fortellerstemme, er det ikke lagt til noen digitale effekter, verken lydeffekter, animasjoner eller oppgaver. Slik sett kan denne appen også defineres som en visuell lydbok.

Forfatteren leser selv fortellingen. Han har en god og behagelig fortellerstemme på standard østnorsk. Stemmen hans bidrar ikke til dramatisering, men gjennom å stoppe halvveis i en setning eller heve stemmeleiet på slutten av en setning, indikerer fortelleren at leseren skal bla til neste oppslag. Utover dette gis ingen instruksjoner til å bla eller sveipe.

For at denne appen/bildeboka skal ha et potensiale for samtale, ville det kanskje være fornuftig å kontekstualisere en slik fantastisk fortelling: den kan settes inn i en sammenheng med norske eventyr. Oppslagene inviterer til dveling, noe som gir mulighet for å filosofere over både små og store element i ord og bilder. Kanskje det å være annerledes er et emne å filosofere rundt? Eller det å ta igjen når større barn truer? Stor/liten-problematikk? Vennskap? Familie? Eventyrtradisjon med troll og tusser og fantasi og virkelighet? Det er mange tematiske i denne fortellingen som kan være utgangspunkt for samtale med barn.

Vedlegg 1.9

Henrik And



Tekst og illustrasjonar: Anna R. Folkestad
Opplesing: Siren Jørgensen
Forlag: Samlaget, 2011 (papir)/2014 (app)
Språk: Nynorsk
Menyval (nedst på skjermen)
Lydeffektar av/på, tekst av/på, høgtlesarstemme av/på. Opptak av

forteljarstemme eller lydeffektar

Opplesingstid: ca. 5 min.

Pris: 229 kr (papir)/75 kr (app hos Samlaget), 49 kr (app hos Tanum)

Tilgjengeleg i Samlagets barnebokshylle

Henrik And drøymmer om å vera noko anna. Alt ville vore annleis om han var noko anna enn ei and, og kunne gjera andre ting. Ein katt ser t.d. godt om natta og er kjempegod til å balansera, men er det egentleg berre fint å vera katt? Gjennom teksten får lesarane møta Henrik And sine dagdraumdyr i meir og mindre høvelege situasjonar i både verbaltekst og illustrasjonar.

Henrik And har ein enkel verbaltekst med regleelement og gjentakande mønster, som gjev tilgang til tekststrukturar som ungane kan bruka i sin eigen munnlege tekstskaping. Illustrasjonane er humoristiske, mellom anna har alle dei merkelege dyra - som mark og flaggermus - hovudet til Henrik And.

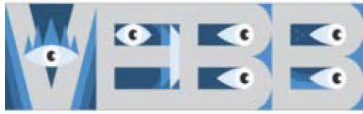
App-versjonen ligg tett opp til papirboka og tapping på ei pil for å gå mellom skjembileta i forteljinga er det einaste interaktive elementet. Illustrasjonar som strekkjer seg over dobbeloppslag i papirboka, blir framvist med panorering i app-versjonen.

Verbalteksten er lesen på nynorsk av Siren Jørgensen. I teksten er det markert trykk med store bokstavar: «det vil han IKKJE», og opplesaren markerer desse tydeleg. Spørsmål i teksten kjem også godt fram.

Teksten opnar for samtalar på fleire nivå. Når Henrik And finn ut at han vil vera eit dyr som kan sjå langt, er det t.d. rom for å spekulera i kva dyr som har denne eigenskapen. Kva dyr kan ungane tenkja seg å vera sjølv, og kva er bra og mindre bra med desse dyra? Eit meir filosofisk spørsmål som teksten opnar for er: Kvifor vil nokon vera noko anna enn det dei er?

Vedlegg 2.1

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, skrivning 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.

Vedlegg 2.2

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



Vedlegg 2.3



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)

Signatur Telefonnummer



Vedlegg 3.1



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.6) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ● Nei ○	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn. Les mer om hva personopplysninger er.
Hvis ja, hvilke?	<input checked="" type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet. Les mer om hva behandling av personopplysninger innebærer.
Annet, spesifiser hvilke		
Skal direkte personidentifiserende opplysninger kobles til datamaterialet (koblingsnøkkel)?	Ja ● Nei ○	Merk at meldeplikten utløses selv om du ikke får tilgang til koblingsnøkkel , slik fremgangsmåten ofte er når man benytter en databehandler .
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja ● Nei ○	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke	Det samles inn bakgrunnsinformasjon om barna (alder, kjønn, morsmål, foreldres utdanning) og barnehagelærerne (alder, kjønn, utdanning, erfaring). Se vedlagte spørreskjema.	NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja ○ Nei ●	Les mer om nettbaserte spørreskjema .
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja ● Nei ○	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja ○ Nei ●	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre). Les mer . Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjekttittel		
Prosjekttittel	Bøker og apper: Utvikling av Vurderingsverktøy for E-Bøker for Barn (VEBB). NFR prosjektnummer: 260356/H20	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Universitetet i Stavanger	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen. Les mer om behandlingsansvarlig institusjon .
Avdeling/Fakultet	Det humanistiske fakultet	
Institutt	Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning	
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		

Vedlegg 3.2

Fornavn	Anne	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt. Les mer om daglig ansvarlig . Daglig ansvarlig og student må i utgangspunktet være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc. NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Etternavn	Mangen	
Stilling	Professor	
Telefon	51833264	
Mobil	90291022	
E-post	anne.mangen@uis.no	
Alternativ e-post	margrethe.jernes@uis.no	
Arbeidssted	Universitetet i Stavanger	
Adresse (arb.)	Professor Olav Hanssens vei 10	
Postnr./sted (arb.sted)	4021 Stavanger	
5. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
6. Formålet med prosjektet		
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.	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	<input checked="" type="checkbox"/> Barnehagebarn <input type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input checked="" type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input checked="" type="checkbox"/> Andre	Les mer om forskjellige forskningstematikker og utvalg .
Beskriv utvalg/deltakere	Materialinnsamlingen gjennomføres i fire hovedgrupper (fem til seks barnehager, avhengig av størrelse på barnegruppe) med tre lesegrupper (undergrupper) i hver hovedgruppe. I hver lesegruppe er det 6 barn (4-5-åringer) og én barnehagelærer (72 barn og 12 barnehagelærere totalt).	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.
Rekruttering/trekking	Deltakerne ble invitert til å melde sin interesse høsten 2016. Alle som meldte sin interesse er blitt innlemmet i prosjektet med to ulike funksjoner; a) utviklingsbarnehager og b) kvalitetsskringsbarnehager. Barnehagelærerne som er med i gruppe a, velger selv hvilke barn som skal delta. Det er også barnehagelærerne som vil levere informasjonsbrevet med samtykkeerklæring til foreldrene til barna.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk, eller trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre.
Førstegangskontakt	Første kontakt ble opprettet den 23. november, 2016 av barnehagesjef Monica Buvig Stenseth i Stavanger kommune i form av e-postutsendelse med invitasjonsbrevet som vedlegg (se vedlagte brev)	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om førstegangskontakt og forskjellige utvalg på våre temasider .
Alder på utvalget	<input checked="" type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.

Vedlegg 3.3

Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	72 barn og 12 barnehagelærere	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om sensitive opplysninger .
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse .
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan identifisere personer (direkte eller indirekte) som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem, som identifiseres i datamaterialet. Les mer .
Hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?	Barnas foreldre. Opplysninger om foreldrenes lesevaner vil bli registrert (se vedlegg).	
Registreres det sensitive opplysninger om tredjeperson?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input checked="" type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input checked="" type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata (medisinske journaler)	<p>Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).</p> <p>NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes.</p> <p>Les mer om registerstudier. Dersom du skal anvende registerdata, må variabeliste lastes opp under pkt. 15</p> <p>Les mer om forskningsmetoder.</p>
	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger	<p>* Elektronisk spørreskjema vil være ett av skjemaene som barna skal svare på. Dette utvikles av tjenesten NETTOP ved UiS, hovedsaklig v/ Petter Mordt: https://www.uis.no/om-uis/organisasjonen/administrasjon/nettop-avdeling-for-utvikling-av-digitale-laeremidler/</p> <p>* Observasjonen vil bli foretatt i form av videoopptak som barnehagelærerne fasiliterer selv.</p>	
9. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	<p>Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.</p> <p>Les mer. Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema.</p> <p>Last ned en veiledende mal her.</p> <p>Les om krav til informasjon og samtykke.</p> <p>NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.</p>
Samtykker utvalget til deltakelse?	<input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Flere utvalg, ikke samtykke fra alle	<p>For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert.</p> <p>Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke.</p> <p>Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes. Les mer.</p>
Innhentes det samtykke fra foreldre for barn under 15 år?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Les mer om forskning som involverer barn og samtykke fra unge .

Vedlegg 3.4

Hvis nei, begrunn		
Blir tredjepersoner informert?	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Merk at identifiserende opplysninger om tredjeperson er personopplysninger og skal behandles som dette på lik linje med andre personopplysninger. Dette innebærer blant annet at både informasjon og samtykke skal vurderes konkret i hvert tilfelle.
10. Informasjonssikkerhet		
Hvordan oppbevares navnelisten/ koblingsnøkkelen og hvem har tilgang til den?	Johanne Birgitte Hovig <johanne.b.hovig@uis.no> er engasjert som datamanger i prosjektet. Hun skal utvikle masterfil med koblingsnøkkel og sørger for sikker datalagring av alt materiale.	
Oppbevares direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Spesifiser		NBI Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet. Vi anbefaler koblingsnøkkel.
Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<input type="checkbox"/> På server i virksomhetens nettverk <input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Privat datamaskin <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input type="checkbox"/> Lydopptak <input type="checkbox"/> Notater/papir <input checked="" type="checkbox"/> Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) <input checked="" type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p> <p>Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>NBI Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin server.</p> <p>Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepinne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.</p>
Annen registreringsmetode beskriv	Vi er i forhandling med UiO v/ Maria Francesca Lozzi om å kjøpe oss inn i deres TSD (Tjeneste for Sikker Datalagring).	
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Datamaterialet vil bli lagret sikkert ved krav om brukernavn og passord. Alt maskineri (bærbare enheter o.l.) og utskrifter er i låsbar rom.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbar rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler (ekstern aktør)?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraktreguleres.
Hvis ja, hvilken	Petter Mordt ved Nettop (UiS) utvikler spørreskjemaet til barna, og barnehagelærerne skal trykke på tre svaralternativ på applikasjonen.	
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm.
Hvis ja, beskriv?		<p>Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig.</p> <p>Vi anbefaler ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester. Bruk av nettskytjenester må avklares med behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten. Les mer.</p>
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	

Vedlegg 3.5

Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?	<p>Vi vil arbeide med forskere fra flere institusjoner:</p> <p>UNIVERSITETET I STAVANGER: Professor Anne Mangen anne.mangen@uis.no; Førsteamanuensis Trude Hoel trude.hoel@uis.no, Førsteamanuensis Margrethe Jernes margrethe.jernes@uis.no, Førsteamanuensis Lars Yngve Rosell lars.y.rosell@uis.no, Førsteamanuensis Anne Kristine Solberg Runestad anne.k.runestad@uis.no, Førsteamanuensis Anne Charlotte Begnum anne.c.begnum@uis.no, Førsteamanuensis Terje Hillesund terje.hillesund@uis.no; PhD-stipendiat Marianne Larsen Undheim marianne.undheim@uis.no.</p> <p>UNIVERSITETET I SØRØST NORGE: Førsteamanuensis Trine Solstad Trine.Solstad@usn.no, Professor Thomas Moser Thomas.Moser@usn.no,</p> <p>UNIVERSITETET I AGDER: Førsteamanuensis Agnes Margrethe Bjorvand agnes-margrethe.bjorvand@uia.no, Professor Elise Seip Tønnessen elise.s.tonnessen@uia.no,</p> <p>STAVANGER KOMMUNE: Rådgiver (barnehagefeltet) Morten Tobiasen morten.tobiasen@stavanger.kommune.no</p> <p>Vi ønsker også å ha mulighet for å involvere kommende master- eller phd-studenter.</p>	
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<ul style="list-style-type: none"> ● Nei ○ Andre institusjoner ○ Institusjoner i andre land 	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja ○ Nei ●	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten . Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja ○ Nei ●	I noen forskningsprosjekter kan det være nødvendig å søke flere tillatelser. Søkes det f.eks. om tilgang til data fra en registereier? Søkes det om tillatelse til forskning i en virksomhet eller en skole? Les mer om andre godkjenninger .
Hvis ja, hvilken		
12. Periode for behandling av personopplysninger		
Prosjektstart	06.02.2017	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainsamlingen starter.
Planlagt dato for prosjektslutt	31.12.2019	Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (identifiserende bakgrunnsopplysninger) <input checked="" type="checkbox"/> Nei, publiseres anonymt	<p>Les mer om direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger.</p> <p>NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.</p>
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	<p>NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.</p> <p>Les mer om anonymisering av data.</p>
Planlagt dato for avsluttet behandling av personopplysninger:	31.12.2027	NB! Merk at "Planlagt dato for avsluttet behandling av personopplysninger" må være senere enn "Planlagt dato for prosjektslutt" over.
Oppgi hvorfor	<input checked="" type="checkbox"/> Oppbevares for oppfølgingsstudier/videre forskning <input checked="" type="checkbox"/> Oppbevares for undervisningsformål <input checked="" type="checkbox"/> Annet	Hovedregelen for videre oppbevaring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte. Årsaker til oppbevaring kan være planlagte oppfølgingsstudier, undervisningsformål eller annet. Datamaterialet kan oppbevares ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet.
Annet, beskriv	Vi ønsker å beholde materialet så lenge det foregår forskning på dette området innenfor forskergruppen. I tillegg ønsker vi muligheten for deling med andre forskere som ev. blir involvert i vårt prosjekt. Vi ser også for oss at datamateriale kan brukes til nye ikke konkretiserte forskningsformål/prosjekt.	Les om arkivering hos NSD .

Vedlegg 3.6

Hvor skal datamaterialet oppbevares?	Vi deltok på den nasjonale eVIR workshop 7. mars, 2017. Der lærte vi om TSD og vi har nå inne en søknad om å få bruke deres løsninger. Bruk av TSD-løsningen innebærer import av video under streng kontroll, ingen åpen tilknytning til internett, alle administrasjon skjer innenfor TSD, der det også opprettholdes strenge skiller mellom prosjekter. I denne workshopen snakket vi litt med Maria Strand Schildmann fra NSD.	
13. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?	Norsk Forskningsråd (prosjektnummer 260356/H20), Stavanger Kommune og FoU-midler ved Lesesenteret og Institutt for barnehagelærerutdanning ved UiS.	Fylles ut ved eventuell ekstern finansiering (oppdragsforskning, annet).
14. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		Dersom prosjektet er del av et prosjekt (eller skal ha data fra et prosjekt) som allerede har tilrådning fra personvernombudet og/eller konsesjon fra Datatilsynet, beskriv dette her og oppgi navn på prosjektleder, prosjektittel og/eller prosjektnummer.
15. Vedlegg		
Vedlegg	<p>Antall vedlegg: 11.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2._vebb_questionnaire_teachers_backgroung_260617.pdf • 3._vebb_questionnaire_reading_interest_each_child_260617.pdf • 4._vebb_children_before_reading_sessions_260617.pdf • 5._vebb_children_after_reading_sessions_260617.pdf • 6._vebb_questionnaire_x_didaktisk_refleksjon__260617.pdf • vebb_table_questions_230617.pdf • invitasjon_til_barnehager_som_vil_delta_i_innovasjonsprosjektet_boeker_og_appar1.pdf • prosjektbeskrivelse_revidert_november_am.pdf • samtykkeerklæring_foreldre.pdf • samtykkeerklæring_barnehagelærer.pdf • 1._vebb_questionnaire_parents_260617.pdf 	

Vedlegg 4.1



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.

Vedlegg 4.2

Marianne Høgetveit Myhren

Audun Løvlie

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

Vedlegg: Prosjektvurdering

Vedlegg 4.3

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 55150

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

Semi-strukturert intervjuguide

Svarte spørsmål utarbeidet av VEBB, røde spørsmål tilknyttet denne studien og blå spørsmål fra israelsk forsker

1) Motivasjon for å bli med i VEBB-prosjektet

- Hvordan fikk dere kunnskap om VEBB-prosjektet?
- Hva gjorde at dere meldte dere på?

2) Erfaringer med prosjektarbeid generelt og med deltakelse i VEBB spesielt

- Fortell om deres erfaringer med prosjektarbeid fra barnehagekontekst (eller annen kontekst)
- Hvordan forstår dere prosjektarbeid i forhold til temaarbeid?
- Har dere tanker om Rammeplanens føringer for prosjekter?
- Har dere tanker om det uforutsigbare i prosjektarbeid?
- Og tanker om utbytte av prosjektarbeid... ledelse av prosjektarbeid?
- Hvordan har det vært å være sentral deltaker i VEBB-prosjektet?

3) Tanker om digitalisering i barnehagenes pedagogiske praksis

- Hvilke erfaringer hadde dere med pedagogisk bruk av teknologi før VEBB?
- Hva tenker dere om digital kompetanse i barnehagen?
- Hva tenker dere om variert bruk av teknologi i barnehagen?
- Hvorfor (eller hvorfor ikke) bør barn møte teknologi i barnehagen?
- Hvordan forholder dere dere til styringsdokumentenes omtale av digitale verktøy?
- Hva tenkt dere om bruken av e-bøker før VEBB? Og hva tenker dere nå etterpå?
- **Hvilke tanker har dere om digital teknologi og barns motivasjon for å bruke det? Er motivasjon for lesing høyere ved bruk av e-bok/app enn papirbøker? Tanker om hvorfor/hvorfor ikke?**
- Hva er dine holdninger til – hva tenker du om – at yngre barn bruker ulike digitale teknologier (mobiltelefon, datamaskin, nettbrett osv.) i barnehagen?

Vedlegg 5.2

- Hva er dine holdninger til – hva tenker du om – at yngre barn bruker ulike digitale teknologier (mobiltelefon, datamaskin, nettbrett osv.) hjemme?

4) Høytlesing med barn

- Hvilke erfaringer har dere med høytlesing?
- Hvordan velges bøker? Innkjøp/lån? Knyttet til tema/prosjekt, eller?
- Hvilke tanker har dere gjort dere nå om forskjeller på papirbøker og e-bøker?
- Har dere tanker om at e-bøker er bedre egnet for noen barn enn andre? Evt. hvorfor?
- Hva la dere i samtalebasert lesing før VEBB, og hva tenker dere nå?
- Positive erfaringer med samtalebasert lesing på papirbøker og e-bøker? Utfordringer?
- Hvilken rolle mener dere at barnehagelæreren skal ha?
- Hva mener dere at denne formen for lesing kan gi barn?
- E-boka er laget/designet for at yngre barn skal bruke den på en datamaskin, et nettbrett eller en mobiltelefon. Hva mener du at en e-bok kan fremme/legge til rette for blant barnehagebarn?
- Kan en e-bok for yngre barn fremme tidlig literacy (som ordlæring, narrativ forståelse, bokstavkjennskap)? Hvordan?

5) Inkludering av barn med ulike forutsetninger ved samtalebasert lesing

- Hva tenker dere er faktorer som kan ha betydning for inkludering og deltakelse?
- Hvilke tanker har dere om hvordan en kan legge til rette for inkludering og deltakelse i en slik planlagt leseaktivitet?
- Hvilke tanker har dere om mediets (trykt papirbok/e-bok/app) betydning for inkludering?
- Har dere tanker om at et medie kan være bedre egnet enn et annet for barn med spesielle behov/som trenger ekstra støtte? Hva og hvorfor? Eksempel.

**Agreement for the use of VEBB research project data in an article/
a PhD-thesis / a Master thesis (underline the appropriate in your case)**

- I have been granted access to, or have received, data originally collected for the VEBB-project.
- I understand the ethical requirements and guidelines for the responsible conduct of research: see Guidelines for the Research Ethics in the Social Sciences, Law and Humanities (<https://www.etikkom.no/globalassets/documents/english-publications/guidelines-for-research-ethics-in-the-social-sciences-law-and-the-humanities-2006.pdf>) and Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct (<http://www.apa.org/ethics/code/>).
- In addition to these general requirements, I hereby pledge:

1. that I will use the data only for research purposes related to my article/PhD-thesis/Master thesis
2. that I will not analyze and publish research findings based on the data unless approved by the VEBB project leadership group (Trude Hoel, Margrethe Jernes & Anne Mangen)
3. that I will comply with the guidelines for co-authorship decided by the VEBB project leadership group (to be found in Dropbox)
4. that I will not share the data with anyone else
5. that if I use video data, I will work only on the secure server (TSD)
6. that, when published, I will register the publication in Cristin (<https://www.cristin.no/>) with funding source NFR (Norsk Forskningsråd), with project number: **260356/H20**

Depending on data type, the following may or may not apply:

7. *I will keep the data stored in a secure place (e.g. my computer) that can be accessed only by using my personal password.*
8. *If I get data on a USB flash drive, I agree to move the data to the above mentioned secure storage place as soon as possible and to remove it from the flash drive immediately after that.*
9. *When my article/ PhD-thesis/ Master-thesis is finished, I will return the data including the possible changes and additions I have made to it to the person whom I received it and take special care that I delete all copies of the complete or partial data I have had in my possession.*

Place and date:

Mosterøy, 01.02.18

Signature:

Eldbjørg Døsteband Soken

