

Anne Sofie Fjær Løvbrøtte

# Taktile bøker for barn med alvorlige synssvekkelser og sammensatte lærevansker

" Det tar ganske lang tid liksom, å lage bøker"

Masteroppgave i Erfaringsbasert master i spesialpedagogikk,  
studieretning synspedagogikk

Veileder: Oliv G. Klingenberg

September 2023



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



Anne Sofie Fjær Løvbrøtte

# **Taktile bøker for barn med alvorlige synssvekkelser og sammensatte lærevansker**

" Det tar ganske lang tid liksom, å lage bøker"

Masteroppgave i Erfaringsbasert master i spesialpedagogikk,  
studieretning synspedagogikk  
Veileder: Oliv G. Klingenberg  
September 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Mastergradsprosjektet retter fokus mot taktile bøker for barn som har alvorlige synssvekkelser og sammensatte lærevansker. Barna går i barnehage og skole.

Studien bygger på perspektivet om at lesing av bøker er en viktig del av barndommen og at barn lærer gjennom bøker. Dette gjelder også for barn med alvorlige synssvekkelser, men for denne gruppen barn må bildene være taktile. Tilgjengeligheten til taktile bøker er liten. Det innebærer at nærpåsoner rundt barnet må lage egne personlige taktile bøker.

Det finnes lite litteratur og forskning knyttet til det å bruke taktile bøker for denne gruppen barn. Derfor er det viktig å kunne samle og systematisere erfaringer fra pedagoger som har arbeidet med tematikken. I denne studien er dette pedagoger som, i etterkant av kurs, har tilegnet seg kunnskaper med hensyn til hva som fungerer og hvilke områder som er særlig utfordrende.

Formålet med studien er å bringe frem mer kunnskap om tematikken taktile bøker for denne gruppen barn. Arbeidet har hatt to problemstillinger:

- *Hvordan arbeider pedagoger som har deltatt på workshop om taktile bøker, med slike bøker?*
- *Hvilke utfordrende og positive resultater opplever disse pedagogene?*

Mastergradsprosjektet har et kvalitativt forskningsdesign, bygd på dybdeintervjuer med pedagoger som har deltatt på en workshop/kurs om taktile bøker. I etterkant av kurset har pedagogene laget og brukt taktile bøker til barn som de jobber med. Det er pedagogenes uttalte erfaringer som er datagrunnlaget i masterprosjektet.

Informantene legger mye vekt på at en taktil bok er tidkrevende å lage, blant annet fordi det er komplisert å kunne lage taktile illustrasjoner som gir mening for barna. Selv om datamaterialet viser få utsagn om læringsutbytte hos barna, så er det også beskrivelser om positive læringsutviklinger.

Analysen av datamaterialet har resultert i fem kategorier, som følger en viss kronologi i arbeidet å lage og introdusere en taktil bok. Disse fem kategoriene heter: «Grunnlag for valg av tema», «Lage en taktil bok», «Introduksjon av boken», «Taktile oppmerksomhet» og «Den taktile bokens betydning for læring og utvikling».

Prosjektet gir grunnlag for å undersøke om pedagogene har et behov for å få en større bevissthet knyttet til hvilke utviklingsområder som taktile bøker dekker. For å få dette til trengs observasjoner over tid, og at utviklingsområdene spesifiseres mer.

Resultater i prosjektet gir et godt grunnlag for å utvikle faginnhold i kurs/workshops på området taktile bøker. Prosjektresultatene tydeliggjør også behovet for å søke mer kunnskap om kartlegging og evaluering av de små utviklingstrinnene som skjer, når barn begynner å «se» med fingrene sine.

Nøkkelord: taktile bøker, synssvekkelser, blindhet, læring, taktil tilnærming, bøker, skole, barnehage, sammensatte lærevansker, taktil oppmerksomhet

# Abstract

This Master project focuses on tactile books for children with serious visual disabilities and complex learning difficulties. The target group is children at preschool and primary school levels.

The study examines the perspective that reading books is an important part of childhood and that children learn through reading. This is also the case for children with serious visual disability, except that for this group of children, illustrations must be made tactile. The availability of tactile books is small. This means that the network around a child must make their own books.

There is little published material or research literature connected to using tactile books with this group of children. Therefore, it is important to gather and systematize experiences of teachers who have worked with this topic. In this study, teachers who acquired new knowledge following a course on making and using tactile books were interviewed about what functioned well and which areas were particularly challenging to implement.

The aim of the study was to produce greater knowledge about the topic of tactile books for this group of children. The project was guided by two research questions:

- *How did teachers who participated in the workshop on tactile books implement use of the books?*
- *What were the challenging aspects of working with tactile books, and what positive results did these teacher's experience?*

This Master project has a qualitative research design based on in-depth interviews with teachers who participated in a workshop/course on tactile books. Following the course, the participants made and then used their books in their work with specific children. The database for the project was the teachers' expressed experiences with making and then using the books.

The informants placed much emphasis on how time-consuming a tactile book was to make, among other reasons, because making tactile illustrations that are meaningful for each child is a complex process. Though the interviews contained few direct statements about learning gains made through using tactile books, there were descriptions of positive learning developments for the children.

The analysis of the data resulted in five categories that follow a certain chronology of the work of making and introducing a tactile book to the child. These five categories are: "Basis for selection of a topic", "Making a tactile book", "Introduction of the book", "Tactile attention" and "The significance of the tactile book for learning and development".

The project provides a basis for further examination of the extent to which teachers need greater awareness connected to the developmental areas for which tactile books are relevant. To achieve this aim, observation over time and greater specification of the developmental areas involved is needed.

The results of this project provide a base from which to develop pedagogical content for courses and workshops on tactile books. The results also clarify the need for greater

knowledge of how to map and evaluate the small developmental increments that occur when children begin to “see” with their fingers.

Key words: tactile books, visual disability, blindness, learning, tactile approach, books, school, pre-school, complex learning difficulties, tactile attention

# Forord

Jeg vil først og fremst takke min fantastiske veileder, Oliv Klingenberg. Du har vært støttende, gitt gode faglige og konkrete tilbakemeldinger. Jeg har vært usikker, frustrert, synes det har vært gøy og noen ganger hatt lyst til å gi opp, men her er jeg og har levert!

Mine fine informanter vil jeg også gjerne takke, uten dere så hadde det ikke blitt et masterprosjekt om taktile bøker. Tusen takk for at jeg har fått muligheten til å høre på deres erfaringer og opplevelser knyttet til dette spennende temaet!

Min mann, Morten og mine fine gutter, Noah og Iver, dere er gode som ikke klager på at jeg har sittet med en borg av skjermer og bøker og vært fraværende til tider. Tusen takk for at dere har støttet meg og hatt tålmodighet med meg!

Til slutt vil jeg takke mine kollegaer, medstudent, familie og gode venner for at dere har latt meg snakke om dette masterprosjektet nå en god stund og for faglige innputt, refleksjoner og korrekturlesing! Heldige meg som har dere!!

Gjelleråsen, 31.08.2023

Anne Sofie Fjær Løvbrøtte



# Innhold

1	Innledning .....	11
1.1	Studiens formål.....	12
1.2	Studiens problemstilling .....	12
1.3	Presiseringer av begreper som er brukt i masteroppgaven.....	13
1.4	Studiens struktur .....	13
2	Teorigrunnlag .....	15
2.1	Lesestoff før barnet kan lese selv .....	16
2.1.1	Pekebøker .....	17
2.1.2	Bildebøker.....	17
2.1.3	Taktile bøker .....	17
2.1.4	Personaliserte bøker .....	18
2.1.5	Personaliserte, taktile bøker i et synspedagogisk perspektiv .....	18
2.2	Utvikling av lesekompetanse.....	19
2.2.1	Leseprosessen .....	19
2.2.2	Leseprosessen i et synspedagogisk perspektiv .....	20
2.2.3	Leserommet .....	23
2.2.4	Leserom i et synspedagogisk perspektiv .....	23
2.2.5	Tolkningsfellesskapet.....	24
2.2.6	Tolkningsfellesskap i et synspedagogisk perspektiv .....	24
3	Forskningsmetodisk tilnærming .....	26
3.1	Vitenskapsteoretisk tilnærming .....	26
3.2	Valg av forskningsmetode og forskningsdesign .....	27
3.3	Det kvalitative dybdeintervjuet .....	27
3.4	Forberedelse av datainnsamling .....	28
3.4.1	Godkjenningen av studien .....	28
3.4.2	Utforming av intervjuguide.....	28
3.4.3	Prøveintervju .....	29
3.4.4	Utvalg og rekruttering av informanter .....	29
3.4.5	Informantenes faglige bakgrunn og utdanning .....	30
3.5	Gjennomføring av dybdeintervjuene .....	30
3.6	Bearbeiding av intervjumaterialet før tolking av data .....	31
3.7	Koding og kategorisering.....	31
3.8	Kvalitetstroverdighet og etiske betraktninger .....	32
3.8.1	Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	33
3.8.2	Etiske betraktninger .....	34

4	Presentasjon av funn.....	36
4.1	Grunnlag for valg av tema.....	36
4.2	Å lage en taktil bok.....	37
4.3	Introduksjon av boken.....	37
4.4	Taktil oppmerksomhet.....	39
4.5	Den taktile bokens betydning for læring og utvikling.....	40
5	Diskusjon og oppsummerende perspektiver.....	41
5.1	Grunnlag for valg av tema.....	41
5.2	Lage en taktil bok.....	42
5.3	Introduksjon av boken.....	44
5.4	Taktil oppmerksomhet.....	46
5.5	Den taktile bokens betydning for læring og utvikling.....	47
5.6	Kategoriene som helhet.....	48
5.7	På hvilken måte har masterprosjektet bidratt til mer kunnskap om bruk av taktile bøker?.....	49
6	Referanseliste.....	51
7	Vedlegg.....	54

# 1 Innledning

Taktile bøker, eller følebøker som det også kalles i Norge, kan man få kjøpt i ulike bokhandlerbutikker, låne på bibliotek eller lage selv. I en visuell bok bruker man synet for å assosiere bildet en ser på med egne erfaringer som gir mening. Hvis man sammenligner en visuell bok med en taktil bok, så må leseren i en taktil bok utforske det taktile bildet med fingrene og assosiere det man kjenner på det taktile bildet med egne erfaringer og finne en mening ut ifra det. Vi kan konkretisere sammenligningen ved å tenke på et visuelt og et taktilt bilde av et juletre. På et visuelt bilde vil detaljer som blanke kuler, stjerne i toppen, grønnfarge på baret, den ytre trekantformen på treet, til sammen være tydelige og gjenkjennbare visuelle symboler på et juletre. Tydelige og gjenkjennbare taktile detaljer på et juletre kan være det harde glasset i julekulene, den tynne tråden som er oppheng for kulene og spisse barnåler. Men finnes slike detaljer i det taktile bildet? Vi forstår av eksempelet, at et taktilt bilde kan være svært krevende å assosiere med egne erfaringer slik at bildet gir mening.

I denne kvalitative studien fokuseres det på personlige taktile bøker for barn som har en alvorlig synssvekkelse. Ett av barna har ikke en synssvekkelse, men felles for alle barna som informantene arbeider med, er at de har sammensatte lærevansker. I denne studien betyr det at barna ikke har hatt samme læringsutvikling som andre barn på samme alder. Ordet «personlig» betyr at boken er laget til et bestemt barn, og i denne studien betyr det at den er laget av en pedagog som kjenner dette barnet.

Mitt inntrykk er at tilrettelegging av taktile bøker til barn som ikke følger «en vanlig» læringsutvikling, er en tematikk innenfor synspedagogikken med et begrenset omfang av forskningslitteratur. Jeg oppfatter i tillegg at det heller ikke er mange pedagoger som jobber med taktile bøker. Informantene i studien er derfor pedagogisk personalet som har deltatt på en workshop om taktile bøker, og som nå både har erfaringer med å lage en taktil bok og bruke boken sammen med et barn. Jeg ønsker derfor i denne studien å systematisere erfaringer som disse pedagogene har gjort i etterkant av denne workshopen.

Før jeg ble seniorrådgiver i Statped jobbet jeg som lærer på en kombinert barnehage og skole for barn med medfødt døvblindhet. En vesentlig del av arbeidsoppgavene i denne jobben var å lage taktile bøker. Bøkene ble brukt både for å forberede barnet på aktiviteter som skulle skje, og til å bearbeide hendelser og opplevelser i etterkant av aktivitetene. I arbeidet med å lage disse bøkene, forsøkte jeg å finne både motiverende effekter og å lage illustrasjoner som kunne knyttes til noe som barnet allerede hadde erfaringer med. Jeg opplevde at vi hadde felles oppmerksomhet knyttet til bøkene og at barnet likte å lese disse bøkene.

Nå jobber jeg som seniorrådgiver i Statped, og gir blant annet veiledning til nettverk til barn som har kombinerte sansetap og døvblindhet. Jeg har med meg de positive erfaringene med taktile bøker, og når jeg møter pedagoger rundt omkring i Norge, så opplever jeg ofte en positiv holdning til å bruke taktile bøker. Jeg får spørsmål om hvordan bøkene kan lages og også brukes, men mange sier at det er vanskelig å komme i gang. De opplever at det er utfordrende å finne tid til å lage slike bøker. På denne

bakgrunnen har Statped arrangert workshops for pedagoger som er interessert i tematikken.

Mitt inntrykk er at det finnes lite forskning knyttet til temaet taktile bøker. Jeg har også søkt, uten hell, etter andre norske masteroppgaver med samme tema. I den litteraturen som finnes, blir taktile bøker ofte knyttet opp mot det å lære å lese punktskrift. Mitt interesseområde er bruk av taktile bøker for barn som ennå ikke er modne for slik leseopplæring, og etter workshopene er det nå flere pedagoger som har erfaringer med å bruke slike taktile bøker. Det vil derfor være nyttig og nødvendig for videre arbeid, at slike erfaringer blir samlet og systematisert.

## 1.1 Studiens formål

Formålet med studien er å øke min og andre sin forståelse om hvorfor og hvordan vi skal lage taktile bøker til barn som ikke kan nyttiggjøre seg de ordinære, visuelle bøkene som står i bokhyllene i barnehager og i klasserom. Dette kan være barn med alvorlige synssvekkelser, men også barn med sammensatte lærevansker. Hva kan utfordringene knyttet til å lage disse bøkene være, og hvordan kan vi introdusere slike bøker til barna?

For personalet som jobber med barn som har sammensatte lærevansker, kan det være utfordrende å finne læremateriell som skaper engasjement og interesse. De ordinære bøkene kan ofte ikke brukes, og dette kan være uavhengig av om de kan se. Jeg har en særlig interesse for barn som ikke følger aldersnormerte utviklingstrinn. Jeg ønsker derfor mer innsikt i hvordan taktile bøker kan være med på å utvikle barnet, med eller uten en synsvanske. Min målgruppe for denne studien er derfor personalet som jobber med disse barna.

## 1.2 Studiens problemstilling

Inspirasjon til å studere denne tematikken kom fra mitt arbeidssted og tidligere arbeidserfaringer.

Problemstillingen har vært under utvikling i løpet av prosjektperioden. Jeg har reflektert rundt temaet og fått ny innsikt i tematikken underveis, og derfor er problemstillingen mer spesifisert enn det som ble sendt for godkjenning til NSD.

For å få svar på det jeg ønsker å undersøke så ble problemstillingene slik:

*- Hvordan arbeider pedagoger som har deltatt på workshop om taktile bøker, med slike bøker?*

*- Hvilke utfordringer og positive resultater opplever disse pedagogene?*

## 1.3 Presiseringer av begreper som er brukt i masteroppgaven

Jeg bruker ordet «pedagog» om informantene i studien. Det er en av informantene som ikke har en pedagogisk utdanning, men jeg velger likevel å omtale alle informantene som pedagoger. Dette på bakgrunn av at alle jobber i pedagogiske virksomheter, og denne aktiviteten kan forbindes med læring. Alle informantene har tatt del i hele prosessen fra å lage en taktil bok til å jobbe med denne sammen med et barn. For å variere i ordvalget, bruker jeg noen ganger ordet voksen om pedagogene.

Felles for barna som pedagogene har laget taktile bøker til, er at visuelle bøker ikke fungerer for dem. Ett av barna har trolig normalt eller tilnærmet normalt syn, men pedagogene omkring dette barnet har tanker om at taktilt læremateriell, slik som en taktil bok, kan være et godt supplement i læringen. Når det gjelder barna som har en synssvekkelse har jeg, som rådgiver i Statped, noe oversikt over graden av synssvekkelse og eventuelle andre utfordringer de måtte ha, men dette er ikke berørt i intervjuene og er dermed ikke vektlagt i studien. Med noen få unntak i masterrapporten, blir barna omtalt som om alle har en alvorlig synssvekkelse, dette inkluderer også barn som er blinde.

Noen pedagoger i studien jobber med barn i barnehage og noen jobber med elever i skolen. Når jeg viser til datamaterialet og omtaler tematikken taktile bøker for målgruppen, har jeg valgt å bruke ordet barn.

I denne rapporten blir uttrykkene «å lese bok» eller «lesing i bok» brukt som beskrivelser av at barnet ser på illustrasjoner i boka og eller at barnet blar i en bok. Å «se» blir brukt både for visuelle bilder og for det taktile.

## 1.4 Studiens struktur

Masterrapporten er delt inn i sju kapitler. Kapittel en består av innledningen som formidler bakgrunn for valg av tema for studien og formål for denne, samt at jeg deler mine erfaringer knyttet til temaet taktile bøker. Kapitlet inneholder også noen presiseringer av begreper som blir brukt i rapporten.

Kapittel to er en presentasjon av det teoretiske rammeverk for studien. Teorien er todelt for å kunne det vise det generelle knyttet til bøker, og det synspedagogiske perspektivet knyttet til taktile bøker.

I kapittel tre gjennomgår jeg hele forskningsprosessen, og mine valg knyttet til denne prosessen. Dette kapitlet gir et innblikk i en kvalitativ forskningsmetode, med dybdeintervju som data innsamlingsmetode.

I kapittel fire blir presentasjon av studiens funn presentert. Disse blir presentert gjennom kategorier som kom frem av koding av empirien. Kategoriene støttes ved hjelp av tekstutsnitt fra empirien.

I kapittel fem blir diskusjon og oppsummerende perspektiver presentert. Her kommer jeg inn på de ulike funnene og drøfter disse sammen med mitt teoretiske rammeverk og min egen forståelse.

I kapittel seks er det en litteraturliste og i kapittel sju er det vedlegg som viser for eksempel ulike deler av datainnsamlingsprosessen.

## 2 Teorigrunnlag

Å kunne lese er en grunnleggende ferdighet i utdanningssystemet vårt, og derfor er også bok og bøker sentrale i barns oppvekst slik det også blir presisert i lovverk og nasjonale føringer (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019). Å lese tekst kan være et fremtidig mål også for elever som ikke følger læreplanmålene. Denne studien retter seg mot mulighetene for å introdusere bok og «lesing av bok» for barn som ikke eller i svært liten grad har blitt lest for tidligere, eller som har hatt liten tilgang til bøker og lesing av bøker.

Studiens problemstilling skal være faglig forankret (Thagaard, 2013), og de to problemstillingene «*Hvordan arbeider pedagoger som har deltatt på workshop om taktile bøker, med slike bøker?*» og «*Hvilke utfordringer og positive resultater opplever disse pedagogene?*» forankres i litteratur fra det synspedagogiske fagfeltet og i litteratur om bøker og lesing for barn som ikke har lært å lese ennå.

Det har vært utfordrende å finne forskningsbasert litteratur om leseopplæring med taktile bøker. Jeg har kontaktet synspedagoger i Norge og i Europa som jobber med taktile bøker, for å få bistand til å finne relevant litteratur. Dette har vært kolleger innenfor min egen organisasjon, men også fagpersoner fra andre land som har jobbet med prosjekter om taktile bøker. Tilbakemeldingene er de samme, alle sier at det er lite forskningsbasert litteratur knyttet til pedagogisk arbeid med taktile bøker. På dette grunnlaget har jeg derfor også valgt å bruke en guide om tematikken i litteraturpresentasjonen, selv om denne ikke er forskningsbasert, men bygger på forfatterens erfaringer. Guiden, som er skrevet av Wright (2008) og utgitt av American printing house for the blind, gir etter min mening, en god presentasjon av hvordan taktile bøker lages og hva man bør tenke på i denne prosessen. I tillegg refererer jeg til Keld Stochholm (2005), som heller ikke er en forskningsbasert bok, men refleksjoner han har gjort seg etter mange år som forstander på den Danske blindeskolen.

Litteratur om såkalt "før-punktskrift", er relevant i studien, mens leseopplæring med punktskrift ikke er det. Før-punktskrift er forberedelse til å kunne bruke punktskrift, og omhandler blant annet tidlig stimulering av barnets hender til å kunne utforske objekter, taktile bilder o.a. (Aasen et al., 2023). Punktskrift er skriftsystemet for de som leser med fingrene, og dette er ikke noe som blinde barn har i sine omgivelser fra de er født (Dominkovic et al., 2006). Litteratur om punktskriftinnlæring er ikke relevant i studien, fordi barnas taktile ferdigheter ikke er gode nok til å kunne avkode og gjenkjenne taktile symboler. Symboler for bokstaver, ord og setninger er heller ikke aktuelt ennå for barna som er målgruppe for studien.

Litteraturen for studien er strukturert i to hoveddeler. Jeg innleder del en med å gjøre rede for aktuelt lesestoff for barn som ennå ikke har lært å lese. I det store og hele skiller jeg her ikke mellom barn som leser visuelt og barn som leser med fingrene. I del to, «Utvikling av lesekompetanse», presenterer jeg en modell for leseutvikling hos barn generelt. Det synspedagogiske fagstoffet blir knyttet opp mot de tre hovedbegrepene i denne modellen. På denne måten ønsker jeg å få fremstilt den synspedagogiske litteraturen og erfaringer fra synspedagogikken i en generell og gjenkjennbar kontekst.

## 2.1 Lesestoff før barnet kan lese selv

Lesing og leseopplæring står svært sentralt i vår kultur. Det er ulike begrunnelser for hvorfor vi skal lese bøker for barna, både samfunnsmessige, politiske og faglige. Rammeplanen for norske barnehager vektlegger at personalet i barnehagen skal tilby et mangfold av bøker og bilder slik at barna blir kjent med ulike sjangre og skriftspråket. Barna skal også få oppleve glede og spenning ved høytlesning, fortelling og samtale (Kunnskapsdepartementet, 2017). I skolens læreplan er det et stort fokus på lesing og skriving fra 1. trinn. I denne planen blir det å kunne lese regnet som en grunnleggende ferdighet (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Regjeringen har i 2023 kommet med forslag om ny boklov, og en målsetting om å sikre en god tilgang til litteratur. Departementet begrunner denne bokloven med at evnen til å kunne lese er avgjørende for å orientere seg i samfunnet, og er grunnleggende for demokratiet. Men at det skal leses for glede og interesse, og at det også har en viktig betydning for hver enkelt (Bokloven, 2023).<sup>1</sup>

Bøker er det første møtet med skrift og bildekultur for barn. I sammenheng med høytlesningen kan barna lære hva som er foran og bak på en bok, hvordan man holder i en bok, hvordan man blar i boka, og at det er bilder og tekst som kan tolkes og leses (Dominkovic et al., 2006; Solstad & Østerlund, 2020). Bøker i papir kan i større grad enn digitale bøker vise hva en bok og fortelling er ved å bla fremover i boken (Solstad & Østerlund, 2020).

Det å lese er en estetisk opplevelse, og noe mer enn språkstimulering (Øines, 2019). Vi voksne er opptatt av å snakke om opplevelser knyttet til en bok vi har lest, mens med lesing i barnehagen, så er vi voksne mer opptatt av hva barna har lært av lesingen. Lesing blir først og fremst knyttet til en pedagogisk virksomhet, og her er språkutviklingen viktig (Damper et al., 2020). Dybvik et al., (2022) hevder at lesing er for dårlig planlagt i norske barnehager, og ofte er en del av en spontan aktivitet. En god lesekultur er ikke noe barna kan etablere selv, og de har behov for voksne som kan legge til rette for at dette skal etableres. Personalet har derfor en avgjørende rolle for å legge til rette for dette og etablere en god lesekultur i barnehagen (Dybvik et al., 2022).

Den beste leseforberedende aktiviteten er høytlesning (Høigård, 2019). Gjennom høytlesning får barn utviklet empati og sosiale ferdigheter, muligheten til å snakke om verden, stimulert sin fantasi, nysgjerrighet, språkutvikling, lykkes i lese- og skriveopplæringen på skolen og trenes på konsentrasjonsevne (Hjellup & Hadland, 2022). En barnehagelærer som er kjent med litteratur for barn, og som vet hvordan man kan skape lese lyst hos barn, bidrar til utviklingen av fantasi, estetisk sans og kritisk tenkning (Solstad, 2020). Når man snakker om boken, så kan det komme nye begreper som barnet ikke er kjent med fra før, og samspillet rundt en bok kan bidra til at barnet forstår mer hva en tekst er og det kan bidra til en motivasjon til å kunne prøve å forstå hva tekst er (Dominkovic et al., 2006). Gjennom en bok blir det skriftlige språket mer forklarende.

---

<sup>1</sup> Dette er ikke en gyldig referanse fordi loven pr august 2023 ikke er tredd i kraft.



### 2.1.1 Pekebøker

Early concept books er det engelske ordet for pekebøker. Disse bøkene er viktige med tanke på barnets språkutvikling, fordi de bidrar til at barnet kan lære nye ord (Birkeland et al., 2018, s.99). Dette er bøker som har enkle bilder, kombinert med enkel eller ingen tekst. Disse bøkene er laget for barn, som har ingen eller liten kjennskap til tekst (Solstad, 2020 s.59). Bøkene viser hverdagslige objekter og miljøer som er lett gjenkjennbare. Foresatte kan legge opp til samspill med barnet sitt gjennom å spørre hva som er på bildene, og barnet kan peke på det den voksne spør om. Man kan derfor si at denne type bok legger opp til den første litterære samtalen barnet har med andre (Solstad, 2020, s.59).

### 2.1.2 Bildebøker

En bildebok kan være barnets første møte med litteratur (Birkeland et al., 2018, s. 98). Bildeboken har flere modaliteter, og for et barn som ikke leser selv, så vil modalitetene være bilde, tekst og det å lytte til en stemme under høytlesing. Særtrekket ved bildebøkene har en kombinasjon av bilde og tekst, og bildene og teksten må leses sammen (Birkeland et al., s.98). På engelsk kalles bildebøker ofte for «twice-told tales», fordi modalitetene må sees i sammenheng. Samspillet mellom illustrasjonene og teksten er viktig, fordi teksten sier noe og illustrasjonen og illustrasjonen viser det som ikke teksten beskriver. (Carney & Levin, 2002). Ord kan fortelle hva personene heter eller hvor gamle de er. Mens ett bilde kan si noe om hvordan personene ser ut. Bildebøker er ikke en egen sjanger, men disse bøkene kan romme ulike sjangre og teksttyper. En bildebok kan derfor være en diktbok, mens en annen kan være et eventyr (Birkeland et al., 2018).

### 2.1.3 Taktile bøker

Som navnet hentyder, har en taktil bok bilder som barnet kan kjenne på med fingrene. De taktile virkemidlene kan understøtte det visuelle ved bildene, eller så kan boken være laget med tanke på at bildene skal kunne leses med fingrene. De taktile bildene skal fortelle historien, og gi mening (Lewis & Tolla, 2003; Wright, 2008). Fordi det er svært komplisert å oppfatte en to-dimensjonal gjengivelse av et tre-dimensjonalt objekt når man ikke kan se, men leser med fingrene. Taktile bilder for denne gruppen lesere kan ikke benytte visuelle konvensjoner (Hatwell, 2003; Wright, 2008). Visuelle konvensjoner er eksempelvis form, farger og detaljrikdom i bildet. Fordi taktile bilder ikke er direkte gjengivelser av visuelle bilder, har jeg forstått at det er vanlig å bruke ordet «illustrasjon» i stedet for «bilde».

Når et barn sammen med en voksen leser i en taktil bok, kan barnet lære seg hva og hvordan man holder i en bok. Selv om leseren ikke kan lese punktskrift, så kan barna

lære seg å håndtere boken alene. Barn som leser taktile bøker, vil også etter hvert kunne gjenkjenne bokstaver og historien, slik at de på egenhånd kan bla i boken, og late som de leser. Gjennom taktile bilder vil barna få muligheten til å ta en mer aktiv rolle inn i lesingen (Wright, 2008). Taktile bilder har en påvirkning på barnets engasjement rundt lesingen. Barna ble mer aktive i den litterære samtalen når det var taktile bilder til stede (Bara, 2018).

En taktil bok som er beregnet for blinde eller svaksynte barn, kan også deles med barn som ser. På denne måten kan en taktil bok bli en sosial aktivitet som deles med venner og familie (Claudet, 2019).

#### 2.1.4 Personaliserte bøker

Bøker kan være personlige eller tilpassede (Jensen et al., 2021). En personlig bok er laget med tanke på barnets egne bidrag, opplevelser og minner. Denne kan være laget av barnet selv eller av en nær voksen. Tilpassede bøker er bøker for en gruppe med barn, ikke tilpasset individuelt. Disse bøkene tar utgangspunkt i gruppens felles interesser og motivasjon (Jensen et al., 2021).

#### 2.1.5 Personaliserte, taktile bøker i et synspedagogisk perspektiv

Taktile bøker er lite tilgjengelig i butikker, men kan lages spesielt tilpasset det barnet som skal ha boken. En vanlig målsetting når en pedagog skal lage en taktil bok, er at barnet skal kunne få en taktil opplevelse, ha en samtale og kunne knytte det som leses til egne erfaringer (Wright, 2008). Miller (1985), som selv har et barn med synshemming, var opptatt av at hennes datter skulle ha tilgang til taktile bøker. Hun startet derfor med å lage taktile bøker med tanke på hva datteren var opptatt av og snakket mye om. Ett slikt eksempel er bøker om to katter og en hund. For at datteren skulle gjenkjenne det taktile bildet av hunden, laget Miller to klumper for øynene og to myke deler for ørene. Dette ble enklere for datteren å forstå, og eksempelet viser at det kan være små detaljer ved en illustrasjon som gir mening for barnet.

Det kan være utfordrende for barnet å assosiere illustrasjonen med noe fra sine egne erfaringer, og det kan ta lang tid å finne materialer med en god tekstur som gir barnet assosiasjoner til egne erfaringer (Wright, 2008). Illustrasjonen kan være spennende å kjenne på, men vil kanskje ikke gi mening før den voksne forteller hva dette faktisk skal forestille. Materialene som skal brukes i boken må derfor være noe som barnet kan assosiere til hendelsen eller objektet som boken skal handle om (Lewis & Tolla, 2003). En vanlig feil, hevder Lewis og Tolla (2003), er å illustrere objekter som voksne forbinder med opplevelsen, men som kan være ukjent for barnet. Valg av materialer og hvordan objektet eller hendelsen skal illustreres må derfor tenkes nøye igjennom før man begynner å lage en bok. Når man skal utforme boken, så tar det tid å finne materiell og tekstur man ønsker å bruke for at barnet kan assosiere bildet med egne erfaringer (Wright, 2008). For å lage taktile bøker, så må du forstå verden til et barn som er blind, sier Norman (2004).

Når det er snakk om den tidlige tilgangen til litteratur så spiller det ingen rolle hvor gammel barnet er når bøker skal introdusere. Men boken må gi mening, fokusere på konkrete erfaringer som barnet har og være fengende for barnet (Swenson, 2016, s.65). Miller (1995) mener at det er like naturlig for barn med alvorlig synssvekkelse å lese, som det er for seende barn. Det er bare miljøet rundt barnet som må gi tilgang til bøker og lesing.

Pekebøker og bildebøker kan ha ingen eller lite tekst i tilknytning til bildene, når bøkene er laget for seende. Vi sier ofte at ett bilde kan romme mange ord. Et taktilt bilde, derimot, som ikke har en forklarende tekst, kan være helt uforståelig (Wright, 2008). For at barnet som skal lese en taktil bok skal kunne forstå hva illustrasjonene i boken handler om, må en derfor vurdere om tekst skal knyttes til bildene (Stratton & Wright, 1991).

Et visuelt bilde har ofte mange detaljer, og vil være veldig vanskelig å gjengi gjennom en taktil illustrasjon (Wright, 2008). Hvis den taktile illustrasjonen er større enn barnets hånd og i tillegg har mange detaljer, blir dette en utfordring å utforske for barnet. Det er utfordrende fordi hver detalj trenger å utforskes hver for seg, og barnet må selv sette detaljene sammen til en helhet. En annen, og svært krevende utfordring, er å kunne forstå at et konkret objekt kan gjengis som en flat form (Wright, 2008).

## 2.2 Utvikling av lesekompetanse

Denne studien omhandler både barn i barnehage og elever i skolen, men et fellestrekk er at de har liten eller ingen kjennskap til bøker. Jeg tar utgangspunkt i Solstad (2020) sin modell for lesing i barnehagen, fordi den kan bidra som en god modell for å utdype hva det er behov for å utvikle på veien til å kunne lese bøker. Solstad har beskrevet og tegnet denne modellen som en trekant, der sidene i trekanten er navngitt med begrepene leseprosessen, leserommet og tolkningsfellesskapet. Disse tre begrepene utgjør en helhet, og som gjensidig påvirker hverandre hele tiden. Disse begrepene kan derfor ikke sees på helt alene. For å belyse de tre begrepene, trekker jeg også inn andre teoretikere enn Solstad.

### 2.2.1 Leseprosessen

Leseprosess handler om den første litterære samtalen. Hvordan kontakten er mellom den som leser og den som lytter. Hvilke bøker man leser, lesing hjemme og planlegging av selve leseprosessen (Solstad, 2020). For at boken vi leser skal gi mening, så er det våre erfaringer som bidrar til at teksten blir forståelig. Det vi leser blir tolket på bakgrunn av våre egne erfaringer, og våre erfaringer hjelper oss til å forstå hva vi leser. En viktig del av leseprosessen er at pedagogen vet om barnets erfaringer og knytter leseopplæringen til noe som barnet allerede kan og vet noe om (Wormsley, 2016).

Leseprosessen for barnet starter som regel med at man har sin første litterære samtale. (Birkeland et al., 2018, s.98) For barnet er det ofte høytlesning man kan kalle for den første litterære samtalen og det kan bidra til at barnet opplever mening og ser

sammenhenger med narrative forløpere (Solstad, 2020). Ved hjelp av synet kan et seende barn peke på bilder av det som leses, eller barnet kan peke på det som barnet ønsker skal bli lest. Da kan det oppstå felles oppmerksomhet knyttet til boken, og den første litterære samtalen er etablert. Det optimale er ikke en felles leseopplevelse, men at en voksen og et barn leser sammen på et tidlig stadium. Slik lesing krever organisering og planlegging, og har en stor betydning for barns samtaleutvikling (Solstad, 2020).

Schickendanz (1986) har gjennom sju studier funnet frem til fire hovedkategorier med tanke på barns leseutvikling. Jeg velger å fokusere på den første kategorien i denne studien som omhandler hvordan barnet møter bøker for første gang. Før seks måneders alder hos seende barn, så handler det først om at barnet bare ser på bildet i boken, uten å berøre selve boken. Etter seks måneders alderen begynner barnet å utforske boken, og da skal den smakes og tygges på, og gjerne rives i (Schickendanz, 1986).

### 2.2.2 Leseprosessen i et synspedagogisk perspektiv

I engelsk litteratur benevnes barn som har lite erfaring med lesing og som derfor kan sies å være på et tidlig nivå i leseutvikling for "Emergent Readers" (Erickson & Koppenhaver 2020; Swenson, 2016). «Emergents Readers» er derfor både et uttrykk for at barnet har lite erfaring med bøker og lesing, og samtidig et uttrykk for at barnet må ha hjelp til å skaffe hverdagerfaringer til å kunne forstå fortellingene. Barnet trenger et mangfold av erfaringer med objekter og menneskelige handlinger i og med omgivelsene. Foreldre og nærpåersoner blir derfor viktige, slik at barnet kan utvikle nødvendige forutsetninger til å kunne «lese» bøker (Erickson & Koppenhaver, 2020; Swenson, 2016).

Wormsley (2016) beskriver fire grunnprinsipper som ligger til grunn for leseopplæring til barn med alvorlig synssvekkelse som strever med lesing. Nøkkelen til en leseutvikling er at pedagogene må bli kjent med barna, og dette for å kunne finne deres motivasjon, engasjement og skape en interesse for å lese. Barna må ikke oppleve at de ikke mestrer, så pedagogene må være helt sikre på at de oppgavene som blir tildelt er oppgaver barna mestrer (Wormsley, 2016).

For de fleste barn med en synshemming, må den voksne bidra til å skape dette engasjementet (Wright, 2008). Det kreves tålmodige voksne som gir barnet tid til å kunne utforske omgivelsene med hendene sine og også med kroppen sin (Brambring, 2007).

Å se med fingrene er selvsagt ikke enkelt. Noen ganger skal fingrene og hendene være sanseapparat, men til forskjell fra øynene, så brukes fingre og hender også til utførelse av ulike handlinger (Brambring, 2007). Når et barn skal kneppe knappene i jakken, blir fingrene både «øyne» som ser knappens form, substans og overflatestruktur, samtidig som fingrene skal styre knappen inn i knappehullet.

Synet betyr mye for å kunne utvikle finmotoriske ferdigheter. Seende barn ser hvordan man blar i boken, og de kan etter hvert imitere denne handlingen. Barn som er blinde må lære seg den motoriske ferdigheten uten at de på forhånd har en mental forestilling om hva en slik «bok-blading» egentlig dreier seg om. Hendene har to funksjoner (Brambring, 2007), ettersom barnet både skal utføre det motoriske og samtidig «se på arkene med fingrene».

Hvordan begynner barn som er blinde «å se» med fingrene?

Det er vanlig snakkemåte å si «se her», når vi for eksempel gir et objekt i hendene til en som er blind. Hendene og følesansen sammenlignes altså med synssansen. Andersen, Brandsborg & Vik (1999) beskriver det som at fingertuppene er som skarpsyn og selve håndflaten fanger inn overblikket, sidesynet og helheten. I en slik sammenligning må en også trekke inn spørsmålsstillinger om hvordan taktile sanseinnputt blir oppfattet og forstått av et barn (Klingenberg, 2007; Stockholm, 2005). Hvordan persiperer barnet det som blir plassert i barnets hender?

Barraga beskrev i 1986 ulike stadier for hvordan barn utvikler den taktile oppmerksomheten som grunnlag for å lære å lese punktskrift. Selv om det er mange år siden denne beskrivelsen ble publisert, kan vi se at Barraga sin fagkunnskap i en viss grad blir brukt også i dag.

Det første stadiet i Barraga sin beskrivelse omhandler utforskning av objekter og blant annet barnets evne til å kjenne forskjellen mellom noe som er hardt og mykt. Barraga plasserer dette stadiet aldersmessig fra fødselen og til barnet er 4-5 år (Barraga, 1986).

Keld Stochholm (2005) hevder at det er en vanlig misoppfatning blant seende å tro at dersom en som er blind får føle eller kjenne på et objekt, så får han eller hun et forestillingsbilde i hjernen som mer eller mindre er lik seende sitt virkelighetsbilde. Stochholm mener bestemt at de to ulike måtene å sanse på, gir ulike opplevelser og ulike perseptuelle oppfatninger. For blinde barn handler det om karakteriske taktile kjennetegn som lagres i den taktile hukommelsen, samtidig med lyd som kobles på, sier Stochholm.

Det andre stadiet omhandler det å kunne gripe og holde i objekter. I dette stadiet er form og struktur viktig, hevder Barraga (1986). Det som både Barraga og Stockholm er enige om, er at barnet trenger mange erfaringer med objekter som naturlig hører hjemme i hverdagslivet. De peker begge på viktigheten av at barnet får være aktivt, slik at det både lærer seg hva objektene heter og hva de kan brukes til.

Barraga (1986) fremhever at håndmotoriske ferdigheter er viktige på dette stadiet. Hun gir eksempler som det å kunne gripe og strekke seg etter en leke, kunne slippe objekter og å kunne bevege hånden i ulike retninger. Dette er, ifølge Barraga, ferdigheter som må være utviklet før barnet kan begynne å bruke fingrene sine mer bevisst til å skaffe seg informasjon.

På dette stadiet er det viktig at voksne motivere barna til å bruke begge hender, påpeker Barraga, som ikke problematiserer at ulike egenskaper ved objekter krever at barnet bruker tilpassede undersøkelsesstrategier.

Hatwell (2003) har undersøkt hvordan ulike undersøkelsesstrategier er tilpasset ulike egenskaper ved objekter. En sideveis bevegelse blir brukt for å kjenne på overflaten til objektet. Å presse med fingrene mot et objekt, gir informasjon om hardhet. Statisk kontakt eller bare berøring og det å holde objektet i handa gir informasjon om henholdsvis temperatur og vekt. Å oppfatte objektets form er den mest avanserte undersøkelsesstrategien ifølge Hatwell (2003). Å oppfatte formen på et tredimensjonalt objekt krever at barnet følger objektets konturer med fingrene, og at barnet må være bevisst denne egenskapen for å søke etter den (Hatwell, 2003). Forskning som Klatzky & Lederman (2003) har gjort, viser at formegenskapen ikke er en vesentlig egenskap for å kjenne igjen et objekt. I motsetning til seende barn, som tydelig kan se at en ball har

kulerund/sirkelrund form, vil et barn som ser med fingrene snarere registrere substansen, overflaten, og selvfølgelig også lukten av ballen. Derfor kan det bli forvirrende for barnet dersom samtalen bare dreier seg om de visuelle egenskapene (Klingenberg, 2008). Klingenberg sier at å observere hvordan barnet bruker hendene sine når hun eller han «ser på» et objekt, er en måte å forstå hva barnet oppfatter og søker etter.

Helhet og deler er stikkord for det tredje stadiet. Her skal de voksne lære barnet at ting kan tas fra hverandre og settes sammen til en helhet (Barraga, 1986). Helhet og del handler om å kunne huske sanseinput og sette dem sammen til å bli en meningsfull helhet.

Kanskje tenker man at barnet med synssvekkelse skal få kjenne overalt på for eksempel et stort dyr. Tanken kan være at barnet må få med seg de visuelle karakteristikken. Det kan imidlertid være tilstrekkelig for barnet å få kjenne på dyret med en liten finger eller en hånd slik at man kan føle temperaturen, pelsen og lukten. I tillegg kan man høre lyder av dyret. Disse ulike elementene gir et karakteristisk kjennetegn på hvilket dyr dette er, selv om barnet ikke har kjent med sine hender at dyret har fire føtter og en hale.

Det er mange karakteristika som ikke er så vesentlige for å kunne vite forskjellen på ulike store dyr. Med bakgrunn i Stochholm (2005) sine betraktninger, kan vi forstå at leketøy-dyr kan være vanskelige å bruke som representasjoner for ku, gris o.l., fordi dette er dyr hvor de karakteristiske kjennetegnene bare er visuelle og ikke taktile. Disse lekene lukter ikke, smaker ikke, har ikke pels som kan føles, og de høres ikke. Modeller av slike leketøy blir ofte brukt i undervisning av blinde elever, men hvis det ikke kobles opp mot virkelige lyder eller bevegelse av dyrene, så vil ikke disse modellene ha noen betydning for barn som er blinde (Stochholm, 2005).

Det fjerde stadiet omhandler at barnet oppfatter at todimensjonale objekter representerer noe annet enn virkeligheten (Barraga, 1986). Det å kunne utforske og forstå at en taktil illustrasjon skal representere noe, er vanskelig. Det kommer ikke automatisk, og det må læres (Wright, 2008). Forskningslitteraturen er entydig på at elevene trenger opplæring i å kunne forstå taktile illustrasjoner (Gentaz et al., 2003; Ostad, 1988).

I sin stadium-beskrivelse trekker Barraga (1986) frem bøker med taktile illustrasjoner som et viktig læremiddel. Hun trekker også frem den avgjørende rollen som den voksne har for å bistå i læringen, og at barnet må få tilgang til et mangfold av bøker.

Barn med lite eller ingen erfaring med å utforske taktile bilder har behov for å sitte sammen med en voksen når taktile bilder skal utforskes slik at den voksne kan sette mening til det taktile bildet og hva som bildet skal representere (Wright, 2008). Her vil jeg bruke et sitat fra Klingenberg (2008):

*«Vi må legge ordene til det som er fokus for fingrene» (Klingenberg, 2008, s.52).*

Å oppfatte og lese punktskrift er det femte stadiet, og dette er det høyeste utviklingsstadiet for taktil persepsjon ifølge Barraga (1986).

Barraga sine inndelinger av ulike taktile stadier, og forskning som utfyller – eller belyser andre sentrale områder i leseutviklingen, viser eksempler på at en begynnende leseprosess for «emergent readers» både er lik, men også svært ulik seende barns begynnende leseprosess.

### 2.2.3 Leserommet

Leserommet, i Solstad (2020) sin modell, omhandler det fysiske og det praktiske rundt det å lese en bok. Dette krever at personalet har kompetanse om hvorfor lesing er viktig, men også kompetanse til å tilrettelegge for barnet.

Ifølge Solstad (2020) så benyttes ofte høytlesning i Sverige som en aktivitet for å roe ned barna i en hvilestund. Mange opplever nok at en lesestund reduserer støynivået og roer ned barna, også i barnehagene i Norge. Men lesing krever også at barna er oppmerksomme og lyttende.

Flere barnehager ønsker å gjøre leseopplevelsen mer spennende ved å bruke lys, pynt i rommet, musikk eller synge sanger som har en sammenheng med det man skal lese (Solstad 2020). Sammenhenger kan også bli enklere å forstå ved hjelp av konkrete. For eksempel lekedyr av tre bukker som skal være de tre bukkene i eventyret «Bukkene bruse», Disse lekedyrene kan barna ta på og leke med under lesestunden. Dette kan bidra til at barna lever seg mer inn i boken, og det kan øke forståelsen for hva man leser. For å få til en god lesestund så kreves det gode forberedelser, dette kan være å pynte rommet eller at barna kan få se en film i forkant av lesestunden for å skape en forventning om at noe spennende skal skje (Solstad, 2020).

Ifølge Solstad (2020, s. 168) lager mange barnehager rom som brukes til bibliotek. Dette er på bakgrunn av at personalet i barnehagene opplever at støy og avbrytelser ødelegger for leseopplevelsen til barna. Hvis biblioteket kan brukes både til tegning, skriving, maling og lesing, blir rommet brukt optimalt. Alle barnehagens bøker og innredning som innbyr til lesing vil derfor kunne være med på å bidra til en god leseopplevelse.

### 2.2.4 Leserom i et synspedagogisk perspektiv

Fysiske tilrettelegginger med tanke på synstapet kan bidra til at energitapet til barnet ikke blir for stort (Statped.no). Fysiske tilrettelegginger kan handle om at inventaret er plassert slik at det ikke er til hinder for at barnet kan bevege seg trygt omkring i rommet. I tillegg handler det om at barnet er kjent med som finnes i rommet. Et barn som ikke ser, må lære seg rommet gjennom å gå i rommet mange, mange ganger og få ta og kjenne på alt. Etter hvert kan barnet få en viss oversikt og bli trygg i omgivelsene, slik at det ikke er faktorer som opptar barnets oppmerksomhet. En lyd fra en vifte eller knirking i en stol, kan virke forstyrrende dersom barnet ikke er kjent med lydkildene. Når slike faktorer er avklart, vil barnet ha større forutsetninger til å kunne følge med på hele lesestunden.

Et annet eksempel på fysisk tilrettelegging kan være å ha faste plasser under lesestunden. Dette for at barnet skal vite hvor det skal sitte, men også hvor de andre barna og voksne sitter til enhver tid (Statped,2023).

Hørsel er en kompenserende sans når synet er redusert. Det auditive vil derfor ha en stor betydning under lesestund. Hvis det er mye lyd og mange lydkilder, kan dette forstyrre barnet og bidra til at interessen for lesingen avtar. Ved å dele barna inn i mindre grupper vil støy bli redusert, samt at man har støydempende tiltak for fysiske ting i rommet hvor det leses. Dette kan være teppe på gulv og tennisballer under stolben. Hvis musikk skal settes på under lesestunden, så kan de voksne sørge for at dette blir gjort med tydelige overganger (Statped, 2023).

### 2.2.5 Tolkningsfellesskapet

En barnehage er et tolkningsfellesskap, og slik sett er barnehagen et miniatyr-samfunn med likhetstrekk med et tettsted, en kommune, osv. Det er et samfunn med regler og normer som er under stadig utvikling fordi medlemmene påvirker hverandre (Solstad, 2020). Barn i barnehage kan undre seg og tolke tekstene som leses, selv om de ikke kan lese selv (Solstad, 2020). Når det foregår høytlesning sammen som gruppe kan barna oppleve tilhørighet i flere nivåer innenfor tolkningsfellesskapet. Man kan derfor være en del av ett større tolkningsfellesskap, som igjen deles inn i mindre tolkningsfellesskap innenfor det store fellesskapet. Dette kan være at to barn for eksempel finner noen felles nevnerer som de leker ut, eller vil snakke om (Solstad 2020).

For å få barn som ikke er vant med lesing av bøker til å få leselyst så kreves det at man kjenner barnet. Tema som fenger er derfor fint å bruke for å få barna engasjert i lesingen (Solstad 2018). Hvis man lykkes med å skape felles oppmerksomhet knyttet til boken, så er sannsynligheten større for at barn kan samles og se på samme bok over tid (Dybvik et al., 2022).

### 2.2.6 Tolkningsfellesskap i et synspedagogisk perspektiv

Når vi som ser, kommer inn i ett nytt rom, får vi på få sekunder oversikt over rommet. Vi får informasjon om hvordan rommet ser ut, om det er stort eller lite, og hvordan det er innredet. Vi får informasjon om hvem og hvor mange som er i rommet, hvordan rommet ser ut og hva personene i rommet gjør. Vi kan få en umiddelbar blikkontakt med andre, og da vet vi at vi har fått kontakt. Barn med en alvorlig synssvekkelse får ikke samme informasjon umiddelbart når de kommer inn i et rom, og har behov for mye lengre tid for å få med seg alle nødvendige detaljer for å kunne skaffe seg en oversikt. For seende barn er synet og hørselen viktige i kommunikasjon. Men for barn med alvorlige synssvekkelser er det hørselen de kan basere kommunikasjonen på, og dette kan være utfordrende for å skape felles oppmerksomhet (Brandsborg et al., 2004).

Ved å bruke både hørsel og hender i kommunikasjon, får barnet tilgang gjennom to sansekanaler, istedenfor en. Da har barnet mulighet til å kunne «se» med sine hender samtidig som barnet kan høre det som blir fortalt med stemme. Man får også en ekstra informasjonskilde ved å bruke hendene sammen med barnet til å kjenne på ansenheten



eller nysgjerrighet. Barnet kan trekke sin hånd tilbake som et tegn på at barnet ikke ønsker å delta mer, eller blir usikker. En aktiv voksen er våken og oppmerksom på barnets initiativ, og følger dette (Brandsborg et al., 2004). Barnet må veiledes for å få til en felles oppmerksomhet med andre, dette kalles *positiv ledelse*. Gjennom håndledning viser det voksne barnet omverdenen, slik at når barnet kan utforske sine omgivelser. Den voksne bekrefter, slik at det oppnås en felles oppmerksomhet mot noe barn er opptatt av (Brandsborg et al., 2004).

Andersen, Brandsborg & Vik (1999) sitt prosjekt omhandlet relasjonen mellom en voksen og et barn som begge er blinde. Prosjektet fokuserte spesielt på interaksjonen mellom barnet og omsorgspersonen over tid, og fant strategier som kunne optimalisere samspillet mellom den voksne og barnet. Felles berøring med hender og kropp var viktig for å kunne opprette og opprettholde felles oppmerksomhet over tid. Under lesing av bok med punktskrift, la barnet spontant sin hånd over den voksne sin hånd. Plasseringen til de to, altså hvordan de satt, hadde en betydning for å kunne avlese hverandres hender og kroppsspråk. Den voksne måtte sitte, stå ved siden av barnet og i noen tilfeller kunne den voksne sitte bak barnet, slik at barnet hadde kroppen tett inntil den voksne. Den fysiske nærheten skapte en trygghet, som bidro til informasjon om hva som skjer med hendene når de er i aktivitet (Andersen et al., 1999).

Denne strategien utviklet seg til en metode som brukes mye i det synspedagogiske feltet, og som kalles «hånd over hånd» (Andersen et al., 1999). Metoden kan for eksempel brukes under utforskning av et objekt. Den voksne legger sine hender på objektet som er satt foran barnets kropp, og barnet legger sine hender på den voksnes hender. Den voksnes hender ligger med sprikende fingre flatt med et lett trykk på objektet. Håndflaten sammenlignes som et oversiktsblikk over objektet, og fingertuppene er skarpsynet. Det blir viktig at den voksne spriker såpass mye med hendene, slik at man får et størst mulig «oversiktsblikk» over objektet, men samtidig så skal det være en veksling mellom å bruke håndflaten og fingertuppene. Barnet avleser den voksnes bevegelser med hendene, og den voksne avleser barnets hender. Barnet kan gi signaler og det blir viktig å fokusere på disse, slik at det oppstår en felles oppmerksomhet knyttet til objektet. Her er barnets behov i fokus, og den voksne må hele tiden ha fokus på barnets hender under utforskningen, og søke å forstå hva barnet ønsker å kjenne på eller ikke å kjenne på. Ved å bruke denne metoden så kan man motvirke at objektet kommer overaskende på barnet, og den voksne blir en trygg base for utforskning (Andersen et al., 1999).

## 3 Forskningsmetodisk tilnærming

Denne studien er en søken om mer innsikt og forståelse av hvilken verdi taktile bøker kan ha for barn som ikke kan få utbytte av tradisjonelle, visuelle bøker. Personlig har jeg tiltro til at taktile bøker kan være et godt læremiddel for barna. Dette er barn som kanskje på et senere tidspunkt i livet sitt kan lære seg å kjenne igjen bokstaver og lære seg å lese både ord og setninger.

Ved å intervjuere pedagoger som har erfaringer med å bruke taktile bøker, og systematisere og analysere utsagn fra disse intervjuene, mener jeg at rapporten kan bringe mer kunnskap om tematikken taktile bøker.

En slik kunnskap vil ikke være objektiv. Kunnskapen er basert på meninger, erfaringer og refleksjoner hos mennesker som har arbeidet med dette, og hvordan jeg forstår og tolker informantenes utsagn. I tillegg underbygger jeg min kunnskapssøken med annen litteratur, eksempelvis metodiske veiledere, og med forskningslitteratur. Dette er litteratur både om læring når barnet ikke kan bruke synssansen, og litteratur om hvordan det er vanlig å introdusere bøker for barn som kan lese tradisjonelle, visuelle bøker. På denne måten blir dette et samspill mellom en induktiv og en deduktiv arbeidsmåte, slik Thagaard (2013, s.187) beskriver som en vanlig tilnærming i kvalitativ forskning.

Et samspill mellom disse to tilnærmingene vil være nyttig i denne prosessen, der jeg kan ta utgangspunkt i utsagn hentet fra intervjuene, og søke etter aktuelle temaer som jeg kan knytte etablert teori til. Jeg mener denne tilnærmingen er nyttig i søken etter kunnskap, der jeg ønsker å være åpen for det ukjente for så å forsøke å forstå dette i en mer kjent læringskontekst.

Mitt teoretiske utgangspunkt har betydning for fortolkninger som jeg gjør i analyseprosessen. Dette er en prosess hvor jeg bruker mitt teoretiske utgangspunkt når jeg fortolker datamaterialet, samtidig som jeg underveis i forskningsprosessen kan danne grunnlag for en ny forståelse (Thagaard, 2013).

### 3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Det å lage og lese en taktil bok for et barn som enten ikke har erfaringer med bøker, eller bare har begrensede erfaringer, kan oppleves forskjellig fra person til person basert på personens erfaringer, kompetanse, opplevelser og bakgrunn. I tillegg representerer det enkelte barnet en viktig faktor for forskjellighet. Når jeg bruker dybdeintervju tar jeg utgangspunkt i den enkelte pedagogs perspektiver, opplevelse erfaringer. Det fenomenologiske og hermeneutiske vil derfor være en grunnleggende forståelsesramme for min studie.

En fenomenologisk tilnærming handler om å undersøke den andres livsverden, og prøve å forstå de fenomenene som informantene bringer inn. Min egen forståelse skal jeg forsøke å «legge til side». En hermeneutisk tilnærming handler om at vi som mennesker hele tiden prøver å skape en mening med det vi møter. Vi fortolker det vi ser og hører. Disse fortolkningene er ikke noe vi velger, men vi gjør det på bakgrunn av vår forforståelse. Til tross for at vi har en motivasjon til å dele den andres virkelighet, lager vi alle vår egen fortolkning.

Som forsker må jeg finne en mening med hva informantene sier. Hvis flere av informantene gir uttrykk for en lik eller felles forståelse om noe, kan jeg som forsker utvikle en mer generell forståelse for det jeg undersøker (Thagaard, 2013, s.40).

## 3.2 Valg av forskningsmetode og forskningsdesign

Jeg liker Kleven & Hjartemal sin definisjon av forskningsmetode:

«Forskningsmetode er de framgangsmåtene vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmål vi har stilt» (Kleven & Hjartemal, 2018, s.18).

Jeg har i denne studien to problemstillinger som jeg ønsker å besvare og belyse. For å skaffe meg grunnlag for å besvare problemstillingene søker jeg etter informantenes synspunkter, erfaringer og opplevelser knyttet til å produsere og bruke taktile bøker sammen med barna. Ved å knytte informantenes utsagn til etablerte teorier, søker jeg mer dybde i forskningstematikken enn bredde.

Masterprosjektet vil naturligvis farges av min forståelse for temaet, og jeg har valgt dette temaet på bakgrunn av mine erfaringer og kompetanse. Min fagkunnskap kommer til nytte under datainnsamlingen, både når intervjuguiden skrives, men også under intervjuet og i etterkant når dataene skal analyseres. I en kvalitativ forskningsmetode påvirker forsker både prosessen og resultatet på en annen måte enn i en kvantitativ forskningsmetode. Ifølge Klevene og Hjartemal (2018) er jeg som forsker et viktig instrument i datasamlingen. I dette forskningsprosjektet mener jeg at en kvalitativ forskningsmetode bidrar til en mer helhetlig beskrivelse av pedagogisk bruk av taktile bøker enn hva en kvantitativ forskningsmetode ville gjort.

## 3.3 Det kvalitative dybdeintervjuet

Som intervjuform velger jeg i denne undersøkelsen å benytte dybdeintervju, hvor jeg kan snakke med informanter som har direkte erfaring med temaet i problemstillingene som jeg har valgt. Målet med et dybdeintervju er at informantene skal kunne dele sine erfaringer og meninger med meg som forsker. Selv om dybdeintervju er en av flere muligheter innenfor kvalitativ forskning, så er dybdeintervju en populær datainnsamlingsmetode (Tjora, 2021). Jeg som forsker bestemmer tema, men jeg må skape en fri samtale rundt det temaet som jeg har bestemt (Tjora, 2021).

For å få til en fri samtale, må jeg gjennomgå mine spørsmål med tanke på om de er åpne eller lukkede. Åpne spørsmål skaper en større dybde, til forskjell fra lukkede spørsmål som fører til mer forutsigbare svar. Ved å bruke åpne spørsmål kan viktige digresjoner bidra til en større innsikt i hvordan informantenes opplevelser og erfaringer er knyttet til temaet (Tjora, 2021). Her kan informantene komme inn på tema som jeg, som forsker, ikke hadde tenkt på forhånd, og som kan være til nytte for resultatene i undersøkelsen. Det er i denne samtalen jeg også må forsøke å legge min egen forståelse til side. Ved å bruke intervjuguide kan man si at man bruker et semistrukturert intervju, ettersom informanten har muligheten til å kunne snakke fritt rundt spørsmålene (Kvale & Hjartemal, 2018).

Ved å bruke intervjuguide med åpne spørsmål vil jeg kunne komme inn på de tema som er aktuelle for å kunne besvare problemstillingene. Jeg vil få en større innsikt i hva mine informanter kan og vet om tema taktile bøker. Jeg ønsker som forsker å kunne forstå informantens opplevelser og hvordan personen reflekterer rundt disse opplevelsene. Denne type intervjuer baseres på informantenes subjektivitet (Tjora, 2021, s. 128). Jeg ønsker å få til en åpen samtale rundt tema om egenlagde taktile bøker og hvordan informantene har jobbet med disse bøkene sammen med barn. Får å få frem informantenes erfaringer og meninger, må jeg studere og se det fra informantenes verden (Tjora, 2021, s. 128)

## 3.4 Forberedelse av datainnsamling

### 3.4.1 Godkjenningen av studien

Søknad ble sendt til Norsk senter for dataforskning (NSD) før datainnsamlingen kunne starte. Ferdig intervjuguide, prosjektbeskrivelse, informasjonsskriv til informantene og et skriv som beskrev hvordan datamaterialet skulle bevare anonymitet, lagres og behandles skulle legges ved søknaden. Etter godkjent søknad kunne datainnsamlingen starte (Vedlegg 1).

### 3.4.2 Utforming av intervjuguide

I forkant av intervjuene ble en intervjuguide laget som skulle benyttes i samtlige intervju. En intervjuguide sikrer at alle informantene får de samme spørsmålene og at intervjuene blir strukturert (Tjora, 2021). En viktig målsetting for meg var dessuten at intervjuguiden skulle være utformet slik at spørsmålene vil gi rom for individuelle refleksjoner.

I intervjuguiden måtte jeg ta stilling til hvor detaljerte spørsmålene skulle være, eller hvor åpne de skulle være for å få mest mulig informasjon til problemstillingene mine (Kleven & Hjartemal, 2018). Det var utfordrende å lage denne intervjuguiden, og dette kan ha å gjøre med min forutinntatthet om hva jeg trodde og forventet informantene kunne komme til å si.

Det var viktig for meg i denne prosessen å få kjennskap til umiddelbare erfaringer og meninger knyttet til temaet, og ikke noe som man har prosessert i stor grad før selve intervjuet. Informantene skulle få informasjon om temaet og bakgrunn for tema på forhånd, men ikke tilgang til intervjuguiden.

I intervjuguiden så ble det totalt 21 spørsmål (Vedlegg 2). Jeg valgte å gruppere spørsmålene og navngi disse gruppene dette for å lage en mer ryddig oversikt for meg selv og hvilke områder jeg skulle fokusere på. Jeg valgte å starte med en spørsmålsgruppe som jeg kalte «Innledning». Her ville jeg at informantene skulle reflektere rundt sine erfaringer med taktile bøker, og hva som var positivt og hva utfordringene rundt det å lage og introdusere en taktil bok kunne være.

I tillegg til «Innledning» ble spørsmålene delt inn i gruppene «Taktile bøker», «Aktivitet», «Forberedelser og tidsbruk», «Interesse og motivasjon», «Bakgrunns spørsmål» og «Avslutning». Disse spørsmålsgrupperingene ble laget på bakgrunn av mine egne erfaringer og teori som jeg hadde lest innledningsvis.

### 3.4.3 Prøveintervju

Jeg valgte å gjennomføre et prøveintervju før intervjuene av informantene. Ved å gjøre dette, så fikk jeg både erfaring med selve intervjusituasjonen, og testet mine spørsmål ved å bruke intervjuguiden. Jeg intervjuet en kollega som har erfaring med temaet og har lang erfaring med å jobbe med synshemmede i opplæringspliktig alder. Jeg opplevde at intervjuguiden fungerte godt med tanke på å få til en samtale rundt temaet. Dette prøveintervjuet er ikke en del av mitt datamateriale, men gjennom min erfarne kollegas innspill fikk jeg tiltro til at disse spørsmålene kunne få frem informantenes erfaringer knyttet til temaet. Ingen av spørsmålene ble endret i etterkant av prøveintervjuet, og jeg satt igjen med 21 spørsmål i intervjuguiden.

### 3.4.4 Utvalg og rekrutering av informanter

Temaet som jeg har valgt er smalt, og ettersom det ikke er så mye skrevet om dette tidligere, var det viktig for meg at de informantene jeg valgte skulle ha egne erfaringer om temaet. Informantene har alle vært deltagere på et praktisk og teoretisk kurs om å lage og bruke taktile bøker. Kurset ble arrangert av Statped, som er min arbeidsplass. Kurset ble arrangert som en workshop, der kursdeltakerne også fikk erfaringer med å lage taktile bøker. Min rolle under kurset var å være kursleder.

Jeg valgte ut noen kursdeltagere, og tok kontakt med øverste leder fra ulike avdelinger. Jeg informerte lederen om studien og at jeg ønsket informanter. Leder var positiv til undersøkelsen, og ga meg tilgang til pedagogenes e-postadresser. Jeg tok så kontakt med en forespørsel om deltakelse gjennom en e-post hvor jeg beskrev bakgrunn og formål med studiet. Jeg sendte e-post til totalt fem mulige informanter, hvorav tre besvarte forespørselen og ønsket å delta som informanter i studien. Jeg ble usikker på om jeg skulle sende en ny påminnelse via e-post til de to som ikke svarte og kom frem til at de ikke ønsket å delta ettersom de ikke hadde svart. Jeg valgte derfor å ikke sende e-post en gang til og heller fokusere på de som genuint ønsket å delta.

Jeg ønsket å ha fire til fem informanter for å få en så stor variasjon av erfaringer og opplevelser knyttet til temaet som mulig. Av denne grunn ville tre informanter bli litt for få. Jeg valgte derfor å ta direkte kontakt med en annen pedagog, som også hadde deltatt på kurset. Jeg fikk en positiv tilbakemelding fra denne pedagogen som ønsket å delta som informant. Deltagelse her ble klarert med leder i ettertid, men før intervjuet. Jeg hadde da totalt fire informanter, som jeg mener kan bringe en bra variasjon av erfaringer og opplevelser knyttet til temaet.

### 3.4.5 Informantenes faglige bakgrunn og utdanning

Tre av informantene jobber som spesialpedagoger, og én jobber som assistent. Assistenten har helsefaglig bakgrunn. Informantene har til felles at de jobber med barn hvor pedagogene ønsker at barna skal bruke taktilsansen. Dette kan være på grunn av alvorlig synssvekkelse eller fordi pedagogen har tanker om at taktilt materiell kan være god støtte for barnet i en læringssituasjon. Alle informantene har arbeidet med taktile bøker sammen med totalt sju barn. Dette er barn i barnehage og skole.

## 3.5 Gjennomføring av dybdeintervjuene

Jeg valgte å gjennomføre intervjuene på informantenes arbeidsplass. Dette var for å gjøre det enklere for informantene å kunne delta på intervjuene. Da intervjuene ble gjennomført var det en periode på sju måneder mellom kurset og intervjuene. I forkant av intervjuene var informantene forberedt på temaet, og de hadde blitt informert om hvor lang tid selve intervjuet ville ta (Vedlegg 3). Gjennom å legge til rette på denne måten ønsket jeg å bidra til en form på intervjuene som bar preg av en samtaleform som ga rom for at informantene kan reflektere rundt sine egne erfaringer og være åpne om sine synspunkter knyttet til temaet.

Jeg fulgte intervjuguiden, men ved gjennomføring av intervjuene ble det tillat at informanten kom med digresjoner. Dette førte til at samtalene også kom innom tema som jeg ikke hadde tenkt på forhånd, men som ga meg både nyttig informasjon og innspill. Dette bidro til at det ble en fri samtaleform, og informanten kunne styre samtalen inn på tematikker som er viktige og ønskelige for hver enkelt pedagog med tanke på tema. Utfordringen for meg som forsker, var å vurdere når disse digresjonene kunne være nyttige med tanke på problemstillingene og hvordan jeg kunne komme tilbake til mine valgte spørsmål slik at samtalen ikke ble altfor lang. Dette varierte mellom de ulike intervjuene og noen av intervjuene ble lengre på bakgrunn av dette.

For at informantene skulle ha trygghet til å snakke åpent og fritt, var det viktig for meg som forsker å skape en avslappet stemning og tillit under intervjuene. Dette er noe jeg opplever å ha oppnådd på samtlige intervjuer jeg gjennomførte. Ved å få informasjon om tema og forventet tidsbruk på intervjuet i forkant, kan informantene ha hatt en forventning om at jeg som forsker skulle styre hele intervjuet med mine spørsmål. Intervjuene tok utgangspunkt i spørsmålene, men alle informantene snakket ivrig om tema og med gode og utfyllende refleksjoner. Selv om jeg som intervjuer, og de som informanter visste at vi begge hadde erfaringer og kompetanse rundt det å jobbe med barn, opplevde jeg ikke at det ble et hinder i samtalen. Jeg opplevde heller ikke at det påvirket samtalene at jeg hadde vært kursleder og foreleser på workshop om taktile bøker, noe som jeg forsøkte å være særlig oppmerksom på.

Under intervjuene benyttet jeg meg av lydopptaker. Jeg prøvde å skrive litt, men oppdaget at det forstyrret samtalen mer enn at den bidro til en flytende samtale. Lydopptak bidro til at jeg som forsker i større grad kunne fokusere på at samtalen skulle få en flyt og at jeg kunne konsentrere meg mer om det som ble sagt underveis (Tjora, 2021). Intervjuene varte fra 35- 50 minutter i lengde.

Tjora (2021) anbefaler bruk av lydopptaker under dybdeintervju og full transkribering av lydopptakene i etterkant. Dette for at forskeren skal kunne ha muligheten til å konsentrere seg om hva informantene sier underveis og ikke skrive samtidig. Hvis jeg skal konsentrere meg om å skrive underveis i intervjuet, kan oppmerksomheten på samtalen som sagt bli svekket.

### 3.6 Bearbeiding av intervjumaterialet før tolking av data

For at jeg som forsker skal kunne få med meg alt fra datainnsamlingen, blir det viktig å transkribere. Tjora (2021) sier at det ofte er hensiktsmessig å transkribere detaljert, slik at man kan være sikrere på at man tar med det som har betydning for analysen. Jeg hadde svært få egne notater etter intervjuene, så derfor valgte jeg å transkribere alt fra lydopptakeren ordrett til tekst. Dette er også i henhold til Tjora (2021) sine råd om at man bør transkribere mer enn man tror er nødvendig. På denne måten sikrer man at ikke betydningsfulle ord eller setninger blir tatt bort. Mine spørsmål var også viktige å ta med i denne transkriberingen slik at jeg kunne forstå perspektivet, hensikten og virkelighetsforståelsen i løsningene.

Dette var en tidkrevende prosess, da alle intervjuene var ganske lange. Jeg transkriberte hvert enkelt intervju og lagret dem som intervju 1, 2, 3 og 4. Da transkriberingen var ferdig, satt jeg igjen med 40 sider tekst.

### 3.7 Koding og kategorisering

For at jeg skulle finne svar på min problemstilling, har jeg innledningsvis tatt utgangspunkt i Stegvis deduktiv induktiv metode (SDI) for å analysere (Tjora, 2021). Dette er en empirisk tilnærming, der jeg trekker ut setningsdeler fra de transkriberte dokumentene og skriver disse i et nytt dokument (Tjora, 2021). Da jeg samlet setningsdeler fra de transkriberte tekstene i det nye dokumentet, valgte jeg å erstatte dialektord med bokmål og sløyfe ord som: Mmm, ehh. Jeg gjorde dette fordi jeg oppfattet disse mer som bekreftende på at den andre personen lytter, eller at personen tenker. Det ga derfor ikke mening til det som ble sagt i intervjuet og ble mer forstyrrende med tanke på å få frem det som er meningsbærende for undersøkelsen.

SDI- modellen er, slik jeg forstår den, empirinær, og ved å bruke direkte setninger fra intervjuene som koder i den videre analysen, så blir kodene direkte knyttet til intervjuene. Kodene er ikke noe som jeg, som forsker, konstruerer eller finner på. Dette er en ren induktiv retning ifølge Tjora (2021), ettersom jeg da ikke vil ta med meg mine

personlige meninger og følelser inn i arbeidet med å forberede datamaterialet. Det er et poeng at kodene skal være mest mulig likt det som informantene har svart. Ifølge Tjora (2021) er dette en måte å ivareta troverdighet til datamaterialet på. Jeg valgte også her å kode ord som gjorde utsagnene gjenkjennbare slik at jeg fort kunne finne tilbake til kodene når jeg trengte de. Underveis leste jeg igjennom alle setningsdelene som jeg hadde skrevet opp og spurte meg selv om det var svar på min problemstilling. Var svaret nei, så slettet jeg de. Av de opprinnelige 221 setningsdelene, hadde jeg nå totalt 116 koder.

For å finne aktuelle kategorier gikk jeg bort i fra SDI-metoden, og brukte et samspill mellom en induktiv og deduktiv tilnærming. I en induktiv tilnærming er det empirien som er utgangspunktet for å forstå det som jeg undersøker. I deduktiv tilnærming ser jeg på hvordan andre studier og teorier som er utviklet, kan knyttes opp mot det som jeg undersøker (Thagaard, 2013, s. 187). Jeg søkte i denne prosessen å finne meningen med det informantene sier i sine setninger, og hvilke tema/kategori disse utsagnene kunne tilhøre. Det var også viktig å finne fellesnevnerne mellom kodene, og hvis det var flere utsagn om det samme, så ble dette viktig å ta frem. I arbeidet med å finne mine kategorier og tema skrev jeg ut oversikt over alle kodene og setningsdelene. Jeg tok frem flere A3- ark som jeg skrev på med penn og laget tankekart. Jeg leste hver enkel kode og koblet de til ulike overskrifter. Flere kom under samme overskrift og nye ble til.

I bearbeiding og analyse av datamaterialet var det noen tematikker som kom tydeligere frem enn andre. Temaene som ble tydelige først var «tidkrevende prosess», «taktill oppmerksomhet», og «hvorfor lage taktile bøker».

Som Tjora (2021) skriver, så er den kvalitative analysen skjør, og jeg ble usikker på om jeg valgte ut de kodene som er viktige for min empiri. Jeg tok derfor en pause underveis i prosessen, for å finne ut av hvordan jeg kunne få alle delene som var viktige for å belyse de to problemstillingene.

Jeg brukte nå farger for å sortere datamaterialet. Koder tilhørende for eksempel «Grunnlag for valg av tema», fikk én farge, mens andre koder fikk andre farger. Å fargelegge koder med samme tematikk hjalp meg til å få en god oversikt over et stort datamateriale, og det bidro også til å se hvilke koder som ikke passet inn i kategoriene. Denne visualiseringen og oversikten gjorde det også enklere å finne hvilke setninger jeg skulle presentere i rapporten, for å forklare og eksemplifisere tolkningene mine.

I siste fase av analyse-arbeidet ble noen av kategoriene delt opp, slik at det til slutt ble fem kategorier: «Grunnlag for valg av tema», «lage taktill bok», «introduksjon av boken», «taktill oppmerksomhet» og «den taktile bokens betydning for læring og utvikling».

### 3.8 Kvalitetstroverdighet og etiske betraktninger

Som forsker av en kvalitativ studie fikk jeg en god samtale mine informanter under dybdeintervjuene. Min kommunikasjon med mine informanter påvirker hvordan resultatet av intervjuene blir (Tjora 2021). Tillit, respekt og høflighet er viktig både før selve datainnsamlingen, under intervjuene og i etterkant under bearbeiding av datamaterialene. Dette spesielt med tanke på å få frem informantenes ærlige



refleksjoner, erfaringer og opplevelser, og at rapporten om undersøkelsen er offentlig tilgjengelig. Selv om barn og informanter er anonyme, blir det viktig å tenke på hvordan informantene fremstilles, slik at de kjenner at de blir fremstilt på korrekt måte (Tjora 2021).

### 3.8.1 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Jeg som forsker ønsker å få frem mine og mine informanters erfaringer knyttet til fenomenet som jeg studerer. *Reliabilitet* handler om troverdighet og pålitelighet knyttet til funn i forskningen (Thagaard, 2013, s. 23). Ifølge Kleven, Hjartemaal & Tveit (2011) handler pålitelighet og troverdighet i forskning blant annet om jeg, som forsker, har lyktes med i å unngå tilfeldige feilkilder. Det handler videre om rapporten gir de opplysningene som leseren trenger, og om forskningsprosessen kan gjentas (repliseres) og gi de samme resultatene.

I utgangspunktet kom disse kvalitetskravene fra kvantitativ forskning hvor resultatene kan sees på som mer uavhengige, enn i kvalitativ forskning av hvem som er forskeren. I kvantitativ forskning er heller ikke relasjonen forsker og informant et viktig tema (Thagaard, 2013). I min kvalitative studie må jeg forholde meg til andre menneskers erfaringer og opplevelser, og jeg som forsker vil ikke være en uavhengig part. Jeg skal beskrive min forskningsprosess, slik at jeg kan argumentere for mine funn og verdien av disse. Det er viktig for leseren å se sammenhengene gjennom hele forskningsprosessen (Tjora, 2021).

For å bidra til at min studie kan være troverdig og pålitelig har jeg beskrevet forskningsprosessen min så nøyaktig som mulig. Jeg har benyttet meg av åpne spørsmål i intervjuguiden, slik at informantene kunne få frem sine erfaringer og opplevelser, fremfor min forutinntatthet. Jeg har hatt prøveintervju, hvor jeg fikk testet spørsmålene med tanke på om informantenes erfaringer og opplevelser ville kunne komme best mulig frem. Ved å bruke en intervjuguide, har jeg sikret at alle informanter har reflektert over de samme spørsmålsstillingene. I tillegg utvidet vi tiden i intervjusituasjonen, slik at alle informantene fikk « snakke seg ferdige ». Dette mener jeg har bidratt til å unngå tilfeldige feilkilder, og dermed også styrket min studies troverdighet.

I kvalitativ forskning er *repliserbarhet* utfordrende. Jeg er tydelig på at resultatene som blir presentert i denne rapporten er resultater nettopp fra fire informanter som har deltatt på kurs om tematikken, og som alle har erfaringer med å lage og bruke taktile bøker. Funnene er slik sett pålitelige og troverdige i den grad jeg har evnet å beskrive hele forskningsprosessen og grunnlaget for de funnene jeg presenterer.

*Validitet* handler blant annet om tolkningene jeg gjør av dataene og om disse tolkningsresultatene vil være gyldige også for andre (Thagaard, 2013). I dette tilfellet omhandler det blir det altså et spørsmål om kategoriinnholdet som er utviklet i dette prosjektet vil gjelde for andre pedagoger som jobber med det samme. Det handler også om at leseren skal kunne se en logisk sammenheng mellom mine spørsmål, funn og mine resultater (Tjora, 2021). Valg av teori vil også kunne påvirke validiteten, og studiens validitet kan svekkes på bakgrunn at det er lite teori knyttet til det som studeres. Jeg har derfor brukt mye tid på å finne aktuell teori, og knyttet dette opp mot det generelle og

det synspedagogiske. Noe som kan bidra til en mer sammenheng mellom alle deler av studien.

Utvalget i undersøkelsen er fire informanter som jobber med barn i ulike aldre, og med ulik synsfunksjon. Alle informantene jobber i samme kommune, noe som også kan bidra til at utvalget blir lite representativt, men det er et strategisk utvalg ettersom alle informantene har arbeidet spesifikt med temaet. Det denne undersøkelsen vil kunne bidra til, er å formidle en innsikt i hvorfor taktile bøker kan være nyttig for barn som ikke leser visuelle bøker, og hvordan noen pedagoger jobber rundt dette temaet. Ved å bruke en konseptuell generalisering vil jeg presentere mine funn og basere disse funnene på relevant teori som sier noe om hvordan dette konseptet kan videreutvikles (Tjora, 2021). Målet med å bruke en konseptuell generalisering er å fremstille funn som ikke nødvendigvis er knyttet til empiri om taktile bøker, men også bruke mer generell forskning og teori knyttet til lesing og bøker for å støtte opp slik at det blir en større *generaliserbarhet* (Tjora, 2021). I denne undersøkelsen så har det vært lite teori knyttet til taktile bøker, og derfor ble det også viktig å bruke relevant empiri knyttet til mer generelt om bøker. Jeg mener at kategoriene som er utviklet med utgangspunkt i datamaterialet, vil ha relevans for andre pedagoger som skal arbeide med taktile bøker.

### 3.8.2 Etske betraktninger

Kvale & Brinkmann (2015) trekker frem fire områder som jeg, som forsker i en kvalitativ studie, vil reflektere over med tanke på etiske dilemmaer. Områdene er informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle. Jeg vil knytte refleksjonene opp mot min studie.

I forkant av intervjuene fikk informantene informasjon om studiens formål og hadde mottatt samtykkeskjema. Dette inneholdt informasjon om formålet med studien, og det ble formidlet at informanten kunne trekke seg fra studien underveis, eller i etterkant. På den måten fikk de god tid til å lese og eventuelt skrive under på dette skjemaet. De fikk også informasjon om oppbevaring av datamaterialet underveis i arbeidet, og hva som skulle skje med datamaterialet etter at rapporten var skrevet ferdig og forsvart.

Kvale & Brinkmann (2015) skriver at et typisk etisk spørsmål i sammenheng med informasjon og samtykkeskjema, er hvor mye informasjon som skal gis og også hvor mye forhåndsinformasjon en skal hente inn. Jeg har valgt å ikke spørre om samtykke fra foreldre/foresatte til barna. Dette på bakgrunn av at jeg var ute etter pedagogenes erfaringer og opplevelser knyttet til å lage og bruke taktile bøker. Kodene som utgjør datamaterialet kan ikke knyttes tilbake til et bestemt barn, og heller ikke til en bestemt pedagog. Dermed var det også uaktuelt å innhente samtykke om det enkelte barnet.

Rapporten etter denne studien vil bli offentliggjort, og bl.a. derfor skal ikke informantene kunne bli identifisert (Kvale & Brinkmann, 2015). Måten som dette skulle gjøres på, har jeg lagt frem i søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Da søknaden ble godkjent fra NSD, kunne jeg begynne med dybdeintervjuene. Samtykkeskjemaene ble låst inne i et skap på min arbeidsplass, slik at de lå trygt bevart der. Intervjuene ble gjort med lydopptak, og det var så godt som ikke noe skriftlig materiell i etterkant av intervjuene. Jeg brukte en egen lydopptaker, slik at den ikke kunne deles på nett eller måtte kobles på nett for å kunne transkribere teksten. Lydopptakeren har vært

oppbevart i et låst skap når den ikke har blitt brukt. Når studien er ferdig, blir lydopptakene slettet. De transkriberte intervjuene ble skrevet på min jobb- pc. Dette er en pc som man må bruke kode for å komme inn på. De transkriberte intervjuene som jeg skrev ut på papir, ble oppbevart i et lukket skap.

Jeg som forsker har en avgjørende rolle for kvaliteten i den kvalitative forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Ettersom jeg har valgt å benytte meg av intervju som datainnsamlingsmetode, så har min rolle under intervjuene en stor betydning. Min kunnskap, lytteferdighet, ærlighet og erfaringer blir en avgjørende faktor for kvaliteten på intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Hele forskningsprosessen skal være transparent, - det skal være en gjennomsiktighet for hvordan jeg kom frem til studiens funn, og hvordan jeg har kommet frem til konklusjonene i rapporten (Kvale & Brinkmann, 2015). Under hele forskningsprosessen blir min rolle som forsker påvirket av mine egne erfaringer og kunnskap. Dette gjelder også i samtale med andre fagpersoner, informantene og det jeg leser av teori.

Underveis i intervjuene var det viktig for meg å være en mer uavhengig forsker som fikk frem informantenes erfaringer og opplevelser, enn at jeg skulle styre samtalen inn mot fenomener som jeg på forhånd hadde tenkt ville være aktuelle å ta opp. Dette kunne være utfordrende. I sum opplevde jeg det allikevel mer som at på bakgrunn av mine erfaringer og kompetanse på området, så kunne jeg stille utfyllende spørsmål knyttet til det som informantene tok opp. Et eksempel på dette er det sosiale aspektet med lesing.

Flere av informantene tok dette opp under intervjuene, og dermed ble dette en av fenomenene som jeg knyttet etablert teori til. Når informantene brakte inn uventede tema, var det viktig at jeg ikke stilte ledende spørsmål, men at jeg evnet å være åpen og spørrende.

Jeg hadde møtt alle informantene tidligere, og de hadde alle noe kunnskap om min fagbakgrunn. Dette kan ha påvirket intervjuene, men jeg mener at her ligger også en styrke for å få til gode, faglige samtaler. Det ble eksempelvis ingen pauser underveis i intervjuene når ulike fagbegrep ble brukt, ettersom jeg er kjent med fagbegrepene innenfor temaet. Min opplevelse er at intervjuene ble gode, og at jeg fikk til en god samtaleflyt med alle informantene, selv om jeg er bevisst på at jeg kan ha påvirket noe av svarene med tanke på min kjennskap til temaet.

## 4 Presentasjon av funn

Gjennom å analysere kodene fra de transkriberte intervjuene, har jeg utviklet fem kategorier som besvarer de to problemstillingene: *Hvordan arbeider pedagoger som har deltatt på workshop om taktile bøker, med slike bøker? Hvilke utfordringer og positive resultater opplever disse pedagogene?* Kategoriene eller konseptene er korte beskrivelser av det meningsinnholdet som kategorien rommer.

### 4.1 Grunnlag for valg av tema

Kategorien handler om hvilke tema personalet har valgt for den personlige taktile boken. Det går frem av datamaterialet at pedagogene velger et tema med utgangspunkt i hvordan de kjenner barna. For å vise eksempler på de forskjellige temaene velger jeg å ta med disse tekstutsnittene:

*«Tok utgangspunkt i de barnesangene – Bæ bæ lille lam, Lille petter edderkopp, Bake kake søte, som han elsker!»*

*«"Så vi var veldig opptatt av at hun skulle få en spennende opplevelse og vi gjorde det spennende med mye farger.»*

*«Den het følebok. Den var litt sånn skulle kjenne på ulike teksturer, materiale.»*

*«Den jeg laget på workshopen var jo en mobilitetsrute.»*

Selv om alle hevder å ta utgangspunkt i barnet, så viser utsagnene en forskjellighet i perspektiv for tematikken. Der de to første utsagnene tydeliggjør et ønske om å nå frem til barnets motivasjon, viser de to siste at det er en pedagogisk målsetting med boken. Datamaterialet viser at en pedagogisk målsetting kan være; *« (...) lage en bok som passer det tema som vi lærer på skolen (...) derfor valgte jeg den type bok.»*

Det fremgår også at selv om pedagogene ønsker å lage en bok som er tilpasset barnets faglige nivå og interesser, så opplever de at det er utfordrende å mestre dette. Dette innebærer at man må: *«tenke på hva slags begreper som elevene mine forstår eller kan forstå.»* Dette utsagnet viser at grunnlag for valg av tema kan være utfordrende og at det har en betydning om man kjenner barnet godt, og vet hva som kan bidra til leselyst. Selv om man har jobbet mye med planlegging og laging av boken, så trenger ikke boken å bli vellykket. For å beskrive dette så velger jeg å ta med dette tekstutsnittet: *«nå kjenner jeg gutten enda bedre (...) jeg ville kanskje laget noe annet da. En annen bok. (...) mer spisset på noe jeg vet han er interessert i.»*

Blant informantene er det én som har laget en bok som er ment å passe flere barn, selv om boken skal brukes individuelt: *«(...) jeg tenkte å lage en bok som skulle passe alle elevene mine. Da tenkte jeg å lage det veldig enkelt.»* Pedagogen valgte å lage en følebok. Datamaterialet viser at en følebok kan være det enkleste å lage, men det kan

også være individuelle forskjeller med tanke på materialer som barna foretrekker å kjenne på: « (...) ikke liker myke ting for eksempel, at jeg ikke starter med den siden da.» Her vet pedagogen at barnet ikke liker å ta på myk tekstur og mykt materiell.

Datamaterialet viser at alle er enige om at den taktile boken bør være «fokusert på den eleven som det skal brukes til. For taktile bøker kan man lage på så mange forskjellige måter.»

## 4.2 Å lage en taktil bok

Å lage en taktil bok handler om erfaringer som informantene har knyttet til denne prosessen. Dette er erfaringer med å lage selve boken, men også erfaringer og kompetanse til å forstå forskjellen mellom visuelle og taktile sanseinntrykk.

*«Ja, det er vanskelig! (...) der kom vi til toget, så bare ja, det ble jo et tog. (...) Han har ikke vært på et tog. Det har vi jo ikke. Vi har kjørt t-bane.»*

*«Vi fikk litt mere veiledning. Det er det, det har gått på. Jeg har ikke visst hva jeg skulle gjøre.»*

*«Hvis vi først skal snakke om å lage taktile bøker, så er det, det er vanskelig. Fordi det er mye man skal tenke på.»*

Det er i arbeidet med å lage boken, at forståelse på forskjell mellom visuelle og taktile inntrykk blir viktig. Datamaterialet viser at pedagogene erfarer at det er vanskelig å tenke alternativt til visuelle illustrasjoner, og denne utfordringen synes ikke å handle om at barnet ikke har erfaringer med objektet eller hendelsen som skal illustreres. Selv om barnet har erfaring med lyd, lukt og ting som det har tatt på fra en togreise, så er dette en stor forskjell fra et visuelt bilde av et tog. Datamaterialet viser at selv om pedagogene forstår denne forskjellen, så er de usikre på hvordan dette kan løses i en taktil illustrasjon.

For å beskrive prosessen med å lage en taktil bok så blir begreper som «vanskelig» og «planlegging» ofte nevnt i datamaterialet. En taktil bok er ikke noe som man bare setter seg ned for å lage. Det er tidkrevende rent praktisk og krever mye planlegging. Det er tekstutsnitt som viser at pedagogene blir overasket over kompleksiteten og utfordringene med å lage bøkene. Det er også flere tekstutsnitt i datamaterialet som omhandler en konflikt mellom det ordinære arbeidet og muligheten for å lage disse taktile bøkene.

## 4.3 Introduksjon av boken

Introduksjon av boken, som kategori i denne studien, handler om hvordan personalet introduserer boken til barnet. Det handler også om hvordan barnet responderer når boken blir introdusert. Datamaterialet viser at dersom barnet har en synsrest, så bruker pedagogen både visuelle og taktile virkemidler i boken for å motivere barnet til «å lese».

*«(...) Nå hadde ikke vi en god start med bøker i det hele tatt. Han skulle jo bare rive og rive av.»*

*«Masse farger (...) og ulikt materiale. Sånn at det på hver side, - skulle være en ny taktil sanseopplevelse da.»*

Utsagn i datamaterialet viser at pedagogene er opptatt av hvordan barnet tar imot boken, og at det kan være utfordrende å presentere en ny bok. Det som synes utfordrende med å introdusere en taktil bok knyttes til at barnet motsetter seg «forventet leseadferd». I stedet for å kjenne på de taktile illustrasjonene, som er den vanlige og ønskede leseadferden, så kan eleven rive boken i stykker. To av pedagogene sier: *«Han skjønnte ikke hva det var»; «man kan nesten tenke at da gir man bare opp. Hun trenger ikke bøker».*

Men pedagogene gir uttrykk for at de er vant til at barna er uvillige til å prøve nye aktiviteter: *«jeg er vant med at barnet ikke er oppmerksom, er konsentrert og er interessert nødvendigvis med en gang».* For å få barnet interessert så viser utsagnene i datamaterialet at det er: *«helt normalt blant disse barna å bruke tid på å akseptere og i hele tatt skjønne meningen å finne det interessant.»*

Begrepet tid kan knyttes i flere utsagn opp mot det å lese den taktile boken flere ganger, og gjøre det likt hver gang denne boken legges frem. Det kan se ut som de voksne har en forståelse for at barn med nedsatt syn har behov for å bruke mye tid og mange repetisjoner til å kunne akseptere og forstå hva det å lese en taktil bok innebærer. De gir ikke opp selv om barna kan vise at de ikke er motivert for boken første gangen den legges frem.

Selv om datamaterialet viser at de voksne ønsker å gjøre det likt hver gang, så finnes det også utsagn om at ikke alle har en fast struktur når boken legges frem: *«jeg skulle ønske det var en fast struktur, at man leser fra side til side. Men jeg har egentlig latt det gå slik som elevene mine vil ha det.»* Det blir sagt at man må jobbe kontinuerlig og ofte, kanskje flere ganger om dagen til og med, med denne gruppen barn.

For å vise barnet hva en bok er, så er de voksne nøkkelpersoner. For å vise til dette blir disse beskrivelsene tatt frem: *«veldig viktig å ta dem med på bevegelsen. At det er dem som blar, men ja med hjelp»; «jeg måtte veilede han ganske mye»; «jeg måtte forklare han det før han forstod at det var noe forskjellig på hver side.»* Veiledning er et begrep som blir brukt en del i datamaterialet. Dette sier noe om at de voksne ser behovet for veiledning av barnet knyttet til det å vite hva en bok er og hvordan behandle en bok.

## 4.4 Taktil oppmerksomhet

Taktil oppmerksomhet som kategori i denne studien, handler om å kunne eller ville rette oppmerksomheten mot noe fysisk utenom seg selv. Det handler også om at pedagogen har taktil oppmerksomhet som en målsetting for opplæringen. Taktile bøker er det læremiddelet som her blir brukt for å hjelpe barnet til å forstå omverdenen og det språket som blir brukt for å beskrive omverdenen.

*«Så er det med disse barna så er det ...et langt løp det der med å bli taktilt nysgjerrig.»*

*«(...) Jeg har en elev som var veldig taktilt sky, og det gikk ikke an å kjenne på den boka en gang. Altså man kan nesten tenke at da gir man bare opp, og hun trenger ikke bøker. Men det er ikke det det handler om. Det handler bare om at hun er taktil sky, det er skummelt.»*

*«Kan kjenne på alt, men kaster det med en gang for eksempel. Eller han bare blir veldig fort ferdig, med å kjenne på ting.»*

Datamaterialet rommer mange ytringer om hvor vanskelig det kan være å få barnet til å vende oppmerksomheten sin mot de fysiske omgivelsene, og at det kan ta lang tid før barnet mestrer det å kjenne på ulike materialer og teksturer. «Et langt løp»; «en ferdighet de må øve på», er beskrivelser som blir brukt om tidsaspektet i denne ferdigheten.

Jeg har tolket flere ytringer som om informantene betrakter taktil oppmerksomhet som en ferdighet som barnet ikke har lært seg, men som barnet *kan* lære seg. I perspektivet lære seg å mestre en ferdighet, ligger også ideen om at ferdighetslæring kan være tidkrevende: «*handler ikke om at de ikke vil, men at det er noen ferdigheter som de må øve på*»; «*må jobbe kontinuerlig ofte. Fordi i starten så ser man at det er null forståelse.*»

I det store og hele er det ideen om at det er gjentagende øvelser, og her repeterende eksponeringer for taktilt materiell, som trengs for at barnet kan mestre ferdigheten «å se med hendene». Men det vises også til «hånd over hånd» som en spesifikk metode i en slik opplæring og/eller tilvenning.

Datamaterialet gjenspeiler helt klart at det er den voksne som har ferdighetslæringen som sin målsetting for opplæringen, og at barnet snarere må lirkes og lures til å mestre: «*Fordi i starten så ser man at det er null forståelse.*»

Skyhet for taktile sanseinntrykk trekkes fram som en årsak til at barnet ikke vil ta på den taktile boka. Taktil skyhet blir brukt som forklaring på en adferd der barna trekker hendene til seg, eller at de kaster boka ifra seg. Det er utsagn i datamaterialet som viser at informantene kan vurdere taktil skyhet som en alvorlig tilstand, slik det også kommer fram i det innledende tekstutsnittet.

## 4.5 Den taktile bokens betydning for læring og utvikling

Kategorien omhandler barnets utvikling siden de begynte med lesing av taktile bøker.

*«Går bare bedre og bedre. Nå er han innstilt på boka»*

*«Hun tør å ta på ting. Hun tør å bruke den hånd over hånd. Ikke som før, før så var hun ... det var umulig å komme under hennes hånd. Men nå, så aksepterer hun det mer.»*

*«(...) han har nok skjønt at det er, også er det forskjellige sider og det er forskjellige ting på de forskjellige sidene som representerer forskjellige sanger.»*

Utvikling kan være vanskelig både å observere og vurdere. Informantene gir uttrykk for en usikkerhet om hvorvidt barnet viser en utvikling innenfor det å forholde seg til boken. Selv om det er knyttet en usikkerhet til hvordan lesingen blir for barna, så viser utsagn i datamaterialet at de mener at bøkene er utgangspunkt for «begrepslæring.» Når barnet går fra å vegre seg for å ta på ting, til å tørre å ta på ting, så blir dette uttrykt som en ønsket lese-bok-utvikling.

Datamaterialet rommer flere utsagn om at det er vanskelig å vurdere barnets læring, men også en refleksjon over om stedet/plasseringen for aktiviteten kan ha en betydning for læringsmulighetene. I utsagnet går det frem at pedagogen i det videre arbeidet vil legge aktiviteten til barnets arbeidsbord, og ikke til en sofa, slik det tidligere er gjort. Dette blir begrunnet med at arbeidsbordet kan gi et tydelig signal til barnet om at barnet skal delta i aktiviteten. Sofaen derimot, er på en måte et signal om et fristed, fordi sofaen også er et sted der eleven bruker å hvile seg etter en arbeidsøkt.

Selv om de taktile bøkene er individuelt tilpasset, så fremgår det av datamaterialet at en slik taktil bok også blir brukt i en sosial sammenheng. I samlingsstund bidrar den taktile boken til noe: «konkret og ha samtale rundt.» Barnet har i denne sammenhengen lært «strukturen» i samlingen gjennom å bruke den taktile boken, og fått forventninger knyttet til hva som skal skje og hvilke sanger som skal synges. Den taktile boken bidrar til at han blir en «attraktiv fyr som har med seg noen attraktive greier» da boken bidrar til at de andre barna er interessert og ønsker å lese den taktile boken sammen med barnet. På denne måten blir boken et virkemiddel for å øke sosial kompetanse.



## 5 Diskusjon og oppsummerende perspektiver

Formålet med denne studien har vært å samle og systematisere kunnskap om hvordan vi kan lage og bruke taktile bøker til barn som av ulike årsaker ikke kan nyttiggjøre seg de visuelle bøkene som står i bokhyllene i barnehager og i klasserom. Dette kan være barn med alvorlige synssvekkelser, men også barn med sammensatte lærevansker. Hva kan utfordringene knyttet til å lage disse bøkene være, hvordan kan vi introdusere slike bøker til barna, og hva ser vi av læring gjennom å bruke taktile bøker?

Jeg har erfart i mitt arbeid og også i arbeidet med dette masterprosjektet, at det er lite forskning på temaet bruk av taktile bøker for barn. Å samle og systematisere kunnskap er derfor ikke bare et uttrykk for å presentere aktuell og relevant teori, men også at erfaringer som pedagoger har tilegnet seg, er å forstå som kunnskap om dette temaet. Dette er erfaringer som informantene tydelig og bevisst har formidlet i intervjuene-, men også erfaringer som en type taus kunnskap, som har kommet mer indirekte frem i intervju-samtalen.

Med utgangspunkt i datamaterialet har jeg utarbeidet fem kategorier om tematikken taktile bøker til barn. Jeg vil først diskutere og oppsummere hver enkelt av disse, og så oppsummerer kunnskapen som helhet til slutt.

### 5.1 Grunnlag for valg av tema

*«Jeg måtte tenke på hva slags begreper som elevene mine forstår eller kan forstå.»*

Det å lage en taktil bok starter med at pedagogen må velge tema for boken, og i denne studien hevder alle å ha tatt utgangspunkt i barnet ved valg av tema. Valgene som har blitt tatt, viser likevel en forskjellighet i perspektiv for tematikkene.

To tema er valgt med utgangspunkt i barnets interesser, der pedagogene har en målsetting om nå frem til barnas motivasjon. Dette er i samsvar både med Swenson (2016), som fremhever viktigheten av å finne gode fokus-områder når barnet skal bli introdusert for taktile bøker, og med Wormsley (2016), som legger vekt på å knytte bokens tematikk til noe som barnet har erfaringer med og som har betydning for barnet.

For det ene barnet er tanken at barnesanger, som barnet liker å synge, kan være fengende og at den gode stemningen når de synger kjente sanger, kan skape en nysgjerrighet også mot taktile bøker. Boken til et barn som kan nyttiggjøre seg synsstimuli og som kan se farger, har nettopp farger som en tiltenkt motivasjonsfaktor. Farger synes å tiltrekke barnets oppmerksomhet, og dermed også motivasjon til å undersøke illustrasjoner med fingrene.

Vi kan undre oss over hva det er som utgjør en forskjell mellom synsinntrykk og taktile sanseintrykk. Hvorfor er synsinntrykk av farger stimulerende for et barn, mens de taktile sansestimulansene ikke er tilsvarende motiverende? Vil noen materialer kunne være mer tiltrekkende å kjenne på enn andre, og kan noen materialer, for eksempel at de også gir lyd når fingrene berører dem, appellere noe tilsvarende som farger?

Det andre perspektivet for valg av tema vil jeg karakterisere som pedagogisk. Her er det en målsetting om at barna skal lære noe på bakgrunn av det de «leser». Barnet skal for eksempel lære seg å kjenne på ulike materialer og teksturer. Å få en taktil opplevelse er ifølge Wright (2008) en vanlig målsetting når man lager en taktil bok. Målsettingen er altså ikke uttrykt som et ønske om finne motiverende elementer med det taktile materialet, slik Stochholm (2005) legger tydelig vekt på.

På området «følebøker» kan det finnes bøker som er produsert av et forlag. Strengt tatt er denne typen bøker ikke personalisert slik det er definert av Jensen, Studsrød & Kucirkove, 2021. Men en følebok som er valgt ut med en spesiell hensikt, vil slik jeg forstår det, i en viss grad være personalisert.

I Norge forbinder vi bøker som en naturlig kulturell del av barns oppvekst, og barn får tilgang til bøker i tidlig alder. Ifølge Swenson (2016) er det ikke tidlig tilgang til bøker som er det viktigste for barn med synssvekkelser. For denne gruppen av barn er det viktigste at boken fanger barnet, og at boken underbygger de erfaringene som barnet allerede har. Jeg forstår det slik at Swenson (2016) sier oss at boken skal bidra til å gi assosiasjoner til noe som barnet kan kjenne igjen i, i motsetning til at barnet skal lære seg noe nytt.

Motivasjonsaspektet ved boken er viktig sier pedagogene, slik at barnet kan oppleve en glede og spenning knyttet til det som leses. Utfordringene som pedagogene snakker om, er relatert til å kjenne barnet så godt at man vet hva som motiverer barnet, og også ha innsikt i hvilke erfaringer barnet har. Vi kan trolig også legge til at utfordringene kan knyttes til om det er mulig for oss voksne seende mennesker, å kunne forstå en barneverden der sanseintrykkene i hovedsak er basert på taktile – og auditive sanseinnputt.

## 5.2 Lage en taktil bok

*«Hvis vi først skal snakke om å lage taktile bøker, så er det, det er vanskelig fordi det er mye man skal tenke på.»*

Det er mange koder i datamaterialet med et innhold om at det er vanskelig å lage en taktil bok. Noen forskere hevder at det er vanskelig å lage en taktil bok uten å ha med tekst som beskriver hva det taktile bildet skal forestille (Stratton & Wright, 1991). Jeg kan forstå dette synspunktet, - for hva skal og kan den voksne si for å kommunisere om illustrasjonene med barnet?

En pekebok og en bildebok er to ulike boktyper, der forskjellen nettopp er knyttet til samspillet mellom bilder og tekst. En pekebok for seende barn har sjelden tekst i tilknytning til bildet, og disse bøkene blir ofte brukt til barn som har hatt lite eller ingen tilgang til bøker (Solstad, 2020). Å ha lite erfaring med bøker samsvarer med barna i denne studien, og bøkene som pedagogene har laget, kan karakteriseres som pekebøker. Bøkene som er laget har enten materialer med ulikhet i de taktile strukturene, så som

ulikhet i glatthet og ruhet, eller så har de taktile illustrasjoner av for eksempel en edderkopp og en katt. Det er imidlertid ingen eksempler i datamaterialet om at det blir laget tekst knyttet til disse taktile «bildene». Dette kan vi trolig forstå som et uttrykk for at de taktile bøkene, som disse informantene omtaler, blir laget for at pedagogen selv skal lese boken sammen med barnet. Dette er ikke bøker som ivaretar Stratton og Wright (1991) sin ide om at bøkene også skal kunne brukes av andre.

I seende barns pekebøker er fokuset rettet mot bilder som kan være gjenkjennbare for et barn. Bildet har mange detaljer som kan bidra til forståelse og læring, er ofte hentet fra hverdagslivet, og noe de fleste seende barn kan kjenne igjen (Solstad, 2020). Å lage en bok som innfrir disse målsettingene, er mer utfordrende for personalet som skal lage en pekebok for barn som ikke ser. Det er utfordrende, blant annet fordi det er vanskelig å forstå hvordan barnets verden er (Stockholm, 2005).

Jeg forstår derfor de utfordringene som pedagogene snakker om, som et uttrykk for at det er vanskelig både å forstå barnets verden og da også hvordan barnets verden kan kommuniseres og illustreres slik at illustrasjonen gir mening for barnet. For pedagogen handler dette blant annet om å kunne forstå hva som er forskjellig mellom visuelle og taktile sanseinntrykk, og om å kunne frigjøre seg fra visuelle konvensjoner når de lager illustrasjonene.

Til seende barn kan vi si: "Se der er en ball", når det i boken er et bilde av en rund flate. Dette fungerer, fordi det todimensjonale bildet i boken på mange måter samsvarer med det som barnet har sett tidligere, ettersom et tredimensjonalt objekt fremstår todimensjonalt på netthinna. En taktil to-dimensjonal sirkel-flate gir trolig ingen assosiasjoner til en ball for et barn som ser med fingrene. Sirkel-formen assosieres ikke med en ball som gir trille-lyd og sprette-lyd og som kanskje lukter gummi.

For at illustrasjonen skal kunne gi assosiasjoner til noe som barnet er kjent med, må pedagogen kjenne barnets livsverden, og også ha en evne til å beskrive det som barnet berører (Klingenberg, 2007). Klingenberg hevder at det er graden av likhet mellom noe ved illustrasjon og barnets erfaringer som er avgjørende for om illustrasjonen gir mening på et tidlig «lese-nivå», og at pedagogen legger vekt på slike likheter. En rund form laget i et gummimateriale, kan kjennes noe likt som overflaten på barnets ball. Det er materialet og ikke formen som er lik, men slik kan barnet og den voksne oppnå en felles oppmerksomhet om det taktile. Slik kan en taktil illustrasjon gi assosiasjoner til noe som barnet er kjent med fra tidligere. Men er det godt nok for barnet at det er noe som kjennes nesten likt?

Det er vanskelig å tenke alternativer til det visuelle. Forskjellen mellom et visuelt bilde og en taktil illustrasjon, er at det visuelle har mange detaljer mens en taktil illustrasjon skal ha få detaljer (Wright, 2008). Andre sanseinntrykk som lukt, smak, lyd og temperatur kan være viktige faktorer for å kunne gjenkjenne det som bildet skal representere (Stockholm, 2005), men disse sanseinntrykkene er vanskelige å knytte til en illustrasjon. I denne studien er det få utsagn basert på disse andre faktorene. Kodene i datamaterialet viser at fokuset hos pedagogene i hovedsak ligger på hvordan materialene som brukes i boken kjennes ut. Her indikerer utsagnene, og mitt inntrykk fra intervjuene, at personalet som har synskompetanse ikke opplever dette som like utfordrende som personalet som ikke har denne kompetansen. Vi kan forstå dette som en påminning om at det er viktig med riktig kompetanse i arbeidslagene omkring disse barna.

Flere utsagn viser at det tar tid å finne materiell med egnede teksturer slik at det kan gi assosiasjoner til objektet det skal representere. Disse utsagnene stemmer godt overens med Wright (2008) sine beskrivelser knyttet til det å lage en taktil bok.

I tillegg til at det er vanskelig å finne egnede materialer og lage gode utforminger fremhever pedagogene, og at det er vanskelig å finne tid til dette arbeidet i løpet av arbeidsdagen. Når jeg leser datamaterialet som en helhet, får jeg tanker om at «det vanskelige» i arbeidet, i stor grad er knyttet til usikkerhet om hvordan de skal lage boken.

Flere koder i datamaterialet omhandler behovet for veiledning, og veiledning ser ut til å ha en betydning for hvordan den taktile boken blir utformet. Hvis barnet eksempelvis aldri har vært om bord på et tog, hvilke kjennetegn kan man da bruke i en taktil bok? Det er på slike områder datamaterialet viser at pedagoger som har lite synskompetanse trenger veiledning. Når pedagogene sier at det er vanskelig, så samsvarer dette også med litteraturen (Lewis & Tolla, 2003; Wright, 2008). Det er vanskelig blant annet fordi det ikke finnes klare retningslinjer og at hvert barn har sine behov.

Utsagn viser at noen pedagoger har blitt overasket over kompleksiteten knyttet til det å lage en taktil bok, og utsagn om at de vil gjøre det annerledes neste gang, indikerer at det tar tid å få en forståelse for verden til et barn som ikke ser. Slike vanske-opplevelser viser oss at tilgang til taktile bøker for barna, vil være avhengig av at pedagogen kan og vil prioritere slikt arbeid. Kanskje er muligheten for veiledning avgjørende for om pedagogen vil gjøre et nytt forsøk?

### 5.3 Introduksjon av boken

*«Det var veldig vanskelig for jeg følte jeg nesten presset han, men det gikk ikke an. Det gikk ikke an å lese den.»*

En av utfordringene som pedagogene snakker om i denne studien, er at barna har behov for en annen form for introduksjon og tilvenning av bok enn seende barn. Disse barna har behov for mye veiledning fra pedagogen, og pedagogene vet at de må forvente at barnet ikke nødvendigvis er interessert de første gangene boken introduseres.

Den første litterære samtalen med barnet kan se annerledes ut for barn som ikke ser enn for seende barn. Høytlesning forbindes ofte med den første litterære samtalen til seende barn (Solstad, 2020), og Høigård (2019) mener høytlesing er den beste leseforberedende aktiviteten. Høytlesing er et begrep som ikke blir nevnt av pedagogene i studien. Dette mener jeg er interessant. Høytlesning er en viktig del av tidlig lesing for seende barn, men hvorfor blir ikke dette sett på som en viktig aktivitet for disse barna? Er det tilfeldig at høytlesing ikke er omtalt av informantene? Er det unaturlig å tenke på lesing i en taktil bok som høytlesing?

Ett av utsagnene viser likevel til at det skjer en form for høytlesning og at bruk av dramatisering med stemme og kropp er viktig for at barnet skal bli interessert. *«Sangen og gjerne også at du er litt morsom i kropp altså noe som med kroppen skaper en dynamikk også er boka der også.»* I denne studien, hvor flere av barna motsetter seg en «forventet leseferd», så synes fokuset snarere å være på å få barnet til å være med å

kjenne på det taktile materialet i boken, enn å ha en samtale om barnets egne erfaringer knyttet til temaet.

Datamaterialet viser at ingen av informantene har gitt opp lesing av bok etter første forsøk. De gir ikke opp selv om barnet ikke er motivert. Pedagogene vil prøve flere ganger for å se om barnet får en større motivasjon knyttet til boken. Informantene poengterer at å introdusere en taktil bok er utfordrende og det krever tålmodige voksne, som samsvarer med det Brambring (2007) beskriver. De fleste av pedagogene i denne studien er vant til at nye aktiviteter kan være utfordrende for barna, og at det trengs mange repetisjoner før barnet forstår meningen med aktiviteten. Barna har behov for at aktiviteten skal gjentas ofte og at den utføres mest mulig likt hver gang, slik at boken blir gjenkjennbar. Men ikke alle pedagoger har hatt en fast struktur omkring lesingen, selv om det egentlig var et ønske.

Å skape en lesekultur er noe som må planlegges og organiseres (Solstad, 2020). Jeg mener at dette er likt for seende barn og barn som har en synssvekkelse. Pedagogen sin jobb er å engasjere barna i lesingen, og dette kan være ulikt for seende barn og barn som har en synssvekkelse. Det krever forskjellige måter å planlegge og organisere lesingen på. For eksempel så omhandler dette en større grad av planlegging, både å lage boken og planlegge hvordan boken skal introduseres til barn som har en synssvekkelse. Tidsperspektivet er også ulikt da barn med synssvekkelser og sammensatte læreversker ofte bruker lang tid på å venne seg til aktiviteten. Ifølge Solstad (2020) så bruker mange barnehager visuelle effekter som gjør hele leseopplevelsen mer spennende, noe som ikke fungerer for barn med alvorlige synssvekkelser.

Pedagoger i studien omtaler seg selv som en veileder for barnet. De veileder barnet slik at barnet eksempelvis kan lære seg å bla i boken, fordi dette er en ferdighet som barnet ikke kan lære seg ved å imitere andre (Brambring, 2007). De forklarer og snakker om det som barnet kjenner på, men pedagogene gir uttrykk for at dette er en vanskelig øvelse.

Rammene omkring lesestunden kan også ha en betydning for barnets utvikling. I denne studien hadde de fleste barna enetimer, men ett av barna hadde lesestunden sammen med andre barn. Barnet som var med i en samlingsstund, ble i større grad knyttet til en utvikling innenfor det sosiale, mens målsettingen for barna som hadde enetimer ble først og fremst knyttet til å lære seg å «se med fingrene» og hvordan behandle en bok.

I intervjuet kom det fram at en av informantene hadde brukt taktile bøker sammen med flere barn. For å få innblikk i hvordan erfaringer og opplevelser var ulike relatert til de ulike barna, ble det viktig for meg å spørre om dette underveis. Vi fikk på denne måten snakket om ulike erfaringer relatert til ulike barn på ulike nivå med tanke på taktile- og motoriske ferdigheter. Pedagogens beskrivelser ga meg et godt innblikk i at det er forskjellige tilnæringsmåter til ulike barn. Det er barnet, og hvor barnet er utviklingsmessig med tanke på lesing av taktile bøker, som i stor grad påvirker pedagogens tilnærming.

Hos seende barn kan man ofte oppleve at lesing kan forbindes med hvilestund og en aktivitet for å «roe ned» (Solstad, 2020). Det er også vanlig å tenke at barn skal oppleve spenning ved å lese en bok. Når treffer disse taktile bøkene barnet, slik at barnet kan roe seg ned, oppleve glede eller blir berørt av andre emosjoner? Det går frem av datamaterialet i studien at å introdusere en taktil bok ikke en hvileaktivitet. En forklaring

er trolig at barnet ikke helt forstår bokens innhold. Derfor blir nok det å lese en taktil bok sett fra et pedagogisk perspektiv.

Barnet er avhengig av den voksne, og en taktil bok kan være vanskelig å anvende på en god måte hvis ikke den voksne vet hva den taktile illustrasjonen skal forestille. Det er den voksne sin kjennskap til barnets livsverden, til hvordan boken brukes og også evne til å kommunisere om ulike taktile strukturer som er avgjørende for om illustrasjonene gir mening for barnet. Men kan det å introdusere en taktil bok bli så teknisk at pedagogene blir redde for å gjøre noe feil?

## 5.4 Taktil oppmerksomhet

*«Helt normalt blant disse barna å bruke tid på å akseptere og i hele tatt skjønne meningen å finne det interessant.»*

Taktil oppmerksomhet er en kategori i denne studien, der pedagogene snakker om at det er vanskelig å få barnet til å vende oppmerksomheten mot de fysiske omgivelsene. De har erfaringer på at det kan ta lang tid før barnet blir vant til å kjenne på ulike teksturer og materiell. Pedagogene beskriver taktil oppmerksomhet som et langt løp og en ferdighet som må øves på. Dette stemmer med litteraturen, der det å «se» med fingrene blir beskrevet til å kreve opplæring (Brambring, 2007). For å få til en utvikling med å «få hendene til å se», er det de voksne som er nøkkelpersonene (Brambring, 2007).

Seende barn kan se og imitere en voksen eller andre barn, og på denne måten lærer de hva en bok er og hvordan den skal håndteres. For barn som skal «se» med fingrene, kreves det en kontinuerlig jobbing som innebærer gjentagende øvelser og repeterende eksponeringer med det taktile materialet. Voksne må skape en vilje hos barnet til å gjøre noe som barnet i utgangspunktet ikke skjønner. For at barnet skal forstå at det «er noe der», så må de godta å legge hendene sine på noe. Her viser noen av informantene til metoden «hånd over hånd» som en tilvenningsmetode for å få barnet til å ville undersøke omgivelsene med fingrene sine.

En ønsket «leseatferd» er at barnet kjenner og utforsker det taktile materialet eller et objekt med fingrene sine. Dette er målet, men et vanskelig mål å gjennomføre, ifølge informantene. Det er koder i datamaterialet som beskriver at barnet kaster eller river i den taktile boken. Dette blir uttrykt som en uønsket atferd og som et uttrykk for at barnet motsetter seg å lese i bok. Seende småbarn vet heller ikke hvordan en bok skal behandles eller hvordan man leser en bok. Barnet kan se i boken og på farger og bilder i boken, og etter hvert også peke på det som hun eller han ser. Men fortsatt så kan barnet kaste boken i gulvet, rive av sider eller bite på boken. Sjelden tenker voksne da, at vi aldri skal gi barnet en bok igjen. Så hvorfor er det annerledes med barn som ikke ser? Er det barnets alder som bestemmer hvordan en vurderer slik adferd?

For seende barn er bøker ofte tilgjengelig fra de er veldig små, og bøker blir en del av omgivelsene i tidlig alder. «Å bli kjent med en bok» handler ikke bare om innhold, det handler i starten også om hvordan en bok smaker, hva man kan rive ut av den og også hvordan den kjennes ut taktilt. Dette gjelder både for seende barn og jeg vil anta også for barn med synssvekkelser. Det er som Schickedanz (1986) sier, en naturlig del av utviklingen til barnet. Vi vet at barn med alvorlige synssvekkelser ofte ikke får tilgang til bøker tidlig i utviklingen, noe som også denne studien bekrefter. Barna, som pedagogene

arbeider med, har tidligere hatt ingen eller lite tilgang til bøker. Men det at barnet river i stykker boken, er altså ikke betraktet som en naturlig handling på et tidlig utviklingstrinn. Adferden er, snarere forstått som uønsket ut fra barnets reelle alder.

«Taktil skyhet» er et begrep som trekkes frem som en årsak til at barnet ikke vil kjenne på boken. Taktil skyhet synes å bety at barnet trekker sine hender bort fra det som skal kjennes på eller ikke vil kjenne på det som blir presentert med sine hender i hele tatt. Utsagn viser at pedagogene ser på dette som en alvorlig tilstand som bidrar til store begrensninger med tanke på å utforske omgivelsene. Men hvis barnet er taktilt sky, skal man da begynne med taktile bøker? Må det være en bok eller kunne det heller vært fysiske objekter?

Jeg oppfatter at informantene legger en annen forklaring til begrepet «taktil skyhet» enn årsaksforklaringer til at barnet kaster boken. Det siste blir beskrevet som en uønsket adferd, mens taktil skyhet blir tillagt barnets muligheter for å kunne innhente informasjon gjennom taktilsansen. Men til tross for en slik forskjell, synes «behandlingen» å være lik: Det handler om å kunne lære seg å «se med fingrene». Det handler om å øve mer. Informantene har tro på at barnet trenger en voksen til å veilede. De er sikre på at dersom barnet skal kunne forstå hva en bok er, må barna få muligheter til å imitere voksnes måte å behandle bøker på.

Å «lese i bok» blir også brukt som aktivitet i forkant av å gjøre noe som barnet liker. Datamaterialet viser at den voksne kan ta utgangspunkt i noe som barnet liker, for eksempel en bestemt sang, og så lage en illustrasjon som barnet kan assosiere med denne sangen. På denne måten bruker pedagogen boken som en motivasjonsfaktor til at barnet skal få gjøre noe som er motiverende. Samtidig kan erfaringer med illustrasjoner i boken gi en effekt ved at barnet skjønner meningen med de illustrasjonene som finnes i boken.

Kategorien taktil oppmerksomhet viser på mange måter til opplæringens overordnede målsetting om å hjelpe barnet til å rette oppmerksomheten utover fra seg selv og mot de fysiske omgivelsene. Det er et overordnet mål at barnet skal lære seg å «se med fingrene» for å kunne forstå disse omgivelsene. Ett av læremidlene i en slik opplæring er altså taktile bøker. I datamaterialet er det imidlertid ingen betraktninger hvorvidt barnet er kognitivt modent for å kunne bruke slike læremidler.

Utfordringene som pedagogene snakker om, er hvordan barna kan få en opplæring i å lese med fingrene. Hvordan kan de voksne legge til rette for en opplæring innenfor dette området, og hvordan kan man trene dette opp ved hjelp av en taktil bok?

## 5.5 Den taktile bokens betydning for læring og utvikling

*«Han har nok skjønt at det er forskjellige sider.»*

Kategorien den taktile bokens betydning for læring og utvikling eksisterer fordi jeg i analyseprosessen begynte å undre meg over at det er forholdsvis få koder om et læringsutbytte i bruk av taktile bøker. Hva er dette et uttrykk for? Er dette et uttrykk for at sju måneder, som er tiden mellom kurset og intervjuet, er for kort tid for disse barna til å vise utvikling og lære seg noe nytt? Skyldes de få utsagnene at utviklingsstegene er

så små, og at de dermed er vanskelige å observere? Kunne jeg stilt flere og andre spørsmål om barnets læring i intervjuet, og slik fått et høyere antall med utsagn om læring og utvikling?

Ser vi bort fra at omfanget av utsagn om læring er lite, så finnes det i det minste ingen utsagn som beskriver en uheldig eller negativ utvikling. Informantene uttrykker at barna, på ulike måter, har hatt en utvikling. Det blir sagt at barna viser større forståelse når boken kommer og økt forståelse om hva aktiviteten innebærer. Det er beskrivelser om at barna i denne studien har blitt mer interessert i boken siden introduksjon, og at de i mindre grad motsetter seg lesingen, slik det var i begynnelsen. Boken blir beskrevet som at den representerer noe, og at den kan bidra til en forventning til hva som skal komme. Etter sju måneder har barna fortsatt behov for at pedagogen er tett på og veileder barna aktivt i leseprosessen.

I et sosialt perspektiv så har den taktile boken blitt noe konkret å ha samtale rundt for ett av barna, og som interesserer alle barn i barnegruppen der boken blir brukt i samlingsstunden. Den taktile boken har gitt barnet en mulighet til å bli en del av fellesskapet. Pedagogen uttrykker at boken bidrar med noe inn i fellesskapet som skaper interesse og motivasjon hos de andre barna. Det sosiale aspektet ved å lese en taktil bok handler også om det kulturelle som barnet er en del av (Claudet, 2019), og det sosiale blir sett på som en del av den allsidige utviklingen. Men hva skjer når de andre barna blir lei av sangene i boken, mens barnet med alvorlige synssvekkelser har behov for flere gjentakelser? Dette blir nevnt av pedagogen, som var usikker på hvordan de skulle løse dette.

I datamaterialet fremgår det at å lage nye taktile bøker ikke blir prioritert hos noen av pedagogene. Forklaringen på dette blir sagt til å handle om mangel på tid, men kan dette også ha en sammenheng med usikkerhet? Det er lett å forstå tankegangen, dersom pedagogen ikke vet hvilke mål som skal settes, eller hvor lang tid som trengs til å nå disse målene. En kan forstå at det å lage en taktil bok blir for uforutsigbart sammenlignet med andre arbeidsoppgaver som må prioriteres.

Det langsiktige målet for de aller fleste av disse barna er ikke at barnet skal lære seg å lese tekst, og det er heller ingen koder som uttrykker en slik målsetting. På samme måte som at datamaterialet har få koder om læringsutvikling, er det også få koder om en målsetting med arbeidet. Kan det være slik at hvis en mangler en tydelig målsetting for arbeidet, så vil det også være vanskelig å observere om det skjer en læring? Jeg vil tro at kurs om taktile bøker i større grad enn tidligere, også må inneholde drøftinger om målsettinger med slike læremidler.

## 5.6 Kategoriene som helhet

Når man betrakter kategoriene så er det en viss kronologi i disse, og dette er områder som er nødvendige for å lage en taktil bok. I den siste kategorien som omhandler den taktile bokens betydning for utvikling og læring, så er det ikke mange eksempler på læring. Pedagogene har et behov for å få en større bevissthet knyttet til hvilke utviklingsområder taktile bøker dekker. For å få dette til trengs observasjoner over tid, og at utviklingsområdene spesifiseres mer.



## 5.7 På hvilken måte har masterprosjektet bidratt til mer kunnskap om bruk av taktile bøker?

Jeg har tolket pedagogenes utsagn om at det er vanskelig å lage taktile bøker, til å være et uttrykk for at det er vanskelig å forstå forskjellen mellom en visuell verden og en taktil fremstilling av omverdenen. For eksempel så vil et visuelt bilde av en hest vise to ører, hale og fire ben, og plasseringen av disse detaljene er avgjørende for at formen som helhet ligner på en hest. For et barn med en alvorlig synssvekkelse, så kan det være andre kjennetegn som representerer hesten, men at plasseringen av kjennetegnene har mindre betydning. Seende voksne vil aldri helt kunne forstå verden til barn som ikke ser, men vi kan tilstrebe oss en best mulig forståelse. Her trenger pedagogene støtte, og i min jobb som seniorrådgiver, så må jeg tenke på hva som er nødvendig veiledning innenfor dette området. Praktiske øvelser med blindfold vil til en viss grad ta bort visuelle forstyrrelser under planlegging og laging av den taktile boken. Men de visuelle erfaringene vil vi, som ser, fortsatt ha med oss når vi tolker hva det er vi kjenner med fingrene. Derfor vil en stor del av veiledningen innebære hjelp til å observere barnets atferd. Pedagogene trenger hjelp til å se hva barnet vender sin oppmerksomhet mot og få en forståelse for hva barnet fanger opp i sine omgivelser.

«Taktill skyhet» er et begrep som blir brukt av informantene. Da jeg startet i døvblindfeltet, fikk jeg høre at barn som er taktillt sky var nok det på bakgrunn av dårlige erfaringer knyttet til det å kjenne på objekter og materialer. Men barnets behov for mangfold av taktile erfaringer ble det ikke snakket om i denne sammenhengen og hvordan dette også kunne ha en betydning for at barnet ikke vil bruke hendene sine til å «se» med. Studien viser at taktill skyhet som informantene snakker om handler mer om å få en motivasjon og trygghet til å bruke sine hender for å «se» med. Metoden «hånd over hånd» blir også nevnt i studien, som en metode som kan motvirke taktillt skyhet, og som viser i denne studien å ha hatt effekt.

Studien har vist at motivasjon er et begrep som ofte brukes i forbindelse med lesing av taktile bøker. Hvis barnet ikke viser så mange interesseområder, så kan det å finne motivasjonen til barnet være utfordrende for pedagogen. I arbeid med denne studien har jeg fått tanker om at vi heller skal snakke om barnets erfaringer enn barnet sin motivasjon når vi skal lage en bok. Hva er det barnet har erfaring med? Hvis barnegruppen for eksempel er på tur i skogen, så kan pedagogene få nyttig informasjon om hva barnet tar på, og hva barnet oppsøker. Kan denne tenkemåten bidra til at det blir mindre utfordrende å lage taktile bøker?

Barnet kan også få muligheten til å bli kjent med materialet i boken, før selve boken blir introdusert. Dette kan for eksempel gjøres ved at pedagogen klipper ut en ekstra bit av materialet under laging av boken. Barnet og pedagogen kjenner på og snakker om materialene før selve boken introduseres. Dette er eksempler som innebærer at barnet i større grad blir involvert i prosessen helt fra starten, og det blir mindre tilfeldigheter med tanke på valg av materialer. Boken blir mer personlig tilpasset, og laget sammen med barnet.

Pedagogene i denne studien har introdusert boken på ulike måter til barnet som skal lære seg å lese den. For de fleste barna ble boken brukt i «en til en» med en voksen. For

ett barn ble boken brukt i en felles aktivitet med andre barn. Selv om begrepet høytlesning ikke ble brukt av pedagogene, så var det likevel utsagn som indikerte at det ble brukt en form for høytlesning. For meg så var dette interessant, og det bidro til at jeg i større grad ble interessert i hvordan taktile bøker introduseres. Er det «en til en» aktivitet som er best fremfor en felles sosial aktivitet når barnet har en alvorlig synssvekkelse sammen med andre vansker. Å samtale om dette kan også bidra til en mer bevissthet for pedagogene om hvor de introduserer de taktile bøkene og hvorfor de velger akkurat sin måte. Hvorfor forbinder vi høytlesning for seende barn som en naturlig del av å lese bøker, mens hos barn med alvorlig synssvekkelser og sammensatte vansker så gjør vi ikke det?

## 6 Referanseliste

- Aasen, G. Benonisen, S., & Vik, A. (2023). *Punktskriftaktiviteter. En veiledning om tidlig skriftspråkveiledning*. Statped.no [punktskriftaktiviteter-en-veileder-om-tidlig-skriftsprakstimulering29nov22.pdf \(statped.no\)](https://statped.no/punktskriftaktiviteter-en-veileder-om-tidlig-skriftsprakstimulering29nov22.pdf)
- Andersen, K.J., Brandsborg, K. & Vik, A.K. (1999). *Hånd over hånd. Blind synspedagog i arbeid med blindt barn. Prosjektrapport*. Huseby kompetansesenter.
- Bara, F. (2018). *The effect of tactile illustrations on Comprehension of Storybooks by Three Children with Visual Impairments: An Exploratory Study*. *Journal of Visual impairment & Blindness*, 112(6). 759-765.
- Barraga, N. C. (1986). Sensory Perceptual Development. I G. T. Scholl (Red.), *Foundations of the Education for Blind and Visually Handicapped Children and Youth: Theory and practice*. American Foundation for the Blind.
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A.S. (2018). *Barnelitteratur. Sjangrar og teksttypar*. (4 utg.). Cappelen damm AS.
- Brambring, M. (2007). Divergent Development of Manual Skills in Children Who Are Blind or Sighted. *Journal of Visual impairment & Blindness*, 212-224.
- Bokloven. (2023). *Lov om omsetning av bøker*. Stortinget. [Sak - stortinget.no](https://www.stortinget.no/Sak-2023-01-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45-46-47-48-49-50-51-52-53-54-55-56-57-58-59-60-61-62-63-64-65-66-67-68-69-70-71-72-73-74-75-76-77-78-79-80-81-82-83-84-85-86-87-88-89-90-91-92-93-94-95-96-97-98-99-100-101-102-103-104-105-106-107-108-109-110-111-112-113-114-115-116-117-118-119-120-121-122-123-124-125-126-127-128-129-130-131-132-133-134-135-136-137-138-139-140-141-142-143-144-145-146-147-148-149-150-151-152-153-154-155-156-157-158-159-160-161-162-163-164-165-166-167-168-169-170-171-172-173-174-175-176-177-178-179-180-181-182-183-184-185-186-187-188-189-190-191-192-193-194-195-196-197-198-199-200-201-202-203-204-205-206-207-208-209-210-211-212-213-214-215-216-217-218-219-220-221-222-223-224-225-226-227-228-229-230-231-232-233-234-235-236-237-238-239-240-241-242-243-244-245-246-247-248-249-250-251-252-253-254-255-256-257-258-259-260-261-262-263-264-265-266-267-268-269-270-271-272-273-274-275-276-277-278-279-280-281-282-283-284-285-286-287-288-289-290-291-292-293-294-295-296-297-298-299-300-301-302-303-304-305-306-307-308-309-310-311-312-313-314-315-316-317-318-319-320-321-322-323-324-325-326-327-328-329-330-331-332-333-334-335-336-337-338-339-340-341-342-343-344-345-346-347-348-349-350-351-352-353-354-355-356-357-358-359-360-361-362-363-364-365-366-367-368-369-370-371-372-373-374-375-376-377-378-379-380-381-382-383-384-385-386-387-388-389-390-391-392-393-394-395-396-397-398-399-400-401-402-403-404-405-406-407-408-409-410-411-412-413-414-415-416-417-418-419-420-421-422-423-424-425-426-427-428-429-430-431-432-433-434-435-436-437-438-439-440-441-442-443-444-445-446-447-448-449-450-451-452-453-454-455-456-457-458-459-460-461-462-463-464-465-466-467-468-469-470-471-472-473-474-475-476-477-478-479-480-481-482-483-484-485-486-487-488-489-490-491-492-493-494-495-496-497-498-499-500-501-502-503-504-505-506-507-508-509-510-511-512-513-514-515-516-517-518-519-520-521-522-523-524-525-526-527-528-529-530-531-532-533-534-535-536-537-538-539-540-541-542-543-544-545-546-547-548-549-550-551-552-553-554-555-556-557-558-559-560-561-562-563-564-565-566-567-568-569-570-571-572-573-574-575-576-577-578-579-580-581-582-583-584-585-586-587-588-589-590-591-592-593-594-595-596-597-598-599-600-601-602-603-604-605-606-607-608-609-610-611-612-613-614-615-616-617-618-619-620-621-622-623-624-625-626-627-628-629-630-631-632-633-634-635-636-637-638-639-640-641-642-643-644-645-646-647-648-649-650-651-652-653-654-655-656-657-658-659-660-661-662-663-664-665-666-667-668-669-670-671-672-673-674-675-676-677-678-679-680-681-682-683-684-685-686-687-688-689-690-691-692-693-694-695-696-697-698-699-700-701-702-703-704-705-706-707-708-709-710-711-712-713-714-715-716-717-718-719-720-721-722-723-724-725-726-727-728-729-730-731-732-733-734-735-736-737-738-739-740-741-742-743-744-745-746-747-748-749-750-751-752-753-754-755-756-757-758-759-760-761-762-763-764-765-766-767-768-769-770-771-772-773-774-775-776-777-778-779-780-781-782-783-784-785-786-787-788-789-790-791-792-793-794-795-796-797-798-799-800-801-802-803-804-805-806-807-808-809-810-811-812-813-814-815-816-817-818-819-820-821-822-823-824-825-826-827-828-829-830-831-832-833-834-835-836-837-838-839-840-841-842-843-844-845-846-847-848-849-850-851-852-853-854-855-856-857-858-859-860-861-862-863-864-865-866-867-868-869-870-871-872-873-874-875-876-877-878-879-880-881-882-883-884-885-886-887-888-889-890-891-892-893-894-895-896-897-898-899-900-901-902-903-904-905-906-907-908-909-910-911-912-913-914-915-916-917-918-919-920-921-922-923-924-925-926-927-928-929-930-931-932-933-934-935-936-937-938-939-940-941-942-943-944-945-946-947-948-949-950-951-952-953-954-955-956-957-958-959-960-961-962-963-964-965-966-967-968-969-970-971-972-973-974-975-976-977-978-979-980-981-982-983-984-985-986-987-988-989-990-991-992-993-994-995-996-997-998-999-1000)
- Carney, R.N. & Levin, J.R. (2002). Pictural illustrations still improve students learning from text. *Educational Psychology Review*, 14 (1), 5-26.
- Claudet, P. (2019). Tactile Illustrated books: Did you say, «A Little Miracle?». *A journal of international children`s literature*, 57 (2). 50-58.
- Brandsborg, K. & Cyvin, M. (Red.). (2004). *FOM Felles oppmerksomhet med små barn som er blinde*. Huseby og Tambartun kompetansesentra.
- Dominkovic, K., Eriksson, Y. & Fellenius, K. (2006). *Läsa högt för barn*. Narayana Press.
- Dybvik, H., Fodstad, C., & Jæger, H. (2022). Gripes mulighetene? Om lesestunder med de yngste barna i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*. 19(3) 42-58.
- Erickson, K.A., & Koppenhaver, D.A. (2020). *Comprehensive literacy for all. Teaching students with significant disabilities to read and write*. Paul. H. Brookes Publishing Co.
- Hatwell, Y. (2003). Manual exploratory procedures in children and adults. I Y. Hatwell, A. Streri & E. Gentaz (Red.), *Touching for knowing* (Vol. 53, s. 105-121). John Benjamins Publishing Company.
- Hjellup, I.,H. & Hadland, S. (2022). *Leseglede i barnehagen*. Cappelen DAMM AS.

- Hogsnes, H.D., Svensson, A.K., Larsen, M. E., & Damper, U. (2020). Litteraturens og høytlesningens plass og hensikt i nasjonale policydokumenter for barnehagen og barnehagelærerutdanningen i Danmark, Finland, Norge og Sverige. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 38(4), 15-33.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. (4 utg.). Universitetsforlaget.
- Jensen, I.B., Studsrød, I. & Kucirkova, N. (2021). Høytlesning av personaliserte bøker for førskolebarn: Foreldres barneperspektiver og opplevelser. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 39(4), 61 - 73
- Klatzky, R., & Lederman, S. (2003). The haptic identification of everyday life objects. I Y. Hatwell, A. Streri & E. Gentaz (Red.), *Touching for knowing* (Vol. 53, s. 105-121). John Benjamins Publishing Company.
- Kleven, A.T. (Red.). (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Unipub.
- Kleven, A.T. & Hjordemaal, R. F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (3 utg.). Fagbokforlaget.
- Klingenberg, O. G. (2008). Taktil/haptisk persepsjon i et pedagogisk perspektiv. I P. Fosse & O. G. Klingenberg (Red.), *Pedagogiske og psykologiske perspektiver på opplæring av synshemmede* (s. 43-55): Snøfugl.
- Kunnskapsdepartementet. (2019)- *Læreplan i Norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. [Læreplan i norsk \(NOR01-06\) \(udir.no\)](https://www.udir.no/læreplanverket-for-kunnskapsloftet-2020)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. Hentet fra: [Rammeplan for barnehagen \(udir.no\)](https://www.udir.no/rammeplan-for-barnehagen)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3 utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lewis, S. & Tolla, J. (2003). Creating and using tactile experience books for young children with visual impairments. *TEACHING exceptional children*, 35(3), 22-28.
- Miller, D.D. (1995). Reading comes naturally: A mother and Her blind child`s experiences. *Journal of visual impairment & blindness*. 79 (1). 1-4.
- Norman, J. (2004). If I remember rightly – tactile illustrations enable greater access to books. *The British journal of visual impairment*. 22(2). 71-73.
- Ostad, S. A. (1989). *Mathematics through the fingertips. Basic mathematics for the blind pupil: Development and empirical testing of tactile representations*. Oslo: University of Oslo.
- Schickedanz, J.A. (1986). *More than the ABCs. The early stages of reading and Writing*. National Association for the Education of young children.
- Solstad, T. (2020). *Les mer!* (2 utg.). Universitetsforlaget.
- Solstad, T. & Østerlund, M. (2020). Nytt blikk på barns lesing. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 38(4), 7-14.

- Statped. *Syn og fysisk tilrettelegging i barnehagen*. Hentet 1 november 2022 fra: [Syn og fysisk tilrettelegging i barnehagen | statped.no](https://statped.no/syn-og-fysisk-tilrettelegging-i-barnehagen)
- Statped. *Om kombinerte sansetap og døvblindhet*. Hentet 1 november 2022 fra: [Energitap | statped.no](https://statped.no/energitap)
- Stocholm, K. (2005). *Vejen til blind forståelse*. Videntcenter for synshandicap og synscenter for Refsnes.
- Stratton, J.M. & Wright, S. (1991). On the way to literacy: Early experiences for young visually impaired children. *RE:view* 23(2) 55-62.
- Swenson, A. M. (2016). *Beginning with Braille*. (2 utg.). American Foundation for the Blind.
- Thaagard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. (4 utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4 utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Wormsley, D.P. (2016). *I-AM -ABLE*. APH Press.
- Wright, S. (2008). *Guide to designing tactile illustrations for children`s books*. American printing house for the blind.
- Øines, A.M. (2019). De viktige bildebokvalgene – lesing av bildebøker som estetisk aktivitet i 38 barnehager. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 37(2), 25-38.

# 7 Vedlegg

## Vedlegg 1

Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

423682

**Vurderingstype**

Automatisk

**Dato**

20.06.2023

**Tittel**

Masteroppgave taktile bøker

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

**Prosjektansvarlig**

Oliv Klingenberg

**Student**

Anne Sofie Fjær Løvbrøtte

**Prosjektperiode**

19.08.2022 - 01.09.2023

**Kategorier personopplysninger**

- Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.09.2023.

### **Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

### **Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

### **Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

## Vedlegg 2

### Forslag til intervjuguide intervju nr 3:

Tusen takk for at du vil snakke med meg om tema taktile bøker. Grunnen til at jeg vil intervju deg i forbindelse med mitt forskningsprosjekt er at du har deltatt på kurs/workshop i regi av Statped hvor som jeg stod ansvarlig for. Fokuset på kurset var på å lage en taktil bok, og dele erfaringer med andre som laget taktile bøker. Nå har det gått en stund siden kurset og jeg ønsker å finne ut av dine erfaringer ved bruk av den taktile boken i etterkant av kurset.

#### **Innledning:**

- a) Hvis du skulle gi råd/veiledning til en kollega om å bruke taktile bøker. Hva ville du lagt vekt på som positivt om å bruke taktile bøker?
- b) Hva ville du si er utfordringene og hva kan være nyttig for kollegaen å vite om utfordringer knyttet til taktile bøker?

#### **Taktile bøker:**

- 1: Hva slags tema valgte du i den første boken?
- 2: Hvorfor valgte du dette tema?
- 3: Kan du beskrive hvordan du utformet boken?
- 4: Hvis du skulle laget boken på nytt? Er det noe du ville gjort annerledes med utformingen?

#### **Aktivitet:**

- 5: Hvis vi hadde hatt film av første gangen barnet ble presentert for boka, og siste gangen dere brukte den. Kan du forsøke å tenke deg og beskrive hvordan det var første gangen?
- 6: Hvordan «ser det ut» i dag?
- 7: Hvorfor tror du det er blitt slik?
- 8: Har du tanker om hva det er barnet har lært i denne prosessen
- 9: Hvis du skal lage en ny bok i morgen? Hvordan ville du introdusere den for barnet da?
- 10: Når jeg ser for meg ett barn på samme alder som dette barnet, ett barn som *ikke* har slike utfordringer som det barnet du jobber med, da ser jeg for meg at barnet sitter med boka og leser fra perm til perm. Hvordan ser dette ut med det barnet du jobber med?

#### **Forberedelser og tidsbruk:**

- 11: Er barnet involvert i prosessen med å finne fram den taktile boken? Er boken merket slik at barnet kan finne denne spesifikke boken?
- 12: Hvordan legger du opp når det den taktile boken skal leses? Er det en fast struktur eller mer tilfeldig?



**Interesse og motivasjon:**

13: Er boken bygget opp; Barnets interesser eller barnets opplevelser? Beskriv.

14: Hvis boken ikke er basert på barnets egne opplevelser og interesser, hva er bakgrunn for valg av tema?

15: Høytlesningen i førskolealder er verdifull i seg selv, samtidig som den bidrar positivt både til den formelle lesetillegnelsen og til leseforståelsen senere i skoleforløpet (Spear-Swerling & Sternberg 1996). Tror du barnet var vant til høytlesning før det ble presentert for denne taktile boken? Har du en tanke om at taktile bøker kan være en innledning til å lære å lese?

**Bakgrunn spørsmål:**

- Hvilken utdanning og bakgrunn har du?
- Jobber du med barn/voksne som har nedsatt syn? Hvis nei, beskriv årsak til bruk av taktilt materiale.

**Avslutning:**

- Har du noe å tilføye på slutten av intervjuet?
- Kan jeg kontakte deg i ettertid av intervjuet hvis jeg har flere spørsmål?
- Takk for at du stilte til intervju.

## Vedlegg 3

Vil du delta i forskningsprosjektet

*Taktile bøker?*

### **Formål:**

Barn som er blinde eller som har ett sterkt nedsatt syn må ha tilgang til det som skjer rundt seg ved å ta direkte på det. Bøker kan derfor være et viktig verktøy for pedagogene for å gi barnet tilgang til sin omverden og gi barnet en mulighet til å være i samtale med sine nærpå personer. Jeg har valgt et todelt forskningsspørsmål slik at jeg kan se på flere sider ved tema. Her får jeg informantenes erfaringer, men også synspunkter og opplevelser rundt tema taktile bøker.

Dette er et forskningsprosjekt i forbindelse med masterstudiet synspedagogikk. Opplysningene av dette prosjektet kan være aktuell med tanke på artikkel, bok eller undervisning.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring er ansvarlig for prosjektet.

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

Du har deltatt på workshop/kurs i Statped regi, «Lær å lage taktile bøker».

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et personlig intervju. Jeg kommer til ditt arbeidsted og det vil ta ca 1 time. En intervjuguide er grunnlaget for intervjuet og vil inneholde spørsmål rundt din taktile bok som ble laget på workshop/kurs. Dine svar vil registreres elektronisk. Jeg tar lydopptak fra intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **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. De som vil ha tilgang til opplysningene er min veileder og prosjekt ansvarlig. Intervjuet blir anonymisert og selve datamaterialet blir lagret på forskningsserver/Statpedserver, minnepenn med lydopptak vil bli kryptert og oppbevart innelåst.

Intervjuene vil bli anonymisert og det vil gjøre det vanskelig å gjenkjenne deltakere i publikasjon. Kun deler av intervjuet blir publisert, ikke hele.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes mai 15 mai 2023. Etter prosjektslutt vil lydopptak slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

**Dine rettigheter**

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

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

Med vennlig hilsen

Anne Sofie Fjær Løvbrøtte  
(Forsker/veileder)

