



Høgskolen i Innlandet, avdeling Lillehammer  
Fakultet for pedagogikk og lærerutdanning

Cecilie Engen

Masteroppgave

Et kvalitativt forskningsprosjekt av  
barnehagepedagogers erfaringer med nettbrett  
og bildebok i samtalebasert lesing

A qualitative research of kindergarten teachers experiences with picture books and tablets in  
dialogic reading

MASPED

2019

## Forord

Nå begynner atten år med sammenhengende skolegang å nærme seg slutten. Det er nå to år siden, jeg litt tilfeldig, startet på dette masterstudie ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Lillehammer. I løpet av disse to årene har jeg lært mye som jeg kommer til å ta med meg videre inn i arbeidslivet. På disse to årene har jeg også fått venner jeg kommer til å ha livet ut!

Først må jeg takke mine to informanter som stilte opp i dette prosjektet! Uten dere ville ikke denne masteroppgaven ha blitt til. Tusen takk for at dere ville dele deres erfaringer og synspunkter med meg.

Jeg må også rette en stor takk til veilederen min Rune Hausstätter. Tusen takk for gode råd, konstruktive tilbakemeldinger og godt samarbeid.

Tusen takk mamma og pappa for at dere har heiet på meg, lest gjennom små og store oppgaver, gått på mange slitsomme, men fine turer sammen med meg og gitt meg spisskompetanse på skismurning! Jeg vil også takke søstrene mine, Julie og Vilde, som har oppmuntret meg med god humor og god mat. Takk til samboeren min som har støttet meg gjennom hele denne tiden. Og takk til Ida, min lille kollokviegruppe, vet ikke hvordan jeg skulle ha kommet i mål uten deg og dine motiverende ord!

Jeg må også takke vennene mine for oppmuntrende ord og tålmodighet i innspurten. Dette hadde ikke gått uten dere!

## Sammendrag

Hensikten med denne oppgaven er å få økt kunnskap om hvordan ulike medier kan fremme eller hemme barns språkstimulering gjennom metoden samtalebasert lesing. Mediene jeg har valgt er den tradisjonelle bildeboka og bildebok-apper på nettbrett. Digitaliseringen av barns hverdag gir flere muligheter til å velge medium når en skal lese. Ved siden av den fysiske bildeboka har også nettbrett med sine e-bøker fått innpass i lesestunder i barnehager over hele landet. Dette gir flere pedagogiske muligheter, men foreløpig finnes det lite forskning som kan si noe om språkstimuleringen og dialogen i samtalebasert lesing blir annerledes når man bruker henholdsvis bildebøker og bildebok-apper. Temaet har jeg belyst gjennom en kvalitativ undersøkelse der jeg benyttet meg av individuelle kvalitative intervjuer. Informantene mine er to barnehagepedagoger med erfaring med bruk av begge mediene i samtalebasert lesing.

Min teoretiske forankring er basert på litteratur og forskning om språkstimulering, herunder bruken av bildebok og nettbrett i samtalebasert lesing. Jeg har for det meste benyttet meg av forskningsartikler, men har også brukt ulike bøker som kilder. Gjennom litteraturen har jeg fått et innblikk i de ulike mediens positive og utfordrende sider.

Studien viser at barnehagepedagogene har en sentral rolle for at lesestunden skal bli så god som mulig. Andre viktige momenter er barnas forhåndserfaringer og mediets affordans. Sentrale funn er at nettbrettet motiverer en annen gruppe barn til lesing og at affordansen i mediet oppleves i stor grad støttende. Imidlertid kan nettbrettet med sine teknologiske muligheter også virke forstyrrende, spesielt i stor gruppe eller for barn som er språksvake. Barnehagepedagogene må også vurdere hvilket medium som vil være best egnet for å støtte opp under språkstimuleringen for det enkelte barn og den enkelte situasjonen. Hvis barnehagepedagogene bruker mediets positive sider virker det som om at man er garantert en god lesestund.

Jeg antar at det i tiden fremover vil komme spennende og berikende forskning om hvordan man kan utnytte potensialet til hvert av mediene til det fulle, der en også belyser utfordringene og fordelene, slik at språkstimuleringen i lesestunden blir så god som mulig.

## Summary

The aim of this thesis is to increase knowledge of how different media contribute or impair language stimulation in situations with dialogic reading. I hope to put focus on factors that could be of importance for language stimulation when reading on traditional paper versus digital screens. The everyday life of children becomes more and more digitalized. The digitalization gives opportunities to choose media when reading. In addition to picture books, tablets with e-books are used in reading experiences in kindergartens all over the country, which provides educational opportunities. However, at this moment there are few researches which address language stimulation and if the conversation in dialogic reading becomes different depending on the media. I have highlighted the mentioned topic through qualitative research in which I used individual qualitative interviews. My informants were two kindergarten teachers who had experience using both tablets and picture books in a situation with dialogic reading. The grounded theory used is literature, research of language stimulation and research of the image book and tablets as a language stimulating media. I have mostly used research articles, but I have also used various books as sources. Through literature I have gained an insight into the various media's positive and challenging aspects.

The study shows that educators in kindergarten have a central role ensuring that reading is as good as possible. Other factors such as children's foreknowledge, opportunities of the media and the group of children are important to make the reading experience as good as possible. Key findings are that tablets and e-books motivated a group of children who otherwise did not show interest traditional picture books. Therefore, the use of technology is considered as supportive for this group of children. However, the medias potential, tablets and e-books, can also be disturbing for large groups and children who has a language impairment. Educators in kindergarten must consider which media is most suited to support the language stimulation for the individual and its specific situation. If kindergarten teachers use the advantages of either mediums, picture books or e-books, it seems to guarantee a positive reading experience for the children.

I assume that the future holds exciting and enriching research who will address how to exploit the potential of each media. Additionally, highlight challenges and benefits causing the language stimulation when reading.

Forord	
Sammendrag	
<b>1.0 Innledning</b>	1
1.1 Problemstilling og avgrensning	3
1.2 Oppgavens oppbygging	3
<b>2.0 Teori</b>	5
2.1 Språkstimulering som en del av barnehagehverdagen	5
2.1.1 Barnehagens miljø som grunnlag for språkstimuleringen	7
2.1.2 Språkstimulering sett i lys av sosiokulturell læringsteori	8
2.2 Bildeboka som språkstimulerende medium	10
2.2.1 Bildeboka som multimodalt medium	10
2.2.2 Samtalebasert lesing som en språkstimulerende aktivitet	12
2.2.3 Samtalebasertlesings positive påvirkning på barnets ordforråd	15
2.2.4 Fra her-og-nå til der-og-da	16
2.2.5 Før lesingen kan starte	17
2.2.6 Bøker som en del av leken	19
2.3 Nettbrett som språkstimulerende medium	20
2.3.1 Nettbrett som medium i samtalebasert lesing	22
<b>3.0 Metode</b>	26
3.1 Valg av metode	26
3.2 Kvalitativ metode	26
3.2.1 Kvalitativt intervju	27
3.2.2 Vitenskapelig tilnærming i kvalitativ metode	28
3.3 Valg av informanter	30
3.4 Forskningsetikk	31
3.5 Krav til konfidensialitet og innhenting av samtykke	32
3.6 Analyse og tolkning	32
3.7 Validitet og reliabilitet	33
3.8 Forberedelser	35
3.9 Gjennomføring	35
<b>4.0 Presentasjon av funn</b>	37
4.1 Språkstimulering	37
4.1.1 Språkmodeller	37

4.1.2 Samtalebasert lesing og høytlesing, er det noe forskjell? .....	39
4.1.3 Rom, tid og organisering av samtalebasert lesing .....	40
4.1.4 Voksnes erfaring med bruk av mediene .....	41
4.1.5 Utvalg av bøker .....	42
4.1.6 Nærhet .....	43
4.2 Samtalebasert lesing ved bruk av bildeboka .....	43
4.2.1 Motivasjon for å være med på lesestunden .....	44
4.2.2 Meningsbærende elementer i bildeboka .....	44
4.2.3 Samtalen rundt bildeboka .....	45
4.3 Samtalebasert lesing ved bruk av e-bøker på nettbrett .....	46
4.3.1 Motivasjon for å være med på lesestunden .....	46
4.3.2 Meningsbærende elementer i e-boka .....	47
4.3.3 Samtalen rundt e-boka .....	48
4.3.4 Barnas forhåndserfaring med nettbrett .....	49
4.4 Komplementære? .....	50
<b>5.0 Drøfting .....</b>	<b>52</b>
5.1 Språkstimulering .....	52
5.1.1 Språkmodeller .....	52
5.1.2 Samtalebasert lesing og høytlesing, er det noe forskjell? .....	53
5.2 Samtalebasert lesing ved bruk av bildeboka .....	55
5.2.1 Motivasjon for å være med på lesestunden .....	55
5.2.2 Meningsbærende elementer i bildeboka .....	56
5.2.3 Utvalg av bøker .....	58
5.2.4 Samtalen rundt bildeboka .....	58
5.3 Samtalebasert lesing ved bruk av nettbrett .....	60
5.3.1 Motivasjon for å være med på lesestunden med nettbrett .....	60
5.3.2 Meningsbærende elementer i e-boka .....	61
5.3.3 Utvalg av e-bøker .....	62
5.3.4 Samtalen rundt e-boka .....	62
5.3.5 Nærhet i lesestunden .....	64
5.3.6 Erfaring med bruk av nettbrett .....	64

5.4 Er de komplementære? .....	66
5.5 Oppsummering .....	67
6.0 Avslutning .....	69
7.0 Litteraturliste .....	73

## **Vedlegg**

Vedlegg nr 1. Tilbakemelding og prosjektvurdering fra NSD

Vedlegg nr 2. Informasjonsskriv

Vedlegg nr 3. Intervjuguid

## 1.0 Innledning

Denne oppgaven skal handle om hvordan den språkstimulerende aktiviteten samtalebaset lesing blir påvirket ved bruk av to ulike medier, henholdsvis bildeboka og bildebok-apper på nettbrett. Barn tilbringer mye av sin tid i barnehagen, og barnehagen er derfor en viktig arena for språklæring. Nyere forskning viser at det er sammenheng mellom kvaliteten på språkmiljøet i småbarnsavdelingen og hvor stort ordforråd barna har når de fyller fem år (Utdanningsnytt, 2018). Språkstimulering blir sett på som en av barnehagens viktigste oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2009). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver gitt ut av Utdanningsdirektoratet (2017) heretter referert som rammeplanen, viser til at bildebøker og samtaler rundt det leste er viktige tiltak for god språkstimulering. Dette er en aktivitet der målet er at barna skal bruke sitt eget språk aktivt i samtale med den voksne, andre barn og boka (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011). Den voksne skal legge til rette for dialog, dette kan eksempelvis skje ved at den voksne stiller spørsmål til barna. Spørsmålene til de ulike barna kan være av ulik vanskelighetsgrad. Det blir da mulig å tilpasse språkstimuleringen til hvert enkelt barns utviklingsnivå, det som Vygotskij (2001) referer til som nærmeste utviklingszone. Denne tilpasningen vil i følge Vygotskij (2001) gi en optimal språkstimulering til hvert enkelt barn og dette gjør at barnet forbedrer sine språklige ferdigheter. Et godt utviklet språk i barnehagealder er også viktig for barnet senere i livet. Forskning viser nemlig at ordforrådet i førskolealder predikerer leseforståelsen helt opp til 16-årsalderen (Tabors, Snow, & Dickinson, 2001). Dette viser at det legges viktige språklige grunnsteiner allerede barnehagealder.

I dagens samfunn ser vi tendenser som tilsier at barn blir mer og mer vant til å bruke, lese, leke og spille på digitale skjermer. Barn i dag er digitalt innfødte; de har aldri opplevd en ikke-digital hverdag (Eriksen, 2018). En undersøkelse av Medietilsynet (2018) viser at barn omgir seg med mange ulike digitale medier og bruker disse som en naturlig del av hverdagen, både hjemme, men også i barnehagen. I en mer omfattende undersøkelse, Medietilsynet (2016), viser det seg at barn helt ned i barnehagealder møter digitale uttrykk hver eneste dag og at 84% av alle barn i alderen 1-18 år har et nettbrett hjemme. Andelen med tilgang til nettbrett er noe lavere i alderen 1-4 år, der 77% har tilgang til den digitale skjermen. I en undersøkelse av Barnehagemonitor (2015) viser det seg at 65% av landets barnehager har nettbrett. Den samme undersøkelsen avdekket også at barnehagelærere hadde et stort behov for økt kunnskap om en pedagogisk og riktig bruk av nettbrett. Slik som trenden har vært de siste årene, er det god grunn til å tro at antall barnehager som har nettbrett har økt i løpet av de fire siste årene, særlig med tanke på implementeringen av den nyeste rammeplanen (2017).



I dette dokumentet har digital teknologi for første gang blitt tildelt et eget avsnitt. Dette viser at denne teknologien er kommet for å bli i barnehagen. utfordringen blir å implementere praksisen på en god og pedagogisk måte.

Ifølge Stortingsmelding 19 (2015-2016) forventes IKT å inngå som en naturlig del av det pedagogiske arbeidet i barnehagen. I tråd med digitaliseringen av barns hverdag har det nå også skjedd endringer i rammeplanen for barnehagen. Rammeplanen (2017) understreker at digitale verktøy har fått større plass i barnas hverdag også i barnehagehverdagen. I dokumentet står det at «...bruk av digitale verktøy i det pedagogiske arbeidet skal [...] støtte opp om barns læreprosesser og bidra til å oppfylle rammeplanens føringer for et rikt og allsidig læringsmiljø [...]» (2017, s. 44).. Samtidig presiserer dokumentet at digital teknologi skal brukes med omhu og skal ikke dominere som arbeidsmåte. Videre står det at personalet skal «...legge til rette for at barn utforsker, leker, lærer og selv skaper noe gjennom digitale uttrykksformer [...]» og ”...utforske kreativ og skapende bruk av digitale verktøy sammen med barna [...]» (2017, s 45). Ved siden av læring skal også digital praksis legge til rette for kreativ utfoldelse og lek. Digitale verktøy skal kort oppsummert være en naturlig del av barnehagens hverdag og skal bidra til lek, læring og utfoldelse, men verktøyet skal ikke dominere som arbeidsmetode.

Språkaktiviteten som jeg skal belyse er samtalebasert lesing med nettbrett og bildebok. Nettbrett, som er et digitalt verktøy, kan blant annet brukes til samtalebasert lesing. Før var det i all hovedsak bildeboken som sto i sentrum for den litterære opplevelsen for barn, men bildeboken er nå ikke alene. I dag brukes også bildebokapplikasjoner på nettbrett, en plattform som brukes flittig til å skape gode lesestunder. Fellesnevneren for bildeboka og bildebokappenes uttrykk er at de gjennom bilder og verbaltekst presenterer en helhetlig fortelling med flere ulike modaliteter. Det unike med bildebok-apper er at fortellingen også kan presenteres og påvirkes av blant annet lydeffekter, animasjoner og samhandlinger.

## 1.1 Problemstilling og avgrensning

Det finnes mange ulike aktiviteter og metoder for å stimulere barnets språk i førskolealder. Dette kan blant annet være rollelek, samlingsstunder, samtaler rundt matbordet og lesing. I denne oppgaven vil jeg fokusere på metoden samtalebasert lesing som språkstimulerende aktivitet. Her kan man bruke mediene nettbrett og bildebok for å legge til rette for den gode og språkstimulerende samtalen. Tradisjonelt har den papirbaserte bildeboka stått i sentrum for leseaktiviteter og litterære opplevelser, men dette er i ferd med å endre seg i takt med teknologiens inntog i samfunnet. Digitalisering av barns hverdag gjør det interessant å forske på hvordan de ulike mediene påvirker språkstimuleringen under samtalebasert lesing. Er det en side av samme sak eller gir ulike medier ulike muligheter for lesing? Vil språkstimuleringen bli påvirket av at leseaktiviteten foregår på papir eller skjerm, eller at nettbrettet med sin berøringsskjerm tilbyr både interaktive animasjoner og lyder? Vil de ulike mediene påvirke leseopplevelsen ulikt?

Jeg har formulert følgende problemstilling:

*Samtalebasert lesing med bok eller nettbrett, gir de ulike mediene ulike muligheter for språkstimulering?*

Problemstillinga har tre sentrale begreper; språkstimulering, den tradisjonelle bildeboka og bildebok-apper. Begrepene vil gi en lik struktur til kapitlene som omhandler teori, presentasjon av funn og drøfting. Ved å dele opp på denne måten håper jeg at medienes egenart kommer frem på en best mulig måte. Målet med denne oppgaven er ikke å sette mediene opp mot hverandre, men å belyse positive og negative sider knyttet til hver enkelt av dem.

## 1.2 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven består av seks kapitler. I første kapittel har jeg sett på temaets aktualitet, som førte frem til en avgrensning og en presentasjon av min problemstilling.

Mitt teoretiske grunnlag vil bli presentert i kapittel to. Dette kapitler er også delt opp i de tre hovedområdene: språkstimulering, den tradisjonelle bildeboka og bildebok-apper presentert på et nettbrett. Her vil jeg også gjøre rede for sentrale begrep i oppgaven.

I kapittel tre vil jeg gjøre rede for valg av metode, og beskriver kvalitativt intervju i forhold til mitt prosjekt. Deretter redegjør jeg for valg av informanter, forskningsetiske momenter, samt validitet og reliabilitet. Jeg vil også komme innom analyse og tolkning, før jeg til slutt sier noe om forberedelser og gjennomføring av undersøkelsen.

I kapittel fire vil jeg redegjøre for mine funn. Denne redegjørelsen er gjort etter transkribering og kategorisering innenfor de tre hovedområdene.

I kapittel fem drøfter jeg funn knyttet opp mot problemstillingen og teorien som jeg har brukt.

Kapittel seks er en oppsummering med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene.

## 2.0 Teori

For å belyse problemstillingen har jeg valgt følgende områder; språkstimulering som en del av barnehagehverdagen, bildeboka som språkstimulerende medium og nettbrettet som språkstimulerende medium. I dette kapitlet vil jeg først belyse hvorfor det er viktig med god språkstimulering og hvordan denne kan utføres. Deretter ser jeg på hvordan bildeboka og nettbrettet kan brukes som medium i en situasjon med samtalebasert lesing.

### 2.1 Språkstimulering som en del av barnehagehverdagen

Språkstimulering er et svært vidt begrep. Jeg ønsker å ta utgangspunkt i Stortingsmelding nummer 19 (2015-2016) sin definisjon. Her defineres tidlig språkstimulering til å være aktiv og bevisst lek med språket i form av eventyrlesning, sang, rim og regler og bruk av fagbøker for barn. Videre defineres god språkstimulering som at alle barn snakker og samhandler med voksne og barn gjennom hele barnehagehverdagen; I hverdagsrutiner, lek, språkstimulerende aktiviteter og lesestunder. Dokumentet sier også at gode barnehager kjennetegnes av at de ansatte kommuniserer og resonnerer sammen med barna. Dette kan skje ved at de voksne aktivt stiller spørsmål som fører til at barna begynner å reflektere, tenke og bruke språket sitt aktivt og at høytlesing og gode samtaler om bøkene støtter barnas begrepsutvikling og stimulerer til leselyst.

Ut ifra Stortingsmelding 19 (2015-2016) ser en at språkstimulering finner sted hele tiden og handler ikke bare om planlagte pedagogiske aktiviteter, men også hverdagssituasjoner, som for eksempel under påkledning i garderoben. Hoel, Oxborough og Wagner (2011) skriver at samtaler er den viktigste språklæringsarenaen gjennom hele førskolealderen. Voksne som bruker muligheten dialogen gir vil dermed kunne stimulere barnets språk, som igjen vil føre til at barnet utvikler sitt språk til et høyere nivå. Hansen sin doktorgrad peker også på kunnskap om barns språk og språkutvikling som et godt verktøy for å stimulere barnas språk på en best mulig måte (Utdanningsnytt, 2018).

Rammeplanen (2017) legger vekt på et helhetlig syn på barn og læring. Arbeidet med områdene omsorg, danning, lek, læring, sosial kompetanse, kommunikasjon og språk skal ses i sammenheng og samlet bidra til barns allsidige utvikling. Med dette er det viktig å understreke at barn lærer språk og plukker opp språk hele tiden både i lek med jevnaldrende og i planlagte pedagogiske aktiviteter. Dette viser at språkstimulering kan være så mangt. Samtalebasert lesing er en språkstimulerende aktivitet, nettopp fordi at de i denne situasjonen

er barna aktive språkbrukere. Barnets språklige utvikling skjer i samspill med andre. Dette kan skje ved at omsorgspersoner setter ord på det som skjer i ulike kontekster, men barnet kan også lære språk gjennom lek med jevnaldrende. Språk er rundt oss hele døgnet, det å ikke forstå eller klare å gjøre seg forstått vil påvirke hverdagen til den som sliter, derfor er det viktig med et godt språkmiljø i barnehagen, slik at flest mulig får en optimal utvikling i språket (Hagtvet, 2004).

«Kommunikasjon og språk påvirker og påvirkes av alle sider ved barnets utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 23). Kommunikasjon og språklig kompetanse er nødvendig for å forstå omverden, bygge relasjoner og samhandle med andre. Barns språk er viktig her og nå for å kunne få seg gode venner og få innpass i leken (Hagtvet, 2004), men språket er også svært viktig for barnet senere i livet. I Stortingsmelding nummer 21 (2016-2017) knyttes språkutvikling og språkstimulering til tidlig innsats. Kunnskapsdepartementet (2009) skriver at barnehagen er den best egnende arenaen for førskolebarns språkstimulering. Språk og språkstimulering er områder som er viktige politisk, fordi dette ofte sees i sammenheng med å unngå frafall i skolen. God språkutvikling er også avgjørende i voksenlivet for å kunne være en aktiv deltaker i det moderne demokratiet og i dagens kunnskaps- og utdanningssamfunn (Kunnskapsdepartementet, 2009). Barnehagen legger viktige og helt nødvendige grunnsteiner for barnets språkutvikling. Dette viser hvor viktig funksjon barnehagen har for barnets utvikling. Det at barnehagen er første trinn i utdanningsløpet er store ord, men gir en pekepinn på at barnehagen har et stort og viktig ansvar, blant annet for senere læring og deltagelse i arbeidslivet.

Frost m.fl (2005) fant i sin forskning at ordforrådet hos treåringer har nær sammenheng med leseferdigheter helt opp til 16-årsalderen. Det kan se ut som at barns leseutvikling har likheter med «Matteus effekten». Dette begrepet stammer fra Bibelen og handler om at de som har mye blir rikere og de som har lite blir fattigere. Den samme forskningen viser nemlig videre at siden ordforrådet i førskolealderen syntes å ha så stor betydning for senere leseferdigheter, forblir ofte førskolebarn med lite ordforråd svake lesere gjennom hele skoleløpet – og motsatt finner vi at barn som har et godt utviklet ordforråd fortsetter å øke forspranget. Det ser ut til at førskolebarns ordforråd predikerer senere leseforståelsen (Se blant annet: Biemiller, (2003), Tabors, Snow, & Dickinson, 2001). Barnets språk utvikles gjennom stimulering fra miljøet rundt barnet og kvaliteten på denne stimuleringen vil være avgjørende for barnets språklige utvikling. Dette viser igjen hvor viktig det er at barnehagen har fokus på at alle barn får språklig stimulering og at barn som ikke er på det språklige nivået som er forventet for sitt

alderstrinn får være med på gode språkaktiviteter i barnehagen.

Kartleggingsverktøy kan være et relevant hjelpemiddel for å innhente informasjon om barnets språk. På denne måten kan barnehagepersonalet få nødvendig informasjon om barnets språk. Formålet med kartlegging skal være å sikre at barnehagen oppdager barn som har behov for særskilt språkstimulering og oppfølging. Kartlegging har vært mye debattert den siste tiden og det er sterke meninger både for og imot kartleggingsverktøy. Solveig Østrem (2010) skriver at problemer med standardiserte kartlegginger er at de både ignorerer vesentlig kunnskap om barns læring og utvikling og i tillegg til dette tilbyr de forenklinger som ikke i tilstrekkelig grad tar høyde for det levde livets kompleksitet. Mens andre er helt overbevist om at kartlegging er den beste måten å hjelpe barn som sliter (Horn & Espenakk, 2002).

### 2.1.1 Barnehagens miljø som grunnlag for språkstimuleringen

Kunnskapsdepartementet (2009) skriver at språkstimulering er en av barnehagens viktigste oppgaver. Hvordan barnehagen arbeider med og legger til rette for språkstimulering har stor betydning for barns språkutvikling og senere læring. Hvordan barnehagepersonellet tilrettelegger språkmiljøet og hvordan de snakker med barna er to viktige faktorer for det språklige klimaet i barnehagen (Hoel, Oxborough, & Wagner, 2011). De fysiske rammene i barnehagen er på mange måter faste, men personalet kan fremdeles gjøre valg i forbindelse med språkmiljøet. Utstyr, uteareal og innredning av rom påvirker leken, aktiviteten og språkbruken til barna. De aller minste barna trenger stor gulvplass der de kan boltre seg fritt, men de trenger også en sofakrok med bokhyller. Gode kostymer kan inspirere de eldste barna til rollelek. Et skjermet rom med mange morsomme, interessante og tilgjengelige bøker og en sofa kan føre til barna at oppsøker bøker og høytlesing. Barnehagens strukturelle rammer er satt, men personalets prioriteringer er avgjørende for et godt språkmiljø og ulike barnehager vil kanskje prioritere ulikt. Hvordan barnehagen er innredet vil påvirke barnets hverdag, valg av lek, valg av aktivitet og trivsel. I ulike aktiviteter bruker barnet språket forskjellig. Klosser og lego bidrar i mindre grad til samtaler enn kostymelek, rolle-lek og kreative bord-aktiviteter (Hoel, Oxborough, & Wagner, 2011).

I rammeplanen (2017) står det at «Barnehagen må sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tenkning og som uttrykk for egne tanker og følelser. Alle barn må få et rikt og variert språkmiljø i barnehagen.» (Rammeplan, 2017 s. 29). Samvær, samtaler og deling av opplevelser er den viktigste ressursen i barnehagen når det gjelder språkstimulering og å møte

barnet på sitt språklige-nivå (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det er viktig at personalet er klar over deres rolle som viktige språklige modeller. I rapporten som er utarbeidet av Aspøy og Bråten (2014) skriver de at gode språklige modeller skal sørge for at språk er integrert i og gjennomsyrrer alle aktiviteter på barnehagens program. De skriver videre at de ansatte skal bidra til at barna «bader i språk», samtidig som de legger vekt på kontinuitet. Det hjelper ikke om man bare har gode språkgrupper innimellom, dersom de voksne ikke bruker språket i hverdagsaktiviteter resten av dagen. Et godt språkmiljø med gode dialoger og med gode språkmodeller i hverdagssituasjoner løftes frem som det viktigste tiltaket for barnets språklige utvikling (Aspøy & Bråten, 2014).

I Stortingsmelding 19 (2015-2016) står det at et barnehagetilbud av god kvalitet kan bidra til at barn som får lite språkstimulering hjemme, likevel utvikler et godt språk. Vi vet at voksne er en viktig del av barns språkutvikling og at denne relasjonen påvirker barnets språklige ballast (Aukrust, 2006). Gode voksne, som tar seg tid til de gode samtalene er viktig for barns utvikling. Barn lærer å sykle, først og fremst gjennom å sykle, og sånn er det også med språket. Barnet lærer språket gjennom å bruke det i meningsfulle situasjoner sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det betyr at barn trenger modeller og noen å bruke språket sammen med. Barn som kommer til barnehagen har store variasjoner og ulike utgangspunkt når det kommer til å lære seg språk. Noen har et stort og variert ordforråd, mens noen barn har et langt mindre ordforråd. Noen barn har et godt dekonstruert språk, mens andre barn på samme alder ikke mestrer denne formen for kommunikasjon enda. I barnehagen er alle barn i de samme omgivelsene. Alle går på de samme turene til eventyrparken, sitter rundt det samme matbordet og leser den samme boka. Dermed er de som jobber i barnehagen i den unike situasjonen at de kan gi alle barn daglig språkstimulering. Denne stimulering må i følge Vygotskij (2001) skje i barnets nærmeste utviklingszone for at barnet skal ha best mulig utbytte av den.

### 2.1.2 Språkstimulering sett i lys av sosiokulturell læringsteori

Rammeplanen (2017) legger vekt på at barn lærer i samspill med andre og at dette er avgjørende for deres læring og utvikling. Rammeplanen (2017) slår også fast at barnehagen skal arbeide aktivt med barnehagebarns språkutvikling. Dette stiller krav til de voksne, de må vite hva god språkstimulering er, og de må også tilpasse denne stimuleringen til mangfoldet av barn de har rundt seg, og i følge Vygotskij (2001) til hver enkelt barns nærmeste utviklingszone. Rammeplanen (2017) bygger på et sosiokulturelt læringsyn, fordi utviklingen til barnet ses som et tett sammenvevd og dynamisk samspill mellom forutsetningene som

ligger i barnet og miljøet rundt. I et slikt perspektiv er gode rollemodeller helt avgjørende for en god språkutvikling.

Vygotskij (2001) er opptatt av at all læring må tilpasses barnets utviklingsnivå. Han snakker om to utviklingsnivåer; det eksisterende utviklingsnivået og sonen for den nærmeste utvikling. Det eksisterende utviklingsnivået er kunnskaper og ferdigheter barnet allerede har ervervet seg, barnets nivå akkurat nå. Dette nivået kan oppdages gjennom samtaler, observasjon og interaksjon med barnet, i enkelte tilfeller er tester og screening hensiktsmessig. Sonen for nærmeste utvikling er i følge Vygotskij (2001) avstanden mellom det eksisterende utviklingsnivået (det barnet får til på egenhånd) og det potensielle utviklingsnivået (det barnet klarer sammen med en som er kommet lengre i sin utvikling). Sonen for nærmeste utvikling viser at det finnes en begrensning for hva barnet selv kan mestre uten hjelp fra en voksen eller en dyktig jevnaldrende. Vygotskij (2001) mener at barnet ikke kan imitere uten av å forstå hvordan det skal gjøres. Barnet må ha midlene til å gå fra noe kjent til ukjent. Dette kan gjøres ved at den voksne stiller spørsmål, demonstrerer eller begynner på løsningen og ber barnet om å fullføre.

Ved å ta utgangspunkt i den nærmeste utviklingssonen har pedagoger et verktøy for å forstå utviklingen hos barnet. Uansett hvilke forutsetninger og ferdigheter barnet har for å lære, har det ingen effekt å rette læring mot utviklingsnivået barnet allerede har nådd eller et nivå som ligger over den nærmeste utviklingssonen. Med utgangspunkt i dette blir den eneste gode læringen, i følge Vygotskij (2001), muligheten som ligger i den nærmeste utviklingssonen. Læringen setter dermed i gang ulike prosesser som bare er mulig i samspill med andre. Når disse prosessene er blitt internalisert, blir de en del av den uavhengige utviklingen og da har barnet nådd et nytt utviklingsnivå (Vygotskij, 2001). Barnet lærer med andre ord av sine omgivelser og har behov for hjelp og veiledning for å utvikle seg. I barnehagen vil denne hjelpen være voksne eller barn som har kommet lengre i sin utvikling, disse kaller Vygotskij (2001) for de betydningsfulle andre.

Rammeplanen (2017) tar utgangspunkt for et helhetlig læringssyn, der omsorg lek og læring skal ses i sammenheng. Lek og rollelek omtales i dette dokumentet som en sentral arena for språkutvikling. Samspillet med voksne og barn som er kommet lengre i sin utvikling pekes også på som et viktig bidrag til en god språkutvikling. Den voksne må bruke kunnskapen sin til å se hva barnet trenger på det nivået de er på i dag og på den måten påvirke enkeltbarns utvikling. Ved å ta utgangspunkt i et helhetlig syn tenker man at utviklingen til barnet er et



samspill mellom de biologiske forutsetningene i form av at hjernen er i stadig utvikling og det miljøet som barnet vokser opp i. Språket har en sterk biologisk komponent, men de biologiske komponentene er ikke tilstrekkelig alene for å få en optimal utvikling. Miljøet rundt barnet er også avgjørende, miljøet stimulerer og fremmer denne utviklingen. Ifølge dette perspektivet vil ikke den språklige utviklingen bli optimal hvis en av faktorene er svekket. Dette understreker igjen hvor viktig gode språkmodeller og et godt språkmiljø er for barnets utvikling

Det sentrale i Vygotskij (2001) sin teori er hans forståelse av at god språkstimulering er avhengig av at barnet må strekke seg mot noe og sin nærmeste utviklingszone. I forlengelse av denne teorien benytter Jerome Bruner seg av begrepet scaffolding, som på norsk er oversatt med stillasbygging (Bruner J. , 1997). I en situasjon med dialogisk lesing ser jeg på den voksne som et stillas, altså en støtte i samtalen. Nedenfor vil jeg gå nærmere inn på dialogisk lesing som en språkstimulerende aktivitet.

## **2.2 Bildeboka som språkstimulerende medium**

Bildebøker og bildebok-apper er sentrale i en situasjon med samtalebasert lesing. Barna og den voksne retter oppmerksomheten mot boka, og ut ifra boka danner det seg et grunnlag for refleksjon, undring og samtale. Ulike bøker vil gi ulike refleksjoner og samtaler. Bildebøker er bøker med ett eller flere bilder på hver side, som også inneholder skrift som henvender seg til leserne (Birkeland & Mjør, 2012) . Rhedin (1992) definerer en bildebok som «(...) en bok av begrenset omfang som i skönlitterært syfte vil berättä en historie genom en kombination av text och bilder» (Rhedin, 1992, s. 17). Videre vektlegger Rhedin (1992) at bildebøker ofte har et begrenset omfang, med få personer og et handlingsforløp. Begge definisjonene over peker på bildeboka som et multimodalt medium.

### **2.2.1 Bildeboka som multimodalt medium**

Multimodale tekster er tekster som uttrykker mening gjennom flere uttrykksformer, i dette tilfelle skrift, tale og lyd. I en multimodal tekst kan det være flere ulike semiotiske ressurser som samlet bidrar til helheten i det multimodale samspillet. Semiotiske ressurser er alt som bidrar med mening til fortellingen, i en situasjon med samtalebasert lesing vil dette, for å nevne noen være, stemmebruk, mimikk og gester (Tønnessen & Bjorvand, 2014).

Nikolajeva (2004) skriver at vi kan dele de multimodale elementene til bildeboken i to hovedgrupper, ikoniske og konvensjonelle tegn. Ikoniske tegn definerer hun som små figurer

eller avbildninger. I bildebøker vil dette være alle illustrasjonene og de visuelle elementene. Konvensjonelle tegn er sammensetningen av ord, altså verbalteksten. Nikolajeva (2004) skriver videre at konvensjonelle tegn ofte er lineære, mens ikoniske tegn er ikke-lineære. Det vil si at ikonene ikke gir oss en direkte informasjon om hvordan man skal «lese» dem, og at disse vil man kunne tolke uten å ha mulighet til å tolke skriftspråket. Bildene blir altså tilgjengelig for barnet uten en voksen som formidlere mellomledd. Teksten derimot må avkodes og leses opp av en voksen eller et lesekyndig barn, før den blir tilgjengelig for førskolebarnet.

I multimodal tekstteori er man opptatt av hva hver enkelt modalitet bidrar med til helheten (Tønnessen & Bjorvand, 2014). Det ligger noen styrker og noen svakheter i hver enkelt modalitet og dette betegnes som modalitetens affordans. Affordans beskriver mulighetene og begrensingene en modalitet har (Tønnessen & Bjorvand, 2014). Bilder beskriver godt hvordan noe ser ut, men kan i mindre grad beskrive tidsforløp, noe skrift egner seg bedre til (Solstad, 2016). Man kan dermed si at de ulike modalitetene i en bildebok utfyller hverandre, fordi de har ulik affordans, teksten kan formidle noe bilde ikke har affordans til å vise - og motsatt kan bildet vise noe teksten har vanskeligheter med å beskrive.

Kress og van Leeuwen (2004) skriver i sin artikkel at verbaltekst i bildebøker lenge har hatt en autoritær rolle fremfor bilder. De skriver videre at vi leser skriften før vi ser på bildene - ved å lese på denne måten kan verbalteksten pålegge bilder betydning som kanskje ikke nødvendigvis hadde vært til stede dersom man leste i motsatt rekkefølge. Hallberg (1982) mener det er viktig at vi blir kvitt synet om at skriften er det primære og bilder det sekundære som bare støtter opp om verbalteksten. For barna vil bildet bli det primære siden de kan tolke dette umiddelbart uten en voksen som fortolkende mellomledd, slik som det blir med teksten.

Tønnessen (2014) skriver imidlertid at i en god bok utfyller de ulike modalitetene hverandre. I en god bildebok viser bildet noe teksten ikke sier og barna kan dermed begynne å undre og utvinne en mening av bildet før den voksne begynner å lese teksten. Dette er også naturlig med tanke på de ulike modalitetene sin affordans. Ifølge Hallberg (1982) er det helheten og samspillet mellom de ulike modalitetene som er viktige og hvis fokuset på en modalitet blir for stor vil det multimodale i teksten forsvinne. Maria Nikolajeva (2004) mener at bildebokas egentlige mening bare kan realiseres gjennom bildene og ordenes felles kommunikasjon. Det vil si at barnet både må kunne høre hva den voksne leser, men også tolke bildene som blir vist for å utvinne den egentlige meningen i teksten.

Nodelman (1988) skriver i sin bok at barnet blir påvirket av begge modalitetene i bildeboka, både teksten og bildet. «Having heard about something in the words, we look to see it, and having seen it, we now interpret what we hear differently. The words change the pictures, and the pictures change the words» (Nodelman, 1988, s. 220). Både Nodelman (1988) og Nikolajeva (2004) påpeker barns fortolkende pendelbevegelse. Det vi ser på bildet påvirker verbalteksten og omvendt påvirker verbalteksten det vi ser på bildet. Leseren henter både informasjon fra skrift og bilder. I tillegg vil barnet skape en mening i teksten ved hjelp av egne assosiasjoner, erfaringer og interesser.

Hallberg (1982) mener at det er samspillet mellom bilde og verbaltekst som utgjør bildebokens egentlige tekst og dette kaller hun for ikontekst. Ikontekst er et hermeneutisk tekstbegrep, fordi det er snakk om en fortolkningsprosess (Tønnessen & Bjorvand, 2014). Hallberg (1982) mener at det er først i møte med en leser – i selve lesesituasjonen – at ikonteksten blir realisert (1982, s. 165). Bjorvand (2012) er enig med Hallberg (1982) og mener at ikonteksten er den gjensidige påvirkningen mellom ord og bilde som blir realisert og som gir mening til leseren i det øyeblikket vi leser. Leseren er dermed med på å skape tekstens ikontekst og blir dermed de som tillegger teksten en mening. Rosenblatt (2002) perspektiv påpeker at hvert enkelt barns sin ikontekst vil bli forskjellig på bakgrunn av barnets forhåndserfaringer. Hun mener at for at man skal kunne forstå møte mellom leser og tekst, må man se på hele situasjon rundt lesingen, hva leseren bringer med seg av kunnskaper, følelser og erfaringer, selve teksten og den sammenhengen som lesingen skjer i. Rosenblatt (2002) mener at siden hver leser, hvert enkelt barn møter teksten med ulike forutsetninger og preferanser, bidrar dette til å gjøre samtalen rundt boka mer fruktbar. Hvert enkelt barn vil ha ulike forklaringer, forkunnskaper og innspill på bokas historie. Dette gjør at samtalen også kan ta en helt annen vei enn det pedagogen i første omgang hadde tenkt.

### 2.2.2 Samtalebasert lesing som en språkstimulerende aktivitet

Ovenfor har jeg skrevet om hvordan tekst og bilder forholder seg til hverandre i bildebøker. Det særegne med bildebøker er bildene. Bildene kan barnet tolke umiddelbart uten av at den voksne trenger å veilede barnet (Alfheim & Fodstad, 2014). Barna kan med andre ord utvinne en mening av teksten bare ved hjelp av en av modalitetene i boka. Bildebøker og bildebokapper er medier som kan være grunnsteinen for og i en samtale. Alle ser bildene, alle har en felles oppmerksomhet og en god bok eller app vil kunne stimulere til gode, reflekterte samtaler. Boka vil dermed være utgangspunktet for samtalen og undringen. Målet med

samtalebasert lesing er at barnet skal bruke sitt eget språk i samtale med den voksne, barna og boka (Hoel, Oxborough, & Wagner, 2011). Hoel, Oxborough og Wagner (2011) skriver at dialogen og dens muligheter er den mest sentrale aktiviteten for språklæringen. Det er gjennom dialogen at barna får erfaringer med språket og oppdager mulighetene som ligger i språket. Her de er aktive språkbrukere.

Samtalebasert lesing er en pedagogisk metode for å stimulere barnets språk og ordforråd. Denne metoden blir løftet frem til å ha stor nytteverdi for barnas språklæring (Burger, 2015). Det er stor forskjell på opplesning – en lese situasjon hvor den voksne framfører en tekst for en gruppe lydhøre og tause barn – og samtalebasert lesing, som også omtales som dialogisk lesing. Barnas språklige deltakelse og engasjement er grunnleggende i denne aktiviteten og gjennom samspill stimuleres barnas språk. Barna skal delta aktivt med sitt språk og de skal støttes og veiledes av en voksen, og det er nettopp dette som skal gi den språklige gevinsten (Mol, Bus, de Jong , & Smeets, 2008). I en slik situasjon, vil den voksne opptre som et stillas, den voksne blir en støttespiller og veileder i samtalen, der hovedoppgaven er å støtte barna, åpne opp for samtaler og undre sammen med barna (Bruner J. , 1997). Den voksnes rolle blir dermed å være en god støttespiller som åpner opp for refleksjoner og inviterer til gode samtaler.

Et sentralt prinsipp i en situasjon med samtalebasert lesing er at barnet trekkes aktivt med i lesingen gjennom spørsmål, gjenfortelling og samtale om bokens innhold (Broström, Jensen de López, & Løntoft, 2013). I en slik situasjon blir de tradisjonelle rollene byttet om. Barnet skal bli den aktive og den som bruker språket sitt aktivt - mens den voksnes rolle er å stille spørsmål og veilede barnet. Det er viktig å poengtere at ulike måter å stille spørsmål på inviterer til ulike typer svar (Alfheim & Fodstad, 2014). En type spørsmål er kontrollspørsmål, som tradisjonelt har blitt mye brukt i skolen, for eksempel «Hva ser du», «Hvilken farge har Rødhette på kjolen sin?» og «Hva er det som skjer på dette bildet?». Disse spørsmålene har som hensikt å kontrollere barnas forståelse av boka, men legger ikke til rett for undring og videre samtale. Lukkede spørsmål er en annen type spørsmål som barnehagepedagogen også kan benytte seg av. Disse spørsmålene kan besvares med enstavelsesord «Tror du bukkene kommer seg over brua?». Spørsmålene kan også ligge på et høyere språklig nivå, som er åpne og vide spørsmål. Dette er den den type spørsmål som er å foretrekke i samtalebasert lesing. Disse spørsmålene viser til hva barna tror, tenker og mener om noe. Dette kan være spørsmål som «Hvorfor tror du gutten ble lei seg» eller «Hva tror du kommer til å skje». I denne typen spørsmål må barnet undre og tenke før en formulerer et

svar. Disse typen spørsmål gir også alle barna en sjanse til å komme med sine egne observasjoner, tanker og synspunkter. Den voksne kan også be barnet gjenfortelle deler av eller hele historien. En kan også be barnet om å fullføre en setning «Jenta kasta en ..» . Vanskelighetsgradene på spørsmålene kan tilpasses barnets nærmeste utviklingszone og på denne måten får hvert enkelt barn den mest effektive språkstimuleringen tilpasset sitt språklige nivå.

Ulike studier tyder på at språkstimuleringen og språklæringen er mer effektiv med samtalebasert lesing sammenlignet med en tradisjonell høytlesing situasjon (Se blant annet Hoel, Oxborough og Wagner, 2011, Mol, Bus, de Jong og Smeets, 2008). Resultatene fra en studie av Mol og hans kolleger (2008) viste at situasjon med samtalebasert lesing økte barnas ordforrådet til langt mer enn i ordinær situasjon med høytlesing. Forskerne, som er nevnt ovenfor, mente at denne forskjellen var knyttet til samtalen rundt det leste. I situasjonen med samtalebasert lesing var det en dialog fremfor monolog og de la særlig vekt på spørsmålenes betydning. Lever og Sénéchal (2011) fant i sin studie at samtalebasert lesing også hadde en positiv innvirkning på barnas bruk av struktur i fortellinger. Dette kan henge sammen med at barna i denne situasjon blir oppfordret til å bruke språket sitt aktivt. Barna blir oppfordret til å fortelle om historien og dette kan gi en positiv ringvirkning på barnets struktur i egenopplevde fortellinger.

Rammeplanen (2017) legger også klare føringer om at barn skal få erfaringer med forskjellige måter å formidle tekster og fortellinger på, og at dette skal være en kilde til opplevelser, refleksjoner og kunnskaper. Planen (2017) sier videre at høytlesing og samtaler rundt det leste regnes som viktige elementer i barnehagens arbeid med språk. I en slik aktivitet er barna aktive, de stiller spørsmål, undrer og forteller om sin forståelse og sine erfaringer av boka. De vil bruke et situasjons uavhengig språk og viktigst av alt, de bruker sitt eget språk aktivt. Istedenfor å hysje på barnet når det kommer med innspill er den voksne åpen og snakker om dette innspillet, slik at leseaktiviteten blir en dialog sammen med barna fremfor en monolog som er en opplesing av boka. Opplesing har ikke den samme språklige verdien som leseaktivitet, nettopp fordi barn lærer språk best gjennom å bruke språket aktivt, ikke ved å observere andre som bruker språket (Hoel, Oxborough, & Wagner, 2011). Dermed er dialogisk lesing en svært god aktivitet for å stimulere til høyere språkutvikling hos førskolebarn!

### 2.2.3 Samtalebasert lesings positive påvirkning på barnets ordforråd

Samtalebasert lesing er en aktivitet som stimulerer barnets ordforråd. Et rikt vokabular handler ikke bare om å inneha flest mulig ord. Det viktigste er å fylle disse ordene med innhold i en kontekst. Vokabularet blir rikt når enkeltordene gis en mening ut ifra sammenhengen de ytres i (Hoel, Oxborough, & Wagner, 2011). Lunde (2003) skriver at begreper aldri vil kunne læres i et tomrom. Det må være noe, et grunnlag, som begrepet fundamenteres på. Lunde (2003) skriver videre at nye ord læres fortere dersom de kobles sammen med erfaringer eller kunnskaper barnet har fra før. Ordene har ikke noe mening i seg selv, det er først i møte med en mening at dette skjer. Når barn møter nye ord i rammene av en samtalebasert lese situasjon bidrar både samtalen rundt boka og selve bildeboka til å fylle de nye ordene med innhold. De viktigste ordene vil som regel være illustrert i boka og barna og den voksne har dermed en felles oppmerksomhet som de kan ha en samtale om. Dette gjør at barn som har et lite ordforråd kan knytte ordene opp mot bildene og samtalen, noe som gjør at misforståelser kan unngås og nye ord kan knyttes opp mot noe konkret. Hvis en har om temaet dyr, kan en snakke om forskjeller og ulikheter om forskjellige dyr, hva de spiser, hvor de bor og dermed fyller en nye ord med ny kunnskap, som gjør at ordes mening innarbeides. På denne måten kan samtalebasert lesing bidra med å fylle nye begreper med innhold og dermed øker barnets ordforråd.

Bøker gir anledning til å introdusere nye og ukjente ord – og å snakke om ords betydning (Kulturrådet, 2008). Pedagogen kan på forhånd velge ut bøker som har fokus på et bestemt tema og språkstimuleringen vil dermed skje ut ifra dette temaet. Dette vil bidra til at ordforrådet på dette området med stor sannsynlighet øker. Meningsinnholdet i nye ord kan gjerne utvikles i fellesskapet mellom barn og voksne, for ordforrådet hos barna utvikles særlig når lesingen fremmer samtale, altså dialogisk lesing (Kulturrådet, 2008). I dette samspillet skal barna og voksne undre og forklare ulike situasjoner og objekter sammen, det er en dialog og barna skal bidra i denne dialogen med sine forklaringer og refleksjoner. Dette kalles for kognitivt utviklende samtaler (Kulturrådet, 2008).

I lese-aktiviteter møter også barn ord de sjelden kommer til å møte i det virkelige liv, sånn som vulkanutbrudd og enhjørning. Barna og den voksne kan også gjennom en slik aktivitet gi mening til ord som er abstrakte, slik som redd, hemmelighet og magi. Gjennom samtalebasert lesing vil barnet kunne utvide erfaringsgrunnlaget sitt til nye miljøer, situasjoner og gjenstander, fordi barna oppfordres til å snakke om ord som er nye for dem, om ord som ikke

eksisterer i deres hverdagspråk. Det å utveksle meninger om hva ordet kan bety, prøve å definere ordet sammen gir barna en økt forståelse, og etter hvert en dybdeforståelse, og ordene kan raskere bli en del av barnas aktive ordforråd (Hoel, Oxborough, & Wagner, 2011).

Solstad (2016) sin forskning viser at barn særlig fordyper seg i bøkens bilder og at barna ofte kan tolke tekst og bilde uavhengig av hverandre. Hun viser også til at barna tillegger bildene i boka mening ved at de bruker sitt eget liv som fortolkningsbase. Dette viser at barnets bakgrunn og erfaringer vil ha betydning for hvordan barnet tolker og gir mening til teksten som blir lest. Derfor er bildeboka et fint medium å bruke når flere barn er samlet - fordi da vil ulike synspunkter og meninger blir drøftet ut ifra en felles oppmerksomhet, som da er boka. Alle barna vil være bevisst på hva det er snakk om, fordi alle ser bildet. Dette kan føre til at barna får et bredere vokabular om det de ser og leser. Hvis de leser og ser bilder av en bjørn, kan Ida være interessert i at hva den spiser og det blir dermed en samtale rundt dette og Olav kan være interessert i hvorfor den sover hele vinteren. På denne måten kan den samme boka være grunnlag for flere ulike samtaler, og det vil kunne bli ulike samtaler ut ifra barnas interesser og forkunnskaper.

#### 2.2.4 Fra her-og-nå til der-og-da

Hagtvet (2004) skriver i sin bok at grunnlaget for god språkstimulering ligger i de gode her og nå samtalene. I disse situasjonene er ordene gjennomskuelig fordi situasjon gir dem mening. I denne dialogen kan misforståelser lett forebygges og oppklares, nettopp fordi samtalepartnerne kan se og høre hverandre, og de har en felles oppmerksomhet. Dialogisk lesing er et eksempel på en slik språkstimulerende samtale. Boka vil sette rammene for situasjon og den voksne og barnet snakker om boka, som er den felles oppmerksomheten. Hvis temaet er dyr, vil pedagogen lett høre om barnet forstår hva de ulike dyrene heter. Hvis Anne kaller en hest for kanin, kan denne misforståelsen lett oppklares ved at pedagogen finner et bilde av begge dyrene og viser og snakker om forskjellene. Aktiv lytting fra den voksnes side signaliserer nærvær og interesse, dette kan gjøre at barnet blir mer motivert til å fortelle og bruke sitt eget språk (Hagtvet, 2004).

I samtalebasert lesing blir barnet også vant med å fortelle om sine refleksjoner og tanker. Ved å stille dype og reflekterende spørsmål til teksten legger man opp til kognitivt utvidende samtaler, der barnet kommer med sine tanker, meninger, forklaringer og innspill. Disse typen samtaler ligger på et høyere språklig nivå enn der-og-da samtalene. Dette er en krevende kognitiv prosess fordi barnet må bruke sine egne ord for å presentere erfaringer som ikke er

konkret til stede i situasjon (Slettner & Gjems, 2016). Hvis de andre barna ikke forstår hva barnet mener eller sier, må barnet anstrenge seg for å organisere tankene sine og få frem sitt budskap. Dette krever at barnehagepedagoger har kunnskaper om hvordan man inviterer ulike barn til slike samtaler og støtter dem i å få frem det de vil dele (Dickinson & McCabe, 2001). I denne typen samtaler blir også språket mer komplekst enn hva det gjør i hverdagssamtalen (Snow, 2017). I en slik type samtale får barnet mulighet til å uttrykke seg og utvikle sine språklige ferdigheter sammen med andre (Burger, 2015). Barnet får mulighet til å lære seg å forstå å bruke dekonstruert språk et (der-og-da) som ligger på et høyere nivå enn her-og-nå språket. Når barnet bruket sitt dekonstruerte språk, må en kunne fortelle om ting som har skjedd, eller hva barnet tror kan komme til å skje. De må også kunne sette ord på objekter som ikke fins i nærheten og som ikke kan pekes på. I tillegg til dette andre verbformer enn presens beherskes (Hoel, Oxborough, & Wagner, 2011). Samtalebasert lesing løftes opp som en god metode for å utvikle barnas dekonstruerte språk (Hoel, Oxborough, & Wagner, 2011).

Dialogisk lesing er en situasjon der barnet blir vant med å snakke og forstå situasjoner og elementer som foregår andre steder (der og da språket) og ut i fra andre synsvinkler og perspektiver enn deres egne (desentrering). Dette får barnet øvelse i når de forteller om noe som har hendt eller gjenforteller en historie. Piaget (1982) skriver at barnet må klare å ta hensyn til flere aspekter ved situasjon samtidig, og manglende evne til desentrering vil derfor føre til problemer med å strukturere det som blir fortalt, slik at det blir forståelig for mottakeren. Ved å desentrere språket bruker barnet språket på en måte som gjør at andre forstår sammenhengen i det som blir fortalt uten av å ha kjennskap til situasjon og elementene som barnet forteller om. Det at barnet kan fortelle om hendelser og ting som har hendt ligger på et høyere språklig nivå enn et situasjonsavhengig språk (Alfheim & Fodstad, 2014). Et situasjonsavhengig språk vil barnet gjøre seg forstått i situasjoner det de har støtte i selve situasjon. Her kan barnet bruke gester, peking og kroppsspråk som støtte dersom det treng i tillegg til verbalspråket. Dialogisk lesing gir barnet øvelse i å utvikle sitt situasjonsuavhengige språk.

### 2.2.5 Før lesingen kan starte

Det å skape forventninger og det å hente fram barnas forståelse er to aktiviteter som ofte karakteriserer før-lesingfasen, og som kan gjøres samtidig (Hoel, Oxborough, & Wagner, 2011). Før pedagogen skal lese en bok er det viktig å gi barna forventninger og lyst til å lese boka. Forventninger er drivkraften bak ønsket om å lese ei bok, en indre motivasjon (Hoel, Oxborough, & Wagner, 2011). Denne forventningen er det de voksne som må bygge opp.



Dette kan gjøres ved at de snakker om boka, pedagogen kan ta med konkreter og man kan sette en stemning før man skal lese. Skal man lese en skummel bok, kan man skru av lyset og sette seg under bordet med en lommelykt, dette skaper forventninger både til boka, men også til lesestunden, for tenk om spøkelset kommer!

Denne fasen i lesingen er også viktig for å skape en lystbetont stemning om det å lese, her kan en utvikle motivasjon og lese lyst hos barna. Dette vil med stor sannsynlighet føre til at barna gleder seg og aktiviteten vil dermed bli indrestyrt og forankret i lek. Hvis barna har et anspent forhold til det å lese vil denne aktiviteten bli mindre språkstimulerende, fordi barna ikke er motivert (Alfheim & Fodstad, 2014). Dermed er det viktig at denne fasen vekker en positiv oppmerksomhet hos barna.

Valg av bok er også et punkt som er svært viktig for en vellykket lesing. Velger pedagogen en bok som ikke interesserer barna, er det klart at de ikke er motivert for aktiviteten. Velger pedagogen derimot bøker som fenger og bildene legger gode grunnlag for undring, vil dette med stor sannsynlighet øke barnets motivasjon for leseaktiviteter. Det er også viktig å tenke over leseerfaringen og det språklige nivået på barna som skal være med i aktiviteten. Velger pedagogene en for vanskelig bok, vil barna med stor sannsynlighet falle av historien og heller rette oppmerksomheten mot andre aktiviteter. Organisering og tilrettelegging må gjøres på en slik måte at det enkelte barnet opplever å være inkludert (Nordahl, 2018). Det pedagogiske opplegget må ha rom for fleksibilitet og tilpasses hvert enkelt barn, men også hele barnegruppen (Rammeplan, 2017). Pedagogene har med andre ord et stort ansvar i å planlegge leteaktivitetene godt og tenke over hvert enkelt barn sine forutsetninger. En må velge riktige bøker og en må gi barna forventninger til boka, hvis en lykkes med dette er grunnlaget for en god lesestund lagt (Hoel, Oxborough, & Wagner, 2011).

Larsen (2017) sin forskning viser at det alltid er noen barn som velger bort denne leseaktiviteten til fordel for andre aktiviteter og dette skjer ofte fordi barna er språksvake. Dette er viktig å være oppmerksom på, da det ofte er de språksvake som trenger mest språkstimulering. Dette for å komme opp på et nivå som er aldersadekvat. Dialogisk lesing er kanskje ekstra viktig for «risiko-barn», fordi det ligger så mye språkstimulering i denne aktiviteten (Burger, 2015). Denne negative tendensen kan personalet snu ved å opprette lesegrupper på bakgrunn av barnets alder, modenhet, interesser og språk-kompetanse. På denne måten får flere barn oppleve mestring og glede i møte med bøker. Det er også viktig å tenke over lengden på aktiviteten. For noen barn kan konkreter være fint å bruke. Dette for å

forankre forståelse og bygge bredde og dybde i vokabularet. Alle disse komponentene må personalet tenke på i en før-lese fase slik at alle barn kan få språkstimulering ut i fra sin nærmeste utviklingsone.

### 2.2.6 Bøker som en del av leken

Når en gruppe barn har opplevd og erfart ei god bok sammen, blir denne boka en felles referanse for dem (Hoel, Oxborough, & Wagner, 2011). Felles referanser er viktige som samtaleemner, som leketema og som grunnstein i en felles forståelse og en felles kultur (Hoel, Oxborough, & Wagner, 2011). I vår digitale verden er det svært få fortellinger som er felles. Barne-TV er ikke lengre bare mellom 18.00-18.30, men er tilgjengelig hele døgnet på mange ulike kanaler og medier. Dette gjør at svært få barn ser på det samme barne-tv programmet og leser de samme bøkene. Dette gjør det desto viktigere at barnehagen gir barna felles referanser som de kan føle tilhørighet til. En felles referanse kan hjelpe oss å identifisere oss med andre og oppnå en følelse av tilhørighet. Dette kan også gi mulighet for å danne grunnlag for samtale og lek.

Stangeland (2017) sin forskning viser at barn som har lave språklige ferdigheter faller utenfor leken i barnehagen. Dette er bekymringsverdig da vi vet at lek og samspill er viktig både for å utvikle språklige ferdigheter, vennskap og også sosiale ferdigheter. Barn kan bruke bøker som grunnlag for lek, der de har felles referanser. Når barnet blir lest for, kan barnet bli dradd inn i en ny verden (McQuail, 2010). I en lesestund blir denne verden åpnet for alle barna og de aller fleste barna vil dermed kunne ta med seg denne verden videre inn i leken. Lesing kan dermed ha den funksjon at flere barn opplever å bli inkludert, fordi de gjennom boka får tilgang på lekekodene.

Bøker kan også gi oss en erstatning for mangel på fellesskap i vårt eget liv (McQuail, 2010). Det finnes mange eksempler på barnelitteratur der hovedpersonen har «liksom-venner». Anne-Cath Vestly sine bøker om ensomme Lillebror som blir venn med en pinne, Knerten og Gunilla Bergström som introduserer oss for Albert og vennen hans Skybert. I en barnegruppe kan noen av barna kjenne seg igjen i tematikken og på denne måten føle en slags tilhørighet (McQuail, 2010). Mens andre barn kan få inspirasjon til å gå ut å finne sin egen fantasivenn. Inspirasjon til å skrive om fantasi-venner kan gå to veier, enten tar forfatteren utgangspunkt i et fenomen, i dette tilfelle ensomhet, og skriver bøker om dette eller så kan bøker inspirere barn til å finne sine egne fantasivenner.

McQuail (2010) skriver at tekster kan dekke et iboende behov i oss for underholdning. Dette handler om at vi flykter inn i en annen verden, slapper av. Penne (2002) støtter dette å sier at barn trenger dette fantasirommet, fordi det gir barnet noen formelle rammer der fantasien kan utspille seg uten å ta makten fra barnet. Hun skriver videre at i dette rommet får barnet et handlingsrom der de kan være prinsesser eller sloss mot drager uten av å bli forstyrret av andre elementer og av andre personer. «(...) En bok er ikke bare en melding/en beskjed/en informasjon fra et menneske til et annet. En bok er noe som blir til i fellesskapet mellom forfatter og leser. Og en god bok er en trampoline for fantasien. Den gir tankene noe å hoppe og sprette på.» (Bringsværd, 1994, s. 7). Sigmund Freud (1920) definerte fantasien som en tankeaktivitet som begynner i barns lek og som senere frigjør seg fra tilknytningen til reelle objekter. Han mente at fantasien hjelper individet til å beherske virkeligheten. For at vi skal forstå noe som lek, må det være indrestyrt. Barnet må selv ønske å delta. Leken skal være lystbetont og spennende (Ulvund, 2009). Lek er læring og planlagt læring kan fortone seg som lek (Alfheim & Fodstad, 2014). Hvis barna er motivert og ser på lesing som nye gøy, vil ikke lesing bli sett på som en skolsk-aktivitet, men en aktivitet som er forankret i lek. Hvis pedagoger klarer dette har en gjort noe veldig riktig.

### **2.3 Nettbrett som språkstimulerende medium**

I den nyeste versjon av rammeplanen (2017) er det nå kommet et eget kapittel som omhandler den digitale teknologiens plass i barnehagen. Dokumentet er ganske tydelig på at digitale verktøy skal være en del av hverdagen i barnehagen. Samtidig som det understrekes at bruken av digital teknologi skal brukes med omhu og skal ikke være et dominerende medium. «Barnehagens digitale praksis skal bidra til barnas lek, kreativitet og læring. Ved bruk av digitale verktøy i det pedagogiske arbeidet skal dette støtte opp om barns læreprosesser og bidra til å oppfylle rammeplanens føringer for et rikt og allsidig læringsmiljø for alle barn.» (Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44). Nettbrett er et digitalt verktøy som kan være aktuelt i samtalebasert lesing, og det er dette jeg skal belyse i dette kapitlet.

I vår kultur er det en lang og innarbeidet tradisjon for at den fysiske boka er litteraturens medium. Introduksjon av e-bøker og bok-applikasjoner har vært spådd lenge (Tønnesen, 2014). Fra forlagenes side er det særlig bildebøkene som har gitt spennende muligheter for å prøve ut utgivelser som digitale applikasjoner (Tønnesen, 2014). Tønnesen (2014) skriver at mens datamaskin fortsatt har sin plass på arbeidsbordet, er nettbrett lett tilgjengelig og tas gjerne i bruk i en avslappet situasjon. Nettbrettene synes å være nærmere boka når det gjelder

utforming og bruk. En bildebok og et nettbrett er omentrent like store. Samtidig er det store materielle forskjeller mellom papir og nettbrett, der nettbrettet med sin berøringsskjerm skiller seg klart fra bokas papirformat. Det mest karakteristiske ved nettbrettet som en teknologisk plattform er berøringsskjermen. Berøringsskjermen gjør det mulig å samhandle med teksten ved hjelp av et trykk, slik at brukeren kan endre hva som vises på skjermen. Det er denne affordansen som har skapt forventninger om interaktivitet og det er dette Tønnesen (2014) omtaler som samhandlingsstruktur. I enkelte av bildebok-appene kan leseren forme og påvirke handlingsforløpet i boken, ved at man trykker på ulike knapper eller sveiper underveis i fortellingen.

Nettbrettet viderefører det multimodale samspillet mellom ord og bilder, som den tradisjonelle bildeboka, men gir også muligheter til å legge til andre modaliteter. Digitale tekster har andre, og flere egenskaper enn tradisjonelle (papir)tekster (Sørhaug, 2018). Dette kan være lyd (fortellerstemme, musikk, effekt – og miljølyd), animasjoner og bevegelse (Tønnesen E. S., 2014). Dette kan bidra med flere muligheter og berike det multimodale uttrykket. Lydene kan sette en stemning og forsterke det sentrale i fortellingen. Sørhaug (2018) skriver at han foretrekker å bruke ordet «bruker» istedenfor leser når en snakker om den interaktive digitale tekste, fordi brukeren kan samhandle med mediet. Den digitale boken kan også være dynamisk. Teksten kan forandre seg og brukeren deltar i denne forandringen, en kan for eksempel ta del i tekstproduksjonen. Om disse funksjonene gjør teksten mer entydig eller tvert i mot mer kompleks, vil være helt avhengig av hvordan de nye modalitetene samspiller med ord og bilder og sist men ikke minst hvordan de bidrar til historien som fortelles. Den nye måten å lese på gir også andre krav til leseren. Denne teksten krever en annen avkodingskompetanse en papirboka (Sørhaug, 2018). Dette gjelder både hvordan vi forstår ulike symboler (emojier) og ikke minst hva bildet sier.

I denne oppgaven bruker jeg begrepet nettbrett om brett som kan koples til Internett, uavhengig om de bruker Apples operativsystemer, IOS, Android eller andre teknologiske plattformer. På denne måten skiller jeg nettbrett fra lesebrett (slik som Kindle). På lesebrett er det ikke på samme måte lagt til rette for multimodale tekster, slik som nettbrett gjør. Lesebrett er et mer statisk medium, der hovedmålet er å lese tekster som er direkte overført fra en fysisk bok. Forkortelsen «app» står for applikasjonsprogramvare, dette er et dataprogram som utfører en oppgave for brukeren (Dvergsdal, 2018). En bildebokapp vil med andre ord være en konkret bildebok på en digital skjerm. Siden visningen av boka er digital er det mulig å legge til flere funksjoner som ikke kan gjengis på papir, blant annet animasjoner og

interaktive oppgaver. Det er dermed ingen selvfølge at ord, bilder og sidestruktur overføres direkte fra bokmediet til skjermen, siden en bildebokapp vil ha andre muligheter enn hva den fysiske boken har. I korte trekk er digital litteratur en digital produksjon med klare litterære elementer som samtidig utnytter teknologiens og den digitale estetikkens affordans (Prøitz, 2014). Bildebokapper kan enten være digitale adaptasjoner fra tidligere papirbokpublikasjoner eller så kan det være digitalfødte produksjoner. Sistnevnte er bøker som er skrevet og designet for å være digitale og som ikke er en adaptert trykt bok. På mange måter kan man si at bildebokens affordans fostrer nye måter å fortelle historier på, siden leseren nå kan påvirke historien ved å være interaktiv.

### 2.3.1 Nettbrett som medium i samtalebasert lesing

Internasjonalt finnes det etter hvert mye forskning på lesing av ulike tekster på papir og på nettbrett og lesebrett (For en oversikt se: Picton, (2014) og Barron, (2015)). Det meste av denne forskningen har imidlertid fokusert på voksens lesing. Enn så lenge finnes det ikke så mange empiriske undersøkelser som spesifikt fokuserer på teknologiens rolle ved samtalebasert lesing av bildebok-apper (Mangen & Hoel, 2017). Dette vil nok endres i takt med den økende bruken av nettbrett blant barn og den økende bruken av teknologi, der i blant nettbrett i barnehager.

Laurciella og hennes kollegaer (2014) forsket på samspillet mellom foreldre og barn når de leste fortellinger som var presentert digitalt og i trykte bildebøker. Forskningsresultatene deres viste at det ikke var noe forskjell i barnas forståelse, men at de ulike mediene styrte oppmerksomhetene til barna ulikt. Barna var mer fokusert på hva som skjedde på skjermen til en hver tid enn det som var på baksiden. Dette mente forskerne var knyttet til at barna kunne være interaktive med det digitale verktøyet. Om denne oppmerksomheten bare var knyttet til det interaktive eller om oppmerksomheten rundt fortellingen også var økt når de benyttet seg av den digitale versjon sier ikke forskeren noe om.

Parish-Morris med flere (2013) har sammenlignet høytlesning med trykte bøker og en bildebok-app der man kan trykke på knapper for å høre på lyder, for eksempel dyrelyder. De studerte både dialogen rundt fortellingen, men også barnas forståelse av teksten. Resultatene viste at begge disse faktorene ble påvirket av mediet som ble brukt. I samtalen rundt fortellingen i fysiske bildebøkene var barna fokusert på hva som skjedde i fortellingen, innholdet, teksten, personene og handlingsforløpet. I samtalen hos de som leste den digitale utgaven var fokuset der i mot rettet mot affordansene i appen og hva man kunne gjøre med

dem og i mindre grad fortellingens handlingsforløp. Oppmerksomheten til denne gruppen lå altså i mediets affordans, ikke til hva boken faktisk handlet om. I tillegg fant forskerne ut at barna som leste den tradisjonelle boka hadde en bedre forståelse av boka etter endt lesing sammenlignet med de som leste den elektroniske varianten. Disse resultatene sammenfaller med det Tønnesen og Solstad (2014) fant ut i sin forskning. Når barna oppdager de interaktive mulighetene blir de opptatt av å prøve disse ut, forskerne skriver at fascinasjonen blir rettet inn mot det mediet kan få til, men om dette går på bekostning av møte med selve teksten, mener de, er avhengig av hvordan interaktivitetene er integrert i fortellingens handling og utvikling.

De to forskningsresultatene jeg henviste til ovenfor, viser at det kan være vanskelig å finne bildebok-apper der interaktivitetene støtter opp under fortellingens historie. Hvis dette skjer er det fort gjort at man ender opp i det Prøitz (2014) beskriver som et et peke-og-klikk-spill. For å forhindre dette er det viktig at man bruker gode apper. Det FINNUT – finansierte innovasjonsprosjektet VEBB (Vurderingsverktøy for E-bøker for barn; 2017-2019) er et forskningsbasert og nettbasert vurderingsverktøy som skal hjelpe barnehagelærere å vurdere hvorvidt en utvalgt app vil fremme eller hemme barns språklæring under samtalebasert lesing. Med et slikt verktøy vil det være lettere å finne frem til gode apper som bruker sine digitale muligheter til å holde fokus på dialogen i bokas handling. En slik app vil føre dialogen rundt boka om bokas handling og ikke om mediets affordans.

I artikkelen til Hadassah Stichnothe (2014) drøfter han hvordan de interaktive elementene påvirker leseren, og oppsummerer slik «(...) interactive element effectively enable the user to become co-author, co-illustrator or co-narrator. Interactive engagement on a creative level is, indeed, what most apps promise but seldom offer in a meaningful way. Many of these features can be used in a way that is, at best, distracting and may even be detrimental to the child user's reading experience» (Stichnothe, 2014, s. 3). Dette viser igjen hvor viktig det er med et prosjekt som VEBB. Dette prosjektet skal forhåpentligvis gjøre det lettere å kan finne gode apper, der nettbrettets affordans påvirker lesestunden positivt og bygger opp under historien, istedenfor å flytte fokuset bort fra historien og over til nettbrettets teknologiske muligheter.

I studien til Bus, Takacs og Kegall (2015) konkluderer de med at interaktive innslag bidrar positivt til barns forståelse. De poengterer at dette bare er tilfelle så lenge det interaktive er knyttet direkte opp til fortellingen og handlingsforløpet. De utdyper at den positive tendensen

særlig gjelder barn som vokser opp i hjem der det ikke leses. Dette tyder på at bruken av nettbrett inviterer til et nytt publikum, nemlig de som ikke er vant med å lese hjemme. De peker også på at interaktive elementer, som lydeffekter og visuelle effekter som ikke er koblet direkte til fortellingen som spill og ordbøker, distraherer barnas forståelse og ordlæring.

Elise Seipe Tønnessen (2013) mener at digitaliseringen av barnelitteraturen har ført til at barn har andre forventninger til en tekst i dag enn før nettbrettets entre. Hun skriver at barn som leser tekster digitalt møter teksten på en ny måte. De interaktive elementene som er en del av den digitale bildeboka, mener Tønnessen (2013) gjør at leseaktiviteten ligner på andre situasjoner, slik som en teaterforestilling. Derfor er det interessant å se på om bildebok-apper og de tradisjonelle bildebøkene gir ulike muligheter for lesing og om språkstimuleringen blir ulik ved bruk av de to ulike mediene på bakgrunn av mediets affordans.

Yuill og Martin (2016) belyser i sin forskning hvordan forholdet mellom voksen og barn er i lesesituasjoner der nettbrett og den fysiske boka blir brukt. De beskriver dette som «Curling up with paper and schoulder-surfing with screen» (Yuill & Martin, 2016, s. 8). De skriver at de fysiske forskjellene på boka og nettbrettet påvirker hvordan vi samhandler med de vi leser sammen med. Dette funne samsvarer også med det Munzer (2019) og hennes kollegaer fant i sin studie. I denne studien undersøkte de 37 barn med sine foreldre der de leste tre ulike bok formater: e bok med lyd og animasjon, e-bok uten interaktivitet og lyd og en vanlig bildebok. De fant i sin studie at det var mindre dialog og foreldrene stilte færre spørsmål når de brukte e-bøker. Forskningen deres viser at det var mer samarbeid når de brukte e-bøker i form av «Du må sveipe sånn som dette» «Nei, ikke trykk på den knappen». Nettbrettet i seg selv ble et verktøy for læring og finmotorisk trening. Det kan virke som om at nettbrettet, i denne forskningen, i liten grad støtter en god samtale. Munzer og hennes kollegaer (2019) peker på mediets affordans og forventingen om å bli underholdt som to faktorer for at dette skjer. Når man har en forventning om å bli underholdt inntar man en passiv rolle, de sammenligner denne rollen som når man ser på TV, og dermed blir det mindre dialog.

Tønnessen (2014) skriver også at nettbrett er et verktøy der man kan være interaktiv, men som medium legger nettbrettet opp til at en bruker skal samhandle med skjermen – i de fleste tilfeller kan skjermen bare reagere på en berøring av gangen. Tønnessen og Solstad (2014) skriver at dette kan være en forklaring på at nettbrettet i mindre grad inviterer til det lekne samspillet barna imellom som vi ser i bildeboklesning. Dette er fordi oppmerksomheten her blir rettet mot nettbrettet og hva nettbrettet kan gjøre, istedenfor at oppmerksomheten er rettet

mot barna og voksne som aktive bidragsytere. Nå er det nettbrettet som styrter samtalen, ikke barna og den voksne.

Bølgan (2006) skriver at digitale verktøy kan bidra til at barn som ikke viser interesse for lesing blir motivert for lesestundene. Hun skriver videre at digitale verktøy kan være spesielt gunstig for barn som trenger ekstra støtte, både når det gjelder å fange interesse og motivasjon for å lese. Dermed kan det tyde på at nettbrett kan vekke leseinteressen for barn som i utgangspunktet er uinteressert i lesing og barn som har lite erfaring med leseaktiviteter. Det kan virke som om at nettbrettet kan være en døråpner inn i leseaktiviteten. Dette er et interessant og viktig funn med tanke på hvor mye språkstimulering som finner sted i en situasjon med samtalebasert lesing.

Det virker ikke som om at det er tilgangen, men måten teknologien blir brukt på som øker potensialet for læring. Digital kompetanse og pedagogisk dømmekraft blir trukket frem som særlige viktige forhold for å øke læringsutbytte ved bruk av digitale ressurser (Krumsvik, Egeland, Sarastuen, Jones, & Eikeland, 2013). Romstad (2018) understreker at hvis vi ikke har de nødvendige kunnskapene om didaktisk design og setter i gang uten en klar formening om hvorfor, hva og hvordan en skal bruke det digitale verktøyet, så havner en på ville veier. Derfor er det viktig å tenke over hvorfor vi velger akkurat dette, hva det skal bidra med og hvordan det skal brukes. Det er også lurt å vurdere hvorfor en bruker app istedenfor en bok og hvilke fordeler dette gir (Romstad, 2018). Da kan lesestunden i større grad bli utnyttet som en språkstimulerende aktivitet.



## 3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for valg av metoden som jeg har benyttet meg av i dette prosjektet. Videre vil jeg gå nærmere inn på ulike sider ved kvalitativ metode, her under kvalitativt intervju og viktige vurderinger i forhold til reliabilitet og validitet. Jeg vil også redegjøre kort for forskningsetikk, valg av informanter, tolkning og analyse, før jeg til slutt i kapitlet avslutter med en beskrivelse av hvordan jeg forberedte og gjennomførte mine kvalitative intervjuer.

### 3.1 Valg av metode

Jacobsen (2015) skriver at det første valget man må ta i en undersøkelse er om man skal samle inn data selv eller om man skal basere seg på data som allerede er samlet inn av andre. I dette prosjektet ble det samlet inn data gjennom bruk av kvalitative intervjuer. Begrunnelsen for at valget falt på kvalitativ fremfor kvantitativ metode var at det i dette prosjektet ble søkt etter en forståelse av et fenomen. Fenomenet som blir undersøkt er erfaringer barnehagepedagoger hadde med mediene nettbrett og bildebok i en situasjon med samtalebasert lesing og hvordan de ulike mediene påvirket språkstimuleringen. Prosjektets mål samsvarer med det Jacobsen (2015) skriver om at kvalitative intervjuer er en god metode for å avdekke erfaringer og synspunkter om et opplevd fenomen. Jacobsen (2015) skisserer videre tre grader av struktur på et intervju, fra det helt strukturerte til det helt åpne. I dette prosjektet er det valgt semi-strukturerte intervjuer, fordi disse intervjuene er åpne, samtidig som forskeren har skrevet en intervjuguide slik at en kan forsikre seg om at en kommer innom alle punkter en ønsker å berøre i intervjuet. En annen fordel med semi-strukturert intervju er at informanten kan snakke så fritt som mulig, slik at forskeren legger så få føringer som mulig underveis i intervjuet (Jacobsen, 2015). Målet med dette var at barnehagepedagogene selv skulle fortelle om sine egne erfaringer, tanker og meninger med bruk av bildebok og nettbrett i lesesituasjoner.

### 3.2 Kvalitativ metode

Målet var å finne frem til barnehagepedagogenes egne erfaringer, meninger og kunnskaper. Denne undersøkelsen hadde en hensikt om å få frem så mange nyanser og detaljer som mulig ved bruk av nettbrett og bildeboka i en situasjon med samtalebasert lesing. Kriteriene jeg har nevnt over samsvarer i følge Thaagard (2016) med formålet med et kvalitativt intervju. Når man velger kvalitativ metode er man opptatt av å avdekke enkeltindivids oppfatninger, meninger, erfaringer eller synspunkt på ulike områder. Mason (2002) fremhever at kvalitativ

forskning gjør det mulig å undersøke detaljer i sosial samhandling. Dermed vil et kvalitativt intervju gi et godt grunnlag for å få innsikt i tankene og erfaringene informantene mine innehar. Felles faktorene for intervju som metode er at dataene som samles inn blir formidlet gjennom ord, setninger og fortellinger (Jacobsen, 2015).

Denzin og Lincoln (2005) peker på at ved å bruke kvalitativ metode har man mulighet til å få store mengder informasjon om få enheter. Dette gir rom for å kunne studere tanker, refleksjoner, utdypinger og meninger om temaet. For å forstå forskjellen og likheter med bruk av nettbrett og bildebok, blir det viktig å ikke forenkle. En kvalitativ metode vil gjøre dette mulig. Ved å kun velge ut to informanter for å belyse dette temaet, har studien mulighet til å få så detaljert informasjon som mulig fra disse informantenes erfaringer. Hensikten med dette prosjektet var ikke å generalisere, men finne frem til meningsinnholdet i sosiale fenomener, slik det opplevdes for de involverte selv, derfor passer den kvalitative metoden dette prosjektet best.

Vanligvis vil intervjuet skje ansikt til ansikt, men med en mer digitalisert verden kan det også skje via skype eller telefon (Janghorban, Roudsari, & Taghipour, 2014). I dette prosjektet ble et av intervjuene gjennomført over skype, på grunn av den geografiske avstanden. I en slik situasjon er interaksjonen mellom forsker og informant viktig, og denne interaksjonen er viktig for resultatet (Thaagard, 2016). Derfor var det viktig å legge vekt på å skape gode relasjoner. I dette prosjektet skjedde dette allerede i kontaktfasen.

### 3.2.1 Kvalitativt intervju

Jacobsen (2015) skriver at en av de vanligste metodene innenfor kvalitativ tilnærming er åpent intervju. Han skriver videre at denne metoden ofte blir brukt når man er på jakt etter menneskers fortolkninger og meninger om et spesielt tema eller fenomen. Det finnes flere former for intervju, der man på den ene siden har et helt strukturerte intervjuer og motsatt finner vi de helt åpne intervjuene. Thaagard (2016) definerer det strukturerte intervjuet som et intervju der spørsmålene er formulert på forhånd og rekkefølgen på disse spørsmålene er fastsatt. Det åpne intervjuet er derimot preget av lite struktur og kan mer eller mindre betraktes som en samtale om et bestemt tema. Jacobsen (2015) skriver imidlertid i sin bok at et kvalitativt intervju ikke bør være helt ustrukturert og bør som regel ha en intervjuguide. Grunnen til at han mener dette er fordi et helt åpent intervju kan vanskeliggjøre analysen, fordi dataen blir fort for uoversiktlig (Jacobsen, 2015).

Jacobsen (2015) nevner noen fordeler med et en-til-en intervju framfor gruppeintervju som metode. En av fordelene han trekker frem er at informantenes historie, mening og synspunkter i intervjuene ikke påvirkes av de andre informantene. Dette kan gjøre at undersøkelsen får flere perspektiver og synsvinkler enn hva det ville ha gjort i et gruppeintervju, fordi informantene ikke blir påvirket av hva andre skulle mene og tro og tilpasse svarene sine der etter. I dette prosjektet var det viktig å få frem bredden i erfaringer og utfordringer og å få frem personlige synspunkter, derfor falt valget på individuelle kvalitative intervjuer.

I denne undersøkelsen ble det benyttet semi-strukturerte individuelle intervjuer. I slike intervjuer kan informantene fortelle om sine erfaringer og meninger uten innblanding og påvirkning fra andre. Denne typen intervju åpner også opp for å kunne gå detaljert inn på informantenes tanker, beskrivelser, erfaringer og utdypninger om temaet. Målet med å bruke semi-strukturerte intervjuer i dette prosjektet var at ulike synspunkter skulle komme klart frem.

I et semi-strukturert intervju er det vanlig at forskeren har utarbeidet seg en intervjuguide (Jacobsen, 2015). En intervjuguide inneholder en oversikt over hvilke temaer en skal komme innpå i intervjuet, i dette prosjektet vil dette være språkstimulering her under samtalebasert lesing, nettbrett, bildebok og erfaringer omkring dette. Dette brukes for å være sikker på at en kommer inn på de temaene som er viktig for prosjektet og på denne måten kan svarene bli sammenlignbare (Thaagard, 2016). Spørsmålene som var formulert i dette prosjektet var åpne. Grunnen til dette er at det legges det til rette for at barnehagepedagogene selv skal fortelle om sine egne erfaringer og meninger med bruk av bok og nettbrett i samtalebasert lesing. Ved å bruke åpne spørsmål åpner man også opp for andre synspunkter, erfaringer og vendinger enn de forskeren allerede innehar, dette kan føre til ny informasjon som kan berike problemstillingen til det positive.

### 3.2.2 Vitenskapelige tilnærminger i kvalitativ metode

Thaagard (2016) skriver at kvalitative metoder knyttes til teorier som er fortolkende, slik som fenomenologi, hermeneutikk og symbolsk interaksjonisme. I dette prosjektet søkes det både etter å utforske et dypere meningsinnhold og en dypere forståelse av barnehagepedagogenes erfaringer ved bruk av nettbrett og bildebok. Disse to utgangspunktene tilhører henholdsvis hermeneutikk og fenomenologi.

Ved en hermeneutisk tilnærming er grunntanken at en ønsker og søker om å forstå forskjellige sider ved et fenomen/tema for å gi mangfold i fortolkningen. Denne tilnærmingen betraktes som en tolkningsvitenskap. Forståelse (verstehen) er et nøkkelbegrep innenfor hermeneutikken (Thomassen, 2006). Dette begrepet knyttes ikke bare opp til at en person forstår noe, men at en kommer frem til en forståelse sammen med et annet subjekt, i dette prosjektet vil dette være meg (forsker) og barnehagepedagogen (informanten). I naturvitenskap er objektet i undersøkelsen et objekt, i motsetning til sosialvitenskaper der objektet er individuelle eller kollektive subjekter (Haaland, 1996). Thaagard (2016) mener at i hermeneutikken legger en vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, og at vi kan fortolke temaene og fenomenene på flere nivåer.

I denne undersøkelsen ble det vekslert mellom å forholde seg til del og helhet. Intensjonen med dette var å få en bedre forståelse av de ulike temaene (Thomassen, 2006). Denne prosessen blir kalt den hermeneutiske sirkel. Det vil si at en befinner seg innenfor en forståelsesspiral, dette går ut på at en del av en tekst/kontekst alltid må forstås i forholdt til en helhet og omvendt, må helheten alltid forstås utfra delene. I en slik tilnærming vil alltid forskeren være i en pendelbevegelse mellom del og helhet. Gjennom en stadig bevegelse mellom helhet og del kommer forskeren stadig mot en større og dypere forståelse av dem begge. I en intervju situasjon vil forståelsesprosessen bli en samtale mellom forskerens forforståelse som aktivt diskuteres i en dialog med informanten. Den hermeneutiske prosessen er dermed en aktiv dialog mellom forsker og tekst/informant, mellom del og helhet og mellom forforståelse og forståelse (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Som forsker stiller man spørsmål som er basert på sin egen forforståelse. Disse spørsmålene vil forandres og utvikles kontinuerlig i løpet av intervjuet. Hvordan forståelsesaspektet og samtalen kommer til uttrykk i et forskningsprosjekt vil variere med prosjektets tema, fokus og metodisk tilnærming. I dette prosjektet ble det lagt til rette for samtale ved hjelp av et åpent kvalitativt intervju. Ønsket var at informanten skulle snakke gjennom sine handlinger, og på denne måten få en dypere forståelse av informanten narrative historie.

I motsetning til hermeneutikk har fenomenologi en grunntanke om at en må sette sin egen forforståelse til side (Thomassen, 2006). Dette betyr at man må prøve å sette til side tidligere forståelse og det vi allerede vet og utforske fenomenet så forutsetningsløst som mulig og i tråd med fenomenets egenart. Dette er vanskelig, men en må prøve å møte informanten med et åpent sinn. Et sentralt element i denne vitenskapen er at man skal studere fenomenet slik det fremstår for oss som subjekter (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Thaagard (2016) skriver

om *Den fenomenologiske reduksjon*, med dette mener hun at vi må fokusere på fenomener slik informantene selv opplever dem. Med denne vitenskapsteoretiske retningen kan en beskrive fellestrekk ved ulike erfaringer som informantene gir uttrykk for og beskriver. Disse erfaringene kan igjen gi et grunnlag for forståelse av de ulike temaene i undersøkelsen. Dette samsvarer med prosjektet ønsket om å få tak i informantenes syn og erfaringer med bruk av nettbrett og bildeboka.

### 3.3 Valg av informanter

Jacobsen (2015) skisserer at en utfordring med kvalitativ metode er at man ikke kan undersøke mange enheter, blant annet fordi dette vil ta for lang tid og gi for mye detaljert informasjon å bearbeide. Derfor er det viktig å avgrense utvalget av enheter og dette må skje formålsrettet i henhold til problemstillingen. Dette innebærer at utvalget bør være styrt av hva slags informasjon en søker å få. Ulike undersøkelser krever ulike utvalgsriterier. I denne undersøkelse var kriteriet at informanten måtte ha erfaring med bruk av nettbrett og bildebøker i lesesituasjoner. Dermed er det valgt to enheter som har erfaring med bruk av bildebok og nettbrett i samtalebasert lesing, og dermed vil disse informantene inneha kunnskaper og erfaringer som med stor sannsynlighet vil gi god og interessant informasjon i forhold til oppgavens problemstilling (Jacobsen, 2015).

I dette prosjektet ble det brukt lang tid på å finne kvalifiserte informanter. Utfordringer var å finne informanter med erfaring med bruk av nettbrett i lesesituasjoner. Det ble ringt rundt til mange barnehager i ulike kommuner, men de aller fleste hadde ikke erfaring med bruk av nettbrett i lesesituasjoner. Fellesnevneren for de fleste var at de var i startgropen og holdt på med å utvikle kompetanse og kursing med bruk av nettbrett. De fleste barnehagene hadde nettbrett tilgjengelig på avdelingen, men det ble brukt som et oppslagsverk og ikke som et medium i lesestunder. Målet med undersøkelsen var heller ikke å generalisere, men få innsikt i erfaringene pedagogene hadde om mediet. Birkmann og Tanggaard (2015) argumenterer også for at det er bedre å ha for få informanter enn for mange i kvalitativ forskning. Argumentet for dette mener de, i likhet med Mason (2002), er at analysen blir mer grundig, fordi man ikke drukner i store datamengder. På bakgrunn av dette har jeg vurdert det til at to informanter er tilstrekkelig for formålet med oppgaven.

I denne undersøkelsen ble to barnehagepedagoger som hadde tilstrekkelig kunnskap om nettbrett og bildebøker i lesesituasjoner sammen med barn intervjuet. I følge Jacobsen (2015) kalles disse derfor for informanter. Som regel er undersøkelser ikke bare basert på informanter,

men også gjerne supplert med respondenter (Jacobsen, 2015). Respondentene i dette tilfelle ville ha vært barna, siden disse har direkte kjennskap til fenomenet. Hvis barna hadde blitt intervjuet, kunne en ha fått informasjon om hvilket medium barna foretrakk og hva de mener var positive og negative sider med disse. Som en avgrensning i dette prosjektet er det besluttet å ikke intervju respondentene, dermed er denne undersøkelse kun basert på informasjon fra informantene.

### **3.4 Forskningsetikk**

I forskningssammenheng er det utarbeidet etiske retningslinjer hvor det er direkte kontakt mellom forsker og deltaker (Thaagard, 2016). Et grunnprinsipp er at deltakeren i forskningen ikke utsettes for skade eller alvorlige belastninger som følge av forskningen (Thaagard, 2016). Dette er et generelt utsagn, men handler om at man skal respektere menneskerettighetene i hele forskningsprosessen. I følge Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2016), heretter NESH, betyr dette at en viser respekt i valg av tema overfor dem som deltar og ved publisering og formidling av resultatet. Forskningen i dette prosjektet må også skje i samsvar med personvernreglene. Det ble også sendt inn søknad til NSD, der NSD godkjente søknaden om at personopplysninger i dette prosjektet var i samsvar med personvernlovgivningen.

I følge NESH (2016) er det viktig at man gir god informasjon til de som skal delta i undersøkelsen. I denne undersøkelse skjedde dette ved at det ble informert om formål, hvem som får tilgang til informasjonen og hvordan resultatene skulle bli brukt. Det ble også informert om at deltakelse var frivillig og siden alle informantene i prosjektet var over 18 år var det ikke behov for underskrifter på papirer fra NSD. Informantene ble også opplyst om at opplysningene var konfidensielle. Dette betyr at personlige opplysninger skal være aidentifiser, og publiseringen og formidlingen skal være anonymisert (NESH, 2016).

Selv om informantene var informert om temaene på forhånd og har samtykket med å delta er det ikke sikkert de har reflekter over at intervjudataene ville bli tolket i ettertid. Thaagard (2016) skriver at det å fortolke fortellinger og beskrivelser kan bli oppfattet som et maktovertramp. I informasjonsskrivet til dette prosjektet står det ikke noe konkret om tolkning av dataen, og informantene kan oppleve at egne fortellinger og beskrivelser er mistolket. Personene som ikke kjenner til essensen i oppgavens tema vil kunne reagere negativt på at framstillingen deres i liten grad stemmer overens med det meningsinnholdet de forsøkte å formidle. Det å kunne tolke og se kritisk på data som ble samlet inn er likevel en

del av forskerens frihet og et viktig prinsipp for troverdigheten for all forskning. Jeg har derfor vært nøye med at informantenes bidrag ikke har blitt tatt ut av sin sammenheng eller at jeg har tillat meninger det ikke er dekning for.

### **3.5 Krav til konfidensialitet og innhenting av samtykke**

Jacobsen (2015) definerer konfidensialitet som at det i praksis skal være umulig å identifisere enkeltpersonene som deltar i undersøkelsen. Dette stiller dermed krav til forskeren om at opplysninger som er direkte knyttet opp mot deltakeren ikke spres eller kommer på avveie. Derfor er det viktig å ha informantene i tankene når teksten skal utformes (Thaagard, 2016). Utfordringen blir at informantene skal ha en fremtredende plass i teksten, men samtidig må man ta vare på deres anonymitet. Det er viktig å fremstille resultatene på en akseptabel og riktig måte, slik at funnene blir fremstilt på en reel måte. Teksten må også utformes slik at ikke identiteten på informantene og barnehagene avsløres (Thaagard, 2016). I dette prosjektet ivaretas anonymiteten ved å unnlate å nevne navn på personer og barnehager, og geografisk tilknytning.

I dette prosjektet ble det søkt om godkjenning av gjennomføring gjennom en søknad til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Slik godkjenning fra de skal sikre at alle formelle krav til behandling av personopplysninger og andre sensitive opplysninger er ivarettatt (NESH, 2016). Da prosjektet ble godkjent begynte jakten på informantene. Da innhenting av informanter startet ble det informert om kravene til konfidensialitet og overholdelse av taushetsplikt. Siden alle informantene i dette prosjektet var over 18 år var det ikke like strenge regler med samtykke som hvis informantene var under 18 år.

### **3.6 Analyse og tolkning**

Thaagard (2016) mener at analyse ikke kan skilles fra tolkning, fordi dette allerede har startet når man tar kontakt med informantene. Analyse definerer Thaagard (2016) som reaksjoner over dataens meningsinnhold og temaer som undersøkelsen omfatter. Tolkning mener hun derimot handler om hvordan mønstre og sammenhenger i dataen forstås.

I følge Jacobsen (2015) stater alle analyser med en samling av rådata. Dette er data som i dette prosjektet har blitt samlet inn i intervjuene. Creswell (2003) foreslår å dele denne dataen inn i ulike tema eller koder i analyse. Denne struktureringen innebærer å dele helheten inn i enkeltdeler. I min analyse ble det forsøkt å se delene i helheten ved å dele inn i tema og kategorier. Thaagard (2016) peker på at det er viktig å fokusere på sammenhengen mellom

disse temaene. Jacobsen (2015) kaller denne prosessen for innholdsanalyse. En del av denne analysen vil være å lete etter forklaringer på forskjeller og ulikheter. I denne undersøkelsen vil dette være å redegjøre for forskjeller og likheter ved bruk av nettbrett og bildebok. Jacobsen (2015) skisserer opp seks vanlige faser i en innholdsanalyse. I denne undersøkelsen er fem av disse fasene brukt; tematisering, kategorisere, fylle kategoriene med innhold, sammenligne intervjuene og lete etter forklaringer på forskjeller.

Som jeg skrev tidligere i kapitlet, legger hermeneutikk vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet og at et fenomen kan tolkes på flere nivået (Thaagard, 2016). Med tanke på dette blir det viktig å være bevisst på egne erfaringer, fordommer og forforståelse når en skal analysere og tolke intervjuene. Dette kan føre til at en åpner opp for nye sannheter. Samtidig som Jacobsen (2015) påpeker at ingen resultater gir «objektive», «riktige» eller «absolutte svar» og at alle svar er tvetydige. Derfor mener han at resultatene må tolkes av den som har utført undersøkelsen.

Thaagard (2016) mener at vi utvikler en forståelse ut fra en interaksjon mellom tendenser i dataen, egen forforståelse og faglig forankring. Hun skriver videre at forskeren i tolkningsprosessen kan fremheve sin egen forståelse gjennom ulike begreper i intervjuteksten. I dette prosjektet vil det bli forsøkt å fokusere på å veksle mellom tolkninger av hver enkelt enhet og et mer generelt perspektiv, en slik veksling er sentralt i den hermeneutiske sirkel. Begrunnelsen for dette er å videreutvikle helhetsinntrykket og arbeidet med flere mulige innfallsvinkler.

### **3.7 Validitet og reliabilitet**

I kvalitativ forskning er det sentralt å vurdere kritisk om konklusjoner er gyldige (Silverman, 2010). Til dette brukes begrepene validitet og reliabilitet. Validitet og reliabilitet er to egenskaper ved en undersøkelse som skal sikre at forskningen utføres og tolkes på riktig måte (Field, 2009). Jacobsen (2015) mener at disse to begrepene må drøftes kritisk i forhold til kvaliteten på den innsamlede dataen.

Silverman (2010) knytter begrepet validitet til om virkeligheten er slik resultatene viser. I dette prosjektet vil dette bety om forskerens fortolkninger av virkeligheten stemmer med den virkeligheten som informantene beskrev. Når dette vurderes er det snakk om intern gyldighet (Jacobsen, 2015). Ved intern gyldighet oppfattes resultatene som riktige eller ikke. Når det snakkes om riktighet i denne oppgaven er det viktig å ta hensyn til informantenes



virkelighetsoppfatning, dette omtaler Jacobsen (2015) som sosial virkelighet. Siden det i dette prosjektet er intervjuet flere informanter, er det mulighet for å undersøke om flere gir samme beskrivelse av opplevelsen av å bruke nettbrett og bildebøker i lesesituasjoner. Jacobsen (2015) skriver at tre punkter må være tilstede når en skal vurdere intern gyldighet:

1. En vurdering av hvilke kilder vi har og ikke har tilgang til, og hvorfor (ikke)
2. En drøfting av kildenes evne til å gi «riktig» informasjon: nærhet til fenomenet, kunnskap om fenomenet, vilje til å gi informasjon, trekk ved kontekst
3. Vurdering av forskjell på kvalitet ved bruk av ulike kilder

Ved å vurdere om funnene har en overføringsverdi til andre sammenhenger, vurderes ekstern gyldighet (Jacobsen, 2015). I kvalitative undersøkelser vil det være vanskelig å generalisere statistisk, fordi utvalget er for lite for å kunne være representativt i populasjon. Dette betyr med andre ord at generalisering ikke er relevant for kvalitative undersøkelser (Halvorsen, 2003). Hensikten med denne undersøkelsen er ikke å generalisere, og undersøkelsen vil ikke kunne si noe generelt om hvordan nettbrett og bildebøker fungerer i en lesesituasjon. Undersøkelsen kan derimot si noe om hvilke faktorer som er med på å bidra til økt språkstimulering og hvilke positive sider og utfordringer de ulike mediene bidrar med.

Reliabilitet refererer til hvor pålitelig målingene er eller om en forsker kan gjennomføre undersøkelsen på nytt og få de samme resultatene (Halvorsen, 2003). Thaagard (2016) vektlegger to faktorer for å øke reliabiliteten i et forskningsprosjekt. Den ene faktoren handler om å redegjøre for konteksten studiene er gjort i. Den andre faktoren handler om å presentere hvilken relasjon forskeren har til sine informanter. Å redegjøre for konteksten er forsøkt gjort tidligere i metodedelene.

Forskeren relasjon til deltakeren påvirkes av designet som en velger å benytte seg av (Jacobsen, 2015). I en situasjon med kvalitativt intervju blir informant utsatt for ulike påvirkninger, dette beskriver Jacobsen (2015) som undersøkelseseffekt. Dette går ut på at de som blir intervjuet kan bli påvirket av innholdet, hvordan forskeren snakker, hvordan forskeren ser ut og kroppsspråk, ønsket om å fremstå som dyktig for å nevne noen. Dette er viktig å ha i tankene, siden dette er faktorer det er vanskelig å kontrollere, dermed blir det enda viktigere å reflektere over hvilken effekt dette kan ha for resultatene i prosjektet.

### 3.8 Forberedelser

I forberedelsesfasen var det viktig å avklare hvor intervjuene skulle finne sted. Det mest hensiktsmessige ville være å ha intervjuene på pedagogenes arbeidsplass, der de følte seg trygge. En av grunnene til dette er at Turner (2010) vektlegger hvordan et trygt miljø kan få informantene til å åpne seg i intervjuet. Dette kan igjen føre til at man kommer nærmere målet med kvalitativ forskningen, nemlig å komme så tett på informantenes opplevelser som mulig. En annen faktor for dette valget var at intervjuet på denne måten ville legge beslag på minst mulig av tiden til barnehagepedagogene i en travel barnehagehverdag. Dette gjorde det kanskje også lettere for barnehagene og pedagogene å kunne delta i studien, siden det bare ble brukt 30 minutter av pedagogens tid. I utgangspunktet var målet å ha et ansikt til ansikt intervju, der jeg kunne møte informantene (Jacobsen 2015). Til det ene intervjuet hadde vi planlagt en tid som kunne passe, men på grunn av sykdom i personalgruppen måtte vi utsette intervjuet. Dette intervjuet ble dermed utført via Skype.

Jacobsen (2015) skriver at man kan benytte seg av en intervjuguide for å gjøre intervjuet mer strukturert. En intervjuguide inneholder en oversikt over hvilke temaer en skal komme innpå i løpet av intervjuet, i dette prosjekt vil temaene være nettbrett, bildebok og erfaringer med dette. I starten hadde jeg mange spørsmål og disse var konkrete. Denne strukturen ble endret og spørsmålene ble omformulert, slik at det var ett vidt spørsmål om hvert tema. Under dette hadde jeg flere underspørsmål slik at jeg var sikker på at vi kom innom alt. Hvis informanten da svarte kort på det vide spørsmålene, kunne jeg stille underspørsmålene. Hvis informanten derimot snakket mye om det vide spørsmålet, var det ikke sikkert at det ble bruk for underspørsmålene, for da ville kanskje informanten ha berørt disse områdene selv. Dette la grunn for strukturen i intervjuene. Intervjuguiden ble brukt for å være sikker på at jeg kom inn på de temaene som var viktig for prosjektet.

### 3.9 Gjennomføring

Det ble gjennomført ett intervju med hver av de barnehagepedagogene. Intervjuene ble gjennomført på omentrent en halvtime. I starten av det første intervjuet svarte informanten kort på spørsmålene, det bar preg av spørsmål-svar form og hadde nok flere likhetstrekk med et strukturert intervju. Underveis i intervjuet fikk jeg inntrykk av at informanten ble mer komfortabel med situasjon og snakket friere og mer utfyllende. I denne prosessen deler informanten sine erfaringer og gjennomgår og tolker sine opplevde virkeligheter (Jacobsen, 2015). Forskerens fortolkning av informantenes fortolkning beskriver Thaagard (2016) som dobbelt hermeneutikk. I en slik situasjon legger forskeren sine egne erfaringer til grunn for sin

forståelse av det som blir fortalt. I dette prosjektet ble dette gjort med å møte informant med et mest mulig åpent sinn. Intervjuene i dette prosjektet ble tatt opp på lydbånd, grunnen til dette var at det ble større mulighet til å lytte til det som ble sagt, istedenfor å være opptatt med å notere. På denne måten var jeg mer til stede under intervjuet og kunne følge opp med nye spørsmål.

I dette prosjektet var det ca. to ukers mellomrom mellom intervjuene, dette gjorde at det var mulig å transkribere intervjuene kort tid etter at intervjuet fant sted slik at intervjuene lå mest mulig friskt i minnet. Etter at begge intervjuene var unnagjort og transkriberingen var ferdig ble temaene delt inn i hovedkategorier. Dette ga en god oversikt og et godt grunnlag for utarbeidelsen av kapitlet om presentasjon av funn. Hovedkategoriene her ble også et godt utgangspunkt for kapitlet om drøftingen.

## 4.0 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene jeg gjorde blant mine informanter i datainnsamlingen. Jeg gjorde ett intervju med hver av de to barnehagepedagogene (B1 og B2) og sitatene i kapitlet er hentet fra disse intervjuene. Jeg vil dele mine funn inn i fire hovedkategorier: 4.1 Språkstimulering, 4.2 Samtalebasert lesing ved bruk av bildeboka, 4.3 Samtalebasert lesing ved bruk av nettbrett og til slutt i kapittel 4.4 vil jeg se på om de ulike mediene er komplimentære, eller om det er en side av samme sak.

Først vil jeg gjøre rede for informasjon om informantene som kan være av betydning for svarene de ga. B1 er barnehagepedagog, og har jobbet 14 år i barnehage, og for tiden på storebarns-avdelingen. På avdelingen har de to nettbrett og kan også låne to nettbrett fra den andre avdelingen. B1 har mest erfaring med bøker og sier at bruken av nettbrett i lesesituasjoner er sporadisk, men uttrykker et ønske om å bli flinkere til å bruke det oftere.

B2 har jobbet 23 år som barnehagepedagog og er for tiden på en avdeling med de største barna. De har syv nettbrett tilgjengelig på avdelingen. Barnehagepedagogen har mye erfaring med samtalebasert lesing. Det er først de to siste årene at nettbrettet har blitt brukt i lesesituasjoner, men B2 oppgir at de bruker nettbrett aktivt til lesing nå. Nettbrett og bildebok omentrent blir like mye i lesesituasjoner.

### 4.1 Språkstimulering

Viktigheten av god språkstimulering, gode språkmodeller og et rikt og godt språkmiljø understrekes i Stortingsmelding 19 (2015-2016). Rammeplanen (2017) skriver at bildebøker og samtaler rundt det leste er viktige og gode tiltak for god språkstimulering. Nedenfor vil jeg gjøre rede for barnehagepedagogenes syn på språkstimulering og hvordan de mener språkmiljøet påvirker barnets språklige utvikling. Andre temaer som var sentrale i intervjuene var forskjellen på samtalebasert lesing og høytlesing og om deres erfaringer med de ulike mediene kan påvirke lesestunden.

#### 4.1.1 Språkmodeller

Både B1 og B2 gir uttrykk for at gode språkmodeller er viktig for utviklingen av barnets språk. Begge informantene sier at temaet «gode språkmodeller» ofte blir tatt opp på møter og drøftingsteam. De har samme forståelse om at en god språkmodell er en som bruker språket

sitt aktiv sammen med barna. B1 sier at utdanning og erfaring er to faktorer som påvirker synet og tanken på hva som er en god språkmodell:

*«Det er litt forskjell på de som har utdannet seg til pedagoger og de som kanskje ikke har så mye faglig ballast, her observerer jeg forskjeller i hvordan man er en språkmodell og i hva man tenker er en god språkmodell. Jeg opplever at de med mer erfaring er mer bevisst på sin rolle som språkmodell, men dette er noe vi jobber kontinuerlig med gjennom hele barnehageåret. Vi har alle selyfølgelig noe å strekke oss etter til enhver tid»*

Når B1 beskriver en god språkmodell blir det sagt at:

*«En god språkmodell er for det første en som bruker språket sitt aktivt og er bevisst på sin rolle som språklig modell. Det er en som bruker de ulike mulighetene som ligger i hverdagssituasjoner, at man åpner opp for dialog med barna og gir dem rom for å reflektere og at de får lov til å bruke språket sitt aktivt.»*

Begge informantene viser til viktigheten av hverdagssamtalene som finner sted i ulike situasjoner i barnehagen. B2 mener disse samtalene er ekstra viktig, fordi det blir understreket at det kan være utfordrende å få tid til planlagte pedagogiske aktiviteter hver dag på grunn av uforutsette hendelser.

*«I barnehagen er det mange av hverdagssituasjonene som er viktig og som er gull verdt, fordi det blir ofte lite tid og mangel på personale. Da er det viktig å utnytte hverdagssamtalene for det det er verdt.» (B2)*

Både B1 og B2 mener at det er viktig at barna er aktive språkbrukere og ikke bare passive mottakere for språket. De antyder at gode språkmodeller er noen som oppfordrer barnet til å bruke språket sitt sammen med andre i ulike situasjoner.

*«Det er viktig å snakke mye med barna og ikke bare snakke til, men oppfordre dem til å bruke språket sitt aktivt. At der er de aktive språkbrukere» (B1)*

Når barnehagepedagogene snakker om det språklige miljøet har de samme oppfatning om at både de voksne, barna og utformingen av barnehagen er viktige elementer for å stimulere til gode samtaler. B2 mener at et godt utformet rom stimulerer til god lek og i en god lek er det samspill mellom flere barn, og når det er samspill mellom flere barn er det som regel alltid språk involvert. I disse situasjonene bruker barna språket til å snakke om hva man har eller skal bygge og lage, hva man skal leke, eller så er det rollelek. B1 understreker at rolleleken er en viktig og god arena for en god språkstimulering og at en ikke må glemme betydningen av

jevnaaldrenes positive påvirkning på barnets språk.

*«Rollelek og dens betydning for språkutviklingen er uvurderlig. Vi voksne må ikke undervurdere barnets språklige utbytte i rollelek. Planlagte pedagogiske aktiviteter er viktig, men jeg vil påstå å si at rollelek og frilek med mye språk er like viktig.» (B1)*

#### 4.1.2 Samtalebasert lesing og høytlesning, er det noe forskjell?

Begge informantene mener at det ligger mye språklig utbytte i lesing av bøker, men trekker frem noen vesentlige forskjeller og ulikheter med samtalebaser lesing og høytlesning.

*«Jeg bruker å si at lesing er kanskje den letteste måten å få inn god språkstimulering. Alle kan lese en bok» (B1)*

Informantene snakker om aktive og passive barn når vi snakker om høytlesing og samtalebaser lesing. Når barna er aktiv, er de aktive språkbrukere og har en enten en aktiv rolle som medskaper av historien eller så reflekterer de over det leste. Når informantene snakker om høytlesing, blir barna beskrevet om passive barn. Passive barn er mottakere for en historie, de er tause lyttere. I begge lesesituasjonene er det mye språk, men måten språket blir brukt er helt forskjellige.

*«Hvis jeg skal velge leseaktivitet ut ifra språklig gevinst, velger jeg alltid samtalebaser lesing, for her er barna aktive språkbrukere.» (B1)*

Begge informantene mener at det er grunnleggende forskjeller ved samtalebaser lesing og høytlesing. Den største og første forskjellen begge peker på er hvordan fortellingen blir til. B1 uttrykker dette som:

*«I en høytlesing situasjon leser man rett fra boka, barna er passive mottakere for historien. I en situasjon med samtalebaser lesing, blir bilde og tekst knyttet sammen ved hjelp av en pågående dialog mellom den voksne og barna som er med. I samtalebaser lesing samtaler, reflekterer og undrer vi, vi går mer i dybden før vi blar videre. Når jeg leser høyt leser jeg bare teksten, også går vi videre til neste side, uten noe form for samtale.»*

B2 trekker frem et poeng om at aktive barn, de som har vanskeligheter med å sitte stille og være stille over en lengre periode, finner seg mer til rette i samtalebaser lesing, nettopp fordi det er lov å være aktiv.

*«Har jeg med en gruppe aktive barn med på høytlesing blir de fort urolig, det blir mye hysjing, «vær stille, også navnet på barnet» og for noen blir dette fort kjedelig og de har vanskeligheter med å sitte stille og være stille. Så for denne gruppen har vi oftest*

*samtalebasert lesing, slik at de kan være aktive deltakere og ikke passive. På denne måten opplever jeg at lesing blir oppfattet som spennende» (B2)*

En annen vesentlig forskjell begge informantene løfter frem er størrelsen på barnegruppa. I en situasjon med høytlesing har man som regel med flere barn enn i en situasjon med samtalebasert lesing. Fordelen med den samtalebaserte lesinger er dermed at man får en nærhet og alle barna har mulighet til å bli sett og hørt. Ulempen er, som jeg kommer innom senere, er at det tar mye tid og ressurser.

*«I en høytlesing situasjon har man som regel hele barnegruppa, ofte i forbindelse med samlingsstund. Derfor er også størrelsen på gruppene helt ulike med høytlesing og samtalebasert lesing. I en situasjon med samtalebasert lesing kan man ikke ha med seg for mange barn, for da blir det vanskelig å involvere alle i samtalen, og da uteblir den språklige gevinsten som kunne vært tilstede.»*

Mine funn kan tyde på at informantene mener at høytlesing og samtalebasert lesing er helt to forskjellige måter å lese en bok på og gir i følge B1 ulik språklig gevinst. Begge informantene mener at det må være rom for begge lese aktivitetene, nettopp fordi de er så forskjellige.

*«Noen ganger har ikke barna lyst til å samtale, de vil hvile og lytte på historien. Man skal ikke prate ihjel en bok.» (B2)*

B1 mener også at begge leseaktivitetene må finne sted i barnehagehverdagen og sier:

*«Det skal ikke bli sånn at barna vegrer seg får å bli med å lese fordi det forventes at de skal være aktive. Noen er jo litt mer tilbakeholdne, mens noen er mer på banen, jeg tenker at det må være rom for begge.»*

#### 4.1.3 Rom, tid og organisering av samtalebasert lesing

Begge informantene gir uttrykk for at samtalebasert lesing er en aktivitet som er tidskrevende og ressurskrevende, ofte fordi man bare tar med seg en liten gruppe barn. B2 mener at det er viktig å bruke ressurser på dette, fordi de ser fort positive forandringer i språket til barna på grunn av samtalebasert lesing som metode

*«Vi ser så godt resultater av det, så derfor har vi valgt å bruke tid og ressurser på nettopp dette. Man ser at barnas språk blomstrer veldig fort, så dette er en god metode å bruke for å øke barnets språklige kompetanse» (B2)*

Organiseringen av lesestunder er ulik hos de to barnehagene. B1 sier at de har faste lesestunder to ganger om dagen i tillegg til at de leser hvis barna ønsker det utenom disse tidene. De har et avkryssningssystem slik at de skal være sikker på at alle barna blir lest for omentrent like mange ganger. Organiseringen av lesing hos B2 er litt annerledes. Her har de ofte et mini-prosjekt med en gruppe barn som varer i 2-3 uker også rullerer de slik at alle barn er med på prosjektet i løpet av et barnehageår.

Begge informantene sier at størrelsen på lesegruppen avhenger av hvilke barn som er med. B2 sier at hvis det er mange språksvake med på gruppen har de med to til fire barn, men hvis det er mange språksterke har de med opptil seks stykker. Informanten sier også at de alltid har med noen språksterke barn slik at de kan være språkmodeller for de som ikke er like sterke rent språklig.

Informantene understreker at det også leses utenom de planlagte lesestundene. B1 har erfaring med at barna selv velger å bli lest for med bildebok, men sier *«Hvis nettbrettet hadde stått i bokhylla, så er jeg usikker på hva de hadde valgt, men mest sannsynlig nettbrettet»*.

B2 derimot sier at det er litt tilfeldig hva barna foretrekker å bli lest for. Noen ganger foretrekker de at en voksen leser og andre ganger foretrekker de nettbrettet. Hvis ingen av de voksne har mulighet til å lese akkurat der og da, så vil barna ofte sitte lengere å høre på e-bøker med en fortellerstemme, istedenfor å bla i boken alene.

*«Hvis ingen av de voksne har mulighet til å lese for barna, ser jeg en stor fordel i at nettbrettet kan lese for dem. E-bøker med fortellerstemmer er gull verdt i en travel barnehagehverdag. Det blir ikke samtalebasert lesing, men barna kan bli lest for.» (B2)*

#### 4.1.4 Voksens erfaring med bruk av mediene

Både B1 og B2 gir uttrykk for at de fortsatt ikke er helt komfortabel med nettbrett som medium, fordi dette er et relativt nytt for dem begge. De har hatt nettbrett tilgjengelig i barnehagen i mange år, men da har det blitt brukt som et oppslagsverk, for å finne sanger, bilder eller fakta. Begge har et ønske om å bli flinkere til å bruke nettbrett i lesesituasjoner, men sier at de ofte velger det «trygge» som da er bildeboka.

*«Nettbrett er et verktøy som både voksne og barn må bli trygge på i en lesesituasjon. Vi har hatt nettbrett lenge i barnehagen, men det er først nå nylig at vi har begynt å bruke det i lesesammenheng.» (B2)*



Når informantene skal beskrive en lesesituasjon med bildebok og nettbrett trekker de frem at roen og den grunnleggende stemningen er forskjellig ved bruk av de ulike mediene. B2 mener at forhåndserfaringene barna har med nettbrett, at det blir brukt som et verktøy for spill, og tryggheten hos den voksne er elementer som påvirker denne roen. Nettbrett som bok er nytt både for barna og de voksne, derfor mener B1 at alle må bli trygge på dette verktøyet for at det skal fungere optimalt.

*«Påvirkningskraften og tryggheten den voksne viser rundt mediene tror jeg påvirker lesestunden. Jeg opplever at det er mer ro når vi leser bildebøker, men dette tror jeg har en sammenheng med at den voksne har mer erfaring med dette mediet og at det på denne måten er en ro over den voksne. Den voksne vet hvordan en bildebok fungerer, men nettbrettet er et nytt og ukjent medium i lesesammenheng, ikke bare for den voksne, men også for barna. Det er først når begge parter er trygge og har den samme forventningen, at nå skal vi lese og ikke spille spill, at vi kan få utbytte av nettbrettets potensiale.» (B2)*

#### 4.1.5 Utvalg av bøker

For å få en fin lesestund med gode samtaler mener begge informantene at det er viktig med en god bok med gode bilder der det er mye å snakke om. Begge informantene uttrykker at det er vanskeligere å finne gode bøker på nettbrett. Informantene har et større utvalg av fysiske bøker enn bøker på nettbrett. B1 uttrykker at det kan være tidskrevende å finne gode bøker på nettbrett og bruker mye tid på å finne gode e-bøker

*«Det er så masse å lete i, en stor jungel som det er vanskelig å finne frem i, hvor skal man starte? Du må virkelig vite hva du vil ha. På biblioteket kan du bla gjennom boka og tenke om den passer til temaet og barnegruppen. Når du er på utkikk etter en applikasjon kan du ikke dette, du må kjøpe den for å vite hva som skjuler seg inni. Du får på en måte bare sett forsidebilde og teksten på baksiden som sier hva boken handler om. Det blir dermed vanskelig å tilpasse disse bøkene etter interesser, alder, mye tekst/lite tekst og bilder. Jeg bruker mye tid på å finne gode e-bøker.»*

B2 uttrykker også de samme erfaringene som B1 med at det er vanskelig å finne gode bøker. B2 gir også uttrykk for at det er veldig vanskelig å finne bøker som støtter en god samtale og bruker ofte fysiske bøker som er adaptert til e-bok

*«De fleste bøkene jeg har funnet har vært grei som høytlesing bok, men det jeg sliter med er å finne bøker som støtter den gode samtalen. For å finne en slik bok bruker jeg ofte bøker som finnes i fysiske bildebøker, for da får jeg det jeg er på utkikk etter. Vi har flere bøker tilgjengelig fysisk i bokhyllen enn det vi har på nettbrettet, men det er vårt valg» (B2)*

Begge informantene mener nettbrett egner seg godt til å finne bøker på andre språk. B1 uttrykker glede over at man kan finne bøker med fortellerstemme på andre språk enn norsk.

*«Sånn som nå når samefolkets dag er rett rundt hjørnet, da finner vi samiske eventyr og fortellinger på nettbrettet. Vi har også noen flerspråklige barn på avdelingen og i starten brukte vi å finne bøker som var på deres morsmål sånn at de også kunne bruke lesestunder til å finne roen. I disse bøkene har vi så klart fortellerstemme, for ingen av oss er spesielt god i arabisk..»*

#### 4.1.6 Nærhet

En av fordelene med samtalebasert lesing med bildebok, som begge informantene tar opp, er at det er få barn med i aktiviteten og det dermed blir en nærhet til barna. En slik aktivitet blir av informant B2 beskrevet som om at:

*«Vi sitter i en runding, i en sofa og noen ganger har jeg barna på fanget. Jeg har tid til å se alle barna og la alle barna få snakke. Dette gjør noe med relasjon min til hvert enkelt barn, alle blir sett og alle blir hørt i denne stunden.»*

Denne nærheten virker å bli borte i en situasjon med nettbrett. Grunnen til dette kan være at organiseringen er helt annerledes. Både B1 og B2 bruker bord og stoler i en lesesituasjon med nettbrett. B1 mener at nettbrettet skaper mer uro blant barna:

*«Da sitter vi rundt et bord, der vi har nettbrettet i midten eller så sitter jeg på den ene siden og holder nettbrettet og barna sitter på den andre siden. Når jeg bruker nettbrett i en slik situasjon er det mer knuffing og utsagn som «jeg ser ikke, jeg ser ikke». Det blir et helt annet tempo, barna stresser med at de ikke får se eller at de ikke får trykke. Den harmoniske lesestunden er på mange måter blitt byttet ut med et konkurransepreget trykke-fokus.»*

## 4.2 Samtalebasert lesing ved bruk av bildeboka

Samtalebasert lesing blir av flere løftet frem som en viktig arena for språkstimulering (se blant annet Burger, 2015). Bildeboka har tradisjonelt sett vært det mediet som er blitt brukt i lesesituasjoner. Da jeg intervjuet informantene mine, kom vi inn på sentrale temaer som, motivasjon for å være med på lesestunden, meningsbærende elementer og samtalen rundt boka. Det er disse momentene jeg skal belyse i dette del-kapitlet.

#### 4.2.1 Motivasjon for å være med på lesestunden

Begge informantene uttrykker at barn som har erfaring med lesing hjemmefra viser størst interesse, og at det er disse som oppsøker denne aktiviteten oftest og uoppfordret. Dette gjelder også de barna som blir beskrevet som urolige.

*«Barn som blir lest for hjemme viser større interesse for å være med, også barn som er aktive/urolige vet fordelene med å være med på lesestunden. De klarer å slappe av og de vet at dette er en spennende aktivitet.» B2*

B1 uttrykker at det kan være vanskelig å motivere enkelte barn for å bli med i lesestunden og at lesing ikke er en aktivitet som de velger selv. Når disse barna har kommet i gang med aktiviteten og fått roen ser det ut som at de har det veldig gøy.

*«Men vi ser jo at de som velger bort lesing, når de da kommer til lesing så stor trives de, men de har ikke alltid tid, for det skjer alltid andre ting rundt dem, som oppfattes som mer spennende og actionfylt.» (B1)*

B2 sier at *«De språksvake barna med minst erfaring med bøker er mer motivert for samtalebasert lesing enn høytlesing, dette tror jeg er fordi at i samtalebasert lesing snakker vi sammen og vi snakker om vanskelig ord og skaper en felles forståelse av disse, dermed tror jeg at det blir lettere for de språksvake å forstå og følge innholdet i fortellingen. På denne måten tror jeg at de er mer motivert til å være med, fordi de skjønner mer.»*

B2 sier at man må tilpasse gruppene etter hvem man har med. Lengde, tema og gruppestørrelse er noe de tenker over før de tar med seg en gruppe for å lese. Dette tilpasser de, fordi de håper at alle barna skal sitte igjen med en positiv opplevelse etter endt lesestund.

*«Hvis lengden på lesestunden blir for lang, temaet for kjedelig og gruppestørrelsen blir feil, får barnet negative assosiasjoner rundt lesing og bøker. Derfor er det viktig å velge et tema som fenger, at lesinga ikke blir for lang og at gruppestørrelsen er riktig slik at alle slipper til.» B2*

#### 4.2.2 Meningsbærende elementer i bildeboka

I en bildebok er det som oftest både bilder og en tilhørende tekst. Informantene mener at bildeboka utgjør fundamentet i leseaktiviteten, det er boka aktiviteten springer ut ifra. Bildene fanger opp andre elementer og detaljer enn det som står i teksten og alle barna ser ulike elementer i bildet. B1 gir uttrykk for at teksten ikke nødvendigvis trenger å bli lest opp, men at

det kan være tilstrekkelig å bare se på bildene og reflektere rundt disse:

*«Etter min oppfatning er den voksne alt for bundet til teksten. Man ser på bildet det teksten sier, men barna som ikke henger seg opp i teksten ser andre ting på bildet enn det teksten sier. Jeg mener at vi har noe å lære av barna på dette området. Hvis man klarer å følge barnas tankegang, å stille åpne spørsmål, la de styre, istedenfor at man mener at det de ser er feil fordi det ikke står i teksten, det er da jeg mener at man får de dype og gode samtalene. Da undrer man over ting sammen, man fokuserer på det barna fokuserer på og dette mener jeg er det viktigste og kjernen for en god samtale. Bildet i boka sier mye mer enn teksten. Bildet er tilgjengelig for barna og det er denne de er opphengt i, men jeg oppfatter at de voksne er mer opptatt av teksten. Hvis vi voksne er mest opptatt av teksten, da blir det høytlesing og ikke samtalebasert lesing. Vi må tørre å spinne videre på barnas ider og refleksjoner.» (B1)*

B2 har samme perspektiv som B1, og mener også at bildet er det meningsbærende i en situasjon med samtalebasert lesing.

*«I samtalebasert lesing blir teksten mindre viktig og bildene trer frem som samtals utgangspunkt, motsatt vil teksten være meningsbærende i en høytlesing situasjon og bildene vil her være en støtte til teksten»*

B2 reflekterer over at hvor ubundet og fri man er fra teksten er avhengig av den voksnes erfaring. B2 mener at samtalebasert lesing krever mer kompetanse og erfaring enn høytlesing.

*«Jeg tror den voksnes åpenhet og løsrivelse fra teksten går på erfaring. I starten vil det være skummelt å løsrive seg fra teksten, for da vet man ikke hvilken vei samtalen tar. Jeg tror det er viktig med erfaring og mye erfaring gjør det lettere å gå fra høytlesing til samtalebasert lesing.»*

### 4.2.3 Samtalen rundt bildeboka

Begge informantene opplever at en lesestund med bildeboka som regel er preget av gode samtaler og rolige barn, der både barna og de voksne har tid til å reflektere og undre seg over innholdet. Det er ingen som skal stresse videre. B2 reflekterer over at det er lettere å styre samtalen i bildeboka enn i appen, fordi man kan navigere seg gjennom boka i sitt eget tempo.

B1 opplever at denne roen gjør at flere barn bidrar i samtalen

*«Denne roen som er i lesestunden med bildebøker gjør at flere barn kommer på banen og bruker språket sitt aktivt sammen med oss andre. Vi har tid til at alle barna kan komme med sine egne refleksjoner.»*

Dialogene, refleksjonene, tankene og innspillene i lesesituasjoner med samtalebaseret lesing med bildebok virker ifølge informantene å være mange når man bruker bildebok. B2 peker på nærheten som en viktig faktor for at alle barna som er med i aktiviteten tørr å komme med sine tanker. Det er få barn og en voksen, dette gjør klimaet i gruppen trygt.

*«Barna kan spinne videre på et annet barns tanker og fantasier, dette gjør at vår fortelling kan gå en helt annen vei enn det som står i boka» B2*

Informant B2 opplever at bildeboka skaper en god og trygg dialog og på denne måten mener informanten at bildeboka er det beste verktøyet for å øke barnets språkforståelse.

*«Med bildebok kan man stoppe opp med bildene, reflektere over hva som skjer, jeg kan spørre barna spørsmål hva tenker du, hva skjer og hvorfor tror du det. Jeg opplever at det blir en dyp samtale med mye refleksjon. Ingen av barna stresser for å komme seg videre. Det er en ro over hele barnegruppa.»*

### **4.3 Samtalebaser lesing ved bruk av e-bøker på nettbrett**

Digital kompetanse har for første gang fått et eget kapittel i Rammeplanen (2017) for barnehager landet over. Digitaliseringen av barns hverdag gir også flere muligheter til å velge medium når en skal lese. Ved siden av den fysiske boka har også nettbrettet med sine e-bøker fått innpass i lesestunder. Når jeg intervjuet mine informanter om bruk av nettbrett, kom vi inn på temaer som motivasjon for å være med på lesestunden, meningsbærende elementer, samtaler rundt boka og barnas forhåndserfaring med nettbrett.

#### **4.3.1 Motivasjon for å være med på lesestunden**

Begge informantene beskriver at det alltid er barn som velger bort leseaktiviteter og at dette ofte er barn som ikke er vant med å bli lest for og barn som blir beskrevet som urolige. Dette mener B2 er uheldig da det ofte er disse som kanskje trenger disse lesestundene ekstra mye og dermed kan nettbrettet være en inngangsport inn i lesingen:

*«For noen motiverer nettbrettet i seg selv, fordi det ikke blir for statisk og dermed blir det ikke oppfattet som kjedelig av de urolige barna.»*

På et nettbrett skjer det mer enn i en bok, det er animasjoner, bevegelser og lyder. Barnet kan også være medbestemmer i historiens hendelsesforløp. Dette mener B1 kan motivere de barna som velger bort denne aktiviteten, fordi det ikke blir oppfattet som for statisk og ensidig

*«Jeg tror nettbrettet kan fange de som ikke er så interessert i å lese. Det er noe som skjer på nettbrettet, det er bevegelser og lyder og disse elementene får man ikke i bildeboka, den blir*

*for statisk og for noen blir den oppfattet som for kjedelig. Derfor tror jeg at nettbrettet kan være en døråpner inn i lesingen og bøkernes verden. Nettbrettet tror jeg er en fin måte å introdusere bøker på for barn som er urolige eller ikke har så mye erfaring med bøker og lesing.» (B1)*

Informantene uttrykker at nettbrett kan være et verktøy for å vekke leselysten til barn som ikke er vant med å lese og barn som blir beskrevet som urolige. Nettbrettet er et verktøy der man kan være interaktiv og barnehagepedagogene peker på dette som et element som kan skape motivasjon hos enkelte barn.

*«Barn som blir født inn i den digitale verden er vant med at ting skal komme hoppende og sprettende over skjermen, gjerne med lyd. En bildebok blir for mange rett og slett for gammeldags, kjedelig og uinteressant». B2*

#### 4.3.2 Meningsbærende elementer i e-boka

Begge informantene sier at det er flere meningsbærende elementer i en e-bok enn i den fysiske bildeboka. De ramser opp animasjoner, lyd, fortellerstemme, interaktiviteter og medvirkning i historiens hendelsesforløp som meningsbærende elementer.

*«Nettbrettet har mange meningsbærende elementer, men animasjonene er det som fanger oppmerksomheten, fordi disse rører seg. Barns oppmerksomhet går automatisk til det som rører seg.»*

Informantene drøfter frem og tilbake om animasjonene bidrar positivt eller negativt til historiens fortelling. Som sitatet over viser, mener B1 at det er animasjonene som fanger oppmerksomheten. B2 mener også at animasjonene er det som trekker oppmerksomheten, men er usikker på om disse kan betegnes som et meningsbærende element i historien

*«Vi har ulike bøker, i noen av bøkene er det animasjoner. Dette er figurer som rører seg over skjermen. Disse animasjonene trekker helt klart oppmerksomheten til barna, men om de er meningsbærende elementer i historien er jeg mer usikker på. Jeg vil si at tekst, fortellerstemme og selve bildet fortsatt er bærebjelkene i e-bøkene. Animasjoner, lyder og andre interaktive elementer ser jeg på som tilleggseffekter, og er ofte noe vi ikke benytter oss av aktivt.»*

Et annet element begge barnehagepedagogene trekker frem med e-bøker er berøringsskjermen. Ved å introdusere berøringsskjermen i en situasjon med samtalebasert lesing får man et aktivt og deltakende barn.

*«Berørings skjermen gjør at barnet gjerne vil flytte og trykke selv. De blir dermed aktive og får styre fortellingen til en viss grad. Men dette gjør også at barna får et fokus om at «jeg vil trykke» «nå er det min tur å trykke» «når er det min tur å trykke», noe jeg opplever forstyrrer lesestunden» (B1)*

B2 opplever også noe av det samme som B1, til berørings skjermen blir det knyttet et fokus om at «jeg vil trykke».

*«Ved at barna får trykke får vi et konkurransepreget trykkefokus. Alle vil gjerne trykke, og hvis det ikke er barnets tur maser barnet. Dette fører til, slik jeg opplever det, at barna vil at de andre barna skal gjøre seg fort ferdig, slik at det fortære blir deres tur. Dette vil naturligvis påvirke samtalen rundt fortellingen.»*

B1 poengterer at *«Animasjoner og lyder er kjempefine hvis de ikke tar fokuset bort fra fortellingen. Det jeg opplever er at disse elementene blir en for stor del av boka og tar bort fokuset. Vi har derimot noen bøker der det interaktive er så godt flettet inn i fortellingen at barna ikke får dette «trykke-fokuset». Når dette ikke skjer opplever jeg at barna øker språkforståelsen. I de gode appene blir animasjonene en del av fortellingen. Det er akkurat som å lese en fortelling med konkreter.»*

### 4.3.3 Samtalen rundt e-boka

Informantene mener at nettbrett er et medium som passer fint til høytlesing, særlig siden det er mulig å ha på en fortellerstemme, men at til samtalebasert lesing er det ulike utfordringer som gjør at den gode samtalen uteblir. Informantene uttrykker at det kan være vanskelig å få til den gode dialogen med nettbrett som medium og begge peker på barnets forhåndserfaring med nettbrett og animasjonene som mulige grunner til at den gode samtalen uteblir.

*«De appene som er interaktive tar bort fokuset til den gode samtalen, denne type bok fungerer rett og slett ikke for oss når vi har dialogisk lesing.» B2*

B1 sier det samme som B2 om at nettbrettet fungerer bra til høytlesing, men når man skal samtale om bøkene mister barna fokus. Noe av grunnene til dette tror B1 er barnas forhåndserfaring, det blir mer et spill enn en bok, det er ulike interaktive elementer som tar bort oppmerksomheten og fokuset flyttes til hva appen kan få til og hvem sin tur det er til å være interaktiv. Historien blir satt i skyggen til fordel for andre elementer i applikasjonen.

*«Nettbrettet fungerer til høytlesing, men ikke hvis en skal ha en samtale rundt boka, da*

*mister barna fokus.» B1*

B1 utdyper dette og mener at alt skal gå så fort

*«Med nettbrett vil barna bla videre før vi er ferdig å snakke om bildene, det virker som de er mer utålmodig. Og har et helt annet fokus og forventning til nettbrettet enn bildeboka. Den gode samtalen uteblir med nettbrettet.»*

B2 tror at grunnen for at den gode samtalen uteblir er fordi

*«Med nettbrett blir konsentrasjon og oppmerksomhet flyttet til det interaktive. Samtalen blir jo koblet opp mot noe barnet er opptatt av og hvis barnet er opptatt av det interaktive vil de helst samtale om dette. Fortellingen til boka drukner mange ganger i digitale finesser.»*

B2 legger også til at

*«Det er lettere å styre samtalen med bildeboka, det går i vårt tempo. I den interaktive verden går alt fortere. Barna tenker mer film. Det blir en blanding mellom film, bok og spill. Det er også vanskeligere å stoppe opp. I noen e-bøker går det bare av seg selv og da må man fysisk sette på pause i appen eller så må man gå ut av appen, ha en dialog også gå tilbake inn i appen igjen.»*

En annen grunn til at den gode samtalen uteblir, mener b2 kan være at det er nytt og at barna bare har erfaring med nettbrett som et medium for spill og film. Skal man endre denne forhåndserfaringen må man teste nettbrettet noen ganger. Tilslutt er de kanskje så vant med å se animasjoner og lyder at dette blir en del av fortellingen på samme måte som mange i dag bruker konkreter for å underbygge fortellingen når man bruker bildeboka.

*«Det kan hende at når barnet blir vant med å lese e-bøker, så vil animasjoner, lyd og interaktivitet blir bakt inn sammen i fortellingen. Det kan hende at den gode samtalen uteblir, nettopp fordi barna har for lite erfaring med nettbrett i lesesituasjoner. Det blir så mye å ta innover seg av interaktivitet at dette tar fokuset, men kanskje om noen måneder er dette så naturlig at dette bare forsterker historiens fortelling.» B2*

#### 4.3.4 Barnas forhåndserfaring med nettbrett

Nettbrett er et relativt nytt verktøy i barnehagesammenheng, noe informantene ikke legger skjul på. Både de voksne, men også barna må bli vant til at nettbrettet kan brukes på nye områder, blant annet lesing. Informantene sier at det kan være utfordrende å lese på nettbrettet, fordi barna har forhåndserfaringer med at nettbrettet blir brukt til spill og barne-tv



og at denne innstillingen blir tatt med inn i leseaktiviteten.

*«Barna blir nesten litt overasket når vi ikke skal bruke nettbrettet til å spille med. Barna må bli vant med at nettbrettet kan bli brukt til andre ting enn bare spill. Denne spillerfaringen tar de med seg inn i lesestunden og dette farger aktiviteten» B1*

B2 mener at dette spillefokuset er noe de voksne må jobbe med,

*«Hvis barna forventer at de skal spille eller se en videosnutt av en bok, blir samtalen, nærheten og refleksjonene borte. Barna må lære seg å lese på nettbrettet og forvente noe annet enn spilling og passiv underholdning. Dette er noe de voksne må jobbe med»*

Begge informantene snakket mye om at barna hadde et spille-fokus, fordi det var dette de var vant med å bruke nettbrettet til. B1 mener at hvis barna får mer erfaring og den voksne er tydelig på at nå skal vi lese en bok vil situasjonen bli annerledes.

*«Hvis barnegruppa blir vant med å lese på nettbrett og får denne erfaringen med å bruke nettbrett slik som vi bruker bøker tror jeg det vil skape en mer lik lese-situasjon, slik som vi er vant med fra de fysiske bøkene.»*

#### **4.4 Komplementære?**

Det er ingen tvil om at digital teknologi har fått en større plass i barnehagehverdagen. Begge informantene er åpne og prøver ut teknologien i ulike situasjoner, i tillegg til nettbrett har også B2 digitale mikroskop. Nettbrettet blir også brukt til flere situasjoner blant annet til å lage sin egen film og fortelling. Barnehagepedagogene legger ikke skjul på at de har mest erfaring med bildeboka og det er nok denne begge foretrekker i en situasjon med samtalebaser lesing.

*«Jeg bruker nettbrett i store grupper, fordi da opplever jeg at flere ser og bildet blir større. Når jeg har små-grupper med samtalebasert lesing bruker jeg for det meste bildebøker. Jeg bruker konsekvent bare bildebøker når jeg har grupper med de språksvake. Hvis jeg bruker nettbrettet blir det et spillefokus og det er ikke dette jeg ønsker» B2*

Begge informantene uttrykker at det ikke er enten eller, men mener at man må være åpen å bruke mediene der de har sine sterke sider. B2 mener at *«Hvis man er klar over det og har erfaringer, så kan man bruke de ulike mediene der de er sterke, bruke fordelene. Men for å få denne erfaringen må man våge å tørre å bruke det nye og ukjente»*

B1 sier at valg av medium er avhengig av hvilket mål som er satt for aktiviteten. *«De ulike mediene gir ulike måter å lese på. Det er hensikten bak og målet med aktiviteten som avgjør hvilket medium jeg bruker. Hvis man bruker de sterke sidene til nettbrettet og bildeboka er man garantert en god lesestund.»*

B2 har også samme oppfatning om at det er viktig å bruke styrkene til mediet, men har enda ikke funnet en app som er på høyde med bildeboka

*«Det er viktig å kombinere de, det er viktig å bruke begge. Det blir to helt forskjellige lesestunder og nettbrettet er kommet for å bli. Men den fysiske bildeboka kan ikke bli borte, den fysiske boka må fortsette å være en del av barnehagehverdagen. Per dags dato har jeg enda ikke funnet en app som er bedre enn den fysiske bildeboka, men appen derimot har andre styrker enn det bildeboka har.»*

## 5.0 Drøfting

I dette kapitlet drøfter jeg mine funn opp mot teorigrunnlaget mitt. Formålet med dette masterprosjektet var å se på om den tradisjonelle bildeboka og nettbrettet påvirker samtalen rundt boka ulikt, er det en side av samme sak eller gir de ulike mediene ulike muligheter for lesingen?

I drøftingsdelen har jeg valgt å holde på strukturen fra kapittel 4 med de fire hovedtemaene: 5.1 Språkstimulering, 5.2 Samtalebasert lesing ved bruk av bildeboka, 5.3 samtalebasert lesing ved bruk av nettbrett. Til slutt i kapittel 5.4 vil jeg se på om de ulike mediene er komplementære.

### 5.1 Språkstimulering

Ved å analysere og se grundigere på mine funn ser jeg at det er særlig to hovedmomenter som kommer til syne under kategorien språkstimulering og det er: 5.1.1 Språkmodeller og 5.1.2 Forskjellen på høytlesing og samtalebasert lesing.

#### 5.1.1 Språkmodeller

Barn tilbringer mye tid i barnehagen, derfor er det viktig at barnehagepersonellet er klar over sin rolle som språkmodeller, noe mine informanter virker å være. Begge informantene jeg intervjuet var bevisst på sin rollen som språkmodell og mener i likhet med Aspøy og Bråten (2014) at deres viktigste oppgave er å bruke språket aktivt i alle hverdagssituasjoner, språket skal gjennomsyre alle aktivitetene gjennom hele barnehagehverdagen. B1 legger også til at en god språkmodell er en som initierer til at barna skal bruke språket sitt aktivt og gir dem rom for å reflektere.

Når B1 og B2 snakker om sitt syn på barns språkutvikling, har dette flere likhetstrekk med sosiokulturell læringsteori. Informantene legger vekt på at barna lærer og utvikler seg i samspill med andre, der de ser på seg selv og de andre ansatte i barnehagen som betydningsfulle andre, altså språkmodeller. Disse språkmodellene skal modellere godt språk og bruke sin kunnskap for å utvide barnets nærmeste utviklingszone (Vygotskij, 2011). Dette gjør B1 ved å samtale med barnet og legge til rette for at barnet aktivt skal bruke sitt eget språk. Det sosio-kulturelle synet kommer også frem når B1 snakker om sin egen rolle i en situasjon med samtalebasert lesing. B1 sier at en må stille åpne spørsmål, undre sammen med barna og at det er viktig at en ser alle og at alle får være aktive språkbrukere under

lesestunden. Den rollen som informanten beskriver sammenfaller med det Bruner (1997) betegner som stillasbygging. Personalet skal ikke formidle en bestemt tolkning av boka, men være en støttespiller i samtale om boka og lytte til, åpne for samtaler og undre sammen med barna. På denne måten blir de betydningsfulle andre svært sentrale for språkstimuleringen i en situasjon med samtalebasert lesing.

Slik B2 beskriver dialogisk lesing vil dette være en pedagogisk aktivitet hvor barnet og pedagogen skaper sammen historien, og barnet er delaktig og aktiv i denne samhandlingen. Den betydningsfulle andre vil være en bidragsyter og en veileder for å sette i gang samtalen og undre sammen med barnet. En god pedagog vil, i likhet med Vygotskij (2001), tilpasse bøkene, språket og samtalen til barnets nærmeste utviklingszone slik at leseaktiviteten blir mest mulig språklig stimulerende for barnet. På denne måten øker barnet sin språklige kompetanse.

B1 understreker at også jevnaldrende barn kan være betydningsfulle andre og mener at rolleleken, i likhet med lesing, er en viktig språklæringsarena. Hoel, Oxborough og Wagner (2011) mener at for å få til en god rollelek er det viktig med et godt språkmiljø. Et godt språkmiljø stimulerer til gode språkrike leker. Hoel, Oxborough og Wagner (2011) mener videre at noen leker i større grad enn andre bidrar til mer språklig aktivitet. De vurderer det dit at kostymelek, rollelek og bordaktiviteter er leker med høy språklig aktivitet og at lego, klosser og bygging bidrar med mindre språklig aktivitet. B2 er uenig i at ulike lekaktiviteter bidrar med ulik språklig aktivitet. B2 mener at et godt utformet rom stimulerer til god lek og i en god lek er det samspill mellom flere barn, og når det er samspill mellom flere barn er det alltid språk involvert. I disse situasjonene bruker barna språket til å snakke om hva man har eller skal bygge, hvordan man skal bygge, hva man skal leke, eller så er det rollelek. B2 mener med andre ord at hvis to eller flere barn leker sammen er det alltid språk tilstede, uavhengig av hvilken lek barna foretar seg.

### 5.1.2 Samtalebasert lesing og høytlesing, er det noe forskjell?

Informantene mine pekte på helt grunnleggende forskjeller på høytlesing og samtalebasert lesing. Når informantene snakket om høytlesing og samtalebasert lesing snakker de om aktive og passive barn. Dette sammenfaller med det Mol og han kollegaer (2008) fant i sin studie der de sammenlignet høytlesing og samtalebasert leing. Studien avdekket at samtalebasert lesing hadde en høyere språkliggevinst, der de mente at samtalen og de aktive barna var årsaken til dette. I en situasjon med samtalebasert lesing er det en dialog mellom voksen og barn, barna

er aktive språkbrukere. I høytlesingen er barna passive, de lytter på en fortelling som blir lest opp av en voksen. B1 sier at det nettopp er denne dialogen og refleksjonene som gjør at samtalebasert lesing har en så stor språklig gevinst, noe forskningslitteraturen også peker på (Se blant annet: Mol, Bus, de Jong & Smeets, 2008). Hvis B1 skal velge lese aktivitet ut ifra språklig gevinst, velger B1 alltid samtalebasert lesing.

B2 trekker frem ulikheter i hvordan fortellingen til de ulike lese aktivitetene blir til. I situasjoner med høytlesing leses det rett fra boka, som en monolog. I samtalebasert lesing blir bilde og tekst knyttet sammen ved hjelp av en pågående dialog mellom barna og den voksne (Broström, Jensen de López, & Løntoft, 2013). B2 sier at dette kan føre til at historien tar en helt annen vei enn det som står i boka. Hoel, Oxborough og Wagner (2011) trekker også frem det B2 forteller om at barnet bruker sitt eget språk i samtale med boka, den voksne og de andre barna. De understreker også dialogen og dens muligheter som den mest sentrale aktiviteten for språklæring. Gjennom dialogen får barna erfaringer med språket og oppdager ulike muligheter som ligger i språket.

En annen forskjell B1 peker på er størrelsen på barnegruppa. Når det er høytlesing er som regel hele barnegruppa samlet, ofte i forbindelse med samlingsstund. Når informantene beskriver en situasjon med samtalebasert lesing er det maks seks barn tilstede. Grunnen til dette er at de voksne skal ha mulighet til å høre på hvert enkelt barn og at hvert enkelt barn kan komme til ordet, noe Broström og hans kollegar (2011) også peker på. Hvis gruppene blir for store blir det vanskelig for den voksne å inkludere alle, og i følge Nordahl (2018) må organiseringen skje på en slik måte at hvert enkelt barn føler seg inkludert.

Begge informanter deler samme syn om at det må være rom for begge disse leseaktivitetene. Når informantene beskriver en situasjon med høytlesing er hele barnegruppa samlet, dette gjør at hele barnegruppa får de samme referansene (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011). I vår digitale verden er det mange ulike bøker og tv-programmer barn kan se på, ettersom utvalget er stort er dermed ikke sikkert barna ser på de samme programmene. Dette gjør at barn ofte har ulike referanser, og mangler et barn en referanse kan det være vanskelig å få innpass i en lek der denne referansen blir brukt (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011). I høytlesing som informantene beskriver vil alle barn høre den samme boka, og dermed få de samme referansene, som da blir felles for hele barnegruppa. Boka vil ha et fast handlingsforløp og barna vet hva som skal skje. De kan fordele ulike roller, bestemme seg for at et bord er en bro og at bilmatten er sæter og på denne måten har barna skapt et fantasiunivers i barnehagen, og

plutselig er de sugd inn i universet til Bukkene Bruse. Hvis ett av barna i denne leken ikke hadde opplevd denne boka, hadde mest sannsynlig dette barnet ikke forstått lekekoden og dermed falt utenfor denne leken. Det vil derfor være viktig at alle barna har nøkkelen til lekekoden, for å få tilgang til leken. Både B1 og Hoel, Oxboriugh og Wagner (2011) løfter frem rollelek som en viktig språklæringsarena. B1 understreker jevnaldrenes betydning for språkutviklingen og dermed vil det være viktig at barn deler de samme referansene, for utvikle en god rollelek.

## **5.2 Samtalebasert lesing ved bruk av bildeboka**

Gjennom min analyse fant jeg fire hovedmomenter som er naturlig å drøfte i dette underkapittelet: 5.2.1 Motivasjon for å være med på lesestunden, 5.2.2 Meningsbærende elementer i bildeboka, 5.2.3 Utvalg av bildebøker og 5.2.4 Samtale rundt bildeboka.

### **5.2.1 Motivasjon for å være med på lesestunden**

Begge informantene mine sier at barn som har erfaring med lesing hjemmefra viser størst interesse for å være med på leseaktiviteter og at det er disse barna som uoppfordret oppsøker lesing oftest. B1 sier at det alltid er noen av barna på avdelingen som ikke oppsøker lesing aktivt, men med engang de har kommet i gang med aktiviteten ser de ut til å trives.

B1 mener at grunnene til at disse barna ikke er like motivert for lesing kan være at de har lite erfaring med lesestunder eller at de har en indre uro i kroppen. B2 sier at de aktive barna har vanskeligheter med å sitte stille over en periode og at de finner seg mer til rette i samtalebasert lesing, nettopp fordi at her er det lov til å være aktiv. Det kan virke som om at mulighet til å være aktiv bidragsyter kan være en motivasjonsfaktor for de aktive barna.

Larsen (2017) peker også på at det alltid er noen barn som velger bort leseaktiviteter, hanes funn viser at dette ofte skjer fordi barna er språksvake. B2 sier at de barna som er språksvake er mer motivert for samtalebasert lesing enn høytlesing. B2 tror dette kan henge sammen med at i samtalebasert lesing snakker de om ord og vanskelige elementer og at barnet på denne måten forstår mer av innholdet og historien. Dette sammenfaller med det Hagtvatn (2004) skriver om de gode her og nå samtalene. I disse samtalene er ordene gjennomskuelige, fordi situasjonen gir dem mening. Det er også dette som er tilfelle i en situasjon med samtalebasert lesing, da er boka grunnsteinen i situasjonen, boka gir begrepene mening og innhold. Lunde (2003) skriver at begreper aldri vil kunne læres i et tomrom. Når barna lærer nye ord i rammene av en situasjon med samtalebasert lesing, vil både samtalen rundt boka og selve bildeboka bidra med at de nye begrepene fylles med innhold. Dette gjør at misforståelser lett

kan oppklares og vanskelige ord kan forklares (Hagtvet, 2004). Samtalebasert lesing vil være et godt sted å lære nye begreper. B1 mener at årsaken til dette er at gruppestørrelsen er liten og at det på denne måten blir lettere å la hvert enkelt barn komme til ordet. Når det er få barn med i lesestunden er det også lettere for barnehagepedagogen å sjekke at hvert enkelt barn har forstått hva historien faktisk handler om, dette kan skje ved at en stiller spørsmål. Disse spørsmålene kan gjøre at misforståelse unngås og dermed forstår de språksvake mer av innholdet enn hva de ville ha gjort i en situasjon med høytlesing – og dette kan igjen føre til at økt motivasjon. Det er viktig for språkstimuleringen at barna er motiverte. Hvis aktiviteten er indrestyrt, og forankret i lek, vil barna ha glede av aktiviteten, noe som med stor sannsynlighet vil føre til at de er mer aktive og at de ved en senere anledning kanskje oppsøker aktiviteten uoppfordret (Alfheim og Fodstad, 2014).

For å øke motivasjonen peker B2 på at det er viktig å tilpasse leseaktiviteten etter hvilke barn man har med. Elementer B2 mener det er viktig å tenke over er varighet, tema, vanskelighetsgrad og gruppestørrelse. Hvis leseaktiviteten blir for lang, boken ikke fenger, boken har feil vanskelighetsgrad, eller at det barnegruppen er for stor vil lesing bli forbundet med noe negativt, noe som med stor sannsynlighet vil føre til umotiverte barn. Derfor er det viktig å tenke over disse elementene, for å opprettholde motivasjonen og leselysten til barna. Pedagogen har et stort ansvar med å planlegge leseaktiviteten godt og ha hvert enkelt barn i tankene når en planlegger leseaktiviteten. Den voksne må velge bøker som fenger, en gruppe som passer sammen og et nivå på boka som alle barna er komfortable med, hvis en lykkes med dette er det lagt et godt grunnlag for en vellykket lesestund (Hoel, Oxborough og Wagner, 2011). En god lesestund vil som regel føre til mersmak, noe som gir barna motivasjon for å være med på slike leseaktiviteter senere. Dette er viktig da forskning har vist hvor stor språklig gevinst det er i disse lesestundene (Mol, Bus, de Jong & Smeets, 2008).

### 5.2.2 Meningsbærende elementer i bildeboka

I en bildebok er det som oftest både bilder og en tilhørende tekst (Birkeland & Mjør 2012). Både i høytlesing og i samtalebasert lesing er det boka som er grunnsteinen i og for aktiviteten. Oppmerksomheten blir rettet mot boka, og ut ifra mediet danner det seg grunnlag for refleksjoner og dialoger. Nikolajeva (2004) deler bildeboka inn i multimodale elementer, der det er to hovedgrupper ikoniske og konvensjonelle tegn. Hun mener bildebokas egentlige mening bare kan tre frem gjennom bildenes og tekstens felles kommunikasjon. Informantene har et noe annet syn på dette, B2 mener at bildet er det meningsbærende i en situasjon med samtalebasert lesing. B2 sier at det er bildene som danner utgangspunktet for samtalen og

teksten blir mer enn støtte til bildene. Derfor mener B2 at det er viktig med gode bilder som kan danne grunnlaget for en god samtale.

B1 mener også at teksten nødvendigvis ikke trenger å bli lest opp, men at det kan være tilstrekkelige å bare se på bildene. B1 sier at bildet sier mer enn teksten, og det er denne modaliteten barnet henger seg opp i. Bildet blir dermed utgangspunktet for undringer og refleksjoner i aktiviteten. Bildene kan barnet tolket og gjøre tilgjengelig umiddelbart, uten av at en voksen trenger å veilede eller lese opp en tekst for barnet (Alfheim & Fodstad, 2014). B1 mener at det er dette som gjør at man får de gode samtalene, for alle barna ser ulike elementer i bildene og dermed blir det mye å undre seg over. De gode refleksjonene gir de gode samtalene. Disse observasjonene sammenfaller med det Solstad (2016) skriver, hun mener at barna bruker sitt eget liv som fortolkningsbase når de ser på bildene. På denne måten blir det som B2 også beskriver, at barna tolker ulike elementer i bildet ulikt på bakgrunn av sine forhåndserfaringer.

Rosenblatt (2002) mener at hver enkelt barn sin ikontekst vil bli forskjellig på bakgrunn av barnets erfaringer og forkunnskaper, noe som samsvarer med Solstad (2016). Dette opplever også B2 og mener dette er en av grunnene til den frodige og reflekterte samtalen rundt bildeboka. Hvert barn ser ulike elementer i bildet og barna kan tolke bildene ulikt ut ifra forkunnskaper. B2 sier at barna kan spinne videre på et annet barns tanker og fantasier og på denne måten kan fortellingen ende opp et helt annet sted enn det som står i boka. Bringsværd (1994) skriver at en god bok er en trampoline for fantasien. Dermed vil gode bøker sette i gang barnets fantasi, og denne fantasien påvirker tankene barnet har på hva som kommer til å skje. Dette er igjen koblet opp mot barnets forkunnskaper. Hvis den voksne hadde lest teksten før en så på bildene, er det den voksnes opplesning som gir mening til bildene, hvis dette skjer vil barna se det samme i bildene på bakgrunn av hva den voksne nettopp har lest opp (Kress og van Leeuwen, 2004). Hvis pedagogen derimot ser på bildene før en leser teksten, vil barna selv kunne fortolke bildene med sitt eget liv som fortolkningsbase, for bildet blir tilgjengelig uten av at den voksne trenger å lese opp teksten. På denne måten kan det hende at samtalen blir bedre, fordi barna tolker ulikt avhengig av forkunnskaper og dermed blir det flere innspill til samtalen.



### 5.2.3 Utvalg av bildebøker

Det er samtalen rundt boka B1 mener gjør samtalebaset lesing til en språklig gullgruve. For å få til den gode reflekterte samtalen er en helt avhengig av gode bøker (Alfheim og Fodstad, 2014). Begge informantene mener det er viktig med en god bok med gode og fine bilder, der det er mye å snakke om, det er på denne måten de mener man får den gode samtalen.

Gode bøker som er tilpasset barnets alder, språklige nivå og interesser legger et godt grunnlag for en vellykket lesestund (Hoel, Oxborough, & Wagner, 2011). Begge informantene sier at de har ett større utvalg av fysiske bøker enn e-bøker. B1 gir uttrykk for at biblioteket ofte blir besøkt for å finne bøker som kan passe barnegruppen. Her er det mulig å bla gjennom bøkene før man eventuelt låner dem. Ved å ha mulighet til å bla gjennom boka før man låner boka, mener B1 at det gjør det lettere å velge bøker som passer barnets alder, interesse og språklig nivå. På denne måten blir det lettere å tilpasse lesestunden etter barnets nærmeste utviklingsnivå (Vyktosij, 2001). Det at man kan låne bøker mener B1 gjør det lettere og mer økonomisk å bytte ut og rullere på bøkene, slik at man til en hver tid har interessant litteratur som fenger barna og som passer til barnehagens tema og fokusområder.

### 5.2.4 Samtalen rundt bildeboka

I samtalebaset lesing er målet at barna skal være aktive språkbrukere. Det er gjennom samspillet med andre deltakerne i lesestunden at barnets språk stimuleres og utvikles (Mol, Bus, de Jong & Smeets, 2008). B1 mener at den voksne skal være en støtte og veileder i denne prosessen. Ifølge mine informanter flyter samtalen bra når man bruker bildebok og alle barna ønsker å være med å bidra i refleksjonene. Slik informantene beskriver det oppfattes det som at bildeboka gir gode muligheter til gode og reflekterte samtaler.

B2 opplever at bildeboka skaper en god og trygg dialog. De stopper opp med bildene, reflekterer over hva som skjer og hva som kommer til å skje. Barna og den voksne undrer og samtaler sammen om hva de tror kommer til å skje, hva de ser og hva barna tenker om historien. Ved å stille spørsmål til teksten legger den voksne opp til kognitivt utvidende samtaler (Snow, 2017). I en slik samtale kommer barnet med sine egne tanker, meninger og innspill. I en slik type samtale får barnet mulighet til å bruke og utvikle sine språklige ferdigheter sammen med andre (Burger, 2015). I en slik situasjon B2 beskriver må også barnet beherske andre verbformer enn presens, barnet må fortelle om noe som har skjedd eller noe barnet tror kommer til å skje senere i boken. Ved å lese og samtale på denne måten utvikler barnet språket sitt på et høyere nivå.

Når barna og den voksne undrer seg sammen over innholdet slik B2 beskriver kan det hende at enkelte ord er ukjent for noen av barna. Når barna og de voksne snakker om ordene og ordets betydning vil de ukjente ordene bli fylt med mening (Kulturrådet, 2008). De viktigste elementene vil som regel også være illustrert i boken. På denne måten kan både boken, men også samtalen være med på å øke barnets ordforråd. I en situasjon med samtalebasert lesing utveksles det meninger. Barna og den voksne kan sammen prøve å definere ordet og etterhvert vil barnet få en dybdeforståelse av begrepet. På denne måten kan ordene raskere bli en del av barnets aktive ordforråd (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011).

Alfheim og Fodstad (2014) peker også på at det er mulig å gi barna ulike spørsmål ut ifra hvilket språklig nivå de er på. På denne måten kan barnehagepedagogen tilpasse språklæringen til barnets nærmeste utviklingszone (Vygotskij, 2001). B2 gir bruker denne metoden for å få alle barna med inn i samtalen og for å starte samtalen. På denne måten inviterer B2 barna til å være aktivt med i samtalen. B1 gir uttrykk for at det er viktig at alle barna involveres og at alle får lov til å komme med sine tanker, nettopp for å øve seg i å bruke språket aktivt. Barna lærer språket best gjennom å bruke språket aktivt sammen med betydningsfulle andre (Vygotskij, 2001). Det er nettopp dette som er essensen i samtalebasert lesing, derfor er samtalebasert lesing som metode bra for å stimulere barnas språk (Hoel, Oxborough, & Wagner, 2011).

Begge informantene beskriver en ro over barnegruppa når de snakker om samtalebasert lesing ved bruk av bildebok. Det er ingen som stresser for å komme seg videre i fortellingen og de kan bruke god tid på å samtale om hvert enkelt bilde i bildeboka. B1 beskriver at i en situasjon med samtalebasert lesing med bildebok har man tid til at alle barna skal kunne komme med egne refleksjoner og være aktive språkbrukere. Når barna snakker om sine egne refleksjoner og tanker, må de gå fra et her og nå språk, til et der og da språk (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011). Et dekonstruert språk ligger på et høyere utviklingsnivå enn et her og nå språk. I en slik situasjon som B1 beskriver med samtalebasert lesing blir barnet vant med å snakke og forså situasjonen og elementer, ut ifra andre synsvinkler og perspektiver enn deres egne. Slik får barna utviklet sine språklige ferdigheter.

## 5.3 Samtalebasert lesing ved bruk av nettbrett

Digitaliseringen av barns hverdag gir flere muligheter til å velge medium i lesestunden. Ved siden av den tradisjonelle bildeboka har også nettbrett blitt et medium som kan formidle litterære opplevelser med sine e-bøker. Når jeg analyserte mine funn så jeg seks hovedmomenter som er naturlig å drøfte i dette underkapitlet: 5.3.1 Motivasjon for å være med på lesestunden med nettbrett, 5.3.2 Meningsbærende elementer i e-boka, 5.3.3 Utvalg av e-bøker, 5.3.4 Samtalen rundt e-boka, 5.3.5 Nærhet i lesestunden og til slutt 5.3.6 Erfaringer med bruk av nettbrettet.

### 5.3.1 Motivasjon for å være med på lesestunden med nettbrett

Mine funn peker på at begge barnehagepedagogene mener at nettbrettet kan være en døråpner inn i bokenes verden for barn som blir beskrevet som urolige og barn som ikke har mye erfaring med å bli lest for. Dette er en oppmuntrende observasjon med tanke på at forskning har vist at enkelte barn, spesielt språksvake, velger bort denne aktiviteten (Larsen, 2017). Hvis språksvake barn blir motivert for å være med på lesestunder med bruk av nettbrett vil de også få glede av denne viktige språkstimulerende aktiviteten. Hyppigere deltakelse på lesestunden vil med stor sannsynlighet føre til at språksvake barns språk løftes på et høyere nivå. Informantene mine ga uttrykk for at nettbrettet i seg selv var en motivasjonsfaktor. Disse opplevelsene samsvarer med det Bølgan (2006) skriver om at barn viser interesse for og er nysgjerrige på digitale medier. Nettbrettet kan dermed være et verktøy som inviterer flere barn med på lesestunden, noe som er svært positivt hvis en ser på den språklige-gevinsten barna får av å være med på en aktivitet med samtalebasert lesing (Mol, Bus, de Jong , & Smeets, 2008).

B2 sier at barn som blir født inn i den digitale verden er vant med at ting skal komme hoppende over skjermen og da gjerne med lyd. Informanten sier videre at en bildebok blir for kjedelig, gammeldags og uinteressant for noen barn. Det kan virke som om at appens affordans og interaktivitet motiverer og trigger enkelte barn for å være med i lesestunden. Dette peker også Bus, Takacs og Kegal (2015) på i sin studie. Interaktive elementer som er knyttet direkte opp mot fortellingen og handlingsforløpet virker positivt inn på barnas språkforståelse, særlig blant de barna som har lite erfaring med lesing fra før av.

B2 poengterte nettbrettet aldri blir bruk når det er mange språksvake barn i lesegruppen. Dette ble begrunnet med at barna fikk et spillefokus og det var ikke dette som var målet med disse lesestundenene. Dette sammenfaller med det Tønnesen og Solstad (2014) fant i sin studie. Når

barna oppdaget de interaktive mulighetene, ble de opptatt av å prøve disse ut og at dette kan gå på bekostning av selve historien. Dette fokuset er svært uheldig da vi vet hvor stor språkliggevinst det ligger i en lesestund med samtalebasert lesing. Dermed blir det viktig for den voksne å få oppmerksomheten over fra mediets affordans til handlingen i boka. Det kan virke som om at interaktivitet motiverer, men det er viktig å være oppmerksom på at denne motivasjonsfaktoren også kan virke forstyrrende for fortellingens handlingsforløp.

### 5.3.2 Meningsbærende elementer i e-boka

Informantene mine peker på at det er mange flere meningsbærende elementer på et nettbrett enn i en bildebok. B2 mener at tekst/fortellerstemme og selve bildet, på samme måte som den tradisjonelle bildeboka, er bærebjelkene i e-bøkene, og sier videre at animasjoner, lyder og andre interaktive elementer er tilleggseffekter. Tilleggseffektene blir ikke benyttet aktivt, fordi B2 mener at disse forurensrer historiens egentlige fortelling. B1 derimot mener disse elementene bidrar positivt til fortellingen, hvis de ikke trekker for mye oppmerksomhet og blir en for stor del av boka. B1 sier at i gode apper er det interaktive så godt flettet inn i fortellingen at det blir som å lese en fortelling med konkreter. Denne opplevelsen er også avdekket i Bus, Takacs og Kegal (2015) sin studie. Her fant de at interaktive elementer som ikke støtter opp under fortellingen direkte distraherer barna, men når det interaktive er knyttet opp mot fortellingen bidrar det positivt til barnas forståelse av historien. En god app med interaktive elementer som bygger opp under bokas historie kan dermed være med på å øke barnets språkforståelse.

Informantene gir også uttrykk for at det kan være vanskelig å finne de gode appene der det interaktive støtter opp under fortellingens historie. B1 beskriver at ved dårlig implementering av det interaktive får barna et «trykke- og spillefokus». Det er dette Prøitz (2014) beskriver som et peke og klikke spill. Om appen er dårlig utformet, går det interaktive på bekostning av historiens egentlige fortelling og dette er uheldig for den gode reflekterende dialogen, som man ønsker og jager etter i samtalebasert lesing.

Berøringsskjermen er også et meningsbærende element som begge mine informanter tar opp. Muligheten til å være interaktiv mener B1 at «trykke-fokuset» kommer inn. Alle barna vil gjerne trykke og maser om hvor lenge det er igjen til det er deres tur. Forklaringen til at dette skjer mener Tønnessen (2014) er at nettbrettet bare kan reagere på en berøring om gangen. Dette gjør at fokus rettes mot nettbrettets muligheter, istedenfor fortellingens historie. Dette mener B2 vil gi konsekvenser på samtalen rundt boka og at trykkfokus og interaktiviteten kan

være noen av grunnene til at den gode samtalen rundt nettbrettet uteblir. Samtidig sier B1 at denne affordansen gjør at flere barn ønsker å delta i lesestunden. Dette viser at det er viktig å finne gode apper med gode interaktive muligheter, som ikke inviterer til et trykk-fokus. Skillet mellom at affordansene i nettbrettet blir oppfattet som å være støttende til historien og til å gå over til ett trykkekfokus blir oppfattet som liten hos mine informanter.

### 5.3.3 Utvalg av e-bøker

Informantene mine uttrykket at det var vanskelig å finne gode apper. B2 sa at valget ofte falt på e-bøker som var adaptert fra fysiske bildebøker, for da visste en hva en fikk. B1 uttrykker samme frustrasjon og sier at det blir brukt mye tid til å finne gode e-bøker. Det kan være vanskelig å finne ut hva som skjuler seg inni appen. Årsaken til dette er at i mange apper er det ikke mulig å prøve eller få se i uten å kjøpe dem. Det kan se ut som at VEBB prosjektet (2017-2019) vil være nyttig for mine informanter. Dette prosjektet skal hjelpe barnehagelærere å vurdere hvorvidt en app vil fremme eller hemme barns språklæring under samtalebasert lesing.

E-bøkene som B2 har funnet og lastet ned på nettbrettet fungerer greit til høytlesing, men ikke i en situasjon med samtalebasert lesing. Dette er fordi at de i høytlesing ikke bruker det XXX tilleggs effektene i appen og da blir ikke fokuset skiftet over til appens affordans. Denne utfordringen tar også Tønnsen og Solstad (2014) opp. I de gode e-bøkene er interaksjonene så godt sammenflettet med historien at interaksjonene blir en del av fortellingen, det er disse e-bøkene informantene mine er på utkikk etter, men som virker å være vanskelig å finne.

Begge informantene ga uttrykk for at nettbrettet var en god plattform for å finne bøker på andre språk enn norsk. Disse bøkene gir glede når det er samefolkets dag og andre dager, da finner B1 samiske eventyr og fortellinger på nettbrettet. B1 uttrykker også glede over at man kan finne bøker med fortellerstemme på andre språk enn norsk. Dette har hjulpet B1 sin avdeling med at barn da kan bli lest for på deres morsmål. Dette virker å være veldig nyttig, særlig hvis ingen på avdelingen har erfaring med det språket fra før av.

### 5.3.4 Samtalen rundt e-boka

Mine funn viser at de gode og reflekterte samtalene kan være vanskelig å få til når man bruker nettbrett som medium i en lese-situasjon. Det er vanskelig for informantene å peke nøyaktig på hvorfor den gode samtalen uteblir, men de nevner det interaktive og barnas forhåndserfaringer med nettbrett som mulige grunner til dette.

B1 har erfaringer med at når animasjonene er godt bakt inn i fortellingen, øker barnets språkforståelse. Informanten uttrykker samtidig at det kan være vanskelig å finne de gode appene der dette skjer. I de dårlige appene tar det interaktive bort fokuset fra historien, dette gjør at de gode og reflekterte samtaler uteblir. Dette er også en utfordring Stichnothe (2014) peker på. Han peker på at interaktive elementer kan være skadelig for barnets leseopplevelse. Utfordringen er å finne gode apper som bruker sine digitale muligheter til å underbygge historien til boka. En slik app vil føre dialogen rundt bokens handling og ikke om mediets affordans og et trykkefokus.

B2 sier at de ikke bruker apper med interaktivitet, fordi det ikke fungerer for dem. Dette er fordi samtalen da dreier seg om hva appen kan få til istedenfor at de reflekterer over bokens innhold. B2 opplever at de interaktive elementene tar fokuset bort fra historien og på denne måten uteblir de gode og reflekterte samtaler, for barnas oppmerksomhet er ikke rettet mot handlingen, men mot appens affordans. Denne utfordringen drøfter også Parish-Morris (2013) i sin artikkel. Forskningen han har gjort peker på samme problem som B2 tar opp, nemlig at dialogen er rettet mot affordansene i appen og hva man kunne gjøre dem. Utfordringen med dette er at de gode samtaler uteblir og dermed uteblir også den språklige gevinsten (Parish-Morris, 2013)

B1 peker også på en annen faktor som kan være årsaken til at den gode samtalen uteblir, nemlig barnets forhåndserfaring med nettbrett. Nettbrett er et medium som ofte blir brukt i spill og film-situasjoner. Når barnet plutselig skal lese en bok på dette mediet, blir de i følge B1 overrasket. Denne opplevelsen sammenfaller med det Munzer og hennes kollegaer (2019) fant i sin undersøkelse med at med en forventning om å bli underholdt blir barna passive. Det kan virke som om at denne forventningen gjør at samtalen uteblir. Hvis barna inntar en passiv rolle der de har forventninger om å bli underholdt, virker det som om at blir det vanskelig å invitere til samtale. For at den gode samtalen skal forekomme må både den voksne og barna inneta en aktiv rolle og være bidragsytere i samtalen. Hvis dette ikke skjer, vil heller ikke den språklige gevinsten, som B1 snakker om, være til stede.

Dette tyder på at det Tønnessen (2014) har rett i at digitalisering av barnelitteratur har ført til at barn har andre forventninger til en fortelling på nettbrett kontra den fysiske bildeboka. Disse erfaringene sitter også informantene mine på. Barnets forhåndserfaring med nettbrett farger lesestunden nettopp fordi de forventer noe annet enn en e-bok. Hvis barna forventer at

de skal spille eller se film av en bok, blir samtalen og refleksjonene borte. Barna må lære seg å lese på nettbrettet, dette er noe som kan ta tid og noe som de voksne må jobbe med over tid. B1 poengterer at både barna, men også de voksne må få erfaring med å bruke nettbrettet som bok. Denne måten å bruke nettbrett på er ny for begge parter, og det tar tid å bryte ned den forhåndserfaringene barna har fra før. Derfor sier B2 at hvis barnegruppa får erfaring og blir trygg med å lese på nettbrett, slik vi bruker fysiske bøker, uten trykkfokus, vil dette føre til at vi skaper en situasjon som er nærmere lese-situasjon som vi er vant med fra de fysiske bøkene.

### 5.3.5 Nærhet i lesestunden

En av fordelene med samtalebasert lesing med bildeboka, som begge informantene løfter frem, er nærhet man får til barna. B2 beskriver denne aktiviteten som at de sitter i en runding, i en sofa og noen ganger har informanten barna på fanget. Det er tid til å se alle barna og alle får mulighet til å snakke og bli hørt. Denne situasjon styrker relasjonen B2 har til hvert enkelt barn. Denne nærheten virker å bli borte i en situasjon med nettbrettet. Den fysiske forskjellen på bildeboka og nettbrettet påvirker hvordan vi samhandler med dem vi leser sammen med (Yuill & Martin, 2016). Begge informantene bruker bord og stoler i en lesesituasjon med nettbrett. B1 beskriver denne situasjon som om at «*Den harmoniske lesestunden er på mange måter blitt byttet ut med et konkurransepreget trykke-fokus*». Den ulike organiseringen av lesestundene virker å gjøre at nærheten blir borte.

Faren er at det er nettbrettet som er i fokus og som styrer samtalen, ikke barna og den voksne. Tønnesen og Solstad (2014) skriver at dette kan være en forklaring på hvorfor nettbrettet i mindre grad inviterer til et lekent samspill mellom barna. Dette kan gjøre at den gode samtalen uteblir, fordi nærheten til de andre i lesestunden blir borte. Det virker ikke som om at de andre barna og den voksne sine innspill til fortellingen klarer å konkurrere med oppmerksomheten nettbrettets affordans får. Det blir slik Yuill og Martin (2016, s. 8) beskriver det «*Curling up with paper and schoulder-surfing with screen*».

### 5.3.6 Erfaring med bruk av nettbrettet

Informantene mine legger ikke skjul på at nettbrett i barnehagen er et relativt nytt fenomen. Informantene sier at både voksne, og barn må bli vant til at nettbrettet kan brukes til lesing. B1 sier at barna blir overasket når de skal bruke nettbrettet til noe annet enn spill og opplever at barna tar med seg en spilleforventning inn i lesestunden. Den forventningen som B1 beskriver er også noe Tønnessen (2013) tar opp. Hun mener at digitalisering av

barnelitteraturen har ført til at barn har andre forventninger til en lesestund enn tidligere. Barna møter teksten på en ny måte nå, enn før digitaliseringens inntog i barnets hverdag.

Denne forventningen mener B2 er noe de voksne må jobbe med. En må lære barna å lese på nettbrettet og få dem ut av den passive rollen, men dette kan ta tid. Hvis barna forventer å bli underholdt blir barna passive, B2 mener at passive barn fører til at samtalen rundt boken blir borte, noe som sammenfaller med Munzer og hennes kollega sin forskning (2019). Derfor kan det hende at årsaken til forskjellene som informantene skisserer rundt samtalen ved bruk av nettbrett og bildeboka bunner i erfaringene og forhåndserfaringene voksne og barn har til de ulike mediene. Hvis barna får erfaring med bruk av nettbrett, at spillefokus og oppmerksomheten blir annerledes, vil situasjonen og lesestunden bli mer lik en lesestund med bildeboka.

Begge mine informanter gir uttrykk for at de har lite erfaring med bruk av mediet. Krumsvik og hennes kollegaer (2013) peker på digital kompetanse og pedagogisk dømmekraft som to viktige faktorer for å øke læringsutbyttet ved bruk av digitale medier. Det er viktig å ha kunnskap om mediet og appen før man bruker den sammen med barna. Hvis man ikke har en baktanke om hvorfor man valgte akkurat den appen man har gjort er det fort gjort å havne på ville veier (Romstad, 2018). Derfor blir det viktig for barnehagepedagogene å tenke på hvorfor de velger akkurat denne appen og hvilke styrker nettbrettet har kontra en vanlig bildebok. Det er viktig at pedagogen er klar over appens styrker og svakheter slik at barnehagepedagogene bruker nettbrettet riktig for å få en mest optimal lesestund.

Ifølge informantene virker det ikke som om at det er tilgangen på apper, men måten teknologien blir brukt på som øker potensialet for læring. Digital kompetanse og pedagogisk dømmekraft blir trukket frem som særlige viktige forhold for å øke læringsutbytte ved bruk av digitale ressurser (Krumsvik, Egeland, Sarastuen, Jones, & Eikeland, 2013). Romstad (2018) understreker at hvis vi ikke har de nødvendige kunnskapene om didaktisk design og setter i gang uten en klar formening om hva, hvordan og hvorfor en skal bruke det digitale verktøyet så havner en på ville veier. Derfor er det viktig å tenke over hvorfor vi velger akkurat dette, hva det skal bidra med og hvordan det skal brukes. Dette er noe B1 tenker over og valg av medium er avhengig av hvilke mål som er satt for aktiviteten.. Det er også lurt å vurdere hvorfor en bruker app istedenfor en bok, hvilke fordeler gir dette (Romstad, 2018). Begge informantene understreker at en må bruke mediens positive sider og sier videre at hvis en gjør dette er en nesten garantert en god lesestund. Hvis en tenker over dette, hvorfor en



velger akkurat dette mediet kan mye tyde på at lesestunden blir en språkstimulerende aktivitet. Pedagogen må ha en baktanke om hvorfor en bruker akkurat denne appen til fordel for andre apper eller bildebøker.

#### **5.4 Er de komplementære?**

Mine funn kan tyde på at nettbrett og bildebok gir to forskjellige innfallsvinkler å lese på og at de utfyller hverandre. Mine informanter legger ikke skjul på at de har mest erfaring med bildebok og at det er dette verktøyet de foretrekker i en situasjon med samtalebasert lesing. Begge informantene mener at bildebok og nettbrett, på grunn av disse mediernes ulike affordans, gir to helt ulike måter å lese på.

Nettbrettet med sin teknologi og interaktivitet gir andre muligheter enn det den statiske bildeboka kan tilby. Som jeg har drøftet tidligere muliggjør dette en annen type lesing. Leseren kan være en aktiv leser som påvirker fortellingen. Denne type leser omtaler Sørhaug (2018) som en bruker. Mulighetene nettbrettet gir bringer også med seg noen utfordringer og nye måter å tenke på i forhold til hva en bok faktisk er. I bildeboka løfter informantene mine, i likhet med Nikolajeva (2004), frem to meningsbærende elementer, nemlig tekst og bilde. Når informantene snakker om nettbrettet, tilføyer de et ekstra meningsbærende element, som muliggjør interaktivitet og trykking, berøringsskjermen. utfordringen er at fokuset blir dreid til hva mediet kan få til og ikke til hva fortellingen handler om, noe som gjør at den gode samtalen uteblir. Dette er også noe som støttes av forskningslitteraturen, Parish-Morris og hans kollegaer (2013) så at i samtalen hos de som leste digitale bøker var fokuset rettet mot affordansene i appen og hva man kunne gjøre med dem, istedenfor innholdet i fortellingen.

Nærheten til barna blir også beskrevet som forskjellig når de bruker de ulike mediene på grunn av de strukturelle bestemmelsene. Begge informantene bruker bord og stoler når de leser med nettbrettet, men med bildeboka sitter de i en runding og noen gang har pedagogen barna på fanget. Det kan hende at denne ulikheten i den strukturelle utformingen av lesestunden også er en faktor som gjør noe med harmonien og samtalen i gruppen. Det kan hende at barnehagepedagogene ubevisst tar de mest urolige barna på fanget når de leser med bildeboka og at dette bidrar til mer ro, men når de leser på nettbrett sitter de urolige barna sammen med de andre barna på en rekke på benken og da kan denne uroligheten spre seg til de andre barna.

Interaktivitet og mulighet til samhandling er nok de elementene som skiller disse to mediene

mest fra hverandre (Tønnessen, 2014). Bildeboka er statisk - det samme skjer hver gang, mens med nettbrettet har man i noen av appene uendelig med muligheter, siden det er lagt opp til interaktivitet – leseren kan påvirke fortellingen. B2 beskriver at med interaktivitet forventer barna spill og med denne forventingen om å spille blir det en konkurranse om hvem som skal trykke. Fokuset blir flyttet fra fortellingen over til forventingen om å være interaktiv. B1 sier også at barna blir overrasket når de skal bruke nettbrettet som et verktøy for å lese. Dette sier noe om hvordan barnas forhåndserfaringer kan påvirke lesestunden, noe informantene også tror den gjør. Derfor blir det viktig for barnehagepedagogene å prøve å flytte dette fokuset over til fortellingenes historie. Det kan hende at fokuset etterhvert også blir endret naturlig når barna får nok erfaringer med å lese på nettbrettet. Trygghet, erfaring og forventninger er tre viktige stikkord for å lykkes med samtalebasert lesing når en bruker nettbrett som medium.

Romstad (2018) mener det er viktig å tenke over hvorfor man bruker en bestemt app og tenke over hvilke egenskaper nettbrettet har som vil øke læringsutbyttet. Dette er noe B1 tenker over og velger derfor medium ut ifra hvilket mål som er satt for aktiviteten, *«De ulike mediene gir ulike måter å lese på. Det er hensikten bak og målet med aktiviteten som avgjør hvilket medium jeg bruker. Hvis man bruker de sterke sidene til nettbrettet og bildeboka, er man garantert en god lesestund.»* B2 foretrekker nettbrett når det skal leses i store grupper, som for eksempel i samlingsstunder. Grunnen til dette er en opplevelse om at flere av barna ser bildet, fordi bildet blir større. Hvis B2 skal ha smågrupper, foretrekker barnehagepedagogen å bruke bildebøker. Bildeboka gir gode samtaler og en ro i barnegruppen, noe B2 opplever uteblir hvis en bruker nettbrettet. For å finne ut hvor de ulike mediene er sterke og for å finne ut hva som passer til barnegruppen er det viktig at barnehagepedagogene våger å bruke mediene i ukjente sammenhenger.

## 5.5 Oppsummering

Nettbrettet med sin teknologi kommer med ulike begrensninger og muligheter. Når informantene snakket om styrkene til nettbrettet, virket som den største fordelene de så var at de tiltrakk seg en ny barnegruppe som ikke har vært interessert i lesing tidligere. B1 beskrev nettbrettet som en døråpner inn i lesestunden. Nettbrettet i seg selv var en motivator for barna for å bli med på lesestunden, noe som sammenfaller med Bølgan (2006) sin forskning. Dette kan gjøre at disse barna også oppsøker bøker og lesing utenom de faste lesestundene, noe som med stor sannsynlighet vil gjøre at de øker sitt språklige nivå (Hoel, Oxborough, & Wagner, 2011).

Informantene peker på at nettbrettet vanskeliggjør den gode samtalen. Dette kan komme av lite erfaring med bruk av mediet, både fra de voksne og barnas side, nettbrettets affordans, nærheten og den ulike harmonien i lesestundene. B2 mener at hvis barnegruppen får erfaring med å lese bøker på nettbrettet, vil dette føre til at lesestunden blir mer lik den vi kjenner til med bildeboka. B2 sier videre at med mer erfaring, både for den voksne og barna, vil de gode samtalene komme. Barna og den voksne må øve på å bruke nettbrettet og dette kan ta tid. Hvis barnehagepedagogene ikke tar seg tid til å bli kjent med nettbrettet, vil oppfatningen være at dette ikke er et passende medium å lese på. Derfor sier B2 at det er viktig å tørre å bruke medie, lære seg å kjenne det, feile og til slutt mestrer man. Da kan man få en god lesestund der man kan bruke nettbrettet som utgangspunkt.

En annen utfordring informantene mine peker på at det er vanskelig å finne gode apper. *«Per dags dato har jeg enda ikke funnet en app som er bedre enn en fysisk bildebok»* B2. Når barnehagepedagogene skal lete etter apper leter de i en jungel av ulike apper. B2 sier at valget ofte faller på bøker som er adaptert fra den fysiske bildeboka, for da vet B2 hva en får, fordi en er kjent med boka. Både B1 og B2 har erfaringer med at mange app-bøker har ulike grader av interaktivitet og at denne interaktiviteten kan ødelegge for den gode samtalen, fordi dette tar oppmerksomheten til barna. Det kan virke som om at økt kunnskap om apper og faglige anmeldelser og vurderinger kan være til stor hjelp for barnehagepedagoger for å navigere i denne jungelen av digitale-bøker. Et viktig poeng som kommer frem i mine funn er at det er vanskelig å finne gode apper. Dette gjør at det er opp til hver enkelt barnehagepedagog om man finner frem i denne jungelen og om man ønsker å bruke tid på å lete etter gode apper. Dette fører til at noen gir opp, fordi de ikke finner frem, noe som resulterer i at de ikke blir kjent med nettbrettets muligheter. Dermed kan det virke som om at barnehage-utdanningen eller kursing om nettbrettets litterære muligheter er nødvendig, slik at alle kan finne og bruke gode apper, uten å bruke for mye tid på dette arbeidet.

## 6.0 Avslutning

I denne oppgaven har jeg sett på hvordan nettbrettet og bildeboka påvirker språkstimuleringen gjennom metoden samtalebasert lesing. Jeg ønsket å se om nettbrettet med sin teknologi kan tilføye lesestunden noe nytt, noe bildeboka ikke har anlegg for å formidle. Grunnprinsippet med bildebok og bildebok-apper er det samme, de skal gjennom bilder og tekst presentere en helhetlig fortelling med flere ulike modaliteter (Hallberg, 1998). Det som skiller nettbrett fra bildebok er at med bildebok-apper er kan fortellingen også inneha elementer som lyd, animasjoner og interaksjon (Tønnesen, 2014). Nettbrettet har også en berøringsskjerm, noe som muliggjør at barnet kan være en aktiv medskaper av historien, en kan trykke på ulike alternativ og valg av alternativ påvirker historiens gang. På bakgrunn av dette ønsket jeg å se om nettbrettet med sin teknologi kan tilføye lesestunden noe nytt, noe bildeboka ikke har anlegg for å formidle.

Problemstillingen i denne oppgaven er:

*Samtalebasert lesing med bok eller nettbrett, gir de ulike mediene ulike muligheter for språkstimulering?*

For å svare på problemstillingen har jeg i denne studien intervjuet to barnehagepedagoger med erfaring med bruk av nettbrett og bildebok i en situasjon med samtalebasert lesing. Dette ble gjort ved hjelp av kvalitative intervjuer. Mine funn er smale, men dype og grunnlaget for generalisering er dermed ikke tilstede, men dette var heller aldri et mål i dette prosjektet. Målet med min metode var å innhente personlige erfaringer og refleksjoner ved bruk av nettbrett og bildeboka. Samtalebasert lesing med disse to ulike mediene, i barnehagekontekst, er et relativt utforsket felt. Barnehagelærerne jeg har intervjuet sitter derfor inne med unike erfaringer. Funn kan derfor ikke overføres direkte, da mange barnehagepedagoger vil være uten samme erfaring som mine informanter. Det denne studien imidlertid kan videreformidle er utfordringene og mulighetene de to ulike mediene gir og beriker den litterære opplevelsen med.

Mine funn kan tyde på at nettbrett og bildebok gir to forskjellige måter å lese på og dermed danner de to formatene utgangspunkt for forskjellige lesestunder. Begge mediene er gode verktøy for å lese en bok, både bildeboka og nettbrettet kan presentere litterære opplevelser, men måten disse blir presentert på gjør at lesestundene blir ulik med bruk av de ulike mediene. Derfor er det viktig at **begge medier** blir brukt i barnehagehverdagen, fordi de

utfyller hverandre og tiltrekker seg og motiverer ulike typer grupper barn. Nettbrettet har sine fordeler, som bildeboka ikke har, men til samtalebasert lesing viser mine funn at bildeboka fungerer best. Nettbrettet kan derimot med sin affordans tilby en annen litterær opplevelse som ikke bildeboka har mulighet til å formidle. På bakgrunn av dette er det viktig at begge mediene er en del av barnehagehverdagen, som Ole Brum sier «Ja takk, begge deler».

Studien har vist at det er en rekke faktorer som påvirker hvordan en aktivitet med samtalebasert lesing blir. Både gruppestørrelse, sammensetning, barnas forhåndserfaringer, type medium og pedagogenes trygghet og erfaring påvirker lesestunden.

Barnehagepedagogenes kompetanse og evne til å se muligheter og begrensninger som finnes i de ulike mediene, og hvordan mediene kan bygge opp under språklæringen, er også viktige faktorer for kvaliteten for språkstimuleringen i lesestunden.

Funnene mine peker på at barna har ulike forventinger til de ulike mediene, noe som ifølge mine informanter vil påvirke samtalen rundt det leste. Papirboka forbindes med lytting og samtale, mens den digitale e-boka forbindes med aktive handlinger, som ender med det informantene beskriver som et trykke og spillefokus. Forventningene barna har syntes også å påvirke lesestunden. Med nettbrett forventet de noe annet enn lesing, og som B1 sa, «*barna blir overasket når de skal lese på nettbrettet*». Dette indikerer at lesing på nettbrett nytt og ukjent. Med målrettet arbeid og mer bruk av nettbrett vil nok både barn og voksne tryggere på mediet i en lesesituasjon.

Mitt prosjekt har vist at det er helt avgjørende å ha en god bok som utgangspunkt for en situasjon med samtalebaserte lesingen, uavhengig om den blir vist på papir eller på skjerm. Uten en god bok, vil det bli vanskelig å få i gang den gode samtalen og i den samtalebasert lesing er samtalen helt avgjørende, etter som målet er jo at barna skal være aktive språkbrukere. Hvis målet er samtalebasert lesing, sier det seg selv, at om bruker en bok som ikke stimulerer til samtale, vil dette gå ut over aktivitetens språklæring.

Barnehagepedagogene i denne studien så på det digitale mediet som en inngangsport for barn som ikke hadde så mye erfaring med lesing, barn som syntes det var kjedelig å lese og barn som ble beskrevet som urolige. Ifølge informantene inviterer og motiverer mediet også barn som tidligere ikke har vist interesse for til lesingen. En av årsakene kan være at nettbrettet med sin teknologi og affordans ikke virker så statisk og ensidig som bildeboka.

Bildebokappen kan tilby mer en den tradisjonelle bildeboka, og dette virker attraktivt for flere

barn. Barnehagepedagogene så på affordansen i den digitale bildeboka som en støtte til fortellingen. Når det er sagt, kan denne muligheten også virke forstyrrende, for eksempel dersom det ikke er direkte koblet opp mot fortellingen. I de fleste tilfellene syntes mine informanter at affordansen virket forstyrrende og ledet oppmerksomheten fra historien over til mediets muligheter. B2 betegnet dette som tilleggseffekter og som ofte ikke ble benyttet ettersom de virket å minske potensialet for en god samtale. Det er viktig å understreke at når de interaktive elementene virker støttende for historien, viser forskning at disse kan være med på å øke språkforståelsen i lesestunden (Bus, Takacs og Kegal 2015).

Nettbrettet har mange positive sider, men barnehagepedagogene jeg har intervjuet beskriver også noen negative sider knyttet til dette mediet. For mine informanter syntes de negative sidene å veie tyngre enn de positive, og dette førte til at de ofte valgte bildeboka fremfor nettbrettet. Ved bruk av nettbrett peker de på faktorer som interaktivitet, spillefokus, barnas forhåndserfaring og de voksnes trygghet og manglende erfaring som årsaker til at de gode samtalen uteblir. På en annen side understreker B2 at dette er elementer som pedagogene kan jobbe med for å bedre lesestunden. Dermed kan en tenke seg at en lesestund med nettbrett etterhvert vil ligne mer på den lesestunden vi kjenner igjen fra når en bruker bildeboka som medium. Barnehagepedagogene må derfor tørre å bruke nettbrettet i ukjente sammenhenger for å få erfaringer og kjennskaper med de positive sidene nettbrettet har. Hvis en ikke våger å prøve, forblir de positive sidene ukjente og dermed utforsket. Dermed blir det viktig at barnehagepedagogene blir trygge på de nye verktøyene som den digitale teknologien har gitt oss, for som informantene mine er inne på - trygghet og kunnskap om appene er avgjørende for å få en god lesestund.

Det er mye som tyder på at en ikke kan si at innføring av digitale verktøy og hjelpemidler er positivt eller negativt i seg selv, men at det bestemmende er gjeldende pedagogisk praksis og hvordan en velger å ta teknologien i bruk. Betydningen for læringen blir påvirket av barnehagepedagogens tilrettelegging, erfaring og hvordan verktøyet blir brukt i en konkret situasjon. Som barnehagepedagog er det mest hensiktsmessig, i alle fall mest nyttig, å se på den digitale utviklingen med et kritisk blikk ut ifra læring istedenfor å velge side i en polarisert debatt. Begge informantene uttrykker at det ikke er enten eller, men at mediene utfyller hverandre og gir to ulike lesestunder. Hvis en klarer å utnytte de positive sidene til begge mediene, vil en få et bredere spekter av muligheter enn om man låser seg til bare ett av dem. B2 mener det er avgjørende å tilegne seg erfaring for å bli trygg på mulighetene som ligger i de ulike mediene. Denne erfaringen kan man bare opparbeide seg om man våger å

prøve ut medienes ukjente sider. Jeg velger å avslutte oppgaven med et sitat fra B2 «*Det er viktig å kombinere de, det er viktig å bruke begge. Det blir to helt forskjellige lesetunder og nettbrettet er kommet for å bli. Men den fysiske bildeboka kan ikke bli borte, den fysiske boka må fortsette å være en del av barnehagehverdagen.*»

## 7.0 Litteraturliste

- Alfheim, I., & Fodstad, C. D. (2014). *Skal vi leke en bok? Språktilegnelse gjennom bildebøker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research*. . London: SAGE.
- Aspøy, T. M., & Bråten, B. (2014). *Språklige rollemodeller - Hvordan barnehageansattes kompetanse om språk kan styrkes*. Fafo.
- Aukrust, V. G. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. . Kunnskapsdepartementet, rapport nr.1.
- Barnehagemonitor. (2015). Den digitale tilstanden i barnehagen. I H. Jacobsen, T. Kofoed, & M. Loi. Senter for ikt i utdanningen.
- Baron, N. (2015). *Words onscreen: The fate of reading in a digital world*. USA: Oxford University Press.
- Bølgan, N. (2006). *Temaheftet "om IKT i barnehagen"*. Kunnskapsdepartementet.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading psychology*, 24, ss. 323 – 335.
- Birkeland, T., & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur: sjangrar og teksttypar (3. utg.)*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjorvand, A.-M. (2012). Når barn leser bildebøker. I E. S. Tønnesen, & A.-M. Bjorvand, *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barne og unge*. (ss. 69-80). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bringsværd, T. Å. (1994). Ledning inn. I *Brummboken 94*. Oslo: Gyldendal Tidene.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative Metoder (2.utg.)*. København: Hanz Reitzels Forlag.
- Broström, S., Jensen de López, K., & Løntoft, J. (2013). *Dialogisk lesing i teori og praksis*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Ad Notam Gyldendal.
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Burger, K. (2015, 23(5)). Effective Early Childhood Care and Education: Successful Approaches and Didactic Strategies for Fostering Child Development. *European Early Childhood Education Research Journal*, ss. 743-760.
- Bus, A. G., Takacs, Z. K., & Kegal, C. A. (2015, 25). Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. *Developmental Review*, ss. 79-97.



- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap. (2016). Hentet fra Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humanior> Lastet ned 23.januar 2019
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *Handbook of Qualitative Research*. Sage. Calif.: Thousand Oaks,. California: Thousand Oaks: Sage.
- Dickinson, D., & McCabe, A. (2001). *Bringing It All Together: The Multiple Origins, Skills, and Environmental Supports of Early Literacy*. Wiley- Blackwell.
- Dvergsdal, H. (2018, februar 20.). *Store Norske Leksikon*. Hentet fra app: <https://snl.no/app>
- Eriksen, K. G. (2018, Utgave 4). Digitalt medborgerskap i fremtidens skole. *Bedre Skole*, ss. 40-45.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Freud, S. (1920). *A General Introduction to Psychoanalysis*. New York: Boni and Liveright.
- Frost, J., Madsbjerg, S., Niedersøe, J., Olofsson, Å., & Sørensen, P. M. (2005, Volume 11, Issue 2). Semantic and phonological skills in predicting reading development: from 3–16 years of age. *Dyslexia*, ss. 79-92.
- Hagtvedt, B. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skriftspråk i førskolealderen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Haaland, Ø. (1996). Råd, fortelling og pedagogisk forskning. *Nordisk Pedagogikk*, 16(2), 86-97.
- Hallberg, K. (1982, 3(4)). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, ss. 163-168.
- Halvorsen, K. (2003). *Å forske på samfunnet – en innføring i samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hoel, T., Oxborough, G. O., & Wagner, Å. H. (2011). *Lesefrø - Språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. Cappelen Damm Akademiske.
- Horn, E., & Espenakk, U. (2002, 02-03). TRAS (tidlig registrering av språkutvikling). *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Forståelse, beskrivelse og forklaring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Janghorban, R., Roudsari, R. L., & Taghipour, A. (2014, April 15). Skype interviewing: The new generation of online synchronous interview in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2004). *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Krumsvik, R. J., Egeland, K., Sarastuen, N., Jones, L., & Eikeland, O. (2013). *Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte (SMIL) i videregående opplæring. Sluttrapport*. Bergen: KS/UiB.
- Kulturrådet. (2008). Les for meg, pliiiis! I T. Hoel, L. B. Bråthen, & M. Kaasa. Kulturrådet. Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). *Stortingsmelding nr 16*.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). Om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen. I A. Høigård, I. Mjør, & T. Hoel, *Temahefte*. Regjeringen.
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Stortingsmelding 19 - tid for lek og læring*.
- Kunnskapsdepartementet. (2016-2017). *Stortingsmelding 21*.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Larsen, S. (2017, November 6). *Lesesenteret*. Hentet fra Filosofiske samtaler, høytlesing og eventyr: <http://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=119645&categoryID=21654>
- Lauricella, A. R., Barr, R., & Clavert, S. L. (2014, 2(1)). Parent-child interactions during traditional and computer storybook reading for children's comprehension: implications for electronic storybook design. *International Journal of Child-Computer Interaction*, ss. 17-25.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011, 108). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergarten children's oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, ss. 1-25.
- Lunde, O. (2003, 01). Språket som fundament for matematikk mestring. *Spesialpedagogikk*, ss. 38-46.
- Mangen, A., & Hoel, T. (2017, April). Samtalebasert lesing med bok eller nettbrett: Gjør mediet en forskjell? *Norsk pedagogisk tidsskrift*.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. London: Sage.
- McQuail, D. (2010). *Mass Communication Theory*. Sage publications ltd.
- Medietilsynet. (2016). *Foreldre om barn & medier 2016. Foreldres syn på barn og unges bruk av opplevelser av medier*. Medietilsynet.

- Medietilsynet. (2018). *Foreldre og medier - undersøkelse 2018. Foreldre til 1-18-åringar om medievaner i bruk.*
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. H. (2008, 19(1)). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, ss. 7-26.
- Munzer, T. G., Miller, A. L., Weeks, H. M., Kaciroti, N., & Radesky, J. (2019, Utgave 4). Differences in Parent-Toddler Interactions With Electronic Versus Print Books. *Pediatrics*.
- Nikolajeva, M. (2004). *Billedbogens puslespil*. København: Høst & Søns Forlag.
- Nodelman, P. (1988). *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. . Athen og London: University of Georgia Press.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging.
- Parish-Morris, J., Mahajan, N., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Collins, M. F. (2013, 7(3)). Once Upon a Time: Parent-Child Dialogue and Storybook Reading in the Electronic Era. *Mind, Brain and Education*, ss. 200-211.
- Penne, S. (2002). Barns behov for bøker: Hva skjer når barnet er "inne i teksten"? *Åroboka Litteratur for barn og unge*, ss. 20-28.
- Piaget, J. (1982). *The Child's conception of the world*. London: Granada.
- Picton, I. (2014). *The Impact of eBooks on the Reading Motivation and Reading Skills of Children and Young People*. London: A Rapid Literature Review.
- Prøitz, L. (2014). Den digitale tekstsyklusen. I E. S. Tønnese, *Jakten på fortellinger. Barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier* (ss. 276-292). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedin, U. (1992). *Bilderboken: på väg mot en teori*. . Stockholm: Alfabeta.
- Romstad, E. (2018, Utgave 4). Å bruke teknologi i undervisningen - smarte valg. *Bedre skole*, ss. 34-39.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Sørhaug, J. (2018, nr 4). - Gi oss en vanlig bok! *Bedre Skole*, ss. 28-33.
- Silverman, D. (2010). *Doing Qualitative Research. A Practicall Handbook*. London: Sage.
- Slettner, S., & Gjems, L. (2016, Mai 3.). Litterasitetsfremmende samtaler i barnehagen. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, ss. 1-16.
- Snow, C. E. (2017). Early literacy development and instruction : an overview. I I. N. Kucirkova, C. E. Snow, V. Grøver, & C. McBride, *The Routledge International*

- Handbook of Early Literacy Education: A Contemporary Guide to Literacy Teaching and Interventions in a Global Context* (ss. 5-13). Milton: Taylor & Francis Group.
- Solstad, T. (2016). *Samtaler om bildebøker i barnehagen - en vei til opplevelse, lek og meningsskaping*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, T., & Tønnessen, E. S. (2014). Estetisk erfaringer i bok og ved skjerm. I E. S. Tønnessen, *Jakten på fortellinger. Barne - og ungdomslitteratur på tvers av medier* (ss. 149-172). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stangeland, E. B. (2017, Oktober 25). *Den viktige sammenhengen mellom språk og lek*. Hentet fra Lesesenteret: <http://lesesenteret.uis.no/stavangerprosjektet/nyheter/den-viktige-sammenhengen-mellom-sprak-og-lek-article114526-12759.html>
- Stichnothe, H. (2014, Vol. 5). Engineering stories? A narratological approach to children's book apps. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, ss. 1-9.
- Tabors, P. O., Snow, C. E., & Dickinson, D. K. (2001). Homes and schools together: Supporting language and literacy development. I D. K. Dickinson, & P. O. Tabors, *Beginning literacy with language*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Tønnesen, E. S. (2014). *Jakten på fortellinger- Barne-og ungdomslitteratur på tvers av medier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2014). *Jakten på fortellinger - Barne - og ungdomslitteratur på tvers av medier*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Tønnessen, E. S., & Bjorvand, A. M. (2014). Teoretiske perspektiver på tekster, medier og lesere. I E. S. Tønnesse, *Jakten på fortelgginger. Barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier*. (ss. s. 39-63). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thaagard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Turner, D. (2010). Qualitative Interview Design. *The Qualitative Report Volume 15*.
- Ulvund, S. (2009). *Forstå barnet ditt 0-8 år*. Cappelen Damm.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehage*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra Rammeplan for barnehagen: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen - innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet.
- Utdanningsnytt. (2018, desember 14). Doktorgrad: Språkbevisste voksne er viktige for barnas språkutvikling.

Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Østrem, S. (2010, vol3 nr 3). Verdibasert formål eller vilkårlig detaljmål? *Nordisk barnheageforskning*, ss. 191-203.

Yuill, N., & Martin, A. F. (2016). *Curling up with a good e-book: Mother-child shared story reading on screen or paper affects embodied interaction and warmth*.

## **NSD sin vurdering**

### **Prosjekttittel**

Samtalebasert lesing med bok eller nettbrett, har mediet noe å si?

### **Referansenummer**

319387

### **Registrert**

07.11.2018 av Cecilie Engen - 170927@stud.inn.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Rune Hausstätter, rune.hausstatter@inn.no, tlf:

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Cecilie Engen, cecilie.engen@hotmail.no, tlf: 97600747

### **Prosjektperiode**

22.08.2018 - 31.05.2019

### **Status**

26.11.2018 - Vurdert

### **Vurdering (1)**

## **26.11.2018 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 26.11.2018. Behandlingen kan starte.

### **MELD ENDRINGER**

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2019.

### **LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### **PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

### **DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17  
(tast 1)



# Informasjonsskriv

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### «Samtalebasert lesing med bok eller nettbrett, har mediet noe å si?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se om den tradisjonelle bildeboka og bøker i app-format på nettbrett skaper ulike måter å lese på og om de ulike formatene påvirker språkstimuleringen ulikt. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Prosjektet gjennomføres i sammenheng med mitt masterstudie i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Lillehammer. Bildeboka har lenge vært en sentral del i barnehagens pedagogiske arbeid for språkstimulering. Rammeplan (2017) skriver at bildebøker og samtaler rundt det leste er viktige tiltak for god språkstimulering. Samtalebasert lesing er en aktivitet der bildeboka er sentral, her er målet å involvere barna til å snakke om boka ved å bruke sitt eget språk. Ved teknologiens inntog i barns hverdag er det interessant å se på om den tradisjonelle bildeboka og bøker i app-format på nettbrett skaper ulike måter å lese på eller om det er en side av samme sak om de ulike formatene påvirker språkstimuleringen ulikt.

Det er et krav at du har erfaring med samtalebasert lesing ved bruk av nettbrett og bildebok og at du jobber med barn i alderen 3-5 år.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?  
Høgskolen i Innlandet, avdeling Lillehammer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Om du ønsker å delta i studien vil det bli gjennomført et individuelt intervju, med en varighet på ca 1 time. Jeg vil både ta notater underveis i intervjuet, samt benytte meg av lydopptak slik at etterarbeidet blir kvalitetssikret. Spørsmålene vil omhandle dialogisk lesing/ samtalebasert lesing med bok og nettbrett.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Samtykket kan trekkes tilbake ved å henvende seg til meg. Hvis du velger å trekke deg vil all informasjon du har oppgitt bli slettet.

#### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, det eneste som er relevant er deltakernes mening og erfaring med samtalebasert lesing ved bruk av bildebok og nettbrett.

- Det er bare jeg, Cecilie Engen og veilederen min Rune Haustätter som vil ha tilgang til opplysninger.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger vil aldri navnet bli nevnt bare navnet blir intervjudeltaker 1,2,3 osv. Navnet på barnehagen kommer

heller aldri til å nevnes og er ikke relevant for oppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.2019. Etter prosjekt slutt vil alle notater og lydfiler slettes.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet, avdeling Lillehammer har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Høgskolen i Innlandet, avdeling Lillehammer ved Cecilie Engen på epost [cecilie.engen@hotmail.no](mailto:cecilie.engen@hotmail.no) eller telefon 97600747 eller veileder Rune Hausstätter
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen  
Cecilie Engen  
(student)

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *samtalebasert lesing ved bruk av bildebok og nettbrett har mediet noe å si*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.05.2019

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Intervjuguide

## Bakgrunn:

- Hvor gammel er du?
- Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
- Har du mye erfaring med samtalebasert lesing med bok og nettbrett?
- Hvor mange nettbrett har dere tilgjengelig i barnehagen?

## *Tema 1 - språkstimulering*

- Hvordan ser de voksne i din barnehage på seg selv som språkmodeller? Hva mener du er den god språkmodell?
- Hvordan tilrettelegger dere for et godt språkmiljø?
- Rammeplan (2017) skriv at samtale rundt det leste er et tiltak for språkstimulering i barnehagen. Hvorfor tror du at samtalebasert lesing er viktig for språkutviklingen?

## *Tema 2 – Før-lesefasen*

### **Hvordan planlegger og gjennomfører du samtalebasert lesing?**

- Er det forskjeller i planleggingen av leseaktiviteten ved de ulike mediene?
- Skjer det ofte spontant eller er det som oftest planlagt?
  - Skjer det oftere spontant ved ett av mediene og hvilken type bøker velger barna?
- Er det noen grupper barn som må motiveres mer enn andre for å bli med på lesestunden?
- Hvilken rolle mener du den voksne skal innta i en situasjon med dialogisk lesing?
  - Endres denne rollen ved bruk av de ulike mediene?

## *Tema 3 – Valg av apper*

### **Hvilke apper bruker dere i situasjoner med samtalebasert lesing?**

- Hvorfor mener dere at disse fremmer språkstimuleringen?
- Tar det lengre tid å finne en god app enn en god bok?
- Bruker dere apper der bøkene er adaptert fra en vanlig bok eller bruker dere apper som er laget for å være en digital bok?

## *Tema 4 – Forskjeller på nettbrett og bildebok i lesesituasjon*

### **Hva mener du er den største forskjellen på nettbrett og bildeboka i en lese-situasjon?**

- Bli samtalen rundt fortellingen ulik ved bruk av ulike medier?
- Forskning viser at i dialogisk lesing med nettbrett er samtalen knyttet til affordansene i

appen, altså hva man kunne gjøre med appen (mulighetene som ligger i appen), ikke fortellingen i boka. Mens samtaler rundt den fysiske boka er samtalen mer rettet mot innholdet, personene og teksten. Har du noen erfaringer rundt dette?

- Forskning viser også at barn som ikke blir lest til hjemme, vil ha lettere med å holde fokuset og forstå innholdet hvis man bruker nettbrett. Har du noen tanker du dette?
- Oppmerksomhet – Er barna mer oppmerksomme ved bruk av et mediene?
- Språklæring – bedre forståelse ved bruk av et av mediene?
- Gir de ulike mediene ulike måter å lese på eller er det en side av samme sak?
  - På hvordan måte?

#### *Tema 5 – Bildeboka som medium i dialogisk lesing*

**Hvordan syntes du bildeboka som medium fungerer i en dialogisk lesing situasjon?**

- Hva mener du er meningsbærende i bildeboka, tekst og/eller bide?
- Fordeler og ulemper – statisk, det samme skjer hver gang

#### *Tema 6 – Nettbrettet som medium i dialogisk lesing*

**Hvordan syntes du nettbrett som medium fungerer i en dialogisk lesing situasjon?**

- Hva mener du er meningsbærende i appen, tekst, bilde og/eller interaksjonene?
- Fordeler og ulemper – interaksjon – berøringsskjerm - internett

**Er det noe du vil legge til?**

- Er det en av disse mediene du foretrekker?