



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Du läsa denna!”
-en fallstudie av hur bilderboken används på två
förskoleavdelningar

Christofer Johansson Ling och Louise Karlsson

”Inriktning/specialisering/LAU370”

Handledare: Susanne Staf

Examinator: Ulla Berglindh

Rapportnummer: VT08-2611-016

Abstract

Examensnivå: Examensarbete inom lärarprogrammet 15 p.

Titel: "Du läsa denna!" -en fallstudie av hur bilderboken används på två förskoleavdelningar

Författare: Christofer Johansson Ling, Louise Karlsson

Termin och år: VT 2008

Institution: Institution för pedagogik och didaktik

Handledare: Susanne Staf

Examinator: Ulla Berglindh

Rapportnummer: VT08-2611-016

Nyckelord: Bilderbok, samspel, samtal, förskola, högläsning, literacy

Syfte

Syftet med vår fallstudie är att ta reda på när och hur man på två förskoleavdelningar arbetar med bilderböcker. Då ur ett sociokulturellt perspektiv där dialog och samspel är centrala begrepp. Vi är intresserade av att undersöka hur barnen samspelar med varandra respektive samspellet mellan barn och pedagog.

Frågeställningar:

- När och hur används bilderböcker i förskolans verksamhet?
- Hur ser samspellet kring bilderböcker ut mellan barn och barn i förskolan?
- Hur ser samspellet kring bilderböcker ut mellan barn och vuxen i förskolan?

Metod

En kvalitativ fallstudie genomfördes i form av observationer på två förskoleavdelningar med barn i åldrarna 1- 5 år, under 3 dagar på respektive avdelning. Till grund för de observationerna gjordes en pilotstudie vid ett tillfälle på de berörda avdelningarna.

Resultat

Resultatet av vår undersökning visar att arbetet med bilderböcker förekommer i olika former på de två undersökta förskoleavdelningarna. Vi fann att det inte alltid är så självklart att verklighetens bild stämmer överens med den pedagogiska litteraturens bild av arbete med bilderböcker. Vi såg dock goda möjligheter till samspel mellan de undersökta parterna.

Betydelse för läraryrket

Arbete med bilderböcker i förskolan är av stor vikt för såväl kommunikation som samspel och social utveckling. I denna undersökning framkom att samspel ofta står i fokus då det gäller arbete med litteratur. Genom samspel skapas lärosituationer som ligger till grund för det livslånga lärandet.

Förord

Vår gemensamma inriktning kultur och språk för tidigare åldrar samt de övriga individuella inriktningarna svenska och natur/matematik har bidragit till arbetets bredd. I stor utsträckning har vi arbetat tillsammans. Vi valde att dela upp litteraturen mellan oss men sammanfattade innehållet i litteraturen för varandra för att på så sätt ta del av informationen. Vidare har vi arbetat ihop materialet utifrån litteraturen samt observationer. Samarbetet har fungerat mycket väl och vi har fått nya spännande insikter för vårt kommande arbetsliv.

Innehåll

Abstract i

Förord ii

Innehåll iii

1 Inledning	1
1.1 Syfte	2
1.2 Begrepp	2
1.3 Disposition.....	2
2 Teoretisk inramning	3
2.1 Det sociokulturella perspektivet	3
2.2 Vad säger den aktuella läroplanen för förskolan?	3-4
2.3 Bilderbokens historia	4
2.4 Literacy- en del av det kulturella och sociala sammanhanget.....	5
2.5 Språk- grunden för all kommunikation.....	5
2.6 Bilderboken – samspel mellan text och bild	6
2.7 Vikten av högläsning och dialog kring text, bild och innehåll.....	6-8
2.7.1 Högläsning - när och hur?	8
2.8 Bilderboken i förskolan.....	8-9
2.9 Sammanfattning av teoretisk inramning	9
3 Tillvägagångssätt	10
3.1 Litteratursökning.....	10
3.2 Val av metod.....	10
3.3 Urval	11
3.4 Datainsamling.....	11
3.5 Bearbetning av materialet.....	11-12
3.6 Studiens tillförlitlighet	12
3.7 Etik.....	12
4 Resultat	13
4.1 Förskoleavdelningen <i>Myran</i>	13
4.2 Förskoleavdelningen <i>Tusenfotingen</i>	13-134
4.3 Samspel mellan barn	14-15
4.4 Samspel mellan barn och vuxen	15-17
4.5 Pedagogplanerad högläsning.....	17-18
4.6 Bokläsning som ensamaktivitet.....	18-19
4.7 Sammanfattning.....	19
5 Diskussion och avslutande reflektioner	20
5.1 Metoddiskussion	20
5.2 Resultatdiskussion	20
5.3 Samspel mellan barn.....	21
5.4 Samspel mellan barn och vuxen	22-23
5.5 Pedagogplanerad högläsning.....	23-24
5.6 Bokläsning som ensamaktivitet.....	24
5.7 Pedagogiska implikationer	24-25
5.8 Förslag till fortsatt forskning.....	25

6 Slutord	26
Referenser	27-28
Bilaga A: Medgivandemall	
B: Observationsmall	

1. Inledning

Städlockan ringer för barnen på en skola någonstans i Sverige. Snabbt städar barnen på förskoleavdelningen upp efter sig och rusar sedan in i samlingslokalen där de sätter sig på sina röda prickar med namn på. Ett litet oroligt sorl uppstår när fröken skall räkna in alla barnen och dela ut deras frukt. Det är med andra ord som det alltid brukar vara när man skall ha sagostund.

I en förskola i andra delen av staden kryper några barn upp i soffan tillsammans med en pedagog som tagit fram en bilderbok som är vald med omsorg. Barnen sitter spända i väntan på vad som komma skall. Med stor inlevelse och olika röstläge för de olika karaktärerna börjar pedagogen läsa om de tre bockarna Bruse. Barnens ögon lyser och de vill gärna prata om vad som finns på bilderna, något som pedagogen mer än gärna uppmuntrar. Det ger ett intryck av värme och samspel som man bara kan se om man är med i denna förtrollade värld. Det är magiskt. Dessa exempel har vi själva varit med om under vår verksamhetsförlagda del av utbildningen och har på det sättet funderat över vikten av arbete med bilderböcker och hur man kan samspela kring dem.

De två situationer som vi angivit här ovan är exempel på hur det kan se ut i en förskoleverksamhet där man aktivt arbetar med bilderböcker och där samspel är en viktig del av verksamheten. Under vår utbildning och vår verksamhetsförlagda del av utbildningen har vi aktivt deltagit och själva varit med och planerat arbetet kring bilderböcker och samspelat kring dem. Vi har även i vår gemensamma inriktning *kultur och språk för tidigare åldrar* förstått vikten av att använda sig av skönlitteratur i arbete med barn. Det kändes då naturligt för oss att fördjupa oss kring ämnet i fråga. Vi började fundera kring hur det arbetet kan se ut på två olika förskoleavdelningar.

I förskolans läroplan (Lpfö98) står att vi pedagoger skall uppmuntra och stimulera barnens språk, vi skall även hjälpa dem att bygga upp ett självförtroende. Lusten och lärandet är även de starkt förknippade i läroplanen. Det som inte står beskrivet i läroplanen är arbete med litteratur, dock är läroplanen tolkningsbar och arbetet med litteratur skulle kunna gå in under begreppet kultur som nämns i Lpfö98. Utifrån detta har vi valt att undersöka hur arbetet med skönlitteratur ser ut och hur samspelet förhåller sig mellan barn respektive barn samt vuxna, och om det är lika idylliskt som exemplen ovan visar eller inte.

1.1 Syfte

Syftet med vårt arbete är att undersöka hur man arbetar med bilderböcker på två avdelningar i en förskola. Vi vill belysa vikten av att arbeta med bilderböcker ur ett sociokulturellt perspektiv där dialog och samspel är centrala begrepp.

- När och hur används bilderböcker i förskolans verksamhet?
- Hur ser samspelet kring bilderböcker ut mellan barn i förskolan?
- Hur ser samspelet kring bilderböcker ut mellan barn och vuxen i förskolan?

1.2 Begrepp

Då vi använder begreppet **skönlitteratur** samt **litteratur** syftar vi på bilderböcker, pekböcker och kortare kapitelböcker för barn.

Vfu (verksamhetsförlags utbildning) är beteckning för den verksamhetsförlagda del av utbildningen som är en del av lärarutbildningen.

Pedagog användes som ett samlingsnamn för lärare, förskollärare och barnskötare.

Begreppet **literacy** är ett engelskt begrepp som används när man talar om hur barn tillägnar sig läs- och skriftspråket. Det finns ingen direkt översättning till svenska. Literacy är även kopplat till sociala och kulturella sammanhang. (Se avsnittet *Literacy- en del av det kulturella och sociala sammanhanget* sida 4-5.)

1.3 Disposition

Vi har valt att ge en inledning och på så sätt en bakgrund som ger en bra förståelse för vårt ämnes- och syftesval följt av förtydligande av frågeställningarna samt relevanta begrepp som tas upp i studien. Vidare fördjupar vi oss sedan i det sociokulturella perspektivet vilket är det perspektiv som är genomgående i vår studie. Därefter presenterar vi vårt syfte samt läroplanens innehåll som är relevant med tanke på att studien görs i förhållande till förskolan. Språk, samspel, barn och bilderboken torde vara aktuella i någon form. Vidare följer en genomgång av begreppet literacy och vad forskningen skriver om det. Därefter följer en kort sammanfattning av kopplingen mellan bild och text i bilderboken. Följande kommer en bred genomgång av vad litteraturen skriver och anser om språk högläsning och samtal och samspel. En kortare sammanfattning av litteraturen binder ihop kapitlets innehåll.

Tillvägagångssättet för vår kvalitativa studie delas in i olika underrubriker. Resultatet från observationerna presenteras i resultatdelen där vi efter varje stycke avslutar med en kort sammanfattning. Vidare följs det av en diskussion kring vad vi kommit fram till. Slutord och förslag på vidare forskning kring ämnet avslutar studien.

2. Teoretisk inramning

Kapitlet inleds med en presentation av de resultat som andra forskare har kommit fram till. Vi relaterar deras resultat till våra valda problemområden. Därefter följer teman vilka behandlas enligt följande, det sociokulturella perspektivet som ligger till grund för vårt arbete där samspel är centralt ges en överblick. Vidare sammanfattas vad läroplanen skriver respektive inte skriver om vikten av samspel, högläsning, arbete med böcker och så vidare. Temat som följer behandlar samlingsbegreppet literacy som är framstående inom forskning där samspel och det sociokulturella perspektivet beskrivs. Följande ges ett kapitel om språk som är grunden för all kommunikation. Vidare beskrivs samspelet mellan bild och text i bilderboken. Aktuell forskning om språk, samspel och högläsning ges därefter mycket utrymme för att på ett tydligt sätt bearbeta den aktuella forskningen som framkommit. Avslutningsvis sammanfattas litteraturen.

2.1 Det sociokulturella perspektivet

Den främste förespråkaren för det sociokulturella perspektivet Lev S. Vygotskij menade att vi använder språket för att förstå och tänka för egen del och för att förmedla det vi förstår till andra. Med ett sociokulturellt perspektiv på lärande menar Dysthe (2003) att kommunikativa processer är en förutsättning för människans lärande och utveckling. Det är genom att lyssna, samtala, härma och samverka tillsammans med andra som man får del av kunskaper och färdigheter. Vidare menar Dysthe att språk och kommunikation inte enbart är medel för lärande men själva grundvillkoret för att lärande och tänkande överhuvud taget skall kunna ske. Genom att man samspelar med varandra utbyter, stärker och hittar man nya kunskaper.

Dominković m.fl. (2006) beskriver hur språket har en central roll i den sociokulturella teorin då den måste finnas för att utveckla tänkandet. Språk, tal såväl som skrift är en del utav högläsningen. Lindö (2002) menar att samspelet är grundläggande för att barnen ska känna sig trygga och bilda positiva relationer till sin omgivning, det ligger även till grund för senare relationer i livet.

Lindö har likt Vygotskij valt att se den vuxne som ett stöd till barnet. Genom att definiera den teorin nämns tre viktiga faktorer för ett lyckat samspel: ”svarsbeteende, vägledning och engagemang” (Lindö, 2002, s.89). Med det menas att pedagogen behöver ge barnen respekt och ”svar” genom att ta hänsyn till barnets reaktioner och belöna det. Vägledning syftar till att den vuxne hjälper barnet genom dialog till att slutligen bli självständiga. Med engagemang menas att den vuxne skall vara med barnet i dess upplevelser och händelser, där språk och dialog är centralt. Dessa tre egenskaper skall praktiseras gentemot barnen för att de ska socialiseras in i gemenskapen och den samspelande kulturen.

2.2 Vad säger den aktuella läroplanen för förskolan?

I läroplanen för förskolan, (Lpfö98) finns det mål att sträva mot, så kallade strävansmål. I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94 finns både strävansmål och mål att uppnå. Det står inte beskrivet hur förskolan kan arbeta med litteratur. Dock står det beskrivet hur förskolan bör arbeta med att stimulera och uppmuntra varje barns språkutveckling vilket kan tolkas att innefatta högläsning och samspel kring bilderböcker.

Vidare ska barnens intresse och nyfikenhet för skrift även tas till vara och uppmuntras. Språket och lärandet skall ses som en helhet likaså språket och individens identitetsutveckling, något som har stor del i samspel med andra människor. I målbeskrivningen trycks det på att ”förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar sitt ord- och begrepps-förråd och sin förmåga att leka med ord, sitt intresse för skriftspråk och för förståelsen av symboler samt deras kommunikativa förmåga” (Lpfö, 1998 s.9). Vidare beskrivs att ”barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera” (Lpfö, 1998 s.6). Reflektion och samtal torde vara något som kan föras kring litteratur i förskolan även om det inte uttryckligen beskrivs i läroplanen.

Läroplanen betonar också att samspel barn mellan och även mellan barn och vuxna beskrivs som viktigt, de vuxna skall vara goda förebilder och engagera sig i såväl det enskilda barnet som hela barngruppen. Pedagogerna skall även vara ett stöd åt barnet i dess aktiviteter, och på så sätt ökar barnets kompetens samt att barnet på så sätt får del av nya kunskaper och insikter.

2.3 Bilderbokens historia

Fenomenet bilderbok, som vi ser på den idag, där bild och text har en klar koppling till varandra, är relativt ung. Litteratur för barn har dock existerat sedan medeltiden. Då främst i form utav helgonbiografier, bibelberättelser, fabler samt böcker om uppförande.

Nettervik (2002) tar upp aspekten av att den tidiga synen på barnboken skulle vara pedagogisk och nyttig. Kåreland (2001) belyser att den pedagogiska inriktningen i den tidiga barnlitteraturen beskriver dess viktiga roll i barnuppfostran. Med bokens hjälp kunde man inpränta önskvärda normer och värderingar i barnen, oavsett om det gällde arbetsamhet, renlighet eller religion. Ett exempel på detta är *Enn sköön och härligh jungfrw speghel* som anses vara den första konstaterade barnboken som publicerats i Sverige. (Nettervik, 2002 s.16) Notera att det här enligt Nettervik ej var frågan om högläsning, utan barnen skulle själva läsa och studera, vilket i sig var väldigt ovanligt att man behärskade på den tiden. Så denna litteratur riktade sig främst emot de välbärgade samhällsklasserna.

Nettervik skriver även om den första riktiga bilderboken där bilder och text spelade en lika stor roll. Det var tjecken Johan Amos Comenius lärobok *Orbis Pictus* (Världen i bilder) 1658. Comenius som ses som den moderna pedagogikens grundare insåg bildens stora betydelse i undervisningssammanhang. Han menade att undervisningen skulle vara rolig och lustfylld och att skolan skulle vara till för alla, oavsett klasstillhörighet. Men synen på att boken skulle vara lärande och pedagogisk höll sig fortfarande kvar. Även dåtidens bildtryck var oftast komplicerade och dyra. Det skulle dröja lite drygt 200 år innan den första bilderboken så som den ser ut idag skulle tryckas.

Kåreland Runt 1800-talets mitt hade tryckning av bilder blivit bättre och billigare. Även synen på barnet hade blivit en annan. Att böcker för barn skulle vara lärarika och pedagogiska var inte längre lika självklart. År 1845 gav den tyske läkaren Heinrich Hoffman ut sin berömda bilderbok *Der Struwwelpeter*, som senare fick namnet Pelle Snusk år 1872, då under svensk översättning. Det var inledning till det rika utbud som vi finner av barnböcker idag.

2.4 Literacy- en del av det kulturella och sociala sammanhanget

Enligt Fast (2001) är literacy de situationer då man rutinmässigt använder sig av läsande och skrivande. Med läsande och skrivande menas inte endast att tillgodose sig kunskapen som sådan eller användandet av de tekniska kunskaperna kring förmågorna. Det är de sociala och de kulturella sammanhangen som innehåller literacy. Det kan exempelvis röra sig om en text till godnattsången, dagstidningens innehåll eller informationen på en biobiljett. Samma information som exempelvis återfinns på biobiljetten kan tolkas av flera och på olika sätt, det är i de sociala sammanhangen som vi lär oss dessa förmågor. Sammanfattningsvis innefattar begreppet en mängd olika information i form av symboler. Vi människor lämnar ifrån oss information/skriftspråk i form av symboler som kan tolkas/läsas av en mängd andra människors som innefattas av samma kultur.

I Fasts avhandling från *Sju barn lär sig läsa och skriva* (2007) utvecklas tankarna kring literacy ytterligare. Andra forskares tankar sammanfattas och i dessa framkommer att det handlar mycket om social samvaro och aktivitet. Vidare ges även ett tydligt exempel för hur literacy är förknippat med känslor.

För det lilla barnet, som kommer med en bok och vill få den läst för sig, är antagligen läsandet och eventuellt ritualen med att sitta i någons knä, förenad med positiva känslor. För barnet, som misslyckas med sin läsning i skolan, kan negativa känslor uppstå och en längtan efter flykt infinna sig. (Fast, 2007, s.37)

Två forskare, Meek och Fox har samma positiva inställning till berättande för barn. Meek påvisar i sin forskning att ”barn som kommer från miljöer med en rik berättartradition ofta har en bättre förmåga att hantera språket” (Fast, 2007, s.21). Fast tydliggör hur Meeks forskning visat att de barn som får mycket ramsor, sagor och berättelser lästa/berättade för sig, får det lättare med sitt eget berättande samt för sin kommande läs- och skrivutveckling. Berättelsens struktur blir även tydlig för dem. Fast menar vidare att lyssna på sagor och berättelser i form av högläsning ger barnen en förståelse för språkets uppbyggnad och innehåll. Det blir samtidigt eggande för fantasin och hjälper barnen att visualisera. Fast poängterar att man som läsare hjälper barnen till att bli mer intresserade av läsandet i sig samt att få igång barnens eget läsande så småningom. Studier bekräftar enligt Fast även en koppling mellan tidigt goda läsare och många tillfällen till högläsning/berättande i förskola och i hemmet.

2.5 Språk- grunden för all kommunikation

Ann-Katrin Svensson (1998) talar om språk som ett sätt att kommunicera. Det finns ett flertal olika sätt som människan kan kommunicera på men den vanligaste definitionen av språk är det talade och det skrivna språket. När vi använder oss av språk tänker vi vilket innefattar den kognitiva förmågan, vi delar språket med andra och förmedlar oss vilket även gör det till en social företeelse. I det sociala sambandet kan vi även använda språket som en markör för att visa vår gruppstillhörighet. Vidare beskrivs hur det nyfödda barnet, så fort det i princip fötts, blir medvetet om talet i dess omgivning. Det känner exempelvis igen mamman och pappans röster och reagerar rörelsemässigt på språket och dess rytm.

Vidare menar Svensson att barnet även fötts med ett ”mål” att kunna kommunicera med omgivningen. Det handlar då i början mer om en kommunikation med kroppen och genom blickar. Barnets joller kommer på allvar igång mellan sex till tolv veckors ålder. Redan här börjar ett intensivt samspel, nu mellan barn och vuxen. Ögonkontakten är det som är viktigast

under barnets första tid menar Svensson. Forskning visar även att de barn som inte fått så mycket ögonkontakt kan få det svårare med sin talspråksutveckling än andra barn. På samma sätt beskriver Fox (2001) att grunden för läsinlärning läggs tidigt i barns liv då de hör människor prata, får uppleva sånger, rytmer och upprepningar i ramsor och sagor.

Strömqvist (2003) menar likt Svensson att barns språk utvecklas i samspel med andra. Genom att vara i språkligt sociala sammanhang med andra, lagrar och anpassar sig det lilla barnet efter det språk som den omges av. Vidare menas att språkprocessen inte har något slut, under barnens förskoleår lär de sig uttal och en mer grundläggande grammatik. Strömqvist hänvisar till att språkprocessen fortsätter att utvecklas under hela våra liv främst inom vårt eget språk och dess uppbyggnad.

Den grundläggande grammatiken och uttalet är ”färdigt” då barnet uppnått cirka tre års ålder enligt Strömqvist. Då tar den sociokognitiva utvecklingen vid. Med det menas att barnet nu tillägnar sig en förmåga att förstå hur andra tänker. Denna färdighet gör att barnet lättare kan argumentera, göra återkopplingar, ställa frågor med mera. Under tre till fem års ålder menar Strömqvist att barn kan återge vad som händer i exempelvis en bilderbok. Dock kan inte barnet göra det så att det hänger ihop, i stället blir händelseförloppet som lösryckta delar. Detta är något som utvecklas efter förskoleåldern.

2.6 Bilderboken – samspel mellan text och bild

I Nationalencyklopedin beskrivs bilderboken som en barnbok, vars innehåll karakteriseras utav bild och text sammanfogade i en helhet där delarna är beroende utav varandra. Böckernas format är ofta större och anpassade för små barn. Nettervik (2002) beskriver bilderboken som en bok där bilderna har en framträdande roll. Bilderna är oftast kolorerade. Pekkoken räknas även den in som bilderbok menar Nettervik trots att den inte innehåller någon eller endast lite text. Ekström och Isaksson beskriver det viktiga samspelet mellan text och bild i en bilderbok och den betydelse de har för varandra i nedanstående citat.

Upplevelsen av bild, av text och av den dramatik som själva bläddrandet innebär liknar inget annat. Känn efter själv, njut av favoritbokens bildflöde, hur texten griper in, hur bild och text turas om att föra berättelsen framåt eller hålla fast den. Därför kan aldrig en tom text räddas av fina bilder, aldrig slappa bilder bli bättre av en spänstig text och bilder/textsidor som inte hänger ihop kan aldrig bli en bra bilderbok. (Ekström och Isaksson, 1997, s.27)

Nikolajeva (2000) poängterar att de flesta av oss ser bilderboken som en bok för barn. Den ses som enkel och inte komplex, då beroende på att den består av mestadels bilder och lite text. Vidare menar författaren att bilderboken riktar sig till alla åldrar. I de kurser som hon hållit för studenter har dessa uttryckt hur svårt det varit att arbetat med bilderboken, då den innefattar tolkningar av både text och bild. Dessa tolkningar gör att man likt barnen kan se olika dimensioner av bilderboken. Nikolajevas resonemang visar hur bilderboken verkligen kan stå för komplexitet i kontrast till enkelt och som en bok för de minsta.

2.7 Vikten av högläsning och dialog kring text, bild och innehåll

Fast (2001) menar att barns första kontakt med skönlitteratur ofta är i form av bilderböcker. I bilderböcker har barnet stöd av bilden för att förstå innehållet, de är en del av literacy lik väl som texten. Fast skriver om hur Meek hänvisar till att vuxna ofta tror att det räcker att läsa

texten så förstår barnen automatiskt bilden vilket enligt Meek menas vara felaktigt. Egentligen behöver de även hjälp med att tolka bilderna. Simonsson (2004) belyser att trots att bilderboken ofta beskrivs som något simpelt och enkelt, anpassat och skrivet för barn, så är det inte överensstämmande med verkligheten. Bilden i boken är komplex och barnen behöver den för att förstå texten då den läses. Bilden behöver även diskuteras och analyseras för att förstås, därför gör barnen ofta "bildtittandet" till en kollektiv företeelse.

Svensson (1998) skriver på liknande sätt om barnets första möte med bilderboken. Det ses enligt författaren som något mycket positivt att barnet i ett tidigt skede får uppleva högläsning. Det blir en positiv upplevelse för det lilla barnet att lära sig hur man gör vid läsning. Hur texten och bilderna samspelar samt hur man exempelvis håller i boken. Läsningen leder även till ett samspel där man talar om bilderna.

Simonsson skriver i sin avhandling engagerat om hur bilderböcker förvisso har tvådimensionella bilder men hur barn kan utveckla dem till tredimensionella. Med tredimensionell menar författaren att barnen träder in i en slags tolknings- och fantasivärld. I den världen får bilderna liv och kan användas i barnens fantasi. Avhandlingen visar att barnen även identifierar sig med hjältarna och huvudrollerna i bilderboken. De använder sig då även av sina förkunskaper för att komma vidare i sin tolkning av bilderna.

Fast poängterar att det viktigaste med högläsning är att man som vuxen läser med inlevelse och entusiasm samt samtalar efter läsningen med barnen om textens innehåll. Simonssons (2004) visar i sin avhandling att bilderbokens bildinnehåll ger barnen möjlighet till ständig tolkning, främst då de "läser" med sina kamrater. Det behöver då nödvändigtvis inte vara en bilderbok, det kan vara vilken text som helst förutsatt att det finns bilder till den. Barnen skapar mening genom att tolka endast bilderna till skillnad från de vuxna som använder sig av både bilden och texten då de läser för små barn.

Vidare betonas att kommunikation kring bilderboken inte är förutbestämd. Boken kan tolkas och användas på en rad olika sätt och ger lika många uppsättningar av olika samspel, där kommunikationen står i fokus. Genom att barnen delar böcker uppstår även samtal som kan leda till att kunskaper och erfarenheter byts mellan barnen. Vidare visar Simonssons studie att barn låtsasläsa bilderboken och att de "läser" utifrån bilderna. Det kan de göra oberoende av om de tittat tidigare i boken eller ej. På samma sätt som de vuxna menar författaren att barnen kan ta över berättarrollen och få kontroll över lyssnarna med exempelvis röstvariation.

Fox (2001) poängterar vikten av att läsa högt för barn redan vid ett tidigt stadium samt att läsningen bör äga rum minst tre gånger per dag. Fox poängterar att det viktigaste är att man för en dialog med barnet, då genom att prata om bilderna, texten och det som boken i helhet tar upp, så som känslor. Allt med skrift går i och för sig bra bara man får en chans att samtala kring det. Författaren skriver även att ord är avgörande när det gäller att bygga associationsbanor, då man tar del av språket genom böcker och samtal med andra kan man klara sig desto bättre både socialt och inlärningsmässigt resten av livet.

Liberg (2003) beskriver hur barnet under sina tidiga försök till att tala bekräftas av den vuxne som en "kompetent samtalspartner". På så sätt grundlägger den vuxne ett självförtroende hos barnet som tror på sig själv så kallat "språkligt självförtroende". Samtalen utvecklas i takt med att barnen växer likaså samtalens innehåll. De första samtalen kretsar ofta kring saker som finns i deras omgivning vilket även kan röra sig om böcker eftersom barn ofta har dem i sin närhet. Fox väljer även att belysa samtalets vikt på ett likartat sätt. I samtalen skall syftet vara att driva barnens egen vilja att lära sig.

Något som är intressant i Fox resonemang är hennes beskrivning utav hur läsningen får barnen invaggade i trygghet. Detta är då beroende på det ritualliknande och rutinmässiga sätt som läsningen inger. Lene Brok (2007) skriver engagerat om hur man ofta kan se barn som passiva, stillasittande och tysta individer då de lyssnar till en saga eller berättelse. Brok menar att det som man ser inte återspeglar verkligheten, tvärtom. Inuti barnet pågår det mycket tankar och funderingar som behöver ventileras efteråt. Det behöver inte vara i form av samtal, det kan även röra sig om bild eller liknande. Brok menar även att det är av yttersta vikt att samtala med barnen för att få dem att utvecklas.

Taube (2007) menar även att högläsning gynnar barns språkutveckling genom att den vänjer barnen vid hur berättelser är uppbyggda samt genom att de kommer i kontakt med hur det skrivna språket är konstruerat. Även där läggs grunden till barns fortsatta lust för läsning. Till skillnad från Fox som menar att högläsning har stor inverkan på barns språkliga utveckling, så visar Taube på en forskning som säger att den tvärtom endast har en liten direkt påverkan och menar med det att barnet själv måste bekanta sig med skrift för att lära sig läsa. Vidare menar författaren att högläsning främst gynnar ordförrådet, eftersom det i böckerna dyker upp ord som barnet kanske inte stöter på i sin vardag.

2.7.1 Högläsning - när och hur?

Ekström och Isaksson (1997) menar att man bör läsa minst en kvart varje dag för att det skall få en god effekt. Vidare menar författarna att samtal är viktigt speciellt då barnen lärt sig att läsa själva. När på dygnet är även detta viktigt, eftersom barnen bör vara pigga och sugna på högläsningstunden, eftersom att lyssna är en krävande aktivitet, speciellt i grupp. Fox (2001) visar på vikten av att läsa på "rätt" sätt. Det viktiga är inte *att* du läser utan *hur* du läser. Än mer uttrycksfullt man läser, än mer fantastisk blir själva läsoplevelsen. Upplevelsen kan komma att leda till att barnen blir inspirerade till att själva vilja läsa. De kan då enligt Fox "låtsas" att de läser vilket leder till att de lär sig läsa på riktigt snabbare.

På ett liknande sätt beskriver Pramling, Samuelsson och Sheridan (1999) hur viktigt det är att fokusera på *hur* man läser och inte *att* man läser för barn. Barnen skall kunna medverka i läsningen och tillsammans skall man prata om texten och bildernas innehåll. Enligt Pramling, Samuelsson och Sheridan grundlägger samtal med barnen där de blir bemötta ett "språkligt självförtroende" (Pramling, Samuelsson och Sheridan, 1999 s.72). Fast (2007) följde sju barn från förskola till skola i sin avhandling och där fann författaren att alla föräldrar i studien var överens om att högläsning var något bra och viktigt. De flesta barnen hade även tillgång till högläsning både i hemmet och i förskolan. Föräldrarna i studien nämnde dock ingenting om varför de anser att det är bra med läsning vilket är intressant.

2.8 Bilderboken i förskolan

I avhandlingen *Bilderboken i förskolan* som varit den avhandling som varit mest central för vårt arbete beskriver Simonsson (2004) att det oftast är barnen som tar initiativ till bokaktiviteter mer än pedagogerna. På barnens initiativ bestämmer de över när, hur och var aktiviteterna skall utspela sig. Vidare menar författaren att barnen som är en del av dessa aktiviteter använder böckerna på ett korrekt sätt det vill säga att de bläddrar i böckerna från vänster till höger samt behandlar dem varsamt. Det mest frekventa användningsområdet fann Simonsson vara då barnen ensamt aktiverade sig med en bok. Författaren beskriver det som

att ”dessa barn är oftast fullt upptagna med bokaktiviteten och befinner sig, på samma sätt som under annan skapande verksamhet, i ett tillstånd av avskärmning från världen runt omkring” (Simonsson, 2004, s-110-111) Ofta ses barnen i dessa situationer som nöjda och tillfredsställda i Simonssons studie. Vidare menas att barnen har tagit till sig förskolans sätt att se på bilderboken, som ett sätt att komma till ro och vila. Barnen har på så sätt anammat vuxnas förhållningssätt till böcker som ett sätt att avskärma sig från omvärlden.

Forskningen visade även på de situationer där flera barn använde sig av en och samma bok. I konstellationen fanns det alltid ett barn som hade kommandot och även var den som bläddrade och höll i boken Det förekom även situationer där ett barn bjöd in en pedagog till läsning. Det gjorde barnet då det självt tittat en stund i en bok eller då de frågade pedagogen om denne ville läsa. Förekomsten av då en pedagog valde att läsa för barnen fanns då pedagogen upplevde verksamheten som lugnt. Ofta placerade sig pedagogen så man lätt fick en överblick över de andra barnen. Situationer där flera barn läste tillsammans med pedagogen menar Simonsson karakteriserats av barn som fylls på efter hand under läsningen, de kunde på samma sätt försvinna.

Det som ofta var förekommande i observationerna vare den pedagogplanerade läsningen efter lunch. Pedagogen satte sig i läsarposition och barnen i motsvarande lyssnarposition. Läsandet avbröts ständigt av barn som sysslade med annat, exempelvis då de lekte med leksaker eller småbråkade med sina kamrater, trots upprepade försök att återfå kontrollen valde då pedagogen att avbryta läsandet. Simonsson tolkade det som ett maktspel mellan barn och pedagog där pedagogen tagit makten genom att avbryta.

2.9 Sammanfattning av teoretisk inramning

Sammanfattningsvis belyser forskarna genomgående att samspel och kommunikation är centrala begrepp då de bör vara en del av högläsningen. Det samspel som man grundlägger tidigt ligger till grund för livets fortsatta samspel med andra människor. Vidare framkommer att läsandet kan te sig olika beroende på om det är ensam- eller kollektiv läsning. Forskare menar att barnen inte alltid använder bilderboken på det sätt som de vuxna alltid tror, de behöver bilden för att kunna tolka bokens innehåll. Barnen använder sig utav sina tidigare erfarenheter och av varandra för att ge bilderna liv och innehåll. Bilderboken behöver även behålla sitt samspel mellan bild och text för att kunna göra sitt budskap synligt. Den är inte enkel bättre uttryckt komplex.

3 Tillvägagångssätt

I detta avsnitt presenteras tillvägagångssättet för vår studie. Vi använder oss av en kvalitativ fallstudie vilket innebär att vi med observationer genomförda på två förskoleavdelningar undersökt hur arbetet kring bilderböcker kan se ut. Vi ger här en inblick i de valda förskoleavdelningarna genom en kort miljöbeskrivning samt en förklaring till hur vi gick tillväga under studiens gång.

3.1 Litteratursökning

Litteratursökningen koncentrerades först i ett inledande skede till *GUNDA*. Vi sökte även efter andra uppsatser med liknande syften som var skrivna på Göteborgs universitet. Sökningar har även skett i andra bibliotekskataloger som hör till de lokala biblioteken i Göteborg med namnet *Gotlib*. Vi har även sökt i Google samt Nationalencyklopedin. Litteraturförteckningar i andra avhandlingar och i övrig relevant litteratur har lett fram till ytterligare litteraturinhämtning. De sökbegrepp vi har utgått ifrån har bland annat varit: *samspel, bilderbok, sociokulturellt perspektiv, literacy, förskola, skönlitteratur, berättande, lästeknik, barn och litteratur*.

3.2 Val av metod

För att besvara undersökningens syfte har vi valt att utgå från en kvalitativ fallstudie. Från de humanistiska vetenskaperna har det synsätt som kommit att kallas för kvalitativt vuxit fram menar Stukát (2005). Mycket handlar om tolkning och inte om mätbara fakta som det kvantitativa står för. Stukát menar vidare att själva grunden inom den kvalitativa forskningen ligger i att tolka men inte genom att generalisera utan genom att gestalta eller beskriva något. Den här studien utgår från en kvalitativ metod eftersom vi inte är ute efter mätbara resultat, tvärtom är vi ute efter det som man kan observera. Løkken & Søbstad (1995) beskriver hur metoden ger förståelse till ett visst fenomen mer än en förklaring. Som forskare är man öppen och försiktig när man närmar sig det som skall undersökas. Som all forskning menar Stukát vidare att en kvalitativ studie kan kritiseras. Genom att studien och även i vårt fall koncentreras till ett fåtal individer eller grupper, gör det att begränsningen kan leda till att bli alltför subjektiv.

I den kvalitativa studien har vi använt oss av observationer på två olika förskoleavdelningar. Vi har även valt att kunna ställa frågor till pedagogerna då vi undrat över ett visst handlande eller då något känts oklart. Dessa anteckningar har gjorts för att få en så rättvis bild som möjligt av det observerade. Vi ansåg att det förhållningssättet skulle vara det optimala för att få svar till vårt syfte. Fördelen med observationer uttrycker Stukát som att man får reda på vad som egentligen händer. I en intervju eller i en enkät kan man som forskare inte vara säker på att man får sanningsenliga svar. Vi har valt att studera både verbala och ickeverbala händelser vilket gjorde att vi valde observationer i stället för inspelning med videokamera eller band. Dels för integriteten men även för att fånga det som små barn gör ickeverbalt. Enligt Merriam (1994) ger även litteraturgenomgången en bred översikt över nuvarande forskning och dess teorier. Den ger en utgångspunkt för det fortsatta arbetet då det kan urskönjas vilka teorier som finns och hur styrkta dessa är.

3.3 Urval

I diskussion kring hur vi skulle få svar till vårt syfte valde vi att kontakta *Solrosen*, en förskola belägen i Göteborg som vi medvetet valt på grund av att en av oss haft sin vfu förlagd där på avdelningen *Myran*. Förskolan ligger i ett mycket naturskönt område med närhet till natur och bad i en stadsdel med cirka 20000 invånare. Vi koncentrerade vår forskning till två avdelningar *Myran* och *Tusenfotingen*. De är inte valda utifrån att arbeta mer motiverat med litteratur än andra förskolor därmed kan studien upprepas och granskas på andra avdelningar oberoende av stad eller inriktning.

3.4 Datainsamling

Innan vi påbörjade vår observation på förskolan *Solrosen* valde vi att först göra en så kallade pilotstudie. Stukát (2005) skriver om fördelen av att göra en förstudie kan vara att pröva om den tänkta undersökningen är relevant och om den går att genomföra. Stukát menar även att det är viktigt att praktiska moment reds ut på den aktuella platsen för studien. Exempelvis vilka dagar som är lämpliga, tillstånds handlingar samt tid för undersökningen. Därför valde vi att i god tid innan studiens början kontakta ansvarig rektor, personal samt dela ut samtyckesintyg till berörda vårdnadshavare. I intyget fick de välja att ge sitt godkännande eller ej till barnets medverkan i observationerna (se bilaga 1). I intyget beskrevs även studiens syfte samt kortfattat vad som skulle observeras. Tillsammans med berörd personal bestämdes att observationerna skulle äga rum tre dagar under en och samma vecka, det för att få kontinuitet och sammanhang.

Vid det första besöket presenterade vi oss för personal och barn. Vi delade ut den bilaga som var tänkt att fungera som en checklista med relevanta punkter för observationerna. Checklistans punkter var ostrukturerade vilket Stukát beskriver stå nära det vardagliga observerandet. Listan blev efter pilotstudien reviderad. Frågor som vi ansåg inte skulle stärka vår studie eller kunna besvara våra frågeställningar togs bort.

Observationstillfällena ägde rum från klockan nio på förmiddagen och sträckte sig till klockan 13.30- 15.00 beroende på verksamhetens upplägg och utevistelser. Pedagogerna instruerades att vara i verksamheten som vanligt och genomföra det som de brukar utan att påverkas av vår närvaro. Vi valde att dela på oss och observerade på var sin avdelning på samma förskola. Vi observerade hur barn respektive barn och vuxen samspelade kring bilderboken. Vi tittade även på hur länge samt hur många som deltog i aktiviteten. Vem som valde boken, hur den lästes (se bilaga 2). Observatören var placerad vid sidan av för att på så sätt inte störa.

Under varje observationstillfälle antecknades vad som hände och vad som sades i den mån man hann med. Stukát (2005) påpekar att det ofta är tidskrävande med observationer vilket ledde till att vi begränsade observationerna till tre dagar, för att begränsa omfånget av insamlat material.

3.5 Bearbetning av materialet

Under varje observationstillfälle förde vi noggrant anteckningar som vi efter dagens slut skrev rent och sammanställde. I de situationer då vi citerade barn valde vi att återge dialoger och monologer med viss redigering eftersom barnens tal ofta innehållit bortfall av vokaler och

konsonanter. För att kunna följa och identifiera personerna i observationerna har barn tilldelats namn och ålder medan personalen tilldelats endast namn.

Vidare delgav vi varandra våra anteckningar eftersom vi inte var med varandra under observationerna. Tillsammans delade vi in transkriberingarna i avsnitt för att få svar till vårt syfte. Vi jämförde våra resultat för att på så sätt se skillnader respektive likheter. De delar av observationerna som inte ansågs ha relevans för vårt syfte lyftes bort för att fokusera på det som var mer relevant för studien. För att synliggöra det som var mest relevant och intressant krävdes en rad genomläsningar och bearbetningar av materialet.

3.6 Studiens tillförlitlighet

Løkken & Søbstad (1995) skriver om hur man som observatör redan tolkar resultat då man uppfattar något med sinnena, tolkningsprocessen startar med andra ord på en gång. Vidare menar de att tolkningen kan och skall diskuteras för att få en så rättvis bild av det observerade som möjligt. På så sätt har vi diskuterat med varandra och sett från olika synvinklar på det observerade. Vi har även försökt att beskriva anledningar till olika händelser eller bakomliggande faktorer där det behövs för att en situation eller ett citat inte skall bli vinklat och tagit ur sitt sammanhang.

Då vi genomfört observationerna har vi varit väl medvetna om att våra förkunskaper och de erfarenheter som vi bär med oss kan färga observationerna och därmed påverka resultatet. En utav oss har även haft en del av sin vfu på den berörda förskolan, avdelning *Myran* vilket både är positivt och negativt. Det positiva är att barnen är vana vid personen och uppträder som de brukar. Det negativa är att de kan ha svårt att acceptera att man inte är pedagog utan för tillfället bara observatör. För att minimera den risken pratade vi med barnen och försökte förklara att vi inte jobbar för tillfället, vi "tittar och skriver". Vi har även försökt att vara så "osynliga" som möjligt genom att placera oss diskret på avdelningarna.

Mer tid skulle ha lagts på checklistan som var underlag för våra observationer. Genom att göra listan mer utvecklad med rutor att kryssa i hade vi lättare fått en överblick på det observerade. Dock var listan bra som stöd vid anteckningar i löpande text. Vidare är det av relevant att påpeka att studien representerar endast tre dagar. De observationer vi gjort och resultatet vi fått från dessa representerar inte nödvändigtvis vardagen. Stukát (2005) menar att dagsformen, yttre störningar och liknande kan påverka resultatet. En upprepning av samma observationer på andra förskolor samt i större omfattning kan mycket väl ge ett annat resultat än vårt. Vi är även väl medvetna om att vi inte hunnit skriva ner allt som vi observerat. Vårt resultat av observationerna blir därav rekonstruktioner utifrån våra anteckningar och den checklista som vi utgått ifrån.

3.7 Etik

För att kunna observera barnen på förskolan behövs föräldrarnas skriftliga medgivande. Vi valde att kort informera föräldrarna om studiens övergripande syfte samt ge en kort skriftlig beskrivning av vad vi skulle observera. (Se bilaga 1). Vi påpekade även att de när som helst kunde välja att avbryta sitt barns medverkande i studien. Vidare poängterades att studien kommer vara mån om den personliga integriteten och att den kommer avpersonifieras. Allt insamlat material har kodats med fiktiva namn och används endast till studien.

4. Resultat

Nedan redovisas resultatet från våra observationer. Vi redovisar resultaten avdelningsvis för att ge en mer överskådlig bild. En presentation och bakgrund ges till de två valda avdelningarna. Materialet har delats in i underrubriker vilket ska underlätta kopplingen till studiens syfte och frågeställningar. Under rubrikerna presenteras och jämförs resultaten för de olika avdelningarna. Sist sammanfattas resultaten från avdelningarna och vad som varit mest intressant.

4.1 Förskoleavdelningen Myran

På avdelningen *Myran* jobbar fyra pedagoger, varav två förskollärare, en fritidspedagog och en barnskötare där två pedagoger delar på en tjänst. En utav dessa tjänster finns som en extra resurs vissa dagar. I barngruppen finns 19 barn i åldrarna 1-5 år, 11 pojkar respektive 8 flickor. Då man träder in på avdelningen möts man av glada barn som verkar ha mycket energi och ”spring i benen”. Pedagogerna beskriver barngruppen som livlig där mycket tid ägnas åt konfliktlösning, dialog och ett aktivt arbete för att få gruppen sammansvetsad. Vilket tar ut sin rätt över den pedagogiska verksamheten.

Trots att lokalerna är relativt slitna inbjuder miljön till läsning. Böckerna står placerade i backar i höjd så att barnen själva kan nå dem. En soffa i köket står placerad bredvid böckerna och är tänkt att vara platsen för läsning. Det finns ytterligare två soffor som även de lämpar sig för läsning. Ett utav rummen har även en flanotavla¹ som används nästan varje dag. Böcker tillgängliga för läsning lånas tillsammans med barnen var fjärde vecka. Pedagoger Selma är mycket engagerad i lålandet och väljer tillsammans med barnen böckerna.

Pedagogerna som arbetar på avdelningen är följande:

Sanna (förskollärare)

Katarina (förskollärare)

Fia (förskollärare)

Selma (fritidspedagog)

Åsa (barnskötare)

4.2 Förskoleavdelningen Tusenfotingen

På den andra avdelningen *Tusenfotingen* jobbar tre pedagoger varav två förskollärare och en barnskötare. I barngruppen som upplevs som mycket lugn och harmonisk finns det totalt 20 barn, 5 pojkar respektive 15 flickor.

Miljön inbjuder till läsning även om böckerna är placerade på ett sätt som gör det svårt för de allra minsta att nå böckerna. Det finns en liten läsvrå med en soffa i anslutning till köket. Man ser tydligt att pedagogerna arbetar på ett strukturerat sätt med litteratur. Exempelvis finns en informationstavla med presentation av de böcker som de läser för tillfället tillgänglig i hallen. Pedagogerna påpekar även själva att de medvetet arbetar mycket med högläsning av böcker.

¹ Flanotavla är en tavla klädd med speciellt tyg där man kan sätta upp bilder som hör ihop med en saga. Bilderna representerar de avgörande händelserna samt karaktärerna som sagan består av.

Pedagogerna som arbetar på avdelningen är följande:

Agneta- förskollärare

Solweig- förskollärare

Britt- barnskötare

4.3 Samspel mellan barn

På avdelningen *Myran* sitter två treåriga pojkar tillsammans och tittar i en bok om Nicke Nyfiken som handlar om då Nicke Nyfiken svalde en pusselbit och fick åka till sjukhuset. Man ser på pojkarna som sitter mycket nära varandra i den bruna soffan i köket att de är intresserade av boken.

Pelle: Äta sån, då få man ont i magen (tar sig på sin egen mage, efter det pekar han på pusselbiten i boken).

Fredrik: Näe (skrattar). Bajs, bajs...

I detta citat ser man ett tydligt samspel mellan barnen där bokens innehåll får dem att interagera med varandra om vad som egentligen utspelar sig. Fredrik förstår enligt oss sambandet mellan pusselbiten i magen och att det kan lösa sig med ett besök på toaletten. Han drar där ifrån en slutsats från sina tidigare erfarenheter och detta visar på att boken kan leda till att man utbyter erfarenheter och på så sätt lär av varandra.

På samma avdelning hittade vi en sekvens där samspelet handlade om bilar och där boken fick vara föremål för en inledning till lek. Barnen sitter tillsammans i den bruna soffan, runt omkring dem rör sig barn som är på väg till sovvila eller som skall finna en lekaktivitet efter maten. En pedagog diskar i samma rum som barnen sitter i.

Johan: Kolla! Den där bussen (båda bläddrar tillsammans).

Fredrik: Kolla där! Bilar kolla!

Johan: Den e trasig! (Pekar på en sida som är trasig)

Fredrik: Här e min bil! (Gör biljud och håller i boken som en ratt och svänger med den medan han brummar).

Johan som är 4 år återberättar händelserna i boken utifrån bilderna, han pekar och visar sin kamrat bussen. Tillsammans bläddrar de vidare och finner nya bilar. Det är Johan som håller i boken, det märks tydligt på hans kroppsspråk att det är han som bestämmer. Fredrik tar efter en stund boken från Johan och använder den som en ratt. Han markerar bestämt men ändå med ett vänligt tonfall att ”här är min bil!”.

Fredrik klättrar upp på bordet bland bokbackarna och väljer slutligen *Castor målar*. Boken är mycket sliten och välläst. För att få plats i soffan i köket kastar han ner de böcker som ligger där, för att sedan sätta sig bredvid Johan som sitter med en *Briokatalog*. Snabbt överger Johan sin katalog och kryper närmre Fredrik.

Fredrik: De målar grönt också.

Johan: Kolla! (pekar på en annan färg).

Fredrik: Rött

Johan: Ja kan läsa den här (tittar på kompisens)

Fredrik: Jag älskar skridskor nu.

Johan: Mina skridskor!!

Fredrik: Dumma dig (går iväg)

Här utspelar sig en situation där samspelet till en början fungerar men vilket senare urartar. Först är de tillsammans intresserade av boken men sedan övergår det gemensamma intresset till en diskussion om vems skridskor det är. Barnen verkar finna det svårt att gå vidare efter incidenten och går åt varsitt håll.

På avdelningen *Tusenfotingen* står Lotta fem år och räknar böckerna i bokhyllan samtidigt som hon "läser" titlarna. Slutligen väljer hon en boken *Max bil*. Lotta tar sedan Kristin två år i handen. De sätter sig ner i soffan och börjar titta i boken. Denna bok kan Lotta utantill. De sitter sedan båda två och diskuterar kring bilderna. När de läst klart byter de till pekboken *Mjuka djur*, det är Lotta som väljer. När denna är färdigläst frågar hon Kristin vad de skall läsa härnäst, hon väljer då boken *ABC*, Lotta förhör då Kristin på alfabetet och frågar vilka bokstäver hon kan. Båda verkar ha roligt tillsammans och skrattar och kommer på nonsens rim, exempelvis rim på deras namn. Stunden verkar vara mycket lustfylld och givande.

Sammanfattningsvis visar observationerna att samspel mellan barn kan vara mycket lustfyllda och givande. Barnen lär sig av varandras erfarenheter och pratar utifrån böckernas bilder, det leder dialogerna framåt. Ibland fungerar samspelet mellan barnen friktionsfritt medan de andra gånger leder till osämja. Exempelen visar även att det ofta är det äldre barnet som leder aktiviteten och på så sätt har kontroll över boken.

4.4 Samspel mellan barn och vuxen

På avdelningen *Myran* har förskolläraren Sanna satt sig i soffan i köket tillsammans med Sixten tre år. Pojken verkar mycket glad likaså pedagogen, det verkar vara upptakten till ett gott samspel dem emellan. Sixten och Sanna sätter sig bredvid varandra och boken hålls av pedagogen.

Sixten: Nu ska vi läsa bok.

Sanna: Vet du vad? Jag ska bara kolla vad de stora barnen gör (går iväg en kort stund och kommer tillbaka till soffan i köket och sätter sig med pojken).

Sanna: *Vilda bebin får en hund.*

Sixten: (pekar) Hunden!

Sanna: Ska vi läsa nu då? (Börjar läsa) Ska du läsa själv, eller vill du att jag ska läsa?

Sixten: (Tittar och nickar).

Sanna: Vad är det? (Pekar på en häst)

Sixten: Häst!

Sanna: Vad gör katten för någonting? (Johan fyra år kommer förbi och "stör")

Då pojken Johan kommer förbi försöker Sanna hantera det på ett sätt som inte låter stämningen och samspelet förstöras, även om det till synes gjorts det.

Sanna: Vill du också lyssna på saga? (Inget svar från Johan)

Sanna: Korv, tycker du det är konstigt att katten äter korv...? (pojken pekar på en bild med en korv som en katt äter).

Sixten: (Nickar, bläddrar och pekar) Han ramlar!

Sanna: Ja där ramlar han.

Sixten: Ramlar från sängen.

Sanna: Ja det står här (pekar på texten), han ramlar från sin säng.

Johan som tidigare kommit förbi kryper nu upp i soffan och verkar vilja vara med.

Sanna: Vad är det?

Johan: Blomma!

Sanna: Är det en tulpan? (Inget svar).

Sanna: Tror ni att det var en hund?

Johan/Sixten: Ja!

Sanna: Varför blev han besviken när han fick en hund?

Johan: För han ville ha en riktig hund? (syftar på att det bara var en gosedjurshund).

Ett barn kommer in och avbryter läsandet och frågar om pedagogen kan hjälpa henne med att sätta fast en utklippt leksakssvans på dennes kläder. Pedagogen avbryter läsandet och hänvisar till de äldre barnen som kanske kan hjälpa.

Sanna: (Pekar på bilden och frågar vad hunden gör med svansen) Viftar va? Sover bebin?

Sixten: Nä.

Sanna: Vad gör bebin?

Sixten: Han ramlade ner.

Sanna: Ja, han hoppar till och med.

Under tiden kastar Johan en bok i golvet och letar till synes efter en reaktion hos Sanna. Hon föreslår då att Johan skall hämta upp den från golvet. Hon räknar och gör det till en lek men det nappar han inte på, det gör dock Sixten som ger boken till Sanna med ett leende. Han verkar stolt över att ha kunnat lösa situationen som kan göra att läsningen fortsätter.

Sanna: Vill du läsa färdigt?

Sixten: Mmm.

Sanna: Titta, hittar du någon giraff på bilden?

Sixten: Ja där (pekar, de fortsätter med alla djuren på uppslaget. De räknar även djuren som finns där tillsammans).

Sanna: Vad gör bebin nu? Jo, han hoppar ut genom fönstret. (Sixten kryper närmre och ligger nu i pedagogens knä)

Det kommer nu in en pedagog från en närliggande avdelning som frågar om var några handdukar kan ligga. Sanna svarar och säger till barnen -ska vi ta en paus och fortsätta med sagan en annan gång? (Barnen lämnar soffan och sagan läses inte igen). I samtal med Sanna efter läsningen uttrycker hon sitt missnöje över ständiga störningsmoment vilket gör det svårt att fullfölja de tänkta intentionerna med exempelvis högläsning.

Ytterligare ett exempel på avbruten läsning är då Klas fyra år väljer en bok och visar pedagogen Selma.

Selma: Vad är det för någon, å är det den underbara boken om fåglar? (Tre barn samlas runt boken).

Selma: Jag måste byta blöja här... (lägger boken ifrån sig och går iväg. Alla barn lämnar soffan.)

Klas är nu ensam i köket och får syn på fågelboken som pedagogen lämnat i soffan. Han tar upp den och lägger den i knäet när han nu sitter i soffan. Klas släpper boken lika fort igen och säger.

Klas: Fröken var är du? (Går och letar efter pedagog).

Här är pedagogens syfte att läsa högt för barnet, men den tanken avbryts genom att ett barn uppenbarligen behöver ny blöja. Pedagogens samspel med Klas uteblir och den uppenbart förvirrade Klas letar efter fröken. Han verkar inte ha förstått orsaken till att pedagogen lämnade rummet.

Sammanfattningsvis visar exemplen att samspel mellan vuxen och barn kan vara givande men att de oftast avbryts eller uteblir, på grund utav att högläsning inte kan gå före arbetsuppgifter så som exempelvis blöjbytning och liknande. När samspelet väl fungerar får dock både barn och pedagog tillfälle att föra en dialog utifrån den valda boken. Man utbyter på så sätt erfarenheter och upplevelser. Boken får alltså även här, som i samspelet mellan barn, fungera som ett slags diskussionsunderlag.

4.5 Pedagogplanerad högläsning

På *Tusenfotingen* har man precis haft lunch, för de minsta barnen är det dags för vila medan de större har så kallad "sagovila"². När Gunnel städat undan sätter hon sig till rätta på en hög stol i tamburen, barnen får sitta på golvet. Boken man läser heter "*Hokus pokus Alfons Åberg*". Läsningen inleds med en liten återblick för att minnas vad man läste förra gången. Detta ställs som en öppen fråga till barnen. Under läsningen är Gunnel mycket entusiastisk och läser med stor inlevelse. Hon visar ej bilderna medan hon läser men efteråt. Efter läsningen gör man återkopplingar till bokens innehåll genom att diskutera "trolleri" som var ett återkommande inslag i boken. Barnen kan obehindrat göra sina röster hörda. Exempelvis diskuterar man huruvida trolleri är på riktigt eller ej. Pedagogen ger här barnen den tid som de behöver, det sker inga avbrott eller andra störande moment från omgivningen.

På *Tusenfotingens* morgonsamling samlas barnen i en ring på golvet medan pedagogerna sitter på varsin stol. Samlingen inleds med en "namnlek". Efter leken är det dags för läsning. Avdelningarna jobbar utefter ett tema kring Astrid Lindgren och på avdelningen har de valt att läsa boken *Jag vill inte gå och lägga mig* som handlar om Lasse 5 år som inte vill gå och lägga sig. Innan man börjar läsa gör man en summering av vad som lästes senast. Pedagogen som läser gör det med inlevelse och ändrar sin röst konstant efter innehållet. Man väljer att bara läsa en sida åt gången. När pedagogen läst klart visar man bilderna i boken, sedan får barnen själva ställa frågor och diskuterar tillsammans. De olika karaktärerna i boken får liv genom pedagogens röst och inlevelse.

Barnen på avdelningen *Myran* har innan lunch fått ta del av en flanosaga. Maten är ej färdig ännu och pedagogen Katarina bestämmer sig för ytterligare en saga.

Katarina: Ska vi hinna ta denna fort? Nu får du sätta dig (en liten pojke rör sig nu i rummet och låter) Nu får vi se om vi hinner... Det var en gång en råtta som bodde i en...

Gruppen: Hatt!

Katarina: Vet ni vad, det finns en råtta som bitit av svansen på en katt. Vem tänker jag på då?

Saga: Pelle Svanslång

Katarina: Ja, Pelle Svanslös det visste du!

Sagan fortsätter och barnen blir lite mer rastlösa och en del drar i varandra och tar upp leksaksbilar.

Katarina: Nu får ni sjunga den för mig. (Gruppen sjunger med pedagogens hjälp)

Katarina: Nu tror jag snart att maten är klar. Vi tar den en gång till (sjunger).

Det knackar på dörren mitt i sången och en annan pedagog bjuder in barnen till lunch.

² Sagovila – En högläsningstund ledd utav pedagog, oftast förekommande före eller efter lunch.

Katarina. – Nu var det slut för idag. Tack för idag. Ställ er på ett led (barnen gör det och ”tågar” ut)

Flanosaga är en återkommande rutin i den pedagogiska verksamheten på *Myran*. Dessa förekommer ofta före lunch och kan ses som ett lugnande moment där barnen får chans att varva ner. En liten pojke på två år, Viktor blir satt i kökssoffan med en bok av pedagogen Sanna. Han får en pekbok och Sanna förklarar att det är tänkt att han ska sitta där ett tag för hon kan inte vara med honom hela tiden även om han nu är kinkig och ledsen. Han lägger sig lite demonstrativt i soffan och tar en naturbok. Johan kryper upp och tar den bok som Viktor först tittat i. Han är nu märkbart ledsen och Johan kramar och tröstar tillsammans med Sanna. Här uttrycker pedagogen själv hur hon medvetet satt barnet i soffan och använt boken som avledning för att föra honom på andra tankar. Försöket misslyckas då pojken inte visade vidare intresse för boken.

Ett återkommande moment på avdelningen *Tusenfotingen* är den tidigare nämnda sagovilan som inträffar efter lunch. Agneta delar ut olika bilderböcker åt barnen, medan hon själv tar hand om disken. Böckerna är av varierande svårighetsgrad och främst framlagda för att hålla barnen sysselsatta och lugna innan hon kan ägna sig åt dem.

Sammanfattningsvis ser vi att den pedagogplanerade läsningen ofta ses i samband med samling, sovvila eller som en aktivitet precis innan maten. Utifrån dessa tidsangivelser kan man se läsningen som något som används som lugnande effekt innan matsituationen eller som en lugn stund efter maten. Dialogen kring böckerna och flanosagan gör barnen delaktiga och får på så sätt ett pedagogiskt innehåll. Pedagogernas inlevelse ger enligt oss barnen möjligheter till att få vara med om det magiska som sagan och berättelser kan stå för.

4.6 Bokläsning som ensamaktivitet

Klas tre år, en pojke som ”läser” mycket tar en pekbok med svenska bondgårdsdjur. I boken finner han bilden av en katt. Han för en monolog om de olika djuren i boken och återkopplar till en flanosaga om den lilla, lilla gumman som han tidigare lyssnat till under dagen.

Lilla, lilla gumman... (härmar alla djurbilder och säger schas katta och lägger ifrån sig boken).

Klas tar upp boken igen och sjunger.

Den här e så kul! Den här, lille katt, lille kissekaaatta. Vet du att, vet du att de e mörkt om natta.

Klas sjunger igenom hela sången och när han kommer tillbaka till kattens bild i boken så säger han: Näe försvinn! Under hela monologen verkar han djupt försjunken i boken och avskärmad från omvärlden, han sitter i soffan i rummet som är till för konstruktionslek. Där är han ensam och sitter med ryggen mot dörren och håller boken framför sig.

Samma pojke, Klas har i detta exempel valt att sätta sig själv i soffan i köket. Han sitter med ryggen vänd mot de andra barnen. Under hans ”läsning” kommenterar han det han ser på bilderna.

Oj dom dansar (pekar på bilden). Gymnastik!

Pojken tar nu upp en tjock naturbok. Han granskar noggrant bokens baksida som föreställer ett mårddjur som fräser åt en räva. Pojken ser mycket bekymrad ut och härmar mårddjuret och fräser.

Oj, kolla, dom biter! Får inte göra! Jag ta bort den boken, nu är den borta!

Klas verkar fascinerad samtidigt som han blir lite rädd för bilden. Han löser det genom att lägga ifrån sig den.

Sammanfattningsvis ser vi att ensamläsning förekommer ganska frekvent på avdelningen *Myran* främst då i exemplet med Klas. Detta var något vi inte observerade i lika stor utsträckning på *Tusenfotingen*.

4.7 Sammanfattning

Detta kapitel har beskrivit hur samspelet ser ut mellan barn och barn och vuxna. Vi har även studerat den pedagoginitierade läsningen samt ensamläsning. På de studerade avdelningarna har pedagogerna organiserade lässtunder, då ofta i samband med lunch eller vila. Dessa tillfällen kan för pedagogerna vara ett sätt att lugna barnen. Skillnaden mellan *Myran* och *Tusenfotingen* är att man på olika sätt valt att strukturera läsandet. På *Myran* tar man tillvara de tillfällen som erbjuder läsning, dessa riskerar dock att bli avbrutna på grund utav yttre faktorer. *Tusenfotingen* har valt att utifrån ett mer strukturerat sätt ta sig an högläsning, där vissa stunder på dagen automatiskt kopplas samman med läsning.

I samspelet mellan barn fann vi exempel på samspel där dialogen kring bilderna hade en central roll. Ofta var det ett utav barnen som hade kontroll över boken och därmed en position som "läsare". Utifrån bilderna kunde erfarenheter och kunskaper utbytas mellan parterna, och på sätt göra bilderna tolkningsbara. De gemensamma stunderna var kantade av både skratt och osämja.

Samspel mellan barn och pedagog visar att samspelet sker på samma sätt som mellan barn, men skillnaden är att texten blir en komplettering till bilden i och med att pedagogen läser högt. Frågorna som pedagogen ställer till text och bild blir ännu ett sätt att närma sig samspel. Avslutningsvis såg vi i våra observationer att barnen ibland valde att gå undan med en bok. Vi tolkar det som att barnet har ett behov av att vara ensamt. Ibland förde barnet även en monolog med sig själv och bearbetade därigenom innehållet i bilderboken.

5. Diskussion och avslutande reflektioner

Vi kommer i detta avsnitt inleda med en metoddiskussion där vi lyfter fram de för- och nackdelar vi i efterhand har upplevt med vår metod för vår studie. Efter den följer vår resultatdiskussion där en jämförelse och diskussion förs kring litteraturdelen och vårt resultat. Eftersom vårt ämne är relativt stort har vi valt att dela upp diskussionen i underrubriker som återknyter till vårt syfte.

5.1 Metoddiskussion

Studiens syfte att undersöka hur man arbetar med bilderböcker på två avdelningar i en förskola. Dels ur ett samspelande perspektiv och mer övergripande hur man arbetar med bilderboken och när man använder den, exempelvis som en dämpande effekt på barnen avgjorde val av metod. En kvalitativ fallstudie lämpade sig bäst då vi använde oss av observationer som kompletterades med intervjufrågor som ett komplement då situationen behövde förtydligas.

I undersökningen använde vi oss av en checklista (bilaga 2) för att lättare kunna fånga in svar till våra frågeställningar. Trots att den reviderats efter pilotstudien märkte vi att vi mer och mer använde oss av löpande anteckningar av vad som observerades. Vi kompletterade och utgick från stencilen men fick genom att gå ifrån den mycket material som vi senare fick sälla bort. Något som skulle kunna ha undvikts om vi lagt mer tid på en strukturerad modell att utgå ifrån.

Urvalet av förskoleavdelningar gjordes medvetet vilket vi tidigare redogjort för. Det för att vi redan hade kontakter på förskolan vilket gjorde det lättare att få tid för observationer och medgivande från föräldrar. Vårt resultat baseras på de observationer som vi gjorde under tre dagar på de respektive avdelningarna samt de spontant kompletterande intervjufrågor som vi ställde till pedagogerna.

Att mer ingående intervjua pedagogerna hade troligtvis gett vår studie en bredare bild av hur man vill arbeta med bilderboken men kanske inte har möjlighet till. Vidare hade fler avdelningar kunnat observeras och gett en mer bred bild. Det skall poängteras ytterligare att observationerna endast representerar tre dagar och ger på så sätt inte en helhetsbild av verksamheten i ett längre perspektiv.

5.2 Resultatdiskussion

Syftet med uppsatsen var att genom en fallstudie samt en litteraturgenomgång undersöka hur bilderböcker kan ligga till grund för samspel samt hur man bör eller kan arbeta med dem. För att få svar på våra frågor användes observationer.

De frågeställningar uppsatsen bygger på är följande:

- När och hur används bilderböcker i förskolans verksamhet?
- Hur ser samspelet kring bilderböcker ut mellan barn i förskolan?
- Hur ser samspelet kring bilderböcker ut mellan barn och vuxen i förskolan?

5.3 Samspel mellan barn

Simonsson (2004) skriver om hur barn ofta använder bilden som en inledande del till samspel och gemensam tolkning. Barn utbyter erfarenheter och tidigare kunskap för att tillsammans tolka och förstå bilden på nytt. I observationen på avdelningen *Myran* kan man följa Pelle och Fredrik då de tittar på bilder ur *Nicke Nyfiken på sjukhus*. Där ser man exempel på ett samspel kring bilden där ett av barnen, Fredrik drar slutsatser utifrån tidigare erfarenheter. Vi utgår från att pojken förstår att apan i bilderboken kommer att få ont i magen då han svält en pusselbit och att det kan lösa sig genom ett besök på toaletten.

Vidare visar Simonssons avhandling att ett barn ofta utmärker sig genom att ta ”kommandot” över boken vilket vi tolkar som att barnen tar pedagogens roll genom att hålla i boken, bläddra och ibland ”läsa” för andra barn. På samma sätt menar Dysthe (2003) att härma andra är ett sätt att få del av kunskaper och färdigheter. Exemplet där Johan och Fredrik läser visar att det är Johan som har kommandot då han håller i boken även om Fredrik ibland tillåts att bläddra. Vi såg i denna observation att kroppsspråket sa mer än orden. Med hela kroppen visade Johan att det var han som bestämde, något vi tycker stämmer överens med Simonssons resultat. Det här är även ett exempel för hur en bild kan användas i avsaknad av att någon läser texten. I detta exempel fungerade inte samspelet tillfredsställande mellan parterna och ledde till att Fredrik tog boken från Johan och betonade att det var hans bil.

Johan: Kolla! Den där bussen (båda bläddrar tillsammans).

Fredrik: Kolla där! Bilar kolla!

Johan: Den e trasig! (Pekar på en sida som är trasig)

Fredrik: Här e min bil! (Gör biljud och håller i boken som en ratt och svänger med den medan han brummar).

I samspelet mellan Lotta och Kristin på avdelningen *Tusenfotingen* ser vi samma fenomen men här i ett annat klimat. Stämningen är mer avslappnad och trevlig även om Lotta är den som har den ledande rollen. Det tolkar vi som att ålderskillnaden spelar en stor roll för vilken roll man ikläder sig. Här ser vi ett utökat och längre samspel där boken är en central utgångspunkt för samspelet. Hon är ödmjuk samtidigt som hon själv verkar vilja få ut något av samtalet. Efter att ha observerat samlingarna på avdelningen känns det som att denna händelse är en imitation av pedagogernas roll. Lotta på avdelningen *Tusenfotingen* ”läser” tillsammans med Kristin. Det är Lotta som har kommandot och hon som leder dialogen framåt vilket nedanstående citat visar.

De sitter sedan båda två och diskuterar kring bilderna. När de läst klart byter de till pekningen *Mjuka djur*, det är Lotta som väljer. När denna är färdigläst frågar hon Kristin vad de skall läsa närmast, hon väljer boken *ABC*, Lotta förhör då Kristin på alfabetet och frågar vilka bokstäver hon kan.

Lotta är likt en vuxen entusiastisk i sitt ”läsande” något som Svensson (1998) beskriver vara den viktigaste egenskapen hos en vuxen högläsare. Lotta samtalar även med Kristin om böckernas innehåll vilket är en viktig del av högläsningen enligt Svensson.

Sammanfattningsvis ser vi hur barn imiterar den vuxne läsaren och ikläder sig rollen då barn tillsammans ägnar sig åt bilderböckerna. Samtalen kring böckerna kretsar kring bilderna i boken och med kroppsspråk visar barnen vem som bestämmer.

5.4 Samspel mellan barn och vuxen

I litteraturen visas genomgående en nästintill ”utopisk” bild utav högläsning och samspel mellan barn och vuxen. Den enda som nämner motsatsen är Simonsson (2004) som gjort en etnografisk studie som sträcker sig under en längre period på en förskola. Simonsson beskriver hur det förekommer avbrott i läsandet då en pedagog läser för ett eller flera barn, det är hon ensam om att nämna. Vi såg det ofta förekommande och ser i Simonssons forskning tydliga kopplingar till vårt eget resultat från observationerna. Vi ser härmed en stark genomgående skillnad mellan teori och verklighet.

Ekström och Isaksson (1997) kommer med en rekommendation om minst en kvarts läsning om dagen. Samtalen efter läsningen nämner de även vara centrala vilket även Pramling, Samuelsson och Sheridan (1999) håller med om. Text och bild skall efter läsningens avslutande diskuteras för att barnen skall kunna reflektera och bearbeta. På avdelningen *Myran* fann vi ett exempel där pedagogen Sanna för en dialog och ett samspel med Johan och Sixten.

Sanna: Vad är det?

Johan: Blomma!

Sanna: Är det en tulpan? (Inget svar)

Sanna: Tror ni att det var en hund?

Johan och Sixten: Ja!

Sanna: Varför blev han besviken när han fick en hund?

Johan: För han ville ha en riktig hund? (syftar på att det bara var en gosdjurshund)

Ett barn kommer in och avbryter och frågar om pedagogen kan hjälpa henne med något. Pedagogen hänvisar till de äldre barnen som kanske kan hjälpa.

Här börjar pedagogen Sanna att samtala med barnen kring bokens innehåll. Dialogen avbryts då ett av barnen, som inte är med i läsningen, behöver hjälp. Pedagogen försöker här bibehålla läsningen genom att hänvisa barnet vidare. Dialogen fortsätter.

Sanna: Vill du läsa färdigt?

Sixten: Mmm.

Sanna: Titta, hittar du någon giraff på bilden?

Sixten: Ja där (pekar, de fortsätter med alla djuren på uppslaget. De räknar även djuren som finns där tillsammans).

Sanna: Vad gör bebin nu? Jo, han hoppar ut genom fönstret. (Sixten kryper närmre och ligger nu i pedagogens knä)

Det kommer nu in en pedagog som frågar om handdukar från en annan avdelning. Sanna svarar och säger till barnen: ska vi ta en paus och fortsätta med sagan en annan gång? (Barnen lämnar soffan och sagan läses inte igen).

Här går barnen och pedagogen miste om det betydelsefulla samspelet och den fortsatta tolkningen av bilderboken. Pramling, Samuelsson och Sheridan (1999) skriver om hur samtalen kring texten och dess innehåll leder till att barnen får ett ”språkligt självförtroende”. Något även Dominković m.fl. (2006) tar upp i sitt resonemang kring samtal. Författaren menar att barn är i ett stort behov av nära kontakt med vuxna för att utvecklas, då främst då det gäller det sociala samspelet.

Vi fann att pedagogen Sanna valde att avbryta läsandet med en öppen fråga om att fortsätta med sagan en annan gång. Något som dock ej skedde medan vi observerade. Sammanfattningsvis utifrån våra observationer fann vi detta fenomen relativt vanligt, främst på avdelningen *Myran*. Sanna uttryckte även själv sitt missnöje över att inte kunna fullfölja sina intentioner, vilket vi tycker tyder på en medvetenhet om den rådande situationen på avdelningen. Något som enligt oss kan bero på vardagliga störningsmoment som kan vara svåra att undgå.

5.5 Pedagogplanerad högläsning

På *Tusenfotingen* syntes emellertid inte detta ”problem” i lika stor utsträckning. Vi observerade dock aldrig någon situation på avdelningen då pedagogerna utanför de dagliga rutinerna satte sig ner för att läsa för barnen. Här handlade det istället om pedagogplanerad läsning så som vid samling och ”sagovila”. Simonsson (2004) fann även hon i sin avhandling att den pedagogstyrda läsningen ofta förhöll sig efter lunch. I hennes exempel fungerade det dock inte alltid, pedagogen fick liksom pedagogen på *Myran* avbryta läsandet.

Fox (2001) påpekar vikten av rutinmässigt läsande, vilket ger barnen trygghet i deras vardag. Vi tror att barnen på avdelningen *Tusenfotingen* invaggats i denna trygghet och vant sig vid dess form, vilket märks på den lugna lyssnarposition de intar. Pedagogen Gunnel läser efter maten för de barn som inte skall vara med på sovvilan.

När Gunnel städat undan sätter hon sig till rätta på en hög stol i tamburen, barnen får sitta på golvet. Boken man läser heter ”*Hokus pokus Alfons Åberg*”. Läsningen inleds med en liten återblick för att minnas vad man läste förra gången. Detta ställs som en öppen fråga till barnen. Barnen får på så sätt vara med och göra sina röster hörda.

Vår uppfattning av den observerade situationen var att pedagogen gjorde det på ett rutinmässigt och ett fungerande sätt. Våra tankar styrks av att pedagogen verkade mycket trygg i sin roll och säker på hur barnen fungerar i en sådan lässituation. Vi finner stöd för hur viktig kommunikationen mellan barn och pedagog är då förskolans läroplan beskriver hur ”barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iakttä, samtala och reflektera”(Lpfö, 1998, s.9). Detta fann vi verkligen då pedagogerna gick in för att ge barnen tid till tanke och reflektion på ett lustfyllt sätt.

På avdelningen *Myran* fungerar flanosagan som en aktivitet före lunch. Barnen samlas framför pedagogen som sitter vid flanoavlan där det sätts upp bilder. Dessa stunder brukar vara livfulla då barnen ofta kan sagra utantill. De kan då hjälpa pedagogen med att fylla i vissa ord som utelämnas, det blir på så sätt ett samspel. Pedagogen Katarina tar i exemplet ännu en saga efter att den första avslutats. Barnen verkar spända av förväntan, det här är en saga som de kan! Våra skäl till denna uppfattning är Fox (2001) tankar om att ord är avgörande för att bygga nya tankebanor genom att språket får liv i böcker och samtal med andra kan man klara sig både bättre socialt och inlärningsmässig i resten av livet.

Katarina: Ska vi hinna ta denna fort? Nu får du sätta dig (en liten pojke rör sig nu i rummet och låter) Nu får vi se om vi hinner... Det var en gång en råtta som bodde i en...

Gruppen: Hatt!

Katarina: Vet ni vad, det finns en råtta som bitit av svansen på en katt. Vem tänker jag på då?

Saga: Pelle Svanslång

Katarina: Ja, Pelle Svanslös det visste du!

I detta exempel visas det på förmågan att använda sig av förkunskaper. Pedagogerna kopplar själv sina tankar om Pelle Svanslös till sagan och delger därmed sina tankar till barnen. Ett av barnen förstår vilken katt som Katarina syftar på och delger sina tankar till gruppen. Pedagogerna bekräftar Saga genom att upprepa vad Saga sagt. Något som vi tycker är mycket viktigt.

Sammanfattningsvis ser vi möjligheter till givande samspel den pedagogplanerade högläsningen. Vi ser i samtalen mellan barn och pedagog tillfällen att bearbeta det lästa, vilket är viktigt enligt många forskare. Av dessa tillfällen lär sig barnen formen för läsande samt får tillfälle att göra sin röst hörd.

5.6 Bokläsning som ensamaktivitet

Simonsson (2004) skriver om hur barn som läser själva ofta hamnar i en "egen värld" där de är avskärmade från den övriga verksamheten. Vi fann även detta fenomen i vår studie både på *Myran* och också *Tusenfotingen*. En pojke som vi följt vid namn Klas "läste" under våra observationer mycket för sig själv. Han valde att ta med sig böcker, kataloger och övrigt som innehöll text och bilder. Han markerade tydligt på det sätt som Simonsson nämner att det var han som bestämt när och hur läsningen skulle äga rum. Vi fann även att han använde boken på ett korrekt sätt, det vill säga han bläddrade från vänster till höger och var varsam om böckerna. Svensson (1998) menar att barnen lär sig av de vuxna i högläsningssituationer, då inte bara hur man samspelar men även hur man handskas med böcker. Vi finner det mycket intressant att barn kan fördjupa sig i bokaktiviteter på det sätt som Klas gjorde. Vi upplevde det som att han fann lust, trygghet och ro i böckernas värld. Vår tolkning är att det i vissa enskilda observerade fall kan ha varit en reaktion på att pedagogerna inte hann med att läsa för Klas då de behövdes mer på annat håll.

5.7 Pedagogiska implikationer

Vi inser att det är viktigt som blivande och verksamma pedagoger att arbeta med högläsning för att stärka samspelet och barnens språkutveckling. Det är intressant att se hur mycket som ryms inom bilderbokens ramar, ett medvetet arbete med bilderboken kan öppna många dörrar till givande samtal och diskussioner. Bilderboken är verkligen ett pedagogiskt verktyg som man bör vara rädd om. Vi efterfrågar att det i läroplanen för förskolan på ett mer tydligt sätt kan framgå hur pass viktigt det är att använda sig av skönlitterära böcker ur ett lärandeperspektiv. Skulle uppnåendemål på samma sätt som man har i Lpo94 kunna vara en del av förskolans verksamhet? Hur förvaltas den kunskap som barnen i förskolan besitter då de går vidare till skolan. Tas barnens förmåga till att återberätta sagor och berättelser samt deras intresse för litteratur till godo? Dessa frågor tycker vi är viktiga att diskutera för att ge barnen så goda förutsättningar som möjligt för deras fortsatta lärande. Ett lärande som fortsätter hela livet. Genom att tidigt ge barnen ett positivt förhållande till litteratur tror vi att det lockar till fortsatt lärande inom språk och matematik samt att de får det lättare att samspela och skapa nya relationer till andra människor.

I dagsläget ser verkligheten annorlunda ut än vad pedagogisk litteratur beskriver. Vardagen är fylld av mycket stress och olika arbetsmoment vilket leder till att högläsning ibland kommer i skymundan. På det sättet går man miste om en inkörsport till samspel och samtal vilket vi finner vara bekymmersamt. Vi hoppas att studier som vår kan få ligga till grund för fortsatt diskussion vilket kanske kan leda till att bilderboken vinner en större plats i förskolan. Pedagoger behöver även verktyg och insikt i hur man på bästa sätt kan ta till sig bilderboken.

Vi förstår komplexiteten med de många avbrott som förekommer på exempelvis avdelningen *Myran*, dock finner vi dem vara så pass vardagliga och ofta av den natur att innehållet i dem inte alltid är så viktiga. Att både barn och vuxna lär sig att respektera högläsningstunden som en viktig del av verksamheten torde vara ett sätt att undvika i alla fall några av de återkommande avbrotten. Att göra studiebesök på avdelningar inom den egna förskolan kan även tänkas ge tips och idéer till hur man arbetar med litteratur. Vår förhoppning är även att pedagoger skall få möjlighet till mer observationstillfällen av vardagen på den egna avdelningen. Där för att objektivt se på vad som egentligen sker i samspelet kring bilderböckerna.

5.8 Förslag till fortsatt forskning

Under studiens gång har vi insett att forskningen kring ämnet kan utvecklas. En mer djupgående studie där fler förskoleavdelningar observeras kan ge en tydligare och mer bred syn på arbetet med bilderboken och samspelet kring den. Att få ta del av pedagogernas tankar kring ämnet genom att intervjua dem borde ge en djupare förståelse till hur de tänker kring arbetet med skönlitteratur. Andra aspekter så som genus och miljö torde vara mycket intressant att utveckla då vi funnit mycket intressant litteratur kring ämnet under vår studie. Man kan då tänka sig undersöka aspekter så som t.ex.:

- Vilka är det som läser mest på förskolan? Flickor/pojkar
- Hur diskuterar barnen kring genus utifrån bilderböcker?
- Hur ser könsrollerna ut i bilderböckerna?
- Hur ser miljön ut på avdelningen? Lockar den till läsning?
- Vilka olika former av samspel finns det och vad händer i dem?

6. Slutord

I studiens inledande syfte ville vi få svar på hur man på två valda förskoleavdelningar arbetade med bilderboken. Vi ville även se hur samspelet mellan barn, respektive barn och vuxen såg ut. Vi fann att de två förskoleavdelningarnas arbete med bilderböcker skilde sig från varandra. Avdelningen *Tusenfotingen* arbetade mycket med läsningen som en del utav den rutinerade vardagen. *Myran* hade mer högläsning som ett mer ickeplanerat inslag, som ofta fick avbrytas på grund utav störande inslag. Dock arbetade de med flanosaga vilket är en form av berättande.

Alla forskare verkar vara överens om högläsningens betydelse för samspel och kommunikation. Bilderbokens text och bilder blir centrala för tolkning och är en god utgångspunkt för samspel, där man utbyter tankar och erfarenheter. Vi fann dock att den något "utopiska" bilden av högläsning i förskolan inte stämde till fullo med verkligheten. Utifrån den litteratur vi tagit del utav har endast Simonsson beskrivit den komplexitet som råder i förskolan, då man som pedagog måste hantera mer än en boll i luften.

För våra kommande arbetsliv hoppas vi kunna arbeta aktivt med bilderböcker som en del av den vardagliga verksamheten i förskolan. Vi hoppas och tror att det kommer att stärka barnens språk, identitet och samspelet mellan barn respektive barn och vuxna. Slutligen önskar vi att mer forskning kommer att bedrivas inom området för att ge oss insikt i hur viktigt det är att använda sig av bilderböcker som ett pedagogiskt och lustfyllt verktyg. Vi tror att man genom arbete med böcker öppnar dörrar till fantastiska vägar kantade av samspel.

Referenser

- Bergström, G. (1987) *Hokus pokus Alfons Åberg*. Rabén & Sjögren
- Bjar, L. & Liberg, C. (2003) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Brok, L. (2007) *Berätta, berätta! En bok om berättandets rum*. Stockholm: Runa.
- Ekström, S. & Isaksson, B. (1997) *Bildglädje & läslust*. Falun: Falu bokproduktion.
- Dominiković, Eriksson, Fellenius (2006) *Läsa högt för barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Fast, C. (2001) *Berätta! Inspiration och teknik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Fast, C. (2007) *Sju barn lär sig läsa och skriva- familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Stockholm: Elanders Gotlab.
- Fox, M. (2001) *Läsa högt – en bok om högläsningens förtrollande verkan*. Ystad: Kabusa böcker.
- Helsing, L. (1961) *ABC*. Rabén & Sjögren
- Klitting, L. (1998) *Castor målar*. Stockholm, Alfapeta.
- Kåreland, L. (2001) *Möte med barnboken*. Stockholm: Natur och kultur.
- Kärnan (2004) *Kvack! Kvack! : känn på de mjuka djuren i boken*.
- Lindgren, A (1947) *Jag vill inte gå och lägga mig*. Rabén & Sjögren.
- Lindgren, B. (1981) *Max bil*. Rabén & Sjögren.
- Lindgren, B. (1994) *Vilda bebin får en hund*. Rabén & Sjögren.
- Lindö, R. (2002) *Det gränslösa språkrummet- om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Løkken, G. , Søbstad, F. (1995) *Observation och intervju i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S. (1994) *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Nettervik, I. (2002) *I barnbokens värld*. Malmö: Gleerups.
- Pramling Samuelsson, I. , Sheridan, S. (1999) *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Rey, H.A, (1966) *Nicke nyfiken på sjukhus*. Rabén & Sjögren.

Simonsson, M. (2004) *Bilderboken i förskolan- en utgångspunkt för samspel*. Linköping: UniTryck.

Stukat, S. (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, A-K. (1998) *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.

Taube, K. (2007) *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Uppslagsverk:

Nationalencyklopedin, www.ne.se. sökord: *bilderbok* 2008-05-18

Bilaga 2

Underlag för observationerna

- När läser man?
- Vad läser man?
- Var läser man?
- Hur väljs böckerna (Är det barnen själva som får välja litteratur)?
- Vem läser (barnet/pedagogen)?
- För hur många läser man?
- Hur placeras/placerar sig barnen och den vuxne?
- Hur läser man (inlevelse etc.)
- Varför läser man (bestämd lässtund, spontant etc.)?
- Hur länge läser man?
- Visas bilderna i bilderboken?
- Hur inleds och avslutas läsningen?
- Följer man upp det som man läst?
- Hur förhåller sig innehållet i det man läser till den pedagogiska verksamheten?
- Avbryts läsandet om störande moment förekommer? I så fall, tas läsningen upp igen vid annat tillfälle?