JÖNKÖPING UNIVERSITY
School of Education and Communication

Att samtala om böcker med barn

En studie av barns interaktion vid boksamtal

KURS: *Magisteruppsats i pedagogik, 15 hp*

FÖRFATTARE: *Sara Winnerhed*

EXAMINATOR: *Martin Hugo*

TERMIN: *VT16*

JÖNKÖPING UNIVERSITY
School of Education and Communication

Magisteruppsats i

pedagogik 15 hp

Vt 16

SAMMANFATTNING

Sara Winnerhed

Att samtala om böcker med barn

Antal sidor: 47

Den här studien undersöker hur barn i förskolan interagerar i boksamtal. Syftet är att ta reda på vilket utrymme det finns att interagera i ett boksamtal och vilken interaktion som möjliggörs samt hur den gestaltas. 12 boksamtal med en grupp på 5-6 förskolebarn har videofilmats. Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv och för att bearbeta det empiriska materialet har en hermeneutisk metodansats använts. Studiens resultat visar att barnen interagerar i boksamtal. Fyra kategorier har framkommit: Komma in i texten, Röra sig i texten, Formaspekten och Koppla texten till sin egen och andras värld. Barnen interagerar med varandra på olika sätt. De använder kroppen, mimik, ljud och ord. När barnen ställde frågor och kom med påståenden om texten möjliggjorde det ett samspel. De andra barnen kom med sina idéer, påståenden och svar.

This study examines how children in preschool interact in discussion of literature. The aim is to discover what scope there is to interact in the discussion of literature, which sort of interaction that is made possible and how this is portrayed. 12 literature discussions with a group of 5 or 6 preschoolers have been video filmed. The study is based on a sociocultural perspective, and to process the empirical material a hermeneutic method has been used. The results of the study show that the children interact in discussions of literature. Four categories have been identified: Getting into the text, Moving in the text, Form aspect and Connect the text to their own and others' world. The children interact with each other in different ways. They use their bodies, facial expressions, sounds and words. When the children asked questions and made statements about the text, it made an interaction possible. The other children came with their ideas, claims and responses.

Sökord: förskola, högläsning, boksamtal, interaktion

Innehållsförteckning

1 Inledning 1

2 Bakgrund 2

2.1 Förskolans uppdrag 2

2.2 Ett sociokulturellt perspektiv 4

2.3 Villkor för barns språk- och läsutveckling i socialt samspel 6

2.4 Förskolans roll när det gäller skriftspråksutvecklingen 8

2.5 Literacy 9

2.6 Bilderboken 11

2.7 Den gemensamma högläsningen 11

2.8 Boksamtal 14

3 Syfte 17

4 Tillvägagångssätt 18

4.1 Videofilmning 18

4.2 Urval 19

4.3 Genomförande 19

4.4 Bilderböckerna i boksamtalet 21

4.5 Etiska överväganden 24

4.6 Trovärdighet 24

4.7 Bearbetning 25

5 Resultat 27

5.1 Komma in i texten. 29

5.2 Röra sig i texten 30

5.3 Formaspekten 32

5.4 Koppla texten till sin egen och andras värld 33

5.5 Resultatsammanfattning 35

6 Diskussion 36

6.1 Metoddiskussion 36

6.2 Resultatdiskussion 37

6.2.1 Komma in i texten 38

6.2.2 Röra sig i texten 39
6.2.3 Formaspekten 39
6.2.4 Koppla texten till sin egen och andras värld 40
6.2.5 Den proximala utvecklingszonen 41
6.3 Reflektioner och fortsatt forskning 42
7 Referenser 43

I Inledning

I dagens samhälle är det viktigt att kunna läsa. Vårt teknologiskt avancerade samhälle behöver en läs- och skrivkunnig befolkning. Ett aktivt deltagande i samhället kräver att invånarna har en god skriftspråklig kompetens. Finns inte den minskar möjligheterna att kunna påverka (Bjar & Liberg, 2010; Lindö, 2009; Taube, 2007; Trøite Lorentzen & Smidt, 2009). Nu för tiden är en stor del av informationen nedskriven text. Att kunna läsa och ta del av den informationen, det kunnandet som förmedlas, är då nödvändigt för att vara aktiv i samhället. Men det innebär inte bara att läsa flytande, det innebär också att förstå den skrivna texten, att kunna relatera, läsa mellan raderna. Detta fångade mitt intresse; en jämlikhetstanke, att alla ska ha samma möjlighet att delta aktivt i samhället. Samtidigt läser och hör jag i media att svenska elevers läsförmåga ständigt försämras. Jag är förskollärare och funderar över hur vår verksamhet ser ut. Vad gör vi och vad kan vi göra i förskolan för att alla barns rätt till delaktighet i samhället kan stärkas? Vad gör vi och vad kan vi göra för att alla barn ska få utveckla sin skriftspråklighet?

Enligt en rapport från OECD[1] (2000) innebär läs- och skrivförmågan att en människa för att utvecklas och uppnå sina mål kan använda och förstå text i det vardagliga livet, i samhället, hemma eller i arbetet. OECD-rapporten beskriver att det är av stor vikt att förstå vad text är till för, att det är en källa till kunskap om omvärlden och om sin och andras situation i världen. Litteratur är ett sätt att kunna vidga sina erfarenhetsramar. Flera forskare är överens om hur viktig läsning och skrivande är för barn. Tidig läsning med barn påverkar deras språkliga samt litterära utveckling (Damber, Nilsson & Ohlsson, 2013; Liberg, 2006).

När det gäller barns arbete med att lära sig läsa och skriva finns en hel del studier gjorda, men få fokuserar på de allra yngsta barnens väg in i skriftspråket. Enligt Skolverket (2007) saknas det långsiktig forskning om framgångsrikt arbete i förskola och skola som visat sig förhindra att elever får läs- och skrivsvårigheter. Det behövs större och mer sammanhängande forskning, inte bara enskilda doktorsavhandlingar. De flesta studier utgår från pedagogers syn och erfarenheter av skriftspråksarbetet bland barn. Jag är intresserad av att undersöka barns interaktion i boksamtal

[1] Organisation for Economic Co-operation and Developement, på svenska Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling.

genom att videofilma dem. Istället för pedagogernas erfarenheter är det nu barnens engagemang och nyfikenhet vid högläsning som står i fokus.

”Samvaron över en bok kan väcka intresse för läsande och även för skrivande för resten av livet. Den första och vanligaste situationen är förmodligen stunden när vi tittar i bilderböcker eller läser sagor” (Liberg, 2006, s. 37). Som citatet visar kan vi i förskolan med en bra bok vid rätt tillfälle och i rätt sällskap stimulera barns skriftspråksutveckling.

2 Bakgrund

Nedan följer aktuell forskning när det gäller skriftspråklighet. Först kommer en redogörelse för vad styrdokumenten säger om läs- och skriftspråkligheten. Förskolans verksamhet bygger på Läroplanen för förskolan, Lpfö-98, reviderad 2010 (Skolverket, 2010) Därefter följer ett kapitel om att lära i socialt samspel. Där ges en inblick i vad det sociokulturella perspektivet innebär. Det är det perspektivet studien utgår ifrån. Nästa kapitel handlar om villkor för barns språk- och läsutveckling i socialt samspel. Därefter redogörs för förskolans roll i skriftspråksutvecklingen. I nästkommande kapitel beskrivs begreppet literacy närmare. Vad en bilderbok anses vara, och definitioner på den gås igenom i följande avsnitt. Efterföljande kapitel tar upp aktuell forskning om högläsning för barn. Avslutningsvis presenteras boksamtalets betydelse och funktion.

2.1 Förskolans uppdrag

Förskolan är en plats där många barn tillbringar en stor del av sin dag. Under sin dag på förskolan ska barnen få möjlighet att utveckla sina förmågor. Här spelar skriftspråkligheten en viktig roll.

> Språkandet, det muntliga och det skriftliga, hänger intimt samman med tänkandet och lärandet. För att äga sådan språklig handlingskraft att man har makt över sitt eget liv och sitt eget lärande räcker inte bara grundläggande läs- och skrivfärdigheter. Det vill till mer än att kunna läsa av, läsa fort och stava rätt – det vill också till att man läser och skriver på ett sådant sätt att världen blir tolkningsbar. Den som inte kan läsa, skriva och tala så att tillvaron blir mer begriplig och därmed också möjlig att påverka är på många avgörande sätt utestängd från samhällsgemenskapen. (SOU 1997: 108, s. 15)

Kommunikationsförmågan, att kunna kommunicera muntligen och med hjälp av det skrivna ordet samt att kunna ta del av skriftlig information, är ett måste i dagens samhälle. Kravet på den enskilda människan har ökat. För en gemenskap i samhället och ett aktivt deltagande i vår demokrati är språket centralt. Det är, enligt SOU (1997:108) en av förskolans och skolans allra viktigaste uppgift att barn ska få utveckla sin skriftspråklighet. Detta innebär att förskola och skola har ett ansvar att varje barn ges möjlighet att utveckla en så god skriftspråklighet att språket kan användas i lärprocesser i skolan och i deras liv. Enligt Liberg (2010) är det alla lärares ansvar att skaffa sig

kunskap om vad det innebär att läsa och utveckla läsandet och att stötta alla barn i den processen. Det gäller inte bara lärare i svenska utan alla lärare, i förskola och skola. Det pedagogiska arbetet med skriftspråksutvecklingen börjar dessutom med de allra yngsta barnen i förskolan.

Flera forskare menar att förskolan måste låta det enskilda barnets perspektiv komma fram för att underlätta skriftspråksutvecklingen. Genom att lyssna på barnet och se vad som är i fokus för just detta barn kan pedagogen tillsammans med barnet utforska skriftspråket. Det underlättar barnets skriftspråksutveckling om barnets intressen får vara med och styra. Ett barn som rider och tycker om hästar har oftast lättare att lära sig skriva HÄST. Därför är det viktigt att förskolan intresserar sig för barnens erfarenheter, kunnande, idéer och behov och utgår från barnets livsvärld (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 2013; Fast, 2007; Liberg, 2010). I Skolverkets (2007) kunskapsöversikt framgår det att samlad forskning visar att pedagoger alltför sällan tar tillvara på barns texterfarenheter och att det inte leder till den goda kunskapsutveckling det skulle kunna. Pedagogerna måste alltså bli bättre på att ta tillvara barnens intressen och erfarenheter för att på så sätt stödja barnen i att utforska skriftspråket.

Det finns, enligt Gustafsson och Mellgren (2005) traditioner och för givet taganden i förskolan som är outtalade när det gäller barns skriftspråkslärande. För att nå målen i Lpfö-98/10 (Skolverket, 2010) anser dessa forskare att förskolan behöver ompröva de här vanorna. Lärare i förskolan behöver enligt Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson (2013) få utbildning om de små barnens skriftspråkslärande.

I Skolverkets (2013) allmänna råd konstateras att lärandet i förskolan ska bygga på samspel mellan barn och vuxna samt ett lärande barn emellan. Högläsning av en bok med efterföljande boksamtal är ett sätt som baseras på just detta samspel där barn och vuxna samtalar och delar sin erfarenhet, sitt perspektiv samt sitt kunnande.

Förskolans läroplan Lpfö 98/10 (Skolverket, 2010) slår fast att barn i förskolan ska stimuleras att utveckla förståelse för samhällets gemensamma demokratiska värderingar samt att ingå i dem. Barnen ska få insikt i att vi arbetar tillsammans och att allas röster ska få bli hörda. I ett boksamtal lyssnar man på varandra, allas röster, och åsikter är viktiga och lika värdefulla, inget är rätt eller fel.

Förskolan och skolan ska ge barnen en möjlighet att vara aktiva i samhällets demokratiska processer. För att barnen ska kunna delta aktivt i ett demokratiskt samhälle behövs förmågan att

skriva och läsa. Med detta följer att barnen måste få möjlighet att utveckla skriftspråkandet i förskolan (Bjar & Liberg, 2010; Lindö, 2009; Pramling & Pramling Samuelsson, 2010).

Enligt målen i Lpfö 98/10 ska förskolan sträva efter att varje barn

- utvecklar sin förmåga att lyssna, reflektera och ge uttryck för egna uppfattningar och försöker förstå andras perspektiv,
- utvecklar nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra,
- utvecklar sitt intresse för skriftspråk samt förståelse för symboler och deras kommunikativa funktioner,
- utvecklar intresse för bilder, texter och olika medier samt sin förmåga att använda sig av, tolka och samtala om dessa (Skolverket, 2010, s.10).

Läroplanen ger inga tydliga direktiv om hur arbetet med att utveckla skriftspråkligheten hos barnen ska gå till. I Skolverkets (2009) skrift finns förslag på förtydligande. Där står det att förskolan ska erbjuda högläsning och att barn ska få dela läsupplevelser med engagerade vuxna och andra barn. Om barnet ges tillfälle att samtala, fråga och dela erfarenheter om det lästa så fördjupas läsupplevelsen. Det är alltså tydligt att alla barn behöver få många och regelbundna högläsningstillfällen.

Utifrån styrdokumenten och tidigare forskning ser jag att förskolan här har en viktig uppgift. Det är tydligt att förskolans uppdrag är att barn deltar i skriftspråkliga aktiviteter. Läroplanen skriver att förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sitt intresse för skriftspråket. Forskare som Fast (2007), Damber, Nilsson, och Ohlsson (2013) anser också att det är viktigt att utgå från barnens perspektiv. Barnen behöver se nyttan och användningen av att kunna läsa och skriva, då utvecklas deras skriftspråklighet bäst. Detta ställer krav på pedagogerna i förskolan. De behöver kunskap och erfarenhet för att kunna ta tillvara på de tillfällen i vardagen som kan användas för skriftspråkliga aktiviteter.

2.2 Ett sociokulturellt perspektiv

En viktig tanke i det sociokulturella perspektivet är att barn lär och utvecklas i daglig interaktion med andra. Säljö (2011) menar att, enligt Vygotskij, är människan både en biologisk varelse och en kulturvarelse. Människan utvecklas biologiskt genom att lära sig behärska sin kropp. Denna utveckling sker på liknande sätt för alla världen över. Men när barnet börjar kommunicera med sin omgivning sker det på olika sätt. Barnet tar till sig de sociala och kulturella seder och bruk som finns runtomkring henne. Människor lär sig hur de ska samtala, samspela, lösa problem med mera

genom att kommunicera med andra. Det är tillsammans med andra som språket och tänkandet utvecklas enligt Vygotskij (1934/1999). Människor använder sig av verktyg eller redskap. Säljö (2011) beskriver hur människor skapar och använder sig av både fysiska och psykologiska redskap. Fysiska redskap är till exempel papper, penna, böcker, bilar och telefoner. Exempel på psykologiska redskap är språket, alfabetet, formler och siffersystemet. Bilderboken är ett fysiskt redskap som människor använder sig av. På förskolan används bilderboken ofta, både av barn och av barn och vuxna tillsammans. Det finns en gemenskap runt boken. Barnen tittar på bilderna. De lyssnar när någon läser högt, och samtalar om boken med varandra och med de vuxna (Simonsson, 2004).

Jakobsson (2012) menar att man kan se sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling som inspirationskällor för att begripa och förstå lärprocesser i dagens samhälle:

> Enligt sociokulturella perspektiv utvecklar människor nya kunskaper och kompetenser i en ömsesidig och nära kontakt med de kulturella produkter de använder och de nya kunskaperna och förmågan att använda dem blir så att säga ömsesidigt knutna till dem och synliga i användningen av dem (Jakobsson, 2012, s. 168).

Det viktigaste psykologiska redskapet är utan tvivel språket. Genom språket kan människan ta del av andras perspektiv och kunnande. Språket är ett redskap för kommunikation. En kommunikation som sker mellan människor. Men även en kommunikation som sker inom den enskilda människan (Säljö, 2011; Vygotskij, 1934/1999). Först använder barnet språket i kommunikation med andra, den sociala nivån, sedan på den individuella nivån, det inre tänkandet. Språket binder samman samhället och individen. Det har också en funktion för tänkandet och är en länk mellan kommunikationen och tänkandet (Vygotskij, 1934/1999).

Vygotskij (1995) menar att den skapande fantasin, som barn använder för att utvecklas, finns hos alla barn och är ständigt närvarande. I det som händer barnet tillsammans med andra människor uppstår barnets talspråk. Det gäller att väcka vad som redan finns hos barnet och hjälpa barnet utvecklas genom att styra utvecklingen åt ett bestämt håll. Fantasi och kreativitet är enligt Liberg (2007) viktigt för att kunna skapa mening. Språket har genom sina kombinationer möjligheter för oss att vara kreativa och skapa nya sätt att uttrycka oss på.

I mötet och samtalet med andra människor skapar vi mening. Där sker ett lärande. Allt meningsskapande är en social process som sker i ett socialt rum. Meningsskapandet i varje enskild situation grundas och formas vidare på det man tidigare varit med om (Bjar & Liberg, 2010; Liberg, 2007).

Gustafsson och Mellgren (2005) samt Säljö (2011) beskriver den sociala interaktionen och stödet från andra som Vygotskijs begrepp *den närmaste utvecklingszonen*. Det innebär att utgå från det barnet redan kan för att med hjälp av någon som kan mer, ett barn eller en vuxen, utmana barnet med lite svårare uppgifter för att en utveckling ska ske. På det här viset kan barnet få utmaningar i sin lärprocess och få möjlighet att pröva situationer som ligger något över den nuvarande förmågan. Barnet närmar sig sin proximala utvecklingszon.

2.3 Villkor för barns språk- och läsutveckling i socialt samspel

Barn föds in i skriftspråkliga sammanhang. I sina familjer utgör barnen en del i en social och kulturell praktik där lyssnande, talande, skrivande och läsande ingår. Det första mötet med läsandet och skrivandet kan se mycket olika ut beroende på den sociala och kulturella bakgrunden. Många barn tar del av läsaktiviteter innan de fyllt ett år. För andra sker det betydligt senare (Dominković, Eriksson & Fellenius, 2006; Fast, 2007; Heath, 2009). Enligt Gustafsson och Mellgren (2005) är det av stor vikt att barn redan i tidig ålder blir bekant med skriftspråket. Det går inte att peka ut en specifik tidpunkt då barns läs- och skrivinlärning börjar. Lärandet sker som ett resultat av daglig samvaro med andra människor då barn på olika sätt är involverade i varierande textorienterade aktiviteter anser Fast (2007) samt flera forskare som Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2010) och Snow (1994). Barn skaffar sig kunskaper om läsande och skrivande i det här samspelet med andra människor.

Enligt Vygotskij (1934/1999) är det naturligt att barnen i sitt lärande först uppfattar de yttre aspekterna av språket och sedan de inre. Språket har en dubbel funktion, å ena sidan att förmedla något, en kommunikativ funktion, och å andra sidan ett verktyg för tankar. Enligt Thomsen (2013) är det inte bara språket som är av betydelse för barns skriftspråksutveckling. Relationerna mellan människor, det emotionella samspelet är viktigt.

Samspel kan ske på många olika sätt. Kroppsspråk och gester används av barn för att meddela sig. I sin forskning visar Björklund (2008) att små barn ofta använder sig av kroppen för att kommunicera. De pekar i boken, både på bilder och på bokstäver. Thomsen (2013) för fram att genom blickar kan barnen skapa ett gemensamt fokus på bokens innehåll. Barnen deltar och medverkar i läsandet av boken. Genom kroppsspråket visar de vad som händer i boken. Kroppsspråket är ordlös kommunikation.

När vi försöker förstå och skapa mening använder vi oss av kreativitet och fantasi. Språket har här en viktig funktion i samspelet med andra. Språket med sina många kombinationsmöjligheter hjälper oss att uttrycka vår erfarenhet och vårt kunskapande. Liberg (2007) tar upp att det väsentliga

i begreppet språkutveckling är förmågan att uttrycka sig själv och förstå andra. Att i tal och skrift vilja och ha förmågan att uttrycka det man faktiskt vill förmedla och inte bara det man kan. Tänkande och reflektion ingår också. Förmågan att se saker ur olika synvinklar, begripa och diskutera är också en del i språkutvecklingen. Liberg (2006) framhåller att barn som under sin uppväxt vistas i språkrika miljöer har lättare att förstå och påverka sin livssituation. Barnen tar del av bokens innehåll och kopplar texten till det som händer dem i deras egen värld.

Barn behöver verktyg för att erfara, tänka och agera på egen hand och tillsammans med andra. De behöver kännedom om olika språkliga redskap för det egna lärandet och för att möta andra människor. Språk – talat eller skrivet lär sig barn i samspel med sin omgivning. Språkutvecklingen sker i ett kognitivt och ett sociokulturellt sammanhang (Bjar & Liberg, 2010; Edwards, 2008). I samvaron med andra människor är språket en viktig beståndsdel. Samtalet är viktigt för att utveckla lärandet (Säljö, 2013). Barns intresse av och förmåga till det talade språket är också viktigt när det gäller hur lätt barn får att lära sig läsa (Elbro, 2008). Det är alltså så att när barn är tillsammans och får höra andra uttrycka sina tankar och funderingar får de möjlighet att själva bygga vidare på dessa. På så vis kan den egna erfarenheten utvecklas. De hör och tar del av andras erfarenheter, tankar och kunskaper. De lyssnar till vad andra uttrycker och kan då införliva det hos sig själva. De bygger ny kunskap på det kompisen sagt. Även Gjems (2011) delar denna uppfattning.

Barn behöver få möjlighet att i ett meningsfullt sammanhang erövra kunskap om språket utifrån sin egen kulturella och sociala erfarenhet. Detta kan ske i ett socialt samspel som exempelvis i ett bokläsande där det finns en ömsesidighet (Mellgren & Gustafsson, 2005). Vid högläsningen och samtal finns det enligt Dominković et al (2006), tre komponenter som samspelar med varandra, barnet, boken och den vuxne. Det sker en växelverkan mellan de här tre delarna där den vuxne är den som leder.

Genom samtal och samspel tillsammans med andra sker ett lärande. Nauclér (2013) för i sin forskning fram att föräldrars och förskollärares förväntningar på barn har betydelse för deras skriftspråksutveckling. Förväntningarna styr interaktionen med barnen. Ett samspel där den vuxne låter barnen komma till tals och får berätta, förklara och argumentera är viktig för barns läsförståelse. Även Mellgren och Gustafsson (2009) visar på att språklig kompetens underlättas genom att barnet ingår i ett meningsfullt sammanhang och får prata, lyssna, skriva och läsa om världen.

Heath (2009) har i sin undersökning visat barns skriftspråkliga aktiviteter i familjen. I studien ingick barn med familjer från olika samhällsklasser och olika samhällen. Studien visade att barn tas upp i ett skriftspråkligt sammanhang i familjen och i samhället, men att det sker på olika

sätt. De skilda erfarenheterna får konsekvenser för barnens framgång i skolan. Heath fann att skolan överlag inte var medveten om att barnens skriftspråkliga utveckling såg olika ut. Barn från medelklass klarade skolan bra för att skolan motsvarade deras skriftspråksmiljö i hemmet. Skolan ”pratade samma språk” som de.

Forskningen är överens om att barn lär i samspel med andra. Genom att få vistas i en språkrik miljö och vara delaktig i aktiviteter tillsammans utvecklas barns skriftspråkande.

2.4 Förskolans roll när det gäller skriftspråksutvecklingen

Hur skriftspråksmiljön ser ut på förskolan och hur vuxna samspelar med barnen har betydelse för deras förhållningssätt till skrivlärandet (Chambers, 2014; Fast, 2007; Liberg, 2006; Nauclér, 2013). I sin forskning har Gustafsson och Mellgren (2005) sett att barn tidigt inrättar ett förhållningssätt till att lära sig skriva vilket har en tendens att vara kvar. Även Nauclér (2013) har i sin forskning sett att så är fallet. Barnens attityd till skriftspråket grundas tidigt. Därför är det angeläget att i förskolan undersöka hur pedagogerna kan möta och fånga barns intresse för den skriftspråkliga världen. Det är viktigt att skapa situationer som utmanar, stimulerar och utvecklar barnens skriftspråkande. Barn behöver en textmiljö som i olika sammanhang ger dem möjlighet att samtala och utforska skriftspråket tillsammans med vuxna och barn (Damber, Nilsson & Ohlsson, 2013; Fast, 2007; Mellgren & Gustafsson, 2009). I förskolan bör pedagoger tala med barnen om bokstäver och skrift. Pedagoger läser ofta böcker för barnen men pratar sällan om själva formen. Barn behöver få se vuxna i förskolan som läser och skriver och som dessutom pratar om det med barnen (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 2013; Höök, 2010). Genom dessa möten med vuxna läsare och skrivare och med jämnåriga och äldre kamrater som hunnit göra fler skriftspråkliga erfarenheter, kan barn och ungdomar få positiva förebilder för sitt eget läsande och skrivande. Många barn får inte det i någon större omfattning på annat håll. Förskolan har här en viktig roll. Även Bergöö och Jönsson (2012) tar upp att förskolan ska vara en plats där barn ofta upplever behovet av att läsa och skriva.

Pramling och Pramling Samuelsson (2010) slår fast att det i förskolans verksamhet finns stora möjligheter att möta barn med tal- och skriftspråkliga aspekter och aktiviteter. Trots att pedagogerna i förskolan framhåller att detta arbete äger rum så är det inget som Pramling och Pramling Samuelsson i sin forskning sett ske ofta. Även Damber, m.fl. (2013) visar i sin forskning att planerad läsning faktiskt inte är en aktivitet som förekommer ofta i förskolan. Björklund (2008) har i sin studie dragit slutsatsen att pedagogerna i förskolan inte alltid tar tillvara på barnens samspel och meningsskapande när det gäller skriftspråkandet. Barnen lämnas att utforska det själva. Fast (2007) menar att samtal om texters innehåll och elevernas tolkningar och erfarenheter relaterade

till läsning inte förekommer särskilt ofta i skolan. Lärarna tar i många fall inte tillvara på det kunnande och de språkliga erfarenheter eleverna tar med till skolan.

Likaså Skoog (2012) har i sina studier visat att barns erfarenhet och perspektiv inte används i tillräcklig omfattning i läs och skrivaktiviteter. Enligt Elbro (2008) och Liberg (2006) klarar sig barn som i förskolan varit med om gemensamt läsande och ägnat sig åt böcker och skrift som regel bra i läsning i skolans första år.

Därför är det viktigt att förskolan på alla sätt utmanar och stimulerar barns språkutveckling. För att pedagogerna i förskolan ska kunna få till skriftspråkliga aktiviteter i vardagen krävs teoretisk kunskap och ett pedagogiskt förhållningssätt. Barnen behöver stimuleras att utforska skriftspråket som ett medel att öka förståelsen om något annat. Det är inte själva läsandet och skrivandet som är det centrala utan att det används i en aktivitet, i ett för barnet meningsfullt sammanhang (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 2013).

2.5 Literacy

På svenska finns inte något bra ord som motsvarar engelskans literacy. ”Läs- och skrivfärdigheter”, ”läs- och skrivförmåga” och ”skriftspråkliga aktiviteter” är begrepp som används (Bergöö & Jönsson, 2012). Literacy är en vidare förståelse av mänsklig kommunikation. Det är något människor gör i vardagliga aktiviteter, i ett socialt sammanhang menar Bagga-Gupta, Evaldsson, Liberg och Säljö (2013). Literacy innebär enligt Lindö (2009) att kunna tillgodogöra sig information i text, bild eller tal. Det handlar om att förstå, knyta an till tidigare erfarenheter, kunna läsa mellan rader och dra slutsatser. Säljö (2013) anser att literacy handlar om komplexa och varierade aktiviteter. Att läsa måste förstås som en handling av social och kommunikativ art och något som människor engagerar sig i. Det är en kreativ och skapande process. Fast (2007) menar att förutom skrivande och läsande så ingår även muntligt språk. Bergöö och Jönsson (2012) och Barton (2007) lägger till att det är ett sätt att utnyttja olika teckensystem som får olika uttryck i olika grupper i olika samhällen och i olika sociala sammanhang.

Att kunna läsa en text innebär således inte bara att avkoda orden, det gäller att förstå sammanhanget, vad texten handlar om. En text berättar inte allt; det krävs läsarens aktiva medverkan för att texten ska hänga samman. Texten ska inte och kan inte säga allt. Gör den det blir den tråkig. Tomrummen i texten fyller läsaren i själv utifrån sina erfarenheter, då blir texten meningsfull. Läsaren blir medskapare av läsningen. (Lindö, 2009; Säljö, 2013)

Barton (2007) har utvecklat och definierat sin syn på vad literacy innebär i åtta punkter:

1. Literacy är en social aktivitet.

2. Människan har olika literacy som de använder i olika sammanhang.

3. Människans literacy ingår i ett större socialt sammanhang. Det är viktigt att se kontexten.

4. Literacy består av system med symboler för kommunikation. De används för att människan ska kunna göra världen begriplig för andra.

5. Literacy är ett symboliskt system som gör världen begriplig för individen.

6. Vi har känslor, attityder och värderingar till literacy. Dessa attityder och värderingar påverkar hur vi agerar.

7. Literacy har en historia. Vårt individuella livs historia innehåller händelser från vår barndom som nuet bygger på.

8. Literacy har också en social historia, nya händelser skapas på de gamla.

(Barton, 2007 s 34, min översättning)

Här konstateras vikten av det sociala samspelet som bidrar till att vi kan förstå vår värld bättre. I Bartons tre första punkter tar han upp att literacy är en social samverkan där människor är beroende av varandra och använder literacy tillsammans. I literacy är alltså inte bara individens förmåga och färdighet av betydelse. Det går inte att bortse från människors behov av andra i många av de skriftspråkliga sammanhangen.

Att använda begreppet literacy beskrivs av Liberg (2007) som ett bredare sätt att se på skrivande och läsande, som många olika sorters aktiviteter i en mängd verksamheter. Skrivandet och läsandet går till på olika sätt i olika kontexter. Läsning är en livslång process, genom hela livet utvecklas skriftspråkligheten (Liberg & Säljö, 2012). Även Smidt (2013) menar att konsten att läsa och skriva inte är något vi lärt oss en gång för alla. Skriv- och läskonsten måste ideligen läras på nytt, i nya situationer och i nya områden, för olika syften.

Bartons (2007) syn på literacy begreppet är det jag använder mig av i denna studie och genomgående använder jag det svenska ordet skriftspråklighet.

2.6 Bilderboken

Boken är ett objekt som människan designat och producerat för ett speciellt syfte. Boken kan ses som en artefakt, en fysisk sak som människan sedan länge använt och tilldelat olika värden (Säljö, 2000). Vad är då specifikt för en bilderbok? Det finns ingen entydig definition av vad det är. Det lilla barnets första litteratur är en allmänt förekommande precisering. Bilderböcker är oftast barnlitteratur. Nationalencyklopedins definition på bilderbok lyder: Barnbok som till stor del består av bilder vilka är minst lika viktiga som texten; ofta i stort format och för mindre barn. (Nationalencyklopedins ordbok, 1995, s 147) Om en bok ska kategoriseras som en bilderbok för barn måste hälften av boken bestå av bilder anser Kåreland (2001). Bilderboken kan ses som en kombination av två kommunikationsnivåer, den verbala och den visuella. Det finns ett samspel mellan ord och bilder i en bilderbok (Damber, Nilsson & Ohlsson, 2013).

Enligt Rhedin (1992) existerar det som sagt inga tydliga kriterier för vad en bilderbok är. Hon menar att se bilderboken som det lilla barnets första litteratur är en precisering. En bok där text och bild samspelar är en annan. En bok med text och med illustrationer på minst varannan sida och med inte alltför många sidor (max 64 sidor) är en tredje definition. Bilderböcker där det visuella, själva bilderna är det centrala är en annan avdelning inom bilderboken. Det finns enligt Rhedin många olika slags bilderböcker. Bilderböcker för barn anses ofta de vara som innehåller traditionella rikligt illustrerade och underhållande berättelser som utgår från klassiska sagor.

Det finns också bilderböcker som innefattar en pedagogisk tanke och en uppfostrande idé. Bilderböcker kan dessutom betraktas som en konstart. Ett nytt sätt att se bilderboken är att det är en egen konstform, inte en avdelning inom barnlitteraturen. Bilderboken innehåller tre olika medier, bild, ord och bok. Dessa tre fungerar gemensamt så att en berättelse blir till. Läser man sen boken högt infinner sig även ljudet. Att det ska finnas en relation mellan text och bild och att de samverkar för att föra en berättelse framåt är dock den vanligaste definitionen på vad en bilderbok är. Bilderboken förekommer främst bland barn och på förskolan har bilderboken alltid haft sin givna plats (Simonsson, 2004; Kåreland, 2001)

2.7 Den gemensamma högläsningen

Högläsning för barn är alltså betydelsefull av flera olika skäl. Barnen behöver få vänja sig vid att lyssna när någon läser högt ur en bok och att följa en berättelse. Efterhand kan barnen utveckla föreställningar om hur berättelser är uppbyggda. De ser mönster som de känner igen i andra böcker. Högläsning ger också en källa till kunskap. Barnen utvecklar även sitt ordförråd, de hör hur orden låter och hur de är konstruerade (Arnold & Whitehurst 1994; Bjar & Liberg, 2010). De får uppleva

att skriftspråket skiljer sig från det talade språket. Böcker blir till en vana. Får man som barn vara med om högläsning kan ett långsiktigt och bestående intresse för läsning uppstå. Flera forskare som Dominković, Eriksson och Fellenius (2006), Eriksen Hagtvet (1990), Lundberg och Sterner (2010) och Taube (2007) håller med om högläsningens olika betydelser. Att läsa och uppleva en bok tillsammans med andra är dessutom en viktig källa till gemenskap och glädje (Arnold & Whitehurst 1994). Böckerna ger även stoff till leken. Innehållet i boken tar barnen med sig in i leken. Böckerna stimulerar deras fantasi. Något av det allra viktigaste för att barn ska utveckla sin skriftspråklighet i ett längre perspektiv anses en daglig högläsning vara (Höök, 2010; Liberg, 2006; Lindö, 2009).

Enligt Elbro (2008) är det ingen skillnad på att lyssna på en text eller att läsa den själv när det gäller förståelsen. För ett utbyte av texten spelar däremot läsarens förhandskunskaper och tolkningar stor roll. Förståelsen av en text kräver att kunna läsa mellan raderna. Den förståelsen utvecklas desto mer man läser eller lyssnar på en text. Textrörlighet, att kunna ”röra sig i texter” är en viktig aspekt när det gäller utvecklingen av skriftspråklighet. Det innebär att använda det man redan läst för att förstå det som kommer längre fram i texten. Eller att använda det man just läst för att förstå det man läst tidigare i texten. Textrörlighet är även att koppla texten till egna erfarenheter (Langer, 2005; Liberg, 2007; Jönsson, 2009).

Langer (2005) menar att vi i mötet med en text bygger föreställningsvärldar för att skapa mening och sammanhang. Föreställningsvärld är en värld av antagande som existerar hos den enskilda individen när den möter en text. När vi möter en ny text använder vi oss av våra tidigare erfarenheter, tankar och kunskaper för att förstå. Vi skapar en föreställningsvärld. De här föreställningsvärldarna förändras och utvecklas ju mer vi förstår under läsandets gång. När detta sker utvecklas vi enligt Langer som människor till bättre tänkare. Litteraturen spelar roll för människans intellektuella, sociala och personliga utveckling. Langer framhåller vikten av att barn stimuleras till inferens, det vill säga att kunna gå utanför texten och knyta an till egna tolkningar och erfarenheter. Hur barn kan röra sig i texten och i olika föreställningsvärldar beskriver Langer i fyra faser som att:

- vara utanför och kliva in i textens värld.
- röra sig i textvärlden.
- kliva ut ur texten och relatera till det man vet.
- kliva ut ur texten och reflektera över läsupplevelsen och förståelsen.

Dessa fyra faser ska inte ses som att man går igenom dem strikt i följd utan en läsupplevelse pendlar mellan de olika faserna. I mitt analysarbete använder jag mig av Langers olika faser.

Fast (2007) menar att det alltför sällan händer att pedagoger tar tillvara på de olika, varierande vardagserfarenheter barn har med sig till förskolan. För barn är det viktigt att känna igen sig i texterna. Det finns annars en risk att barn har svårt att skapa mening i kunskapandet. För att barns skriftspråklighet ska utvecklas måste aktiviteterna i förskolan kopplas till ett för barnen meningsfullt sammanhang. Att knyta an till barnets tankar, erfarenheter och vetande är nödvändigt. Även Skoog (2012) påvisar detta.

Elbro (2008) har andra tankar om högläsningens betydelse. Enligt honom är det inte så att högläsning för barn har någon större betydelse för barnens egen inledande läsutveckling. Barnen får kanske mer lust att lära sig läsa men de måste ändå själva ta tag i skriften för att lära sig läsa. Däremot kan högläsningen ge dem insikter och kunskap som kanske har en positiv betydelse på läsförståelsen på längre sikt.

Vilka skönlitterära böcker som ska läsas i skola och förskola diskuteras allmänt. Skolverket (2010) menar att det finns argument för och emot en kanon för litteratur. Fördelar är att alla barn får ta del av en gemensam god litteratur. Pedagoger behöver inte fundera över valet av böcker. Argument mot en litteraturkanon är att böckerna inte passar alla barn, att de inte utgår från barnens intressen. Ett annat argument mot är vem ska bestämma vilka böcker som ska ingå och hur många böcker ska ingå.

Vid högläsning tillsammans med barn i skolan förekommer enligt Skoog (2012) sällan det viktiga fördjupade samtalet kring barnens egna tankar om innehållet i boken. Samtalet behandlar mestadels faktafrågor och ordförståelse. Enligt Mellgren och Gustafsson (2009) har det betydelse för barns framgång i skolan hur man läser och utvecklar läsandet. Uppmuntras barnen till samtal om texten och att de får tolka den och dela sina erfarenheter, utvecklas de som läsare och skrivare. Barnen måste också få lyssna på berättelser av olika slag och själva få möjlighet att bearbeta texten på olika sätt (Höök, 2010).

För att barn ska stimuleras i sin skriftspråksutveckling är alltså enbart högläsning inte tillräckligt. Undersökningar pekar som sagt på att en skriftspråksstimulerande miljö omfattar mer än bara gemensam läsning. Om barns språk och tänkande ska utvecklas behövs samtal och diskussion av texten (Bjar & Frylmark, 2009; Chambers, 2014). Hur barnen görs delaktiga i den här interaktionen mellan barn, vuxna och text har stor betydelse. Boksamtal är ett sätt att använda sig av.

2.8 Boksamtal

Flera forskare vittnar om samtalets betydelse för att barn ska utveckla skriftspråklighet. Enligt Säljö (2013) sker det ett lärande när människor möts och samtalar med varandra. Björklund (2008) betonar att samtal om texter är viktiga på olika sätt och i olika sammanhang. När svenska barns läsförmåga minskar så är gemensamt läsande och samtalande om texter viktigt för att utveckla barns skriftspråklighet (Brink 2009). Björk och Liberg (2006) menar att läsa och skriva tillsammans och att samtala kring det som man läser och skriver sannolikt är det allra bästa stöd man kan ge för att barns och ungas läsande och skrivande ska utvecklas. Dessa samtal kan vara frågor från läraren om själva innehållet i texten. Barnen får förklara vad som sker i berättelsen, för att se att alla förstår. Men det kan också vara ett samtal om upplevelsen av texten. Det är något helt annat än att kunna återberätta. Samtalet kring texter är en viktig hjälp och en betydelsefull länk mellan tidigare kunskaper och mötet med nya erfarenheter i skriftspråket. Samtalet ska knyta an till barnens erfarenhetsvärld och samtidigt utmana till nya perspektiv och skapa nya kunskaper. Även Dahlgren, Gustafsson, Mellgren och Olsson (2013), Damber, Nilsson och Ohlsson (2013), Jönsson (2009) och Lindö, (2009) visar på detta.

Thomsen (2013) menar att det är viktigt att välja böcker som har betydelse för barnen. Det är du som vuxen som har ansvaret att ställa frågorna till barnen. Frågor som hjälper barnen att sätta ord på det som inte syns, på upplevelser, på kopplingar och på deras inre värld. Forskarna Arnold och Whitehurst (1994) har utarbetat lässtrategier som förslag till föräldrar att använda sig av i boksamtal med barnen. Det innebär att ställa frågor till texten som inte besvaras med bara ett ja eller nej. Barnens svar följs upp med nya frågor. Föräldern upprepar det barnen säger. Föräldern uppmuntrar och berömmer barnen samt ger hjälp om det behövs. Viktigt är att läsningen görs till en rolig och trivsam stund. Liberg (2007) beskriver att föräldrar lägger grunden till förståelsestrategier när de samtalar med sina barn vid bokläsning. Dessa viktiga strategier för skriftspråksutvecklingen, är att kunna skapa förförståelse, att knyta an till egna erfarenheter och förkunskaper och att urskilja bokens budskap.

Det finns alltså olika strategier för att förstå och att samtala om det man läst. Ett annat sätt att arbeta med textförståelse är enligt Björk och Liberg (2006) att barnen själva berättar vad som är lätt och svårt att förstå. Då kan den vuxne hjälpa till att stödja barnen där det behövs för att bättre främja förståelsen av textens innehåll. Björk & Liberg (2006) beskriver även att barn som läser kan använda sig av frågor för att komma vidare i en text. Dessa frågor handlar om varför jag

ska läsa, vad jag kan lära mig, vad som är bra/dåligt i berättelsen och varför, är det något jag inte förstår, ser jag ett mönster i texten, kan jag återberätta den, vad skulle jag vilja ändra i texten? Dessa frågor påminner om Chambers boksamtal.

Aidan Chambers (2014) anser att inte förrän vi hör vad vi säger vet vi vad vi tänker och menar att samtalet är en del av vår tankeprocess. Vår tankeförmåga utvecklas genom att vi tillsammans diskuterar kring den lästa texten. Han menar vidare att alla tänker om och kan något men ingen kan allt och tillsammans kan vi utforska vidare. Modellen för hans boksamtal bygger på att ställa öppna frågor. Enligt Chambers är varför-frågor hämmande och antyder att det finns ett rätt svar. Men det är inte det viktiga utan det som är intressant är upplevelsen av texten.

Grundfrågorna i ett boksamtal är följande enligt Chambers:

– … var det något speciellt du gillade i boken?
– … var det något du inte gillade?
– … var det något du inte förstod eller tyckte var svårt?
– … var det något du la du märke till, några mönster eller kopplingar?

I ett boksamtal är det bäst att först ställa frågor om gillande och ogillande. För samtalet är det viktigt att inte alla har samma åsikt om det lästa. Därefter kommer frågan om det är några frågetecken, något som upplevs konstigt, något som är svårt att förstå. I denna del av samtalet skapas förståelse av och meningen med boken. Till sist kommer att finna mönster, något som känns igen i texten. Just upptäckandet av mönster är det som enligt Chambers (2014) leder till förståelse av texten. Chambers menar att människor har svårt för det som saknar mening och att människan vill hitta sammanhang och mönster för att få saker att gå ihop. Vi använder vår erfarenhet för att få tillvaron begriplig. Att upptäcka att det som sker i boken kan ha en koppling till det verkliga livet, något som jag har upplevt själv, ger mig erfarenhet av hur världen är beskaffad.

Som pedagog är det viktigt att ha vetskap om barnens erfarenheter och vad barnen har för kunskap för att låta lärandet starta på rätt nivå. En nivå som är stimulerande och uppmuntrande för barnen och får dem engagerade (Damber, Nilsson & Ohlsson, 2013). Det har betydelse hur pedagogen agerar i en högläsningssituation för hur barnens kommunicerande ser ut (Heath, 2009; Mellgren & Gustafsson, 2009; Nauclér, 2013). För att få utdelning, ett positivt resultat av högläsning och efterföljande boksamtal går det alltså inte att bara läsa och prata. Enligt Tengberg (2011) är det inte enkelt att genomföra ett givande boksamtal med barn. Det krävs en del övning från pedagogen för att det ska bli bra. Det gäller att veta vad man är ute efter, ha rimliga utmaningar,

låta samtalet flyta lätt, ställa öppna frågor och vänta in barnen. Möjligheterna till delaktighet och meningsskapande är viktig för barnens engagemang och kunskapande vittnar även Chambers, (2014) Lindö (2009) och Skoog (2012) om. Det är av stor betydelse att barnen känner att pedagogen är intresserad av deras tankar. Barnen behöver få uttrycka sina tankar i ord, för egen skull och för att delge andra. Det är viktigt att komma ihåg att det inte finns några fel tankar eller fel svar. Alla barn måste få känna att de vågar uttrycka sin åsikt under boksamtalet. Därmed inte sagt att man alltid måste tycka något (Chambers, 2014; Damber, Nilsson & Ohlsson, 2013; Edwards, 2008; Höök, 2010; Taube, 2007; Jönsson, 2009).

I ett boksamtal byggs ett gemensamt vetande upp. Genom att få fram vad alla tyckt och tänkt om den lästa texten framträder ett material ur vilket sedan förståelse och mening skapas tillsammans. Det hade inte lyckats på egen hand (Chambers, 2014). Som även Säljö (2000) slår fast, är det inte bara sig själv man möter i samtalet. Mötet med andras tankar och idéer leder till en förståelse som den enskilda individen inte når på egen hand. Även Liberg (2007) slår fast att genom samtalet kring det lästa fördjupas och ökas upplevelsen av det som texten handlar om. När vi hjälper barnen att samtala om det de läst i böcker hjälper vi dem att samtala om livet.

Det är också av stor vikt hur själva miljön kring läsandet är beskaffad. Barn som omges av böcker som passar dem och som får höra böcker läsas varje dag av kunniga och intresserade pedagoger är väl förberedda på att delta i ett boksamtal. Som pedagog är det viktigt att motivera valet av bok. Om inte boken är intressant för barnen uteblir det givande samtalet (Thomsen, 2013).

Det är alltså tydligt att samtal efter att ha läst en text är viktigt för att barn ska utveckla sin skriftspråkliga förmåga. Det finns olika sätt att genomföra dessa boksamtal, gemensamt är dock att komma åt själva förståelsen av textens innebörd. Frågor och stöd som hjälper barnen att gå vidare i texten och skapa mening är viktiga. Pedagogerna i förskolan behöver beredskap för att kunna genomföra dessa samtal på ett för barn utvecklande sätt.

3 Syfte

Syftet med studien är att undersöka och ge en ökad förståelse för boksamtalets funktion i förskolan. Studien vill bidra med kunskap om vad som sker i ett samtal om böcker tillsammans med barn, hur och i vilken form interaktion visar sig.

Frågeställningarna som studien söker svar på är följande:

- Vilket utrymme finns att interagera i ett boksamtal?
- Vilken interaktion möjliggörs och hur gestaltas den i ett boksamtal?

4 Tillvägagångssätt

Här presenteras de metodologiska utgångspunkter och överväganden som ligger till grund för studiens arbete. Den här kvalitativa undersökningen fokuserar det sociala samspelet. Den metod jag använt mig av är observationer i en förskola. Med tanke på studiens kunskapsintresse, barns samspel vid samtal om böcker, har jag valt att videofilma boksamtal. I förskolan har observationer länge använts för att bedöma barns utveckling i syfte att hjälpa barnen att utvecklas (Åberg & Lenz Taguchi, 2007). Videoobservationerna har skett under 14 veckor under våren 2014. En pedagog läste högt ur bilderböcker och ställde därefter frågor till barnen om deras uppfattningar av boken. Vad de gillade/inte gillade i boken, om det var något de inte förstod och om det var något de kände igen. Frågorna var öppna, det fanns inga rätt eller fel svar. Inledningsvis tar jag här upp frågor som rör videofilmning. Därefter redogör jag för studiens genomförande samt det empiriska materialet och hur det har bearbetats.

4.1 Videofilmning

Videofilmning av barn blir en mer och mer vanlig metod att samla in empiri på. Enligt flera forskare (Bjørndal, 2011; Cohen, Manion & Morrison, 2011) är en av fördelarna med videofilmning att man får mycket information, ögonblick bevaras som annars skulle gå förlorade. Ytterligare en fördel är att kunna spola tillbaka bandet och titta flera gånger på samma situation. Detaljer blir bevarade och många gånger upptäcks något nytt när man tittar på inspelningen vid upprepade tillfällen. Det finns även nackdelar med videoinspelningar. Hur kameran ställs för att på bästa sätt fånga så mycket som möjligt kan vara besvärligt. Nackdelarna utgörs av tekniska begränsningar. Det kan innebära att bara viss data lyfts fram medan andra data förloras. Kameravinkeln styr vad som spelas in. Antalet individer som filmas är också väsentligt för vad som är möjligt att se och höra (Heikkilä & Sahlström, 2003; Sparrman, 2005; Bjørndal, 2011; Cohen, Manion & Morrison, 2011).

Det har dock inte genomförts mycket forskning om denna metod när det gäller just barn. ”Med tanke på mängden observationer som gjorts på barn kan det tyckas anmärkningsvärt att frågan om barns förhållningssätt till att de blir filmade inte uppmärksammats mer” (Lindgren & Sparrman, 2003, s. 65). Enligt Sparrman (2005) använder sig barn av olika strategier för att förhålla sig till det faktum att de blir filmade. Hur barnen tar notis om kameran och hur de agerar framför den har betydelse för resultatet. Sparrman (2005) anser att videoinspelning inte är en absolut sanning observerad av en forskare. Det är alltid en tolkning som sker av betraktaren eller forskaren. Det är viktigt att vara medveten om att vid videofilmning så är man som filmare en del av det man spelar in. Men medskapelse av data minskar inte värdet så länge de inte tas för en absolut sanning utan

som ett resultat av aktiviteter i ett samspelssammanhang. Kulturidéer och värderingar finns också alltid med i interaktion med teknologin. Sättet att hantera rollen som observatör av barn och vuxna är viktig för kvalitén i forskning med videoinspelning som metod. Dessutom är det viktigt att det konkreta inspelningsarbetet beskrivs noggrant (Heikkilä & Sahlström, 2003).

Jag bestämde mig för att använda mig av videoobservationer för att få svar på forskningsfrågorna, och hur barn samtalar och interagerar i ett boksamtal. I en videoinspelning syns även det interagerande som inte är av språklig karaktär. Men det är inte oproblematiskt att filma barn. I början var kameran intressant och barnen agerade framför den. Efter ett tag blev de dock vana vid den, och tog inte notis om den. Men det betyder inte att de varit omedvetna om filmningen. Någon form av påverkan kan ha skett och inverkat på studiens resultat.

4.2 Urval

I studien ingår sex barn som går på den förskoleavdelning jag arbetar på. Hur många individer det ska vara i en grupp för att det ska bli ett bra samtal kan diskuteras. Enligt Wibeck (2012) är ett lämpligt antal deltagare i en grupp fyra till sex stycken. Då kan alla komma till tals. Mot bakgrund av detta bestämde jag mig för att ha sex barn med i boksamtalen. Barnen är när studien börjar mellan fyra och fem år gamla. Det är tre pojkar och tre flickor. De sex barnen valdes ut eftersom de är på förskolan samtliga vardagar och därför kunde vara med på alla boksamtal. Det hände dock vid fem tillfällen att något av barnen inte var med på boksamtalet, på grund av ledighet eller sjukdom. Under 14 veckor har tolv boksamtal ägt rum, det vill säga ungefär ett boksamtal i veckan. Dessa boksamtal har filmats med videokamera. Till studien har nio videoinspelningar använts, då tre av inspelningarna inte gick att använda av tekniska orsaker.

Böckerna jag valt ut till boksamtalen är bilderböcker jag finner intressanta. De berättar en historia med både text och illustration kombinerat, vilket inbjuder till samtal. Det är också böcker jag valt med tanke på de barn och den grupp jag läser för. Jag vill att barnen ska finna böckerna intressanta. De ska helst vara lagom svåra, det vill säga utmana barnen till att fundera över bokens innehåll.

4.3 Genomförande

Barnen samlades för att först få höra en bok läsas högt av en pedagog och sedan samtala om boken. Pedagogen som läste har vid alla tillfällen varit jag själv. Sammanlagt genomfördes 12 boksamtal efter lunch då vi på förskolan har så kallad läsvila. Videoinspelning skedde vid varje tillfälle men vid en av de första inspelningarna hade jag satt mig framför kameran så det var bara min egen rygg

som syntes. Vid ett annat tillfälle slutade kameran att fungera i början av inspelningen. Under ett boksamtal hade filmkamerans läge ändrats så taket filmades. Det innebär att det i studien ingår nio stycken videoinspelningar av boksamtal, sammanlagt tre timmar och 26 minuter.

Läsning och samtal tog mellan 15 och 36 minuter per gång, beroende på vilka böcker som lästes samt hur mycket barnen pratade. Det var svårt att finna en avskild plats där vi inte blev störda av andra. Ett hörn i en lekhall där inga andra barn var vid denna tidpunkt fick bli platsen. Dock gick personal från förskolan genom rummet vid varje boksamtalstillfälle men jag upplevde inte att det störde barnen.

Det är jag som pedagog som valt ut vilka böcker som använts. Jag funderade över att låta barnen själva välja bok men bestämde mig för att det vid dessa tillfällen var viktigt med böcker som alla sex barnen troligen fann intressanta. Enligt Thomsen (2013) är det viktigt att böckerna är meningsfulla för barnen. Dessutom valde jag böcker jag själv tycker om och vill att barnen ska få uppleva. Det blev förmodligen också en bättre uppläsning av boken eftersom jag läste med mer inlevelse då. Vid varje tillfälle började jag med att berätta vad vi skulle göra. ”Jag läser en bok, så pratar vi och filmar under tiden.” Inget barn sa någon gång nej till att vara med och bli filmad. På golvet framför oss placerades filmkameran på stativ, fullt synlig. Detta innebar att barnen i början ofta kom med kommentarer som: Filmar du nu? Får jag se? Jag talade då om att filmkameran var igång. Alla barn har vid något tillfälle lämnat sin plats för att titta på kameran under filmningen. Jag läste boken, under tiden jag läste kommenterade barnen och ställde frågor. De använde hela sin kropp att kommunicera med, både genom gester och med ord. Denna kommunikation skedde med mig, med kompisarna men även med sig själv. Därefter fördes ett samtal där jag ställde ett antal öppna frågor till vart och ett av barnen. Öppna frågor där det inte fanns något rätt eller fel svar. Meningen var att det är barnens egna tankar som är viktiga inte vad de tror att pedagogen vill ha svar på (Chambers, 2014). Frågorna samtalet baseras på är följande:

Berätta för mig vad du tyckte var bra i boken.
Berätta för mig vad du inte tyckte om i boken.
Vad kände du igen i boken?
Vad var det som var konstigt i boken?

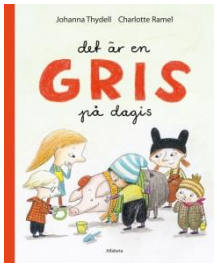
I samtalet fick alla barn komma till tals. Det var tillåtet att inte svara om man inte ville. Under samtalen hände det ofta att jag fick ändra på frågornas utformning men det viktiga var ändå att det var barnens egna upplevelser som skulle komma fram. Det var inte meningen att det skulle

bli en frågestund utan ett samtal. Vid vissa tillfällen märkte jag att barnen inte var upplagda för att prata om boken och då var det inte någon mening att ställa alla frågor till alla barn.

Vid dessa nio inspelade boksamtal läste vi sammanlagt 13 böcker.

4.4 Bilderböckerna i boksamtalet

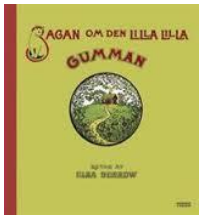
De böcker som användes i studiens boksamtal baserades på mina egna val. Jag funderade på att låta barnen vara delaktiga i valet av bok, men bestämde mig för att det var mitt beslut, dels för att boken skulle tilltala alla barn och mig samt vara läst av mig innan. Jag ville också använda böcker som utmanade och stimulerade barnen i deras tankar. Böckerna handlar om fantasi, om upprepningar och drömmar. De tar bland annat upp utanförskap, att vara rädd, att mista någon och att bry sig om andra. Nedan följer en kort presentation av böckerna.



Det är en gris på dagis av Johanna Tydell och Charlotte Ramel

En gris står ensam i sin hage. Doften av nybakade bullar når honom. Han hör och ser barnen leka på förskolans gård. Han vill också vara med. En dag lyckas grisen smita in på förskolan. Men hur ska det gå? Kommer de vuxna att märka något?

Bild 1. Hämtad från Adlibris.com



Sagan om den lilla lilla gumman av Elsa Beskow

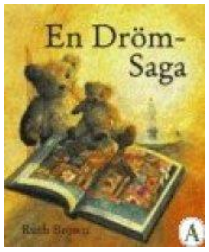
Den klassiska sagan om den lilla gumman som mjölkar sin lilla ko. Sedan kommer gummans lilla katt och dricker upp all mjölk. Gumman jagar ut katten som springer till skogs.

Bild 2. Hämtad från Adlibris.com

Sagan om den lilla lilla katten av Thomas Halling och Gunna Grähs

En fri fortsättning på Sagan om den lilla lilla gumman. Katten har sprungit till skogs. Det är en mörk och lite otäck skog. Den lilla katten kommer fram till ett stort stort hus. Där bor det en stor stor karl som bjuder katten på grädde.

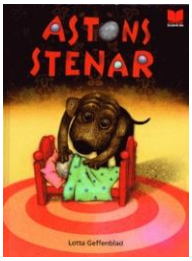
Bild 3. Hämtad från Adlibris.com



En drömsaga av Ruth Brown

En berättelse där flera kända sagor vävs ihop. En liten björn vaknar på natten och har drömt. Han är rädd och går till sin mamma.

Bild 4. Hämtad från Boktipset.se



Astons stenar av Lotta Geffelblad

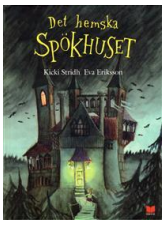
På väg hem från förskolan ser Aston många ensamma stenar som han måste ta hand om. Till slut är hela huset fullt av stenar. Mamma och pappa har en idé, stenarna ska få flytta till en fin strand. Men på stranden hittar Aston en ensam pinne.

Bild 5. Hämtad från Adlibris.com

Till vildingarnas land av Maurice Sendak

Max busar och hans mamma skickar in honom på rummet utan kvällsmat. Rummet förvandlas och Max hamnar i Vildingarnas land. Där han blir kung.

Bild 6. Hämtad från Adlibris.com



Det hemska spökhuset av Kicki Stridh och Eva Ericsson

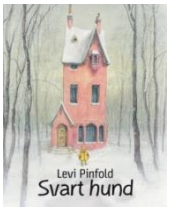
En liten flicka går vilse i skogen. Det mörknar och hon knackar på ett hus. Det är ett hus där det bor hemska varelser men flickan är inte rädd alls. Hon sover över natt där. På morgonen ser allt annorlunda ut.

Bild 7. Hämtad från Adlibris.com

När prinsar fångar drakar av Per Gustavsson

Prinsen behöver en drake. Hur ska han kunna fånga en? En prinsessa hjälper honom men det går inte som de tänkt.

Bild 8. Hämtad från Adlibris.com



Svart hund av Levi Pinkfold

En stor svart hund står utanför huset. Den blir större och större. Hela familjen utom det yngsta barnet är rädda. Det yngsta barnet går ut till hunden.

Bild 9. Hämtad från Adlibris.com

Regnbågsfisken och den stora valen av Marcus Pfister

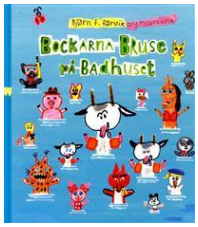
Fiskarna i havet tycker plötsligt att valen tittar konstigt på dem. Är han inte lite läskig? Det är bäst vi aktar oss. Valen förstår inte varför fiskarna inte vill ha honom nära. Han blir arg och skräms.

Bild 10. Hämtad från Bokus.com

Ska vi va? av Pija Lindenbaum

Berit vill leka med Flisan men vill Flisan det?

Bild 11. Hämtad från Adlibris.com



Bockarna Bruse på badhuset av Björn Rörvik och Gry Mosundt

En ny berättelse om de tre bockarna Bruse som här går till badhuset istället för till sätern. På badhuset träffar de på trollet.

Bild 12. Hämtad från Adlibris.com

Regnbågsfisken av Marcus Pfister

Finast i havet är den stolta Regnbågsfisken med sina skimrande fjäll. Han har inga vänner och vad hjälper fina fjäll då? Men han delar med sig och upptäcker vänner.

Bild 13. Hämtad från Bokus.com

4.5 Etiska överväganden

Ett viktigt moment i forskningen är de etiska övervägandena. I datainsamlingen har jag följt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och anvisningar (Vetenskapsrådet, 2002) som är utarbetade för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning. Det innebär att alla som ingår i studien är informerade om dess syfte. Alla har samtyckt till deltagande. Då det rör sig om yngre barn så har samtycke krävts från vårdnadshavarna. De har blivit informerade såväl muntligt som skriftligt och skriftligen gett sitt medgivande. Men jag har även varit noga med att alla barn deltagit frivilligt. Inför varje inspelning har de blivit tillfrågade om sin medverkan, precis som Sparrman (2005) anser vara viktigt. Ingen ska känna sig tvingad att delta, vare sig barn eller föräldrar. När som helst under studien och utan att uppge anledning har de kunnat avbryta sin medverkan. Jag har också garanterat att alla deltagare ska behandlas konfidentiellt. För att underlätta läsandet av de transkriberade videoinspelningarna har alla barns namn ändrats. Det empiriska materialet förvaras oåtkomligt för utomstående. Materialet kommer bara att användas i forskningssyfte.

4.6 Trovärdighet

Eftersom jag har valt att använda en kvalitativ ansats för studien är syftet att försöka att förstå och tolka de resultat som framkommit, inte att generalisera eller förutsäga något. En kvalitativ ansats handlar om hur man ska gestalta något (Larsson, 2005). Jag är medveten om att mitt deltagande i

boksamtalen kan ha påverkat mina tolkningar av resultatet. Jag är en del av det sociala sammanhang som jag beskrivit, samtidigt analyserar jag och drar slutsatser av materialet. Enligt Larsson finns alltid en tolkning i allt meningsfull tänkande. Redan vid första mötet med det som ska tolkas har vi en förförståelse, som sedan ändras under tolkningsprocessens gång. Men eftersom jag ville få en djupare förståelse för hur boksamtalen påverkar barnen ansåg jag ändå att detta var den bästa metoden. Jag är också medveten om att man kan analysera materialet på andra sätt. Jag är förtrogen med verksamheten och har en etablerad relation med barnen. Detta har bidragit till att det under boksamtalen varit en positiv miljö med tillit. När jag analyserat materialet följer jag barnen. Jag försöker ta deras perspektiv. Jag har gjort en tolkning av tolkningar, en översättning av verkligheten.

Det kan vara en nackdel med att själv genomföra en studie på sin egen förskola då man lätt kan ta saker för givna. Det är viktigt att vara medveten om detta i analysarbetet. Till hjälp för att så objektivt som möjligt kunna analysera materialet har jag haft kollegorna i forskningsgruppen. De har fått se videoinspelningar och läsa mitt analysarbete.

Då jag fått svar på mina forskningsfrågor anser jag att trovärdigheten i undersökningen vara god. Jag kan även se att mina studier stämmer överens med den forskning jag tagit del av.

4.7 Bearbetning

Bearbetningen av det empiriska materialet utgår från ett sociokulturellt perspektiv. Det är hur barnen interagerar med varandra och med mig som studien fokuserar på. Jag vill åt det som sker i samspelet och då är ett sociokulturellt perspektiv en teori som passar anser jag. Jag har använt mig av hermeneutisk metodansats när jag bearbetat datan. Hermeneutiken innebär att förmedla en upplevelse av något (Fejes & Thornberg red., 2016). Genom att tolka och analysera en företeelse ger jag en förklaring av det som händer. Jag letar inte efter sanningen utan försöker tolka och förstå. Tolkningen använder jag som ett analysredskap. Tolkningen sker med hjälp av teoretiska konstruktioner och tidigare forskning. En förmåga till öppenhet inför materialet är viktigt. Ett öppet och nyfiket förhållningssätt är nödvändigt för en forskare som vill förstå det som sker i studien. Min egenskap som förskollärare och det att jag läser och samtalar med barnen i studien innebär att jag har en förförståelse som är värd att notera. Detta är jag medveten om i arbetet och har valt att se det som en tillgång.

Jag började med att först förutsättningslöst titta igenom alla videoinspelningar för att bli bekant med materialet. Efter att det var gjort tog jag fram papper och penna och tittade på filmerna igen. Under tiden förde jag korta anteckningar av det jag fann intressant utifrån min frågeställning. När det var klart läste jag igenom mina anteckningar och studerade inspelningarna ännu en gång.

Filmerna kan ses som objektiv data men jag tolkar dem. Eftersom jag själv deltog i boksamtalen var det viktigt att här ställa sig vid sidan om och titta. En översikt av materialet var nödvändig att skaffa. Vad var det för samspel som ägde rum i boksamtalet var frågan jag ställde mig. Jag delade upp frågan i vad de sa, hur de sa det och vad de gjorde. Jag såg samspel som tog sig uttryck på olika sätt. Med dessa tankar i huvudet fann jag olika sekvenser i filmerna. Dessa sekvenser delades in i olika grupper. De sekvenser jag ansåg intressanta granskade jag närmare, samtidigt som jag gjorde en grov första transkribering av dem. Därefter gjorde jag en sortering av de olika transkriberade sekvenserna i olika grupper. Jag letade efter likheter och olikheter. Dessa grupper blev de olika kategorierna. Kategorierna är alltså inte fastställda på förhand utan uppkom under bearbetningen av materialet. Det är en systematisering av materialet där jag sökt finna kategorier som beskriver vad det är som sker i boksamtalet (Bryman, 2011).

Enligt Dysthe, Hertzberg och Løkensgard Hoel (2011) är tanken med analysen att hitta enskilda delar för att bättre förstå helheten Nu följde en andra noggrann transkribering av de utvalda delarna. De utvalda avsnitten är de delar jag ansett vara relevanta för studien. Under filmningen händer mycket som inte är av intresse för just denna studie. Bryman (2011) anser inte att det är nödvändigt att transkribera allt material som samlats in, om det uppenbarligen inte är användbart. Att transkribera innebär enligt Kvale och Brinkman (2009) att omvandla, att ändra något från en form till en annan. Transkriptionen ska återge det som sägs och görs i inspelningstillfället och det är därför jag valt att använda mig av transkribering och inte endast titta på filmerna. Transkriberingen innebär att det blir lättare att få syn på mönster och sammanhang i materialet. Det är en tidsödande process att analysera videoinspelningar och det är viktigt att vara noggrann och konsekvent i sättet man skriver. Den transkriberade texten tolkas med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv, som innebär att ett lärande sker genom samspel och kommunikation i ett sammanhang.

Jag har arbetat med både det transkriberade materialet och det videoinspelade materialet samtidigt. Det innebär att ideligen växla mellan att läsa igenom textmaterialet och att studera videoinspelningarna. Efter att ha skrivit en noggrann transkription av vissa utvalda sekvenser läste jag igenom dem och studerade filmerna ännu en gång för att se att allt stämde. Det var också för att försäkra mig om att jag valt ut de sekvenser som tillfört studien något och att kategorierna var rätt. Jag har ständigt fått ta ställning till vad som ska vara med och i vilken kategori sekvensen passar.

Frågan jag ställde mig var om detta var rimliga tolkningar av materialet? Det jag såg var att det överensstämde med Langers (2005) föreställningsvärldar. Langers föreställningsvärldar är ett

begrepp som innefattar det faktum att man i mötet med en text alltid bygger en föreställning medvetet eller omedvetet för att skapa sammanhang och mening. Vad är det som sker i den här specifika situationen? När barnen får texten läst för sig relaterar de den till det de redan vet, till sina tidigare erfarenheter. När vi samtalar om boken så får de höra sina kompisars tankar, idéer och funderingar. Då införlivar de detta med sina egna föreställningar och bygger så vidare på sina föreställningsvärldar. När de får höra än mer av texten och får ta del av ytterligare tankar och funderingar från de övriga barnen förändras deras föreställningsvärldar på nytt. Det pågår en ständig interaktion. Det handlar här om att skapa miljöer där verkliga möten äger rum mellan barnets värld och textens och där frågor ställs för att utforska den litterära erfarenheten. Langer använder sig av olika faser i detta bygge för att hjälpa barnen mot en djupare förståelse. Faserna innebär olika valmöjligheter till att utveckla tolkningar. De erbjuder olika synvinklar till hjälp med byggandet av föreställningsvärlden. Jag kunde se att dessa faser också fanns i mitt material och att barnen vandrade mellan de olika faserna.

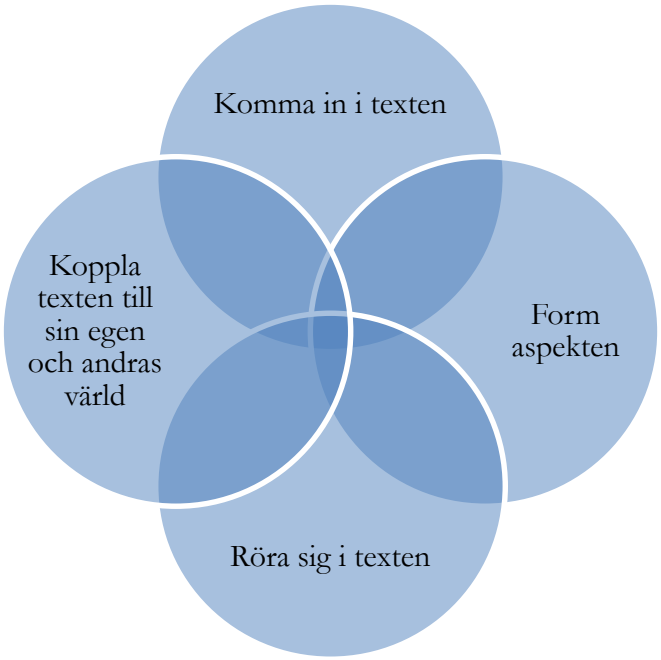
Jag letade kritiskt i materialet efter det som inte passade in. Att gå ett varv till i tolkningen och förståelsen av studien innebär enligt Westlund (2016) ett högre varv i den hermeneutiska spiralen. Jag granskade mitt empiriska material och min tolkning och relaterade det till den litteratur jag läst. Spiralen kan enligt Westlund (2016) användas för att illustrera den pendling som hela tiden sker mellan det empiriska materialet och litteraturen. Varje gång denna pendling äger rum gräver sig spiralen allt längre ner och tolkningen blir allt djupare.

5 Resultat

Utifrån den teori som redogjorts för i uppsatsen har ett antal kategorier mejslats fram. Filmerna visade att barnen interagerade i olika grad och på olika sätt. De interagerade med mig som läsare av boken, med kompisarna, med boken och med rakt ut ställda frågor och funderingar. Jag har valt att redovisa resultatet under fyra rubriker: **Komma in i texten, Röra sig i texten, Formaspeketen** och **Koppla texten till sin egen och andras värld.** De utgår från mina frågeställningar: Vilket utrymme finns att interagera i ett boksamtal? Vilken interaktion möjliggörs och hur gestaltas den i ett boksamtal? Vid alla boksamtal går det att se att alla barnen är aktiva i någon form. De satt inte stilla, tysta och lyssnade utan de pratade och kommenterade, de rörde på sig, ändrade kroppsställning. De la sig ner och de ställde sig även upp. De tog på sina kompisar. Alla barn gick vid något tillfälle fram till filmkameran och tittade.

Att läsa en bilderbok för förskolebarn som satt tysta och lyssnade färdigt för att sedan diskutera boken fungerade inte. Barnen i studien levde sig in i boken och kunde inte vänta. De ställde frågor, kommenterade och avbröt läsningen. Under själva läsningen var barnen mer koncentrerade än när det var dags för själva samtalet. Då tappade några barn ibland fokus. De var inte så att de inte ville berätta. Alla utom ett av barnen var noga med att jag skulle fråga dem vad de tyckte. Men att vara tyst och lyssna på vad kompisarna sa var inte alltid lätt. Ett av barnen svarade vid det första boksamtalet *inget* eller *allt* på alla mina frågor om det var något han upplevde som bra eller dåligt i boken. Vid andra boksamtalet har han dock tankar han vill dela med oss. Det hände vid alla boksamtal att något barn bara svarade ett kort *inget* eller *allt* på någon av mina frågor. Det kan bero på att barnet faktiskt upplevde berättelsen som de svarade, eller att de helt enkelt inte ville berätta. Det kan också vara så att barnet inte visste vad som förväntades av honom eller henne. En annan anledning kan dessutom vara att barnet helt enkelt tröttnat på boksamtalet, att det inte upplevdes meningsfullt just då. Annars fanns hos barnen i studien en vilja att uttrycka sina upplevelser och tankar.

Efter att ha studerat de videoinspelade filmerna har fyra kategorier framkommit. Dessa fyra kategorier redovisas under rubrikerna: **Komma in i texten, Röra sig i texten, Formaspekten och Koppla texten till sin egen och andras värld.** Kategorier är inte helt avskilda från varandra. Det visade sig i analysen att de går in i varandra.



Figur 1: Visar de fyra kategorierna och hur de går in i varandra.

5.1 Komma in i texten.

I ett boksamtal tänker man sig ofta ett samtal med ord om boken med varandra. Med barn blir det lite annorlunda. Barnen visar sitt interagerande ofta genom kroppsrörelser. De kombinerar rörelser, ljud, mimik till ett meningsskapande. I min studie var detta tydligt att man inte bara använder sig av ord i kommunikationen med andra. När jag som pedagog läser något ur boken händer det att ett barn pekar i boken, spärrar upp ögonen, gör en min. Barnen använder sin kropp för att kliva in i texten.

Här finns korta kommentarer och utrop av texten. Barnen pekar i boken, spärrar upp ögonen, försöker vissla. Jag läser ur boken Sagan om den lilla lilla gumman… *och en liten liten katt som sa mjau,* då upprepar flera av barnen: *mjau, mjau*. Barnen lever sig in i handlingen. De fylls av allt som händer i berättelsen och på något vis måste detta ut. Det sker muntligen med munnen och med hela kroppen. Alla barn i undersökningen visar detta. Visserligen i olika utsträckning och vid olika tillfällen. Det går att beskriva mötet med en ny text som att vara utanför och att kliva in i textens värld. Barnen i studien kliver fysiskt in i texten och bilderna. De låter som katter, de visslar, de pekar och tar i boken. När barnen gör detta så upplever de boken med alla sina sinnen.

Det som kan sägas om denna kategori är att barnen här även delar med sig av vad de upplever. I denna kategori finns ett samspel som äger rum. Det går att tolka i hur barnen agerar i dessa situationer. När jag som pedagog läser något ur boken händer det att ett barn spärrar upp ögonen, gör en min och sen tittar på sina kompisar för att se om de förstått samma sak. När boken börjar läsas befinner sig barnen utanför och under tiden boken läses så kliver de in i en föreställningsvärld eller kommer in i texten. Barnen försöker skapa ordning av det de redan vet. De söker kontakt. De vill se att andra också förstår det som händer i boken på samma sätt. Ett exempel på det är Saga när hon skrattar, tittar på Albert och försöker få ögonkontakt då jag läser: *Hunden är stor som en elefant* ur boken Svart hund. Hon vill här dela med sig av sin uppfattning att en hund stor som en elefant, det är ju för tokigt., det går ju inte. Hon är inne i texten och vill se om Albert också befinner sig där. Det händer också att barnen upprepar några ord av det jag just läst. Samtidigt tittar de på sina kompisar för att dela upplevelsen med dem. De vill att de andra också ska vara med i berättelsen, och i den föreställningsvärld som de själva befinner sig i. När jag läser ur boken Sagan om den lilla lilla gumman … *och en liten liten ko som sa mu,* så säger alla barnen mu. Noel tittar sig samtidigt omkring på de andra barnen. Här ser jag att Noel vill förvissa sig om att de andra barnen är med i texten.

Barnen är ofta mycket omedelbara i sina reaktioner och reagerar med hela sin kropp. Det är tydligt när jag studerar mitt material. När jag har läst färdigt boken Till vildingarnas land klappar Saga händerna. Ett par av de andra barnen ser detta. Saga lever sig in i boken med hela kroppen och delger andra sin upplevelse. Hon tar inte någon direkt notis om de andras reaktion på hennes handklappande. Det är inte alltid som barnen behöver få feedback av någon annan. Ibland behöver det upplevda bara komma ur kroppen. För att själv förstå det man varit med om, det man erfarit, behöver man befästa det genom att meddela det till andra. Jag tolkar barnens agerande även vid dessa korta kommentarer och uttryck som att de här också behöver visa andra vad de sett och hört för att själva förstå. Denna kategori existerar bara under läsningen av boken. Under själva samtalet efter läsningen sker inte dessa korta kommentarer och uttryck.

5.2 Röra sig i texten

I materialet ser jag att barnen kliver ut ur texten jag läser och relaterar till det de redan vet. Det är att röra sig i textvärlden. När vi möter något nytt, t.ex. en text använder vi oss av våra tidigare erfarenheter, tankar och kunskaper för att förstå. Vi skapar en föreställningsvärld. De här föreställningsvärldarna förändras och utvecklas desto mer vi förstår under läsandets gång. I den här kategorin kommenterar och ställer barnen frågor till texten eller bilderna. De svarar på frågor, tror sig veta eller gissar vad som kommer att hända i boken. Här finns det som barnen upplever i boken. De rör sig i texten och skapar en föreställningsvärld. Denna kategori förekommer både under själva läsningen men också efteråt, när vi samtalar om texten. Jag läser ur boken Det hemska spökhuset: *Sen fick flickan torka händerna på hans lurviga man.* Då frågar Ludvig: *Vad är man?* Alla de andra barnen förutom ett engagerar sig i Ludvigs fråga. De pekar i boken på lejonets man. De visar på sig själva och på varandra och säger att manen är det som finns runt huvudet, som vårt hår. Ludvig iakttar sina kompisar, han lyssnar på vad de säger sen ler han. Jag tolkar det som att han har fått en beskrivning av ordet man som han förstår. Ludvigs förståelse för texten ökar med hjälp av kompisarna. Han rör sig i texten och kan bygga på sin föreställning av det som sker i boken.

När jag läser ur boken När prinsar fångar drakar om tornerspel avbryter Saga och säger: *Jag vet vad tornerspel är.* Jag svarar henne med ett ja? Då berättar hon: *Jag har varit på sånt. Det var på Visingsö. De red på hästar med såna där pinnar* (Saga visar genom att sträcka ut sin hand och låtsas hålla i en lans). *Fast det var såna runda som man hållde i på sin pinne. Så måste man så håller man den rätt fram och då bara wiip* (Hon visar med sina händer och armar hur man fångar ringar på sin lans) De andra barnen lyssnar uppmärksamt på Saga när hon berättar och tittar på henne. Så säger Albert: *Där har jag med vart!* Enligt min analys använder Saga här sin erfarenhet för att hon och kompisarna ska

komma vidare i texten. Albert känner också igen sig i texten och det Saga berättar. En djupare förståelse för texten sker tillsammans med andra.

I boken Bockarna Bruse på badhuset undrar Emilia varför den lilla bocken går först och den stora bocken går sist. Noel säger: *Den största ska gå först.* Han rycker på axlarna och kan inte förklara för Emilia varför. Ludvig har en tanke om varför det är så och kan uttrycka den i ord. *För annars kanske inte… för att annars kanske den minsta inte vet, då kanske den minsta bara, tö, tö, tö (smackar) också går han fel väg när den går längst bak.* Noel säger: *Nähä!* Emilia: *Längs bak? Du sa längs bak!* Hon och Noel förstår inte Ludvigs tanke. Han försöker förklara hur han förstår texten, att den stora ska gå sist för att kunna hålla uppsikt över den lilla bocken. Albert däremot tittar och nickar och är med i Ludvigs tankar och förstår hur han menar och tillägger: *De största, om det är någon som ska dö så är det de som är större än de små.* Här samspelar, hjälper barnen varandra att reda ut vad som sker i texten. De använder sina egna erfarenheter och de rör sig i texten tillsammans.

När jag läste ur Till vildingarnas land uppstod en diskussion bland barnen huruvida Max i boken drömde eller tänkte. Ludvig påstod att vi inte vet om Max drömde eller tänkte medan flertalet av de andra barnen trodde att han drömde. Albert menade att han drömde för att han blundade. Ludvig hävdade att man kan blunda och tänka. Barnen argumenterade här för sina åsikter. I samvaro med andra får barnen berätta, förklara och argumentera. De får lyssna på varandras tankar och idéer. Barnens föreställningsvärldar ökar när de som här får ta del av andras perspektiv. Det är viktigt för deras skriftspråksutveckling. Barnen använder sina erfarenheter för att göra texten begriplig.

Jag såg i studien att barn kunde ändra sin uppfattning eller lägga till en tanke till om vad som till exempel var bra eller dåligt med boken. På så sätt ändras deras föreställningsvärld. På frågan om vad de tyckte var bra med boken gav de ett svar. Men när de sedan hörde kompisen säga vad han eller hon tyckte var bra med boken hände det att något barn sa rakt ut: *Jag tyckte också det med* eller *jag med.* Barnen tar till sig de nya tankar och funderingar som kompisarna har och införlivar dem med sina egna. Ibland, men inte alltid överger de sina egna tankar till förmån för det något annat barn sagt. Barnens förflutna spelar roll, en mängd olika perspektiv bidrar till helheten De använder sig av fantasin för att se saker och förstå situationer som inte nödvändigtvis är som de ser ut. Fantasin låter oss att skapa nya möjligheter och nya alternativ för att förstå det vi läser. När barnen interagerar med texten ändras deras föreställningsvärld. Deras gamla tolkningar byts ut mot nya allteftersom texten läses. Vid samtalet när de hör andras tolkningar får de ännu fler tillfällen till att ändra sina tolkningar. De skapar sammanhang och mening.

5.3 Formaspekten

I boksamtalet upptäckte jag en kategori som jag inte funderat så mycket över innan jag påbörjade studien. Men som framträdde när jag granskade materialet. Jag valde att kalla denna kategori Formaspekten. Här upptäckte jag att barnen intresserade sig för själva formen. Det vill säga hur bokstäverna såg ut, hur de lät, vad som stod i texten, läsriktning och bokens utseende Jag har inlett bilderbokläsandet med att visa bokens framsida, peka och läsa titeln, författare och illustratör. När det har gått har jag även följt texten i boken med pekfingret samtidigt som jag läst. Det har inte alltid fungerat att göra så för ibland skymde min hand bilderna i boken. Bilderna underlättade för barnen att följa och förstå berättelsen. När jag då skymde bilderna kom protester från barnen om att de inte såg. Läsriktningen och bokstäverna var inte det som har varit i fokus i studien. Det kom på köpet. Jag kan se att det förekommer samspel även i denna kategori. Därför ansåg jag det vara av vikt att ha med även denna kategori.

Vid ett boksamtalstillfälle visar jag upp boken vi ska läsa för barnen och säger: Nu har jag en bok som ser ut så här. Emilia tittar på boken och säger: *Som heter Katten viftar*. Jag svarar henne: *Nej, men den heter faktiskt katten, den heter Sagan om den lilla lilla katten*. Då vänder sig Emilia mot ett annat barn som sitter intill henne och tittar på honom. Jag förstår Emilias intresse för boken och att hon tittar på bokens framsida för att lista ut vad den heter. Hon har insett att framsidan har med bokens titel att göra och försöker sig på att ”läsa” titeln.

I materialet går att finna flera exempel på att barnen uppmärksammat själva texten och orden. De ser de olika bokstäverna och undrar vad det står. Emilia har sett ett ord i boken Till Vildingarnas land som jag läser. Hon pekar och frågar vad det står. När hon får veta att det står Max vill hon vara säker på att det är rätt ord så hon pekar på ordet igen och frågar där? Sedan ”läser” hon: *M A X*. Flera av de andra barnen tittar nyfiket på när Emilia läser. Jag märker att Emilia är mycket intresserad av böcker och att läsa och håller på att samla kunskap om hur det går till. Det är något jag ser att barnen får med sig vid högläsning, de får se och höra hur bokstäver och orden låter och hur de skrivs.

Då jag läser ur boken Bockarna Bruse på badhuset pekar Emilia på en sida i boken och läser: *Bäää, bää, bää, bää.* Albert tittar då också i boken och läser han med: *Bäää, bää!* Han säger sen: *Jag skriker bäää.* Då vill både Emilia och Ludvig vara med och läsa bää. Här ser jag att barnen tillsammans utforskar skriftspråket. De läser båda samtidigt ur boken. Det är företrädesvis de äldsta barnen som fyllt sex år eller snart ska göra det som är intresserade, frågar och påpekar. Att få vara

med i många olika skriftspråkliga aktiviteter som till exempel bokläsning stimulerar barnen att tillsammans utforska bokstäver och ord. Det ser jag här i mitt material.

Barnen är gärna med och ”läser” högt ur böcker de känner till. Sagan om den lilla lilla gumman är en bok som barnen är väl förtrogna med. När jag läser ur den är de flesta barn med och fyller i orden. På barnens nöjda miner kan jag se att de tycker om att få vara med och ”läsa” boken. Det finns en tillfredsställelse att tillsammans med andra kunna ”läsa”. Albert som följer texten jag läser och upprepar det högt, kommenterar glatt: *Jag läser fast jag inte vet.*

Barnen får även här se hur det går till att läsa i en bok, läsriktningen, att bokstäver och text har en mening. De får ta del av ordkunskap och bokstavsljuden. De får hjälp med att utveckla sin skriftspråklighet genom att delta i situationer då de ser hur man gör när man läser böcker.

Det finns hos alla barnen i boksamtalen en nyfikenhet på bokstäver och ord. Alla barn kommenterar detta vid något tillfälle. Då tittar övriga barn och noterar vad kompisen säger. Jag ser att det förekommer sampel mellan barnen tydligt här också. De har delat med sig av sina tankar och erfarenheter och även sina kunskaper av text. Vilket även här gör att barnen utvecklar och fördjupar sin förståelse av vad en text är.

5.4 Koppla texten till sin egen och andras värld

I denna kategori finns samlat när barnen använder sig av texten för att förstå sin livsvärld. Att ta med sig föreställningar de fått genom den lästa texten till sitt eget levda liv för att genom det bygga ytterligare förståelse, insikt och erfarenhet. Tillsammans med andra delar de med sig av detta och det leder till ytterligare ny kunskap. I mötet med andra sker ett meningsskapande. Barnet skapar ny mening, ny förståelse av sina egna erfarenheter och de erfarenheter som andra delar med sig av. Detta sker företrädesvis när boken är färdigläst. När vi samtalar om boken associerar barnen händelser i boken till sin egen vardag. Barnen använder på så sätt texten för att göra sina egna liv begripliga. De kliver ut ur texten och relaterar till det de redan vet.

Som när jag läser ur boken Den lilla lilla katten: *Mat katta! Och den lilla katten lapade i sig all grädde.* Då säger Noel: *Katta, som Emilias mamma heter.* Här ser Noel att katta också kan vara ett smeknamn. Eller när jag läser ur boken Stenar att Aston och hans mamma handlar ost, spenat och torsk från Konsum. Albert säger då: *Jag brukar handla på Konsum.* Han använder det som sker i texten och relaterar det till sin egen livsvärld, handla mat på Konsum. Det är vid flera tillfällen barn avbryter själva läsandet och berättar något självupplevt. Barnen ser det som finns i boken också i sin egen värld. Här samverkar barnen med texten i boken. Det är här inte bara barn som samspelar

med varandra utan även det enskilda barnet som använder sig av texten och sina tidigare erfarenheter för att öka sina kunskaper. Under själva boksamtalet, när jag ställer frågor, delar man också sin erfarenhet med andra i ett samspel.

På frågan om barnen känner igen något vi läst om i boken Bockarna Bruse på badhuset, säger Albert att han känner igen tre bröder. Albert: *Ja, jag, Emma och Viktor* (Alberts syskon). *Ella, Noa och Joel* (är syskon), *Lisa, Kalle och Erik* (också syskon). Jag svarar Albert: *Tre stycken och här var det tre stycken med.* Jag nickar mot Albert och pekar mot boken. Här relaterar Albert bokens tre bockar Bruse till sina egna och kompisarnas antal syskon. Han använder sig av sin erfarenhet av familjen för att bygga förståelse av texten. Han utforskar om sig själv vilken han är och vilka andra är. Han rör sig mot en djupare förståelse. I materialet ser jag att barnen kliver ut ur texten jag läser och relaterar till det de redan vet. Jag har läst boken När prinsar fångar drakar och vi samtalar nu om boken och texten. Ett av barnen, Ludvig, vill säga något som var lite lustigt, att han (draken) kunde ändra färg. Då kopplar Noel ordet lustigt med lusthus. Men verkar inte vara klar över vad ett lusthus är när han säger: *lusthuset, han kan också ändra färg, lusthuset.* Då berättar Albert att lusthus är ett hus och att det finns ett på hans gård där han bor. Han talar om vad han använder det till. Han sitter där och äter mat ibland. Här får Noel en bättre förståelse för vad ett lusthus är. I samtalet kring boken kommer barnens tankar och funderingar upp och de får hjälp av kompisarnas erfarenheter att utveckla sin egen förståelse för omvärlden. Bokens text får barnen att associera till annat i deras livsvärld. De provar sina tankar genom att sätta ord på dem.

I boken En gris på dagis förekommer en flicka som låtsas att hon ramlar. Hon skriker för att förskolläraren ska se henne och inte grisen som smiter in på dagis. Saga berättar att hon känner igen det att låtsasskrika. Flickan i boken ramlade egentligen inte utan hon satte sig bara ner. Precis så berättar Saga att hon har gjort. Albert talar om att han också gjort så en gång. Här använder Saga texten, kliver ur den och in i sin egen livsvärld. Albert hör det Saga berättar och följer henne ur texten och in i sin egen livsvärld. Barnen använder sig av varandra när de kopplar texten till sin egen och andras världar.

När jag läst boken Regnbågsfisken och valen samtalar vi och jag frågar om det var något som var konstigt i boken. Inget svarar Albert först men när Ludvig vet något då kommer Albert på något, att han också blivit jagad som i boken fast av sin mamma. Ludvig tycker också det var konstigt för han har blivit jagad av sin pappa. Här uppstår ett samtal om att jagas och varför Ludvigs pappa jagade Ludvig. Men Albert berättar också att han själv blivit arg och jagat sin bror. Här relaterar barnen till vad de själva varit med om. Både att de blivit jagade och befunnit sig i den

positionen men även varit den som jagat. Bokens handling får barnen att se på sina egna handlingar. Här får Ludvig sin uppfattning om sig själv bekräftad. Han jagas men är även den som jagar. När en kompis börjar prata så blir andra inspirerade att också berätta om vad de gjort och varit med om. I mötet sker ett meningsskapande. Här kliver barnen ut ur texten och använder sig av tidigare erfarenheter för att bygga vidare på sin förståelse av texten. Men inte bara själva texten vi läser får barnen en vidare förståelse för, utan för hela deras livsvärld. De pratar om sig själva utifrån texten i boken. Barnen blir bättre tänkare när deras värld, och textens värld möts som här. Jag ser att barnen ibland sitter stilla och tysta. Jag tolkar det som att de efter att ha interagerat med de andra går in i sin textvärld, använder sitt inre tänkande. När barnen interagerar med texten ändras deras föreställningar om sin egen livsvärld. De använder sig av texten för att förstå sin egen tillvaro. Det framträder i mitt material.

5.5 Resultatsammanfattning

Filmerna visade att barnen interagerade i olika grad och på olika sätt. Barnen interagerade med mig som läsare av boken, med kompisarna och med boken. De svarade på frågor, ställde frågor, kom med funderingar och påståenden. De satt inte stilla, tysta och lyssnade utan de pratade och kommenterade, de rörde på sig, de gjorde miner. De la sig ner och de ställde sig upp. De tog på sina kompisar. Resultatet redovisas under fyra rubriker som delvis går in i varandra. **Komma in i texten:** här syntes att barnen klev in i textens innehåll. De levde sig in handlingen. De kommenterade med utrop, klappade händerna och gjorde miner. Det var ofta barnen tittade på varandra för att dela med sig av upplevelserna och se att kompisarna också var med i texten. **Röra sig i texten:** barnen använde sina egna erfarenheter för att förstå texten. När något barn inte förstod, hjälpte de andra till och förklarade. De berättade om sina tankar och funderingar, och rörde sig tillsammans i texten. **Formaspekten:** jag upptäckte hos barnen ett intresse för bokstäver och ord. De frågade vad det stod och försökte läsa. Tillsammans utforskade de skriftspråket. **Koppla texten till sin egen och andras värld:** här syntes att barnen använde sig av texten för att förstå sin egen livsvärld. Barnen associerade det som hände i texten till sina egna liv. När de berättade om sina upplevelser, inspirerade det kompisarna att också berätta om sina erfarenheter. Barnen tog hjälp av varandra för att förstå, inte bara texten, utan även sitt eget liv.

6 Diskussion

Syftet med min studie har varit att undersöka hur barn i förskolan interagerar vid ett boksamtal. Kapitlet inleds med ett resonemang om valet av metod i studien. Därefter följer en diskussion av resultatet kopplat till bakgrund samt till egna erfarenheter.

6.1 Metoddiskussion

I förskolan där barn och vuxna är tillsammans är det mycket som händer. Att där som pedagog observera hur 5-6 barn interagerar vid ett boksamtal kan vara svårt. Jag ansåg att videofilmning var det bästa sättet att samla empiri på. Enligt flera forskare (Bjørndal, 2011; Cohen, Manion & Morrison, 2011) är en av fördelarna med videofilmning att man får mycket information. Ögonblick bevaras som annars skulle gå förlorade och som går att studera om och om igen. Jag har kunnat gå tillbaks till filmerna många gånger för att studera dem igen. Vid dessa tillfällen har jag ofta fått bekräftat att min tolkning stämde överens med det jag såg. Men jag har också vid flera tillfällen upptäckt nya saker. Händelser som jag inte uppmärksammat vid första genomgången av filmen. Det är en av anledningarna till att jag anser att videofilmning är en bra metod att samla material på. Det är dock så att allt som sker i ett boksamtal nödvändigtvis inte måste fastna på inspelningen. Eftersom jag själv aktivt deltog i boksamtalet kan det också ha påverkat hur inspelningen av boksamtalen blev. Medvetenheten om att bli filmad kan ha bidragit till att situationen inte blev naturlig för alla deltagande. I materialet går att se att alla barn vid något tillfälle kommenterar filmkameran. Genom att filma många boksamtal under 14 veckors tid har jag försökt få det till att bli ett vanligt inslag i förskolans verksamhet, så att barnen ska agera så naturligt som möjligt inför kameran. Enligt Sparrman (2005) förhåller sig barn på olika sätt till att de blir filmade. Det jag uppfattar när jag ser filmerna är att barnen snabbt glömmer bort kameran och beter sig som de vanligen gör. Jag själv som pedagog genomförde boksamtalen. Eftersom det är i min egen praktik jag genomfört undersökningen kan det ha påverkat resultatet. Min förtrogenhet med verksamheten och min etablerade relation med barnen har bidragit till att det under boksamtalen varit en positiv och tillåtande miljö. Vilket Thomsen (2013) anser viktigt för barns utveckling. Enligt Thomsen är relationerna mellan människor, det emotionella samspelet, viktigt för barns skriftspråksutveckling.

Jag har hela tiden varit medveten om min roll som både medverkande i samtalet och observatör och sett det som en fördel att jag haft en förförståelse med mig och därmed tolkat situationerna utifrån detta.

6.2 Resultatdiskussion

I detta kapitel kommer en diskussion att föras utifrån de svar som jag kommit fram till. Jag kommer att koppla resultatet till den forskning som jag redogjort för i bakgrunden.

Det har visat sig under studiens gång att barnen interagerar i boksamtalen. Jag ser i materialet att barnen tar det utrymme som existerar i boksamtalen för att integrera. De interagerar med mig, de andra barnen och med boken. Barnen använde sig under boksamtalen av olika former av samspelande. Det förekom kroppsliga uttryck, gester, mimik, blickar och det förekom samtal. Det framkom även i materialet att alla barn var delaktiga. De valde själva graden av delaktighet. Genom mina frågor drogs alla barn in i samtalet, även om de ibland bara svarade enstavigt och ibland bara nickade eller skakade på huvudet.

För några barn tog det tid innan de förstod vad som förväntades av dem i boksamtalet. Men speciellt vid de senare boksamtalstillfällena, då barnen förstått hur ett boksamtal fungerar, kan jag se hur de samspelar än mer med varandra, med mig och även med boken. Barnen var medskapare av sin skriftspråksutveckling.

Interaktion förekom även under bokläsningen, innan själva boksamtalet med mina frågor. När barnen ställde frågor och påstående om texten möjliggjorde det ett samspel. De andra barnen kom med sina idéer och tankar. Ett utbyte av erfarenheter ägde rum. Det var viktigt att ge utrymme för svaren i samtalet. Jag fick ibland utvidga samtalet, med påståenden, upprepningar, frågor och förklaringar. Detta för att både jag och kompisarna skulle förstå och kunna bygga vidare på det ett barn sagt.

Ibland var barnen tysta och koncentrerade på berättelsen. Man kunde nästan se hur deras hjärnor arbetade. Precis så som Vygotskij (1934/1999) menar att det sker en kommunikation inom det enskilda barnet. Först använder barnet språket i kommunikation med andra, den sociala nivån sedan på den individuella nivån, det inre tänkandet. Att barnen var tysta och försjunkna tolkar jag som att de var i sin inre textvärld. De pratar och kommunicerar med varandra för att emellanåt sitta stilla och tysta och tänka. De använder sitt inre tänkande. Enligt Skolverket (SOU, 1997:108) hänger det talade och skrivna språkandet så nära ihop med vårt tänkande och lärande. I studiens boksamtal fick barnen möjlighet att utveckla sin skriftspråklighet och därmed även sitt tänkande.

Det krävs en nära relation för att möjliggöra ett lärande. I gruppen av de fem barnen var det ett gott klimat. Barnen kände varandra och jag hade en relation till dem. Precis som Thomsen

(2013) påpekar är relationen mellan människor viktig för att en skriftspråksutveckling ska vara möjlig. Vid boksamtalen i studien fanns en etablerad relation mellan alla deltagare. Inför varje boksamtal tillfrågades barnen om de ville vara med och om de ville bli filmade. Inte vid något tillfälle avstod något barn att vara med. Jag fann i resultatet att barnen var inbjudande till varandra. De lät kompisarna komma in i samtalet, lyssnade på varandra och lät kompisarna komma in och interagera.

Med de kategorier jag kommit fram till är det så att de inte går att avskilja helt från varandra. Det visade sig i analysen att de går in i varandra, precis som Langers (2005) föreställningsvärldar gör. Langer (2005) menar att det inte existerar en klar avgränsning mellan de olika föreställningsvärldarna. Under boksamtalen ser jag att barnen vandrar mellan de olika kategorierna. Det är inte så att de går från den första till den sista utan de hoppar fram och tillbaka.

6.2.1 Komma in i texten

Här använde barnen korta kommentarer av texten och utrop men även hela sin kropp för att bokstavligen komma in i texten. De interagerar genom både ord och med sin kropp De kombinerar rörelser, ljud och mimik i ett meningsskapande. I min studie var detta tydligt att man inte bara använder sig av ord i kommunikationen med andra.

När jag som pedagog läser något ur boken händer det att ett barn pekar i boken, spärrar upp ögonen, gör en min. Barnen använder sin kropp för att kliva in i texten, ett meningsskapande. De söker kontakt (Thomsen, 2013). De visade genom sitt kroppsspråk att de är med i texten. Langer (2005) beskriver mötet med en ny text som att vara utanför och att kliva in i textens värld. Barnen i studien kliver fysiskt in i texten och bilderna. De pekar på boken, de tar i boken, de lutar sig fram. De låter som katter, de visslar, de pekar och tar i boken. Barnen lever sig in i boken med hela kroppen och tittar sen på sina kompisar för att se om de förstått samma sak. De vill så gärna delge andra sina upplevelser. Det visar Björklund (2008) i sin forskning. Detta upptäckte även jag i mitt material: hur barnen fysiskt visade att de var med i texten. Det gick tydligt att se i studien hur barnen vid flera tillfällen gjorde något, till exempel spärrade upp ögonen, tittade på varandra, tog på varandra, kramades. De klappade händerna. De förvissade sig om att kompisarna hade sett och hört det de själva gjort. Det var viktigt att kompisarna också var med. Barnen visade att de ville dela med sig av sina erfarenheter till andra.

6.2.2 Röra sig i texten

I materialet ser jag att barnen kliver ut ur texten jag läser och relaterar till det de redan vet. Langer (2005) kallar det att röra sig i textvärlden. För att förstå en text som är ny skapar vi en föreställningsvärld. Vi använder oss av våra erfarenheter och det vi redan vet för att förstå texten. När vi förstår mer och mer under läsandet vidareutvecklas och förändras våra föreställningsvärldar.

I studien förekommer att barnen frågar rakt ut: vad är…? Som Ludvig när han undrar vad man är. Det finns ett starkt engagemang hos övriga barn i Ludvigs fråga. Många barn svarar honom. Svaret framförs på olika sätt. De pekar på lejonets man i boken och säger *där*. De visar på sig själva, på sitt hår. De visar även på varandra. De säger att man är som vårt hår. Här används kroppen, gester, pekande och talande för att hjälpa Ludvig att förstå. Samvaro med andra där barnen får berätta, förklara och argumentera är enligt flertalet forskare (Bjar & Liberg, 2010; Fast, 2007; Mellgren & Gustafsson, 2009; Nauclér, 2013; m.fl.) viktigt för skriftspråksutvecklingen. Jag ser även i min studie att barnen argumenterar för sina åsikter. I boksamtalet efter boken Till vildingarnas land uppstod en diskussion huruvida Max i boken tänker eller drömmer. Här hade barnen olika uppfattningar som de delgav varandra.

I studien finns också exempel på att barn berättar att de vet vad ett ord betyder. Som när Saga säger att hon vet vad tornerspel är. Jag svarar med ett frågande ja. Då får Saga en chans att berätta för alla andra det hon vet. Hon använder sig av kroppen, gester och ord. Sin erfarenhet delar hon med sig av till övriga barn. Barnen tittar och lyssnar på henne. Det stämmer väl överens med Säljö (2013), nämligen att barnen tar till sig de nya tankar och funderingar som kompisarna har och införlivar dem med sina egna. Jag kan också i materialet finna att barnen kommenterar det Saga säger. Som Albert när han säger: *Där har jag med vart!* Genom samtalet kring det lästa fördjupas och ökas upplevelsen av det som texten handlar om. Detta stämmer med det Liberg (2007a) skriver i sin forskning. Barnen bearbetar och omgestaltar informationen från boken samt sina och de andras erfarenheter. I mötet med andra sker ett meningsskapande. Här kliver barnen ut ur texten och använder sig av tidigare erfarenheter för att bygga vidare på sin förståelse av texten. Det kan jag finna även hos Bjar och Liberg, (2010).

6.2.3 Formaspekten

Under studiens gång framträdde en kategori jag inte uppmärksammat innan. Jag valde att kalla denna kategori Formaspekten. Det är här som barnen intresserar sig för hur bokstäverna ser ut, hur ord låter, vad som står i texten, hur själva boken ser ut m.m. Detta överensstämmer med vad

Bjar & Liberg (2010) tar upp i sin bok, att något barnen får med sig vid högläsning är att få se och höra hur bokstäver och orden låter och hur de skrivs.

Enligt mål i Lpfö 98/10 ska förskolan sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att leka med ord. Det förekommer i studien att barnen leker med orden. De provar att uttala ord och låta som de olika djur som förekommer i texterna. Här ser jag att målen i läroplanen görs levande i och med att boksamtal används tillsammans med barnen.

Flera forskare (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 2013; Höök, 2010) för fram att vi i förskolan behöver prata med barnen om bokstäver och skrift oftare. Vi läser böcker men pratar sällan om själva formen. Barnen behöver också få se hur vi använder oss av det skrivna ordet. I min studie insåg jag att det fanns ett större intresse för ord hos barnen än vad jag var medveten om. När vi läser böcker och samtalar fokuserar vi pedagoger troligen mest på själva texten. Vi borde även uppmärksamma barnens intresse och nyfikenhet för själva formen, för bokstäver och ord.

Värt att notera är att även i den här kategorin existerade ett samspel, en interaktion med andra. Barnen ville dela sina upptäckter och sina erfarenheter med varandra. Det var viktigt att kompisarna också var med

6.2.4 Koppla texten till sin egen och andras värld

Det framkommer i materialet att barnen använder sig av texten och relaterar den till sin egen livsvärld. De kliver ut ur texten och använder sin erfarenhet av den för att förstå det som sker runt omkring dem i enlighet med Langer (2005). Langers faser handlar om att gå utanför texten och knyta an till egna tolkningar och erfarenheter. Barnen i studien pratar om sig själva utifrån texten i boken. Som när Saga berättar att hon gjort precis som flickan i boken En gris på dagis. Hon har också låtsas ramla och skrika. Albert följer Sagas berättelse och talar om att han också gjort likadant. Min tolkning är att Saga använder sig av texten, kliver ur den och in i sin egen livsvärld. Albert följer Saga ur texten och in i sin livsvärld. Barnen interagerar med varandra när de kopplar texten till sina erfarenheter i sina livsvärldar. Jag ser att i mötet med andras tankar och idéer leder det till en förståelse som den enskilde individen inte säkert når på egen hand. Det här stämmer överens med både vad Säljö (2000) och Chambers (2015) har kommit fram till. Även Gjems (2011) och Bjar och Liberg (2010) för fram att det i mötet sker ett meningsskapande. Det uppfattade också jag ägde rum i min studie.

Det är även min tolkning av min studie att barnen genom boksamtalet får en ökad erfarenhetsvärld. De tar till sig det kompisen berättar. Tillsammans med det och sina egna tankar och idéer bygger de ny kunskap. Det är svårt att visa på att barnen blivit bättre tänkare efter boksamtalen i denna studie. Det jag dock erfar är att efter att ha genomfört ett antal boksamtal så pratar barnen mer. De kan uttrycka sina tankar, funderingar och åsikter i ord mer utförligt. Barnen blir bättre tänkare när deras värld och textens värld möts som här. Enligt Langer (2005) utvecklas vi som tänkare ju mer våra föreställningsvärldar förändras och utvecklas under läsandets gång, och då förstår vi mer och mer. Det är även så att jag uppfattar att de lyssnar på varandra, och oftare bygger vidare på det kompisarna sagt. I ett av samtalen säger Ludvig att han vill berätta om något han tycker är lustigt i boken När prinsar fångar drakar. Det är att draken ändrar färg. Då kopplar Noel ordet lustigt till lusthus. Men han verkar inte förstå vad ett lusthus är eftersom han säger att det också kan ändra färg. Albert berättar då vad ett lusthus är.

Ett samspel med andra barn och en pedagog vid boksamtal är ett tillfälle till lärande. Det är tillsammans med andra vi lär oss enligt det sociokulturella perspektivet enligt Säljö (2013) och Vygotskij (1934/1999). Jag tolkar materialet på så sätt att det är precis det som sker i boksamtalen. Det finns ett existerande samspel med en meningsfull kommunikation som leder till ett lärande. Forskning har också visat att för barns skriftspråksutveckling är det av stor vikt att de får ingå i meningsfulla samtal tillsammans med andra (Höök, 2010; Mellgren och Gustafsson, 2009; Nauclér, 2013).

Enligt Skolverkets allmänna råd (2013) ska lärandet i förskolan bygga på samspel mellan barn och barn samt mellan barn och vuxna. I boksamtalen äger ett lärande rum just så som Skolverket skriver, byggt på ett samspel.

6.2.5 Den proximala utvecklingszonen

I det sociokulturella perspektivet är den proximala utvecklingszonen ett centralt begrepp. Vygotskij (1999) beskriver hur viktigt det är att för att lära sig och komma vidare att en mer erfaren människa stöttar. När den som kan mer hjälper den som inte kan får den hjälp att nå sin proximala utvecklingszon. Man når lite längre med hjälp av andra. Barnet kan alltid göra mer, förstå mer med hjälp av andra än på egen hand. Det jag behöver stöttning med idag kan jag själv imorgon.

Barnen förklarar för varandra med ord, gester och mimik som när Ludvig i studien undrar vad en man är får han hjälp av de andra barnen som förklarar och visar. Om barn inte förstår ord som är viktiga i en berättelse är det svårt att följa med i vad som händer. Då rör de sig inte obehindrat i texten. Barn som befinner sig i den proximala utvecklingszonen hjälper andra att också

komma dit. Genom att dela med sig av sin kunskap får de med sig de andra in den närmsta utvecklingszonen. När Noel kopplar ordet lustigt till lusthus och inte vet vad ett lusthus är får han hjälp av Albert som vet vad ett lusthus är och delar med sig av sitt kunnande. Noel får här en bättre insikt i vad lusthus är. Han når längre, till sin proximala utvecklingszon. När Emilia undrar varför den lilla bocken alltid går först använder Ludvig sig av sin förståelse för hur det är att vara ute och gå med yngre syskon. Då måste man gå bakom dem för att hålla dem under uppsikt. Med hjälp av sin erfarenhet hjälper Ludvig Emilia att förstå lite mer av hur det förhåller sig i livet. Han stöttar henne att nå längre, att närma sig sin proximala utvecklingszon. På det här viset kan barn få utmaningar i sin lärprocess och få möjlighet att pröva situationer som ligger något över den nuvarande förmågan.

Genom att läsa och tillsammans i ett boksamtal prata om våra upplevelser av texten kan vi hjälpa varandra att nå från vår nuvarande utvecklingszon och närma oss vår proximala utvecklingszon. Just det kan jag se sker i studien. Vygotskij (1934/1999) menar att det är den proximala utvecklingszonen, inte den aktuella som har betydelse för barnets framgång. Det är i materialet tydligt att de barn som kan och förstår stöttar de barn som behöver det. Miljön tillåter det och utrymmet finns i boksamtalet för att göra det.

6.3 Reflektioner och fortsatt forskning

Barnens engagemang och nyfikenhet vid boksamtalen och bokläsningen gladde mig. Inte vid något tillfälle fick jag höra *Nej, jag vill inte lyssna på en bok!* Det var vid få tillfällen jag noterade att något barn just då inte verkade intresserad. Vi hade många givande samtal. Men jag upptäckte också att det krävs lite övning och träning i att ha boksamtal. Utifrån mitt resultat kan jag konstatera att bokläsning och boksamtal är ett värdefullt innehåll i en pedagogisk verksamhet för barn. Jag fann också att det finns möjligheter att utveckla läsandet i förskolan. Barns läserfarenheter har enligt forskningen betydelse för utvecklingen av deras skriftspråklighet. För att förstå behöver man få prata med andra om det man läst.

Jag hoppas att den här studien ska göra att fler inser det viktiga i att samtala med barn om det vi läser. Jag hoppas också att fler provar att ha boksamtal med barn i förskoleåldern. Det är inte så krångligt och svårt. Bokläsning och samtal är mycket viktigt för barnens skriftspråksutveckling.

Vidare forskning inom ämnet kan vara att undersöka om det finns skillnader mellan pojkar och flickors interagerande i boksamtal. En annan intressant frågeställning att undersöka närmare är hur och på vilket sätt pedagoger tar tillvara barns texterfarenheter från deras sociala och kulturella praktik.

7 Referenser

Arnold, David S. & Whitehurst Grover J. (1994). Accelerating Language Development through Picture Book Reading: A Summary of Dialogic Reading and Its Effects. I David K. Dickinson (Red.), *Bridges to Literacy* (s.103-128). Oxford: Blackwell.

Bagga-Gupta, Sangeeta; Evaldsson, Ann-Carita; Liberg, Caroline & Säljö, Roger. (Red.). (2013). *Literacy-praktiker i och utanför skolan.* Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Barton, David. (2007). *Literacy An introduction to the ecology of written language.* (2 uppl.) Oxford: Blackwell.

Bergöö, Kerstin & Jönsson, Karin. (2012). *Glädjen i att förstå.* Lund: Studentlitteratur.

Beskow, Elsa. (1897, 2008). *Sagan om den lilla lilla gumman.* Stockholm: Bonnier.

Bjar, Louise & Frylmark, Astrid. (Red.). (2009). *Barn läser och skriver.* Lund: Studentlitteratur.

Bjar, Louise & Liberg, Caroline. (Red.). (2010). *Barn utvecklar sitt språk* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Björk, Maj & Liberg, Caroline (2006). *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand.* Stockholm: Natur och Kultur.

Björklund, Elisabeth. (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg: Göteborgs universitet, Utbildningsvetenskapliga fakulteten. Tillgänglig på: http://hdl.handle.net/2077/18674 Hämtad: 2015-01-08 kl. 16:10

Bjørndal, Cato R. P. (2011). *Det värderande ögat.* Stockholm: Liber.

Brink, Lars. (2009). Bättre läsning och bättre skrivande – men hur? Om grupprocesser och textrörlighet. I Karin Jönsson (Red.), *Bygga broar och öppna dörrar: att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola.* (s.114 – 147). Stockholm: Liber.

Brown, Ruth. (2005). *En drömsaga.* Sundbyberg: Sjöstrands förlag

Bryman, Alan. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder. (2 uppl.).* Malmö: Liber.

Chambers, Aidan. (2014). *Böcker inom och omkring oss.* Stockholm: Gilla Böcker.

Cohen, Louis; Manion, Lawrence & Morrison, Keith. (20011). *Research methods in education.* (7 uppl.). Oxon: Routledge. OK

Dahlgren, Gösta; Gustafsson, Karin; Mellgren, Elisabeth, & Olsson, Lars-Erik. (2013). *Barn upptäcker skriftspråket.* (4 uppl.). Stockholm: Liber.

Damber, Ulla; Nilsson, Jan, & Ohlsson, Camilla. (2013). *Litteraturläsning i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Dominković, Kerstin; Eriksson, Yvonne & Fellenius, Kerstin. (2006). *Läsa högt för barn*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, Olga; Hertzberg, Frøydis & Løkensgard Hoel Torlaug. (2011). *Skriva för att lära. (2 uppl.).* Lund: Studentlitteratur.

Edwards, Agneta. (2008). *Bilderbokens mångfald och möjligheter.* Stockholm: Natur och kultur.

Elbro, Carsten (2008). *Läsning och läsundervisning.* Stockholm: Liber.

Eriksen Hagtvet, Bente. (1990). *Skriftspråksutveckling genom lek.* Stockholm: Natur och Kultur.

Fast, Carina. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva.* Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Fejes, Andreas, & Thornberg, Robert. (Red.). (2016). *Handbok i kvalitativ analys. (2 uppl.).* Stockholm: Liber.

Geffelblad, Lotta. (2005). *Astons stenar.* Stockholm: Bonnier.

Gjems, Liv. (2011). *Barn samtalar sig till kunskap.* Lund: Studentlitteratur.

Gustafsson, Karin, & Mellgren, Elisabeth. (2005). *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Gustavsson, Per. (2009). *När prinsar fångar drakar.* Stockholm: Natur och kultur.

Halling, Thomas. & Grähs, Gunna. (2009). *Sagan om den lilla lilla katten.* Stockholm: En bok för alla.

Heath, Shirley Brice. (2009). *Ways with Words.* (18 uppl.). Cambridge: Cambridge University Press.

Heikkilä, Mia & Sahlström, Fritjof (2003). Om användningen av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 1-2, 24-41.

Höök, Kristina. (2010). *En skrivande och läsande förskola.* Stockholm: Bonnier.

Jakobsson, Anders. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 3–4, 152–170.

Jönsson, Karin. (Red.). (2009). *Bygga broar och öppna dörrar.* Stockholm: Liber.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Kåreland, Lena. (2001). *Möte med barnboken.* Stockholm: Natur och Kultur.

Langer, Judith A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar, Litteraturundervisning och litterär förståelse.* Göteborg: Daidalos.

Larsson, Staffan. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik,* (25), 1, 16-35.

Liberg, Caroline. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Liberg, Caroline. (2007). Språk och kommunikation. I Skolverket. *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* (s.7-22). Stockholm: Liber.

Liberg, Caroline. (2010). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse*. Stockholm: Fritzes.

Liberg, Caroline & Säljö, Roger. (2012). Grundläggande färdigheter-att bli medborgare. I U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande skola bildning, grundbok för lärare (2 uppl.)* (s.235-256). Stockholm: Natur och Kultur.

Lindenbaum, Pija. (2013). *Ska vi va?* Stockholm: Rabén & Sjögren.

Lindgren, Anne-Li & Sparrman, Anna. (2003). Om att bli dokumenterad Etiska aspekter på förskolan arbete med dokumentation. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 1-2, 58-69.

Lindö, Rigmor. (2009). *Det tidiga språkbadet.* Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, Ingvar & Sterner Görel. (2010). *Före Bornholmsmodellen – språklekar i förskolan.* Stockholm: Natur och Kultur.

Mellgren, Elisabeth & Gustafsson, Karin. (2009). Språk och kommunikation. I S. Sheridan, I. Pramling Samuelsson & E. Johansson, (Red.), *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande* (s.151-184). Acta Universitatis Gothoburgensis, 284. Göteborgs universitet.

Nationalencyklopedin. (1995). Höganäs: Bra Böcker.

Nauclér, Kerstin. (2013). Barns språkliga socialisation före skolstarten. I K. Hyltenstam & I. Lindberg, (Red.), *Svenska som andra språk (2 uppl.).* (s.459-481). Lund: Studentlitteratur.

OECD. (2000). *Literacy in the Information Age - Final report of the international adult literacy survey.* Tillgänglig på:http://www.oecd.org/education/innovation-education/39437980.pdf Hämtad 2015-01-08 kl. 10.06

Pfister, Marcus. (2003). *Regnbågsfisken.* Stockholm: Libris

Pfister, Marcus. (2004). *Regnbågsfisken och den stora valen*. Stockholm: Liber

Pinkfold, Levi. (2012). *Svart hund.* Stockholm: Karneval förlag.

Pramling, Niklas, & Pramling Samuelsson, Ingrid. (2010). *Glittrig diamant dansar, Små barn och språkdidaktik*. Stockholm: Norstedts.

Rhedin, Ulla. (1992). *Bilderboken På väg mot en teori.* Stockholm: Alfabeta.

Rörvik, Björn & Mosundt, Gry. (2012). *Bockarna Bruse på badhuset.* Stockholm: Lilla Piratförlaget.

Sendak, Maurice. (1963,1984). *Till vildingarnas land.* Stockholm: En bok för alla.

Sheridan, Sonja; Pramling Samuelsson, Ingrid & Johansson, Eva. (2010) *Förskolan – arena för barns lärande.* Stockholm: Liber.

Simonsson, Maria. (2004), *Bilderboken i förskolan: En utgångspunkt för samspel.* Avhandling. Linköping: Linköpings universitet.

Skoog, Marianne. (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1.* Örebro: Örebro universitet.

Skolverket. (2013). *Allmänna råd med kommentarer Förskolan.* Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98* (Rev.) Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2009). *Redovisning av uppdrag om Förslag till förtydliganden i läroplanen för förskolan*
Tillgänglig på**:** http://www.skolverket.se/publikationer?id=2263
Hämtad: 2015-01-04 kl. 22:08

Skolverket. (2007). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995–2007* Tillgänglig på: http://www.skolverket.se/publikationer?id=1757 Hämtad 2015-01-04 .

Smidt, Jon. (2013). Barns vei till literacy. I M. Semundseth & M. Holm Hopperstad (Red.), *Barn lager tekster, om barns tidlige tekstprouksjon og de voksnes betydning* (s.15-27). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Snow, Catherine E. (1994). Enhancing Literacy Development: Programs and Research Perspectives. I David K. Dickinson (Red.), *Bridges to Literacy* (s.267-272). Oxford: Blackwell.

SOU 1997:108. Att lämna skolan med rak rygg – om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga läs- och skrivsvårigheter: slutbetänkande av Läs- och skrivkommittén. Stockholm: Fritze.

Sparrman, Anna. (2005). *Video recording as interaction: participant observation of children's everyday life.*
Tillgänglig på: http://dx.doi.org/10.1191/1478088705qp041oa Hämtad: 2014-03-10

Strid, Kicki. & Eriksson, Eva. (1992). *Det hemska spökhuset.* Hedemora: Gidlunds förlag.

Säljö, Roger. (2011). L.S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär. I A. Forssell, (Red). *Boken om pedagogerna* (s.153-177). Stockholm: Liber.

Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Norstedts.

Säljö, Roger. (2013). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet.* Lund: Studentlitteratur.

Taube, Karin. (2007). *Barns tidiga läsning.* Stockholm: Norstedts.

Tengberg, Michael. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* (Diss). Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Thomsen, Pia. (2013). *Det berättande barnet, Stimulera förskolebarn att uttrycka sig i ord.* Lund: Studentlitteratur.

Trøite Lorentzen, Rutt, & Smidt, Jon. (Red.). (2009). *Det nödvändiga skrivandet.* Stockholm: Liber.

Tydell, Johanna & Ramel, Charlotte. (2012). *Det är en gris på dagis.* Stockholm: Alfabeta.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer*. Tillgänglig på: http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf Hämtad: 2015-01-18

Vygotskij, Lev S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Vygotskij, Lev S. (1934,1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Westlund, Ingrid. (2016). Handbok i kvalitativ analys Andreas Fejes & Robert Thornberg (Red.), *Hermeneutik*. (s.71-89). Stockholm: Liber.

Wibeck, Victoria. (2012). *Fokusgrupper Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod (2 uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.

Åberg, Ann & Lenz Taguchi, Hillevi. (2007). *Lyssnandets pedagogik, etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.