



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Reciproka boksamtal i förskolan

En grogrund för framtida läsförståelse?

**Catrine Adlersson**

---

Uppsats:	15 hp
Kurs:	PDA252
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2011
Handledare:	Yvonne Karlsson
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	VT12-IPS-02 PDA252

## Abstract

Uppsats:	15 hp
Kurs:	PDA252
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2011
Handledare:	Yvonne Karlsson
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	VT12-IPS-02 PDA252
Nyckelord:	Förskolan, Boksamtal, Läsförståelse, Reciproka läsförståelsestrategier, Metakognition, Sociokulturell ansats, Aktionsforskning

---

**Syfte:** Studiens syfte är att öka förståelsen för hur reciproka läsförståelsestrategier kan användas i förskolans boksamtal. Detta görs med hjälp av två undersökningsgrupper, vars resultat jämförs med en kontrollgrupps. Studien önskar belysa hur pedagogerna och barnen i undersökningsgrupperna anammar strategierna och om barnen där kan tänka metakognitivt kring dem. Några av studiens problemfrågor är som följer: Vilka ev. skillnader framträder mellan undersökningsgrupperna och kontrollgruppen? Hur ser den vuxnes roll ut under boksamtalen och förändras den över tid? Hur ser barnens initiativ och aktivitet i samtalen ut?

**Teori:** Den här studien har sin teoretiska förankring i det sociokulturella perspektivet. Det resultat som har framkommit har således tolkats och förstått, utifrån att individer lär genom interaktion och i samspel med varandra, i den specifika miljö de befinner sig i. Även den boksamtalsmodell som beforskats har sina rötter i det sociokulturella perspektivet. Modellen är interaktiv och vilar på samarbete och på att många röster skall bli hörda. Den förespråkar att deltagarna tänker högt tillsammans och att pedagogen stöttar och är modell kring hur strategierna kan användas.

**Metod:** Den här studien är inspirerad av aktionsforskning. Tillsammans med två förskollärare, har boksamtalsmodellen vid flera tillfällen prövats och den uppstartade processen har följts systematiskt.

**Resultat:** Det resultat som framträder i studien, tyder på att de reciproka läsförståelsestrategierna med framgång kan introduceras i förskolans boksamtal. Barnen i undersökningsgrupperna har tagit till sig dem, varit aktiva och nyfikna på ett sätt som inte kan skönjas bland kontrollgruppens barn. En av boksamtalens största vinster är troligtvis att undersökningspedagogerna själva blivit medvetna om hur de använder förståelsestrategier. De kan nu sätta ord på dem, lyfta fram nyttan med dem och också sätta fokus på *hur* man gör att för att förstå.

## Förord

Varför kan det vara bra att stanna upp och fundera, om något i texten verkar konstigt? ”För att få veta”, svarar Lisa. Lisa är fem år och har redan förstått att om man är nyfiken, ifrågasättande och aktiv, så får man veta saker. Förskolan som inlärningsarena – har oändliga möjligheter att rusta barnen med självförtroende, kunskaper och färdigheter. För att göra så krävs dock lyhörda, kunniga och engagerade vuxna som ser, som ”tycker om” och som tillrättalägger verksamheten så att barnens behov blir tillfredsställda och som möjliggör för lärande. I den här studien får vi stifta bekantskap med tre sådana pedagoger. Ett stort tack till Sally, Lisbeth och Rita – utan er hade den här studien inte varit möjlig. Ni är fantastiska!

Jag vill också tacka mina bollplank och mina vänner Yvonne och Eva-Linnea. Era kunskaper och kloka råd ”fyller på” mig och gör mig trygg. Utan er hade jag varit liten.

Tack också till min handledare Yvonne Karlsson, vars synpunkter och råd till slut fått mig i hamn. Tack!

# Innehållsförteckning

Abstract .....	
Förord.....	
Innehållsförteckning .....	
Inledning .....	1
Bakgrund.....	2
Syfte .....	3
<b>Teoretisk ansats .....</b>	<b>4</b>
Sociokulturellt perspektiv.....	4
Dialogism.....	4
Lev Vygotskij .....	5
Kommunikation .....	5
<b>Litteraturgenomgång och tidigare forskning .....</b>	<b>6</b>
Läsförståelse .....	6
Boksamtal i förskolan.....	7
Reciproka strategier .....	8
Metakognition.....	9
Motivation.....	9
Barn med språkstörning .....	9
Vad säger förskolans läroplan? .....	10
Språk och empati .....	10
För ämnet relevanta studier .....	11
<b>Metod.....</b>	<b>12</b>
Aktionsforskning .....	12
Studiens genomförande.....	13
Urval .....	13
Pedagoger till undersökningsgrupperna och till kontrollgruppen.....	13
Barnen till boksamtalsgrupperna .....	14
Det reciproka boksamtalet .....	15
Dockorna.....	16
Etiskt övervägande .....	17
Reliabilitet och validitet.....	18
<b>Resultat.....</b>	<b>19</b>
Att förutspå.....	19
Att reflektera mellan raderna .....	21
Att reflektera bortom raderna .....	24
Att övervaka sin förståelse .....	26
Att sammanfatta.....	28
Att metakognisera.....	29
<b>Diskussion .....</b>	<b>30</b>

Metoddiskussion.....	30
Resultatdiskussion .....	31
Kan barnen förutspå? .....	31
Ställer barnen frågor till texten? .....	32
Ställer barnen frågor där svaret återfinns bortanför texten? .....	32
Övervakar barnen sin förståelse? .....	33
Sammanfattas det i boksamtalen?.....	33
Kan barnen tänka metakognitivt kring strategierna? .....	34
Hur ser barnens initiativ och aktivitet i samtalen ut?.....	35
Den vuxnes roll.....	35
Lisa.....	36
Robin.....	36
Slutord .....	37
Förslag på vidare forskning .....	38
<b>Referenslista.....</b>	<b>39</b>
<b>Bilaga 1.....</b>	<b>.....</b>

## Inledning

Magnus snurrar runt på stolen där han sitter. När stolen snurrat ett varv så att näsan åter igen pekar mot mig, stannar han till och tittar på mig med bekymrade veck i pannan. Efter en stund säger han: ”Asså jag hatar när jag får såna frågor. Hur fan ska jag kunna svara på det”? Med en trött suck börjar han åter att rotera på stolen. Magnus är 12 år och är en av de elever som jag stundom möter i min roll som talpedagog. Idag har vi träffats för att göra en läs- och skrivkartläggning tillsammans. Han har nyss fått höra en berättelse om en fotbollsskille och nu skall han svara på frågor kring det just hörda. Några av svaren på frågorna går inte att finna direkt i texten, utan Magnus måste reflektera, läsa mellan raderna och dra egna slutsatser för att kunna avge ett svar. Det är en av dessa frågor som väcker ovanstående frustration och uppgivenhet hos Magnus.

Varje vecka möter jag elever, som likt Magnus, har bekymmer med att läsa och förstå texter på ett djupare plan. Dessa bekymmer gestaltar sig och tar sig uttryck på många olika vis och det finns också många tänkbara orsaker kring varför eleverna har problem med sin läsförståelse. I den här studien läggs dock inte fokus på att beskriva läsbekymren eller dess orsaker. Istället kommer fokus att läggas på lässtrategier – ett nödvändigt verktyg som måste behärskas för att läsning skall bli riktigt verkningsfull. Goda läsare använder sig nämligen av strategier för att till fullo förstå och ta sig an texter. Det finns många olika modeller som försöker kasta ljus över och förklara vad lässtrategier är och nyttan med dem. Den modell som kommer att undersökas i den här studien är den reciproka. Reciprok avser en ömsesidig samverkan mellan två eller flera vid en handling (Svensk uppslagsbok, 2011). De reciproka lässtrategierna innebär att läsaren förutspår vad texten kommer att handla om, ställer frågor till texten, klargör otydligheter och sammanfattar det lästa. Modellen kommer att förklaras närmare i litteraturgenomgången.

Samtida forskare idag är överens om vikten av tidig intervention och att tidig, lekfull stimulering av förmågor kan rusta barn med självförtroende och motivation inför framtida utmaningar (Eriksen Hagtvét & Pálsdóttir, 1992). I den här studien avser jag att undersöka om lässtrategier kan användas och bli bekanta för barn, redan i förskolan. Kan lässtrategierna omvandlas till förståelsestrategier och med framgång användas i förskolans boksamtal?

## Bakgrund

I dagens högteknologiska samhälle anses det viktigt att ha erövrat förmågan att läsa och skriva. I en artikel i Dagens Nyheter skriver Martin Ingvar om hur läsförmågan är "en helt central färdighet för att få de sociala nycklar som behövs idag" (DN 2008-03-09). Genom att kunna läsa och förstå texter kan man också tänka själv och därmed förhålla sig kritisk till den information man får, menar han. Svensk skola står inför en ordentlig utmaning idag, då den skall rusta alla framtidens vuxna med en god läsförmåga. Svenska elevers resultat på internationella kunskapsundersökningar sjunker och från regeringshåll deklarerar att krafttag måste tas för att vända den negativa trenden. I de numera mycket omskrivna och väldiskuterade internationella rapporterna PISA (2009) och PIRLS (2006), kan man bl.a. läsa om hur antalet elever som lustläser sjunker och att de svaga läsarna blir allt fler i Sveriges skolor. Sedan 1990-talets början har svenska elevers läsförståelse stadigt försämrats och rapporterna ger indikationer på att avståndet mellan de elever med god läsförståelse och de elever som finner reflekterande läsning mer problematiskt ökar (skolverket, 2004). "Läsandet tappar mark i skolan"! Skolminister Jan Björklund möter min blick genom tv-rutan. Han ser mycket allvarsam ut, när han inför tv-kamerorna beskriver en svensk "flumskola", som de senaste åren präglats av allt sämre kvalitet, med påföljande resultat att svenska elever presterar allt sämre vid de internationella kunskapsundersökningarna. Är den svenska "flumskolan" förklaringen till Sveriges negativa trend i de internationella undersökningarna? Tappar läsandet mark i skolan? Frågan som bör ställas är kanske egentligen inte om läsandet tappar mark i skolan, utan istället hur den "goda" läsundervisningen bedrivs. Skolinspektionen (2011) har i sina granskningar noterat att individuella elevarbeten förekommer i allt högre grad och att det kollektiva samtalet kring texter, bereds allt mindre tid under lektionerna. I jämförelser med andra länder som deltagit i PIRLS, kan man dessutom se att svenska elever erbjuds mindre formell läsundervisning än elever i många andra länder (Liberg, 2010). Frågan är om det kan vara tänkbara orsaker till varför avståndet ökar mellan dem som finner läsning lustfyllt och de som finner läsning mer problematiskt? Om samtal och gemensamma reflektioner ges låg prioritet, får det möjligtvis konsekvenser som att många av skolans elever inte erövrar de verktyg som krävs för att ta sig an och förstå texter på djupet. I ett försök att förändra den negativa trend som ovannämnda rapporter visar rörande svenska elevers läsförståelseförmåga, uppmanar nu Skolverket Sveriges lärarkår att erbjuda sina elever explicit undervisning i lässtrategier och studieteknik.

Förskolan, tillsammans med hemmet lägger den första viktiga grunden för barnets hela utveckling. Det kan därför anses självklart att lässtrategierna introduceras och medvetandegöras redan i förskolegruppen. I samma andetag som förskolan framhålls för sin vikt vad gäller barnens utveckling av förmågor och färdigheter, måste också ansvar tas för den negativa trend som PISA och PIRLS visar. I de flesta förskolor idag arbetar man redan med texter (främst sagor) och samtalar kring dessa. En dansk undersökning, med fokus på att studera högläsningsspraxis, kom fram till att förskolans pedagoger ofta läser texter, men att syftet med dessa aktiviteter främst är att skapa lugn och ro och att ha en trevlig stund tillsammans (Eskebaek, Basse & Sehestad, 2008). Studien visar också att det påföljande samtalet kring det lästa vanligtvis är av monologisk art, där pedagogen ställer frågor och sedan värderar barnens svar i rätt eller fel. Min avsikt är att undersöka om medvetna, dialogiska boksamtal, där textgenrer jämförs, reflekteras kring och granskas kritiskt, genererar i att barnen får bättre förutsättningar att lyckas med sin framtida läsförståelse.

Jag vill undersöka detta på en generell basis, men även med fokus på de barn som har fått diagnos språkstörning eller som har andra bekymmer av språklig karaktär.

# Syfte

Syftet med studien är att öka förståelsen för hur reciproka läsförståelsestrategier kan användas i förskolans boksamtal.

## Problemfrågor:

- △ Hur anammar pedagogerna och barnen de reciproka strategierna?
- △ Vilka ev. skillnader framträder mellan undersökningsgrupperna och kontrollgruppen?
- △ Kan barnen tänka metakognitivt kring strategierna och i sådana fall, hur tar det sig uttryck?
- △ Hur ser den vuxnes roll ut under boksamtalen och förändras den över tid?
- △ Hur ser barnens initiativ och aktivitet i samtalen ut?



# **Teoretisk ansats**

## **Sociokulturellt perspektiv**

Då min avsikt varit att studera interaktionsmönster mellan barn och pedagoger, språk och kommunikation, har jag tagit avstamp i det sociokulturella perspektivet. Det här innebär att de resultat som har framkommit i studien, har tolkats och förståtts utifrån att individer lär genom interaktion och samspel med varandra, i den specifika miljö de befinner sig i (Säljö, 2000).

I det sociokulturella perspektivet är det interaktionen mellan kollektiv och individ som är i centrum. Människan kan då inte ses skild från sin kultur, samhället och de situationer de vistas i, sin gemenskap och sina relationer med varandra (Marton & Both, 2000). Säljö (2000) beskriver att kunskap och färdigheter utvecklas från insikter och handlingsmönster som byggts upp över tid och som erövrats i interaktionen med andra. Han menar att lärande handlar om ”vad individer och kollektiv tar med sig från sociala situationer och brukar i framtiden” (s 13). Fokus ligger på den sociala kontexten och den kultur barnen lever i. När individer interagerar i en grupp, påverkas samspelet inte bara av det sociala sammanhang som den tillfälliga gruppen befinner sig i, utan av alla sociala sammanhang som gruppmedlemmarna medverkar eller medverkat i (Williams, 2006). Förståelse och mening hittar man tillsammans och man ser varandra och sig själva som resurspersoner, nödvändiga för lärandet (Dysthe, 2003). Det är genom de egna erfarenheterna och de tolkningar man gör i interaktionen med andra och genom att se ur varandras perspektiv - som ny kunskap erövrats eller rekonstrueras (Vaage, 2003). Kunskap skapas således genom interaktion mellan flera röster, där mening vinnas när man får dela med sig av sin verklighet till varandra (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000).

## **Dialogism**

Med det sociokulturella perspektivet, tar man ett steg bort från idén om att lärande är någonting som i grunden är individualistiskt. Man antar således inte att barn är tomma kärl som skall fyllas på med kunskap, eller att barn har outvecklade intellekt som med rätt betingelser och lämpliga arbetsuppgifter (givna av läraren) kan nå sin fulla potential. Istället ser man att samarbete och interaktion mellan aktiva lärare och elever i växelverkan, är de viktigaste byggstenarna vid inläring (Gibbons, 2009). Det här förespråkar en undervisning som är dialogisk. Att undervisningen är dialogisk - innebär just som namnet antyder, att undervisningen är fylld med aktiviteter som leder till dialog mellan dem som deltar och att man tänker högt tillsammans. Här råder flerstämmighet, alla röster blir hörda och man har delat ansvar för samtalet (Dysthe, 1995). Läraren utgår ifrån och planerar undervisningen utifrån att barn aktivt skapar sin egen kunskap i dialog med andra och genom reflektion kring vad man kan eller tror sig veta. Kunskap uppkommer alltid i sammanhang och i en given kontext och lärandet sker interaktivt. ”Text finns mening inte i text utan måste uppkomma när läsare delar med sig av sina tankar. Varje elev för med sig sin sociokulturella bakgrund, sina värderingar och kunskaper till samtalet” (Westlund, 2009, s 22). En av de viktigaste faktorerna som påverkar lärandet är således de kunskaper som individerna redan har och som de delar med sig av till varandra (Gibbons, 2009).

Men det är inte bara de röster som är fysiskt närvarande i rummet som skall höras. I det flerstämmiga (klass)rummet lyssnar man också på ”författarröster”, då olika textgenrer jämförs och granskas (Dysthe, 1995).

## Lev Vygotskij

Vygotskij anses av många som den främste företrädaren för det sociokulturella perspektivet. Han beskriver barnets utveckling i karakteristiska steg, men gränsen för vad barnet kan och ännu inte kan är flytande. Hans fokus ligger inte på olika stadiers typiska egenskaper, utan utvecklingspotentialen ligger i övergången mellan de olika nivåerna. Vygotskij kallar de här övergångarna för: zon för närmaste utveckling eller proximal utvecklingsnivå (Bråten & Thurmann-Moe, 1998). Vygotskij ser således två utvecklingszoner på samma gång – den aktuella utvecklingszonen och den potentiella, vilken barnet kan nå med stöttning från en vuxen eller en mer kompetent eller erfaren kamrat. I morgon klarar barnet på egen hand, det han/hon med stöttning klarar av idag (Strandberg, 2006). Att stötta innebär att man tillfälligt ger det stöd som barnet behöver för att nå nästa utvecklingsnivå (Dysthe, 1995). Gibbons (2009) drar paralleller mellan ”stöttning” och ett husbygge. I början av bygget behövs stöd för att väggarna inte skall ramla, men efter hand när bygget framskrider, står väggarna för sig själv och stöttorna kan tas bort. Lindö (2009) menar att förskolans pedagoger hela tiden måste vara reflekterande och förstå vad barnen förstått (eller inte förstått), så att de kan utmana barnet inom dess närmsta utvecklingszon.

Om abstrakta förståelsestrategier skall anammas, bör således barn/elever få erfarenhet av och stöttning i att använda desamma, få mycket läserfarenhet, erbjudas en miljö där skriftspråk är synligt och välbekant, samt vistas i ett sammanhang där kollektivt lärande möjliggörs och framhålls.

## Kommunikation

Kommunikation mellan människor är en viktig grundbult för kunskapsutveckling. Ordet kommunikation härstammar från latinets ”communicare” som betyder att något blir gemensamt (Nilsson & Waldemarson, 1994). Kommunikation sker i många parallella processer – i tal och språk, mimik och ögonkontakt, gester och kroppsrörelser, avstånd och lukter mm (Eide & Eide, 2006). Kommunikation definieras av Linell (1982) som överförandet av information från en individ till en annan. Men författaren menar att det är alldeles för ensidigt att förklara mänsklig, verbal kommunikation som enbart informationsöverföring. Det handlar i stället framför allt om samspel mellan människor och om interaktion och förståelse mellan talare och lyssnare. Om kommunikation skall förstås som enbart *dialog*, krävs att den som talar får någon typ av respons, att någon tar ställning till och svarar på det som uttryckts (a a). Det här sättet att tänka kring kommunikation kan anses något linjärt. En linjär förklaringsmodell kring kommunikation kan enkelt uttryckas med en modell i tre led: en sändare, ett budskap och en mottagare - där rollerna kan skifta under samtalets gång. Ett annat sätt att förklara kommunikation mer dynamiskt, kan vara genom en processmodell. Då handlar det inte bara om budskap som sänds fram och tillbaka mellan människor, utan också om hur budskapet sägs och om hur relationen mellan dem som deltar i kommunikationen ser ut. Viktiga aspekter som lyfts fram i förklaringsmodellen är: fördelningen/nyttjandet av makt och hur tilliten, kontakten, känslorna, respekten och den ömsesidiga förståelsen ser ut och kommer till uttryck (Eide & Eide, 2006). När kommunikation skall förstås som en process, sätts således inte bara fokus på det verbala innehållet, utan mimik, blickar och röst användning etc. är också viktiga aspekter. För att bli en duktig kommunikatör krävs dels ett stort ordförråd och god grammatisk kompetens, dels förtrogenhet med de pragmatiska regler som finns i och kring ett språk. Hur vi använder språket och hur vi kommunicerar, varierar beroende på hur samtalsituationen eller kontexten ser ut, vem som är våra samtalspartners, vad vi talar om och samtalets syfte (Netteblatt & Salameh, 2007).

# Litteraturgenomgång och tidigare forskning

## Läsförståelse

Att ha god läsförståelse definieras enligt PISA som: ”Förmåga att förstå, använda och reflektera över texter för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential och för att delta i samhället” (Skolverket, 2007, s 68).

Vilka tänkbara orsaker kan det finnas till att en del barn, trots att de knäckt läskoden, ändå har så svårt att förstå vad de läser? Ibland kan det givetvis vara så enkelt som att det är brister i avkodningen som orsakar problemen. Kanske läser eleven något helt annat än vad som faktiskt transkriberats, eller kanske tar avkodningen så mycket energi och lång tid att man inte får någon egentlig överblick över texten, med påföljden att läsförståelsen får stå tillbaka (Nation, 2005). Även arbetsminnet och koncentrationsförmågan kan påverka möjligheterna att förstå text (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005). Men det finns fler tänkbara orsaker. Brist på omvärldskunskap och förkunskaper inom det område som texten behandlar, kan givetvis också medföra problem med förståelsen (Ellbro, 2004). När vi läser relaterar vi texten till våra erfarenheter och till vår förförståelse och om dessa är begränsade inom det området en text behandlar, minskar vår möjlighet att reflektera kring och tolka det som står (Taube, 2007). En annan viktig komponent för att förstå en text, är att en stor del av de ord som förekommer i den finns med i vårt begreppsförråd (Bruce, 2006). Frost (personlig kommunikation, 12 augusti, 2011) beräknar att barn med god språklig kompetens kan omkring 20000 ord vid 6 års ålder, medan barn med språkbekymmer kan ca 5000. Barns ordföråd, tillsammans med dess omvärldskunskap, har stor betydelse för den framtida läsförståelsen menar han, eftersom det räcker att en läsare endast möter 2 % okända ord i en text för att läsförståelsen skall påverkas negativt.

”Texts are almost never fully explicit, so there are always gaps left to be filled in by the reader” (Kintsch & Rawson, 2005, s 219). Många läsare närmar sig och tar sig an en text passivt. Med detta menas att de ofta är duktiga på att söka information, men har svårt att läsa mellan raderna, göra inferenser och reflektera kring en text (Reichenberg, 2006). Att anhängarna till denna läsarkategori tycks bli fler och fler, kan naturligtvis ha många orsaker. För att ta sig an en text och granska den kritiskt, måste läsaren först ha skaffat sig de nödvändiga verktygen som behövs för att göra en djupare analys. Att höra läraren, eller någon annan mer kompetent person, diskutera och använda lämpliga termer för läsande och skrivande och sedan tillsammans samtala kan vara en väg (Liberg, 2003). Många forskare och kunniga inom språk/läs och skrivutveckling framhåller vikten av att gemensamma textsamtal hålls i förskolan/skolan, för att läsförståelse skall tränas och utvecklas. Lundberg och Reichenberg (2008) menar att en text aldrig kan stå på egna ben. Det behövs alltid ett samspel mellan författare, ämnesinnehåll och läsare:

För eleven är den gemensamma läsningen och det följande samtalet ett steg på väg mot den självständiga läsningen. Det sker mycket i ett samtal, när de som samtalar delar varandras tankar; man förhandlar, löser problem, argumenterar, jämför, tolkar, misstolkar, utvecklar idéer, ställer frågor och associerar. Dessutom byggs och befästs kunskap när den bearbetas. Samtalet är med andra ord viktigt för att lärande ska komma till stånd (s 57).

Barns erfarenhet av läsning, skrivning och samtal under förskoleåren påverkar den framtida läs- och skrivförmågan (Liberg, 2007). Mellgren och Gustafsson (2005) menar att barnens förhållningsätt till läs- och skrivaktiviteter befästs tidigt och att de tenderar att vara stabila över tid. “The level of success that children have very early in reading development continues to characterize their later progress. First step matters, apparently” (Byrne, 2005, s. 104).

## Boksamtal i förskolan

Högläsning brukar vara ett återkommande och viktigt inslag i förskolans verksamhet. Den brukar framhållas som en av de viktigaste källorna till att barn fyller på sitt ordförråd, då barnen i böckernas förtrollade värld kan stöta på ord, som de annars aldrig möter (Taube, 2007). Det räcker dock inte att bara högläsa tillsammans med barn för att utveckla språket optimalt (möjligtvis om syftet är att enbart ge prosodisk stimulans). Lindö (2009) menar att det framför allt är i samtalet kring läsupplevelsen, som förskolepedagogen har möjlighet att utmana barnens tankar och föreställningar, samt fördjupa upplevelsen och förståelsen för det nyss lästa. Samtal som också sträcker sig bortom raderna, dvs. låter barnen relatera till och koppla innehållet till något de känner igen (den egna förförståelsen) lockar barnen att uttrycka sig, menar hon. Om samtalen kring böcker är av kvalitativ art kan barnen (och den vuxne) lära av varandra, ta del av varandras erfarenheter, pröva sina tankegångar och omskapa verkligheten. Det är därför viktigt att tänka på när och hur högläsning sker. Eskebaek, Basse och Sehestad (2008) fann att högläsning i förskolan framför allt äger rum när barnen skall vila och gå ner i varv och mer sällan som planerade, aktiva samtal. För att fylla fler funktioner än ”bara” vila, krävs att högläsningen blir en interaktiv process, där barnen är aktiva och delaktiga (Westlund, 2009). Frost (2002) skiljer på olika sätt att samtala kring böcker tillsammans med barn. Han benämner de olika typerna av boksamtal för kontextualiserad och dekontextualiserad högläsning. Det förstnämnda sättet innebär att högläsaren vid boksamtalet mest ställer kontrollfrågor kring textens innehåll till barnen, medan det andra sättet förespråkar en högläsare som ställer öppna frågor, där barnen kan svara utifrån sina egna erfarenheter och där inga svar på förhand är givna. I det dekontextualiserade samtalet diskuteras det och reflekteras kring begrepp, textens handling, men också kring textens uppbyggnad och genrer. Myrberg (personlig kommunikation, 12 augusti, 2011) har i sitt pågående forskningsprojekt kring ”effekter av familjestödsprogram för att utveckla barns ordförråd och senare läs- och skrivförmåga” gett förslag på förhållningsätt de vuxna kan ha vid högläsning tillsammans med barn. Några av dessa lyder: Låt barnen kommentera högläsningen utifrån egna upplevelser, låt barnen återberätta och ställa frågor till texten, samtala med barnen om svåra ord och begrepp och ställ öppna frågor som kräver längre och reflekterande svar – Hur...? Varför...? Var...? Kan du berätta...?

Människor som läst mycket eller som mött mycket och kvalitativ högläsning, gör inferenser när de läser. Med det här menas att de gör inre bilder, går i dialog med texten, formulerar hypoteser, söker ledtrådar och försöker förutse vad som skall hända härnäst (Perfetti, Landi & Oakhill, 2009). Med hjälp av sina tidigare erfarenheter skapar de en förståelse för texten. Ovana läsare (lyssnare) däremot ställer sällan frågor till texten eller övervakar sin förståelse (Liberg, 2007). Lindö (2009) beskriver att om barnen tränas i att använda lässtrategier från tidig ålder – nöjer de sig inte att bara läsa ”på raderna” när de senare börjar läsa, utan kommer att ställa frågor till text och bild och använda sig av de strategier de blivit förtrogna med under förskoleåren.

## Reciproka strategier

Lässtrategier kan liknas vid mentala verktyg, vilka läsaren medvetet nyttjar för att förstå en text (Westlund, 2009). Palincsar och Brown (1984) fann i sina studier 4 grundstrategier som goda läsare gagnar sig av då de tar sig an och förstår texter:

- 1.De förutspår handlingen
- 2.De ställer egna frågor till texten
- 3.De klargör otydligheter
- 4.De sammanfattar det lästa

De fyra strategierna ligger numera till grund för *reciprok undervisning*. Reciprok avser en ömsesidig samverkan mellan två eller flera vid en handling (Svensk uppslagsbok, 2011). Modellen utarbetades för och användes tillsammans med skolbarn som hade bekymmer med att förstå text. Det reciproka textsamtalet innebär förenklat att pedagogen introducerar de fyra strategierna i klassen, agerar modell för hur de kan tillämpas, reflekterar kring dem tillsammans med eleverna, lär eleverna övervaka sin förståelse och uppmuntrar till kooperativt lärande (Palincsar & Brown, 1984). Vikt läggs vid att eleverna sätter fokus på det som kan anses som väsentligt i texten, att de aktiverar sina bakgrundskunskaper och utvärderar textens rimlighet (Elwér, 2009). Läraren och eleverna tänker högt tillsammans kring texter och synliggör tankeprocesser – detta i interaktion och dialog med varandra (Westlund, 2009). Samtalstexterna delas upp i små avsnitt, som avhandlas tillsammans (Reichenberg, 2008).

Oczkus (2003) (refererad i Westlund, 2009) har utarbetat en modell där de begrepp som används kring de 4 grundstrategierna har konkretiserats, för att de skall bli lättare att förstå. Westlund (a a) har försvenskat hennes modell och låter strategi nr 1 gestaltas av Spågumman Julia (hon förutspår), strategi nr 2 visualiseras av Nicke Nyfiken (han ställer frågor), nr 3 är Fröken Detektiv (hon klargör otydligheter – en introduktion till att övervaka den egna förståelsen) och strategi nr 4 gestaltas av Cowboy Jim med lasso (han fångar in det viktigaste i texten - sammanfattar). I den boksamtalsmodell som studien vilar på, är de fyra figurerna själva *byggnadsställningen* som fördjupar samtalet och figurerna är förkroppsligade i form av dockor. En viktig komponent i det reciproka boksamtalet, är som tidigare nämnts, att pedagogen agerar modell för hur strategierna kan tillämpas. Vygotskij beskriver att barnet lånar sin kompetens från den vuxne och känner på så sätt att det kan själv, fast färdigheten ännu inte erövrats på egen hand. Genom att till en början imitera den vuxne får barnet förhoppningsvis en insikt i hur strategierna kan användas och förstår nyttan med dem (Dale, 1998). När strategierna är automatiserade kan ”byggnadsställningen” tas bort, för barnet/eleven klarar då att ta sig an och förstå texten på egen hand. Pedagogens utrymme är således till en början stort, men allt eftersom barnet sett och hört pedagogen agera ökar barnets eget ansvar, för att det slutligen skall kunna nyttja strategierna själv utan stöd (Elwér, 2009). Gibbons (2009) drar paralleller till hur det lilla barnet pusslar tillsammans med en vuxen för första gången. ”De pratar antagligen om bitarnas form, vilken bit som passar var, hur man tar hjälp av färg och mönster för att se helheten osv... Barnet som lägger pussel med en vuxen lär sig självfallet inte bara hur just det pusslet skall läggas utan också själva tillvägagångssättet” (s 27). Barnet kan sedan använda kunskapen i andra sammanhang och med andra ”pussel”. Palincsar och Brown (1984) uttalar att ett av programmets mål är att eleverna själva så småningom skall kunna agera samtalsledare för gruppen.

I de boksamtal som ligger till grund för studien, överlappar barnens utvecklingszoner varandra och de kan därför stötta och hjälpa varandra med det de själva klarar av. Barnens starka sidor utnyttjas således som en resurs i gruppen (Dysthe, 1995).

## Metakognition

Vygotskij framhåller vikten av imitation för att nå lyckad inläring. Att kunna imitera mer kunniga kamrater eller en vuxen – är en väg att gå för att nå nya kunskaper eller färdigheter (Williams, 2006). Men enbart imitation räcker inte för att införliva läsförståelsestrategier och för att kunna nyttja dem framgångsrikt. Westlund (2009) gör jämförelsen med en papegoja som lär sig tala som en människa, dvs. imitera mänskligt tal och menar att detta inte är nog. ”Förståelse kan inte imiteras utan måste byggas upp inifrån” (s 38). Man måste alltså förstå varför strategierna skall införlivas och nyttan av dem, för att de till fullo skall bli verkningsfulla. Metakognition kan definieras som kunskap om kunskap (Smidt, 2010). I det reciproka samtalet är reflektionen kring förståelsestrategierna och hur de kan användas viktig. Barnet får där övervaka sin egen förståelse och bli medveten om när och hur det förstår. I boksamtalen skall metastrategier användas, vilket i det här fallet innebär att barnen får resonera kring hur det kommit fram till olika reflektioner (Liberg, 2006).

## Motivation

Den egna motivationen är en stor drivkraft till att utveckling sker (Bruce, 2006). Taube (2007) beskriver att det inte bara räcker för pedagoger att erbjuda barn möjlighet att förvärva nya kunskaper, utan att det är minst lika viktigt att få barn att tro på den egna förmågan. Swalander (2009) förklarar att motivation och självbild är två begrepp som ligger nära varandra och som ömsesidigt påverkar varandra. Hon menar att om elever får läsbekymmer tidigt i skolgången, tenderar dessa senare att bestå över tid, liksom en låg tilltro till den egna förmågan. Om förskolans pedagoger är engagerade och *ser*, lyssnar, uppmuntrar och bekräftar barnen, samt erbjuder literacyaktiviteter där barnen utmanas på en nivå där de ändå lyckas - kan barnen förhoppningsvis möta framtida utmaningar med motivation och fyllda av självförtroende (Lindö, 2009).

## Barn med språkstörning

Diagnosen språkstörning förklaras av Världshälsoorganisationen (WHO, 1997) som: ”Störningar av den normala språkutvecklingen som uppträder i de tidigaste utvecklingsstadierna. Tillståndet kan inte direkt tillskrivas neurologisk sjukdom, abnormitet i talapparaten, sensoriska störningar, psykisk utvecklingsstörning eller miljöfaktorer”. Barn med språkstörningar kan ha bekymmer inom en eller flera språkliga domäner. De domäner man åsyftar är den fonologiska (språkljud och prosodi), den grammatiska (morfologi och syntax), den semantiska (lexikala) och den pragmatiska (hur språket används, samspel). Gruppen barn med språkstörning är ofta väldigt heterogen både vad gäller graden av språkstörning och hur språkbekymren gestaltar sig (Nettelbladt & Salameh, 2007). För de barn som har bekymmer med sin språkliga förmåga är det extra viktigt med en tillrättalagd intervention, så att barnen får möjlighet att tillgodogöra sig en så optimal språkutveckling som möjligt (a a). Att samtala och interagera med mer språkligt kompetenta kamrater, kan förhoppningsvis vara en väg att gå för att göra så. Ett barn i studien har diagnosen generell språkstörning och särskilt fokus ligger på dennes aktivitet i boksamtalsmodellen.

## Vad säger förskolans läroplan?

I förskolans läroplan (1998) står det beskrivet att förskolan skall sträva mot att alla barn utvecklar sin förmåga till att lyssna, reflektera och ge uttryck för egna uppfattningar, samt förstå andras perspektiv. Alla barn skall också ges möjlighet att utveckla sitt talspråk, ord- och begreppsfrörråd och verksamheten skall bejaka barnens berättande, att de uttrycker tankar, ställer frågor, argumenterar och kommunicera med andra. ”Alla barn ska få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att få uppleva sig vara en tillgång i gruppen” (s. 7). Förskolan skall erbjuda en verksamhet där barnen får möjlighet att tillägna sig begrepp, se samband och upptäcka att det finns nya sätt att förstå sin omvärld på. Läroplanen framhåller också att barnen skall få utveckla sin förmåga att samtala kring och tolka texter och bilder. Det är pedagogerna i förskolans uppgift att möta, utmana och lotsa varje barn där det befinner sig i sin språkliga utveckling och erbjuda en god och språkstimulerande miljö. ”Förskolans pedagogiska verksamhet har därmed en stor betydelse för hur barns tal stimuleras och hur skriv- och läsutvecklingen framskrider” (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s 73).

## Språk och empati

Språk utvecklas aldrig i ett vakuum utan i ett ständigt samspel mellan individer. Det krävs en språkligt stimulerande omgivning och miljö om barn (och vuxna för all del) skall utveckla sitt språk. Men det behövs också ett tillåtande klimat, där olikheter och mångfald ses som en tillgång och där barn/elever kan diskutera livsfrågor, testa sina tankegångar, lösa problem och reflektera tillsammans – utan att bli kränkta eller riskera att ”säga fel” (Doverborg & Pramling, 1995). I förskolans uppdrag ligger att utveckla barnens förmåga till empati och omtanke gentemot andra, liksom att de skall förvärva förståelse och öppenhet för att det finns olika uppfattningar och olika sätt att leva sitt liv (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999). Williams (2006) lyfter fram vikten av att läraren redan tidigt, ger barnen möjligheten att upptäcka kamraternas kunskaper och erfarenheter. ”Att få säga sin mening och våga utmana både egna och andras tankar formar en självständighet hos barnet, där de får ta ansvar för sina egna uppfattningar, men också ett ansvar för de andras välbefinnande” (s 68). Att samtala kan tjäna till att utveckla den empatiska förmågan - om olikheter (och likheter) belyses och beaktas med respektfullhet.

Ett ömsesidigt samtal är en demokratisk process som innebär att t.ex. barnen och personalen talar och lyssnar på varandra, tar till sig argument och att de försöker resonera sig fram till en gemensam förståelse och lösning. Genom samtal kan förståelse för de egna och andras uppfattningar utvecklas (Skolverket, 2000, s 14).

”Det gäller för oss vuxna att öppna barnens sinnen genom att arbeta med många språk i en genomtänkt lyhörd pedagogik där både barn och vuxna initierar frågorna och utforskar världen tillsammans” (Lindö, 2009, s 271).

## För ämnet relevanta studier

Flera studier har lyft fram den vuxnes roll i läsaktivitet och vikten av *hur* denne högläser tillsammans med barn. Eskebaek, Basse och Sehestad (2008) har i en intervjustudie undersökt föräldrars och pedagogers läsvanor. De ville bl.a. undersöka när och hur ofta de läste, på vilket sätt de gjorde så och vilken litteratur de valde. Två av studiens konklusioner är att det kan vara svårt att förändra pedagogers högläsningsspraxis, men att man med relativt enkla medel kan introducera och erbjuda ny litteratur för de två grupperna. Studien visade att pedagogernas högläsning oftare var avsedd för att skapa lugn och ha en mysig stund tillsammans, än att vara dialogisk. Det här fann även Kåreland (2005). Hon redogör kring en enkätstudie där 23 förskoleavdelningar deltagit. Pedagogerna i studien ansågs sig ofta inte hinna med bokläsning, annat än i samband med "vila".

Fast (2007) har i en etnografisk studie följt sju svenska barn och undersökt deras väg in i skriftspråkandet. Studien påbörjades när barnen var fyra år och avslutades tre år senare när de börjat i första klass. Fast har i sin avhandling haft fokus på textaktiviteter i förskola, förskoleklass, skola och hem och sett hur dessa påverkat varandra och vilket utrymme de getts/haft. Fast finner i sin studie att om barnens egna erfarenheter och intressen lyfts fram och står i fokus i förskolans/skolans språk, läs- och skrivarbete, blir arbetet som allra mest verkningsfullt.

Det finns många forskare som är speciellt intresserade av att försöka förstå "läsförståelse". Reichenberg (2005) har undersökt 60 gymnasieelevers förståelse av texter. För att göra så analyserade hon 23 videoinspelade textsamtal och intervjuer med lärare, samt utvärderade insamlade enkäter rörande elevernas läsning. Studiens resultat påvisar att strukturerade, lärarledda samtal kring texter kan ge eleverna verktyg att förstå djupare innebörder av texterna. Det framkommer också i avhandlingen att det finns många förtjänster med att elever skapar mening och förståelse tillsammans.

Reichenberg och Lundberg (2011) har nyligen avslutat ett interventionsprojekt där reciproka läsförståelsestrategier undersökts tillsammans med 40 grundsärskoleelever. Här framkommer att eleverna med hjälp av strategierna nått nya läsframgångar och att de tack vare dem fått redskap att ta sig an texter på ett djupare plan än tidigare. Liknande forskning med fokus på förskolan finns ännu inte.



# Metod

## Aktionsforskning

Den här studien är inspirerad av aktionsforskning. Studien kan inte göra anspråk på att vara ett renodlat aktionsforskningsprojekt, då dessa vanligtvis framkommer ur ett "bottom-up"-perspektiv - vilket innebär att det är praktikerna själva som kommer på forskningsfrågorna (Rönnerman, 2004). I den här studien är det forskaren som initierat forskningsfrågan, men som sedan i samverkan med 3 förskollärare startat och genomfört den undersökning som studien vilar på.

Forskning när den är som bäst, skulle kunna beskrivas i termer som opartisk, distanserad, generaliserbar och kritisk. Aktionsforskning kan dock skilja sig från dessa ideal. I aktionsforskningen är nämligen forskaren sällan passiv och helt objektiv, utan istället är denne aktivt med, tar initiativ, väcker frågor och driver utveckling - i dialog med praktiken (Berlin, 2004). I aktionsforskning samspelar praktik och teori i en gemensam process och bidrar på så vis till utveckling (a a). Genom att iscensätta en handling och sedan systematiskt följa processen och reflektera över vad som sker, fås ny kunskap (Rönnerman, 2004). Men förutom kunskapsbildning genom praktiken, har aktionsforskningen också intentionen att utveckla och förbättra densamma (Folkesson, 2004). Det här kan göras genom att man prövar något nytt i verksamheten och på så vis startar en process som leder till utveckling (Rönnerman, 2004). "Användningsområdet är i flera fall fokuserat på att implementera nya tillvägagångssätt samt att utveckla och modifiera befintliga arbetssätt" (Berlin, 2004, s 212). Genom den här studien har vi sökt mer kunskap kring möjligheterna att introducera och använda läsförståelsestrategier redan i förskolans boksamtal, men vi har också önskat att utveckla förskolornas verksamheter.

I aktionsforskningsarbetet framhålls vikten av kontinuerlig dokumentation, för att skapa distans till det som är bekant och för att kunna relatera de iakttagelser som görs till teorier (Rönnerman, 2004). Undersökningspedagogerna har efter sina boksamtal skrivit ner sina reflektioner för att få syn på sina tankar och för att kunna utmana existerande handlingsmönster. Då samtalen spelats in har de också haft möjligheten att lyssna på samtalen och reflektera kring dem flera gånger. Rönnerman (a a) beskriver handledning som ett viktigt inslag när reflektion kring den egna verksamheten skall komma till stånd. Jag har träffat och handlett undersökningspedagogerna vid flera tillfällen.

## **Studiens genomförande**

Studien är av kvalitativ art, även om vissa delar av resultatet kvantifierats. För att samla in den information som legat till grund har strukturerade observationer utförts (Bell, 2006). De tre pedagogerna har haft boksamtal tillsammans med var sin grupp barn. Två av dessa samtal har spelats in med bandspelare eller diktafon. Samtalen har sedan omvandlats till text, efter att de först noggrant transkriberats av mig. Transkriberingen har varit ordagrann, då ett av målen har varit att upptäcka eventuella förändringar i barnens och pedagogernas språkbruk och sätt att samtala. Senare i analysarbetet har transkriberingarna använts för att hitta samtalskategorier och till att kvantifiera de frågor som ställts. Samtalen har för undersökningsgrupperna skett med 3 respektive 4 veckors mellanrum. Tiden mellan samtalen motiveras med att det varit av intresse att se om nyttjandet av strategierna förändras med ytterligare exponering. Mellan inspelningarna har reciproka samtal fortsatt förts. Kontrollgruppen har hållit sina samtal med fyra veckors mellanrum.

De böcker som det samtalats kring är Lilla Lena leker frisör och Gittan gömmer bort sig. Lilla Lena leker frisör är skriven av Åsa Karsin och handlar om en liten grisflicka som testar på att vara frisör, till kompisens Svennes förtret. Boken är 24 sidor lång och innehåller mycket bilder. Den andra boken, Gittan gömmer bort sig, är skriven och illustrerad av Pija Lindenbaum. Boken är 32 sidor lång och handlar om Gittan, som gör något "förbjudet" och får skäll för det. Samtalen har varit ca 15-20 minuter vardera.

## **Urval**

### **Pedagoger till undersökningsgrupperna och till kontrollgruppen**

Till studien behövdes tre pedagoger, vilka agerat samtalsledare för varsin grupp med barn. Två av pedagogerna har varit ledare för studiens undersökningsgrupper och en har varit ledare för kontrollgruppen. Den sistnämnda har undersökningsgruppernas resultat ställts emot och jämförts med, för att hitta ev. skillnader. Hädanefter kommer dessa benämningar att nämnas – undersökningsgrupp och kontrollgrupp.

I augusti i år träffade jag kommunens språkombud och förhörde mig om det fanns intresse från någon att delta i studien. Det framkom där att det var många som var villiga att göra så. Ombuden är noga utvalda av sina förskolerektorer och de har fått sitt uppdrag pga. att de visat vilja att driva språkligt utvecklingsarbete på de förskolor som de representerar. Kommunen är uppdelad i två distrikt – norr och söder och ambitionen var att få med en representant ifrån varje. Senare tillfrågade jag två ombud om de ville delta. Att det just blev dessa två som tillfrågades berodde dels på praktiska förutsättningar (ex barnsammansättningen på den förskoleavdelning de är verksamma, samt deras geografiska tillhörighet - norr/söder). Då vi redan i språkombudsgruppen talat mycket om boksamtal och också utarbetat en egen modell för hur dessa skall utformas, söktes kontrollgruppens pedagog utanför kommunens gränser. Den boksamtalsmodell vi redan tillämpar i kommunens förskolor, har nämligen reciproka influenser, vilket skulle kunna bidra till att det uppkom en osäkerhet kring resultatets tillförlitlighet. En pedagog i grannkommunen åtog sig uppdraget att leda kontrollgruppen. Undersökningspedagogerna benämns Sally och Lisbeth och kontrollgruppens pedagog kallas Rita. Samtliga har arbetat många år inom förskolans verksamhet.

Jag har haft kontinuerlig mailkontakt med undersökningspedagogerna och vi har också träffats vid flera tillfällen. Då har pedagogerna fått vägledning kring de reciproka strategierna

och vi har reflekterat kring de boksamtal de hållit. Kontrollgruppens pedagog har jag träffat vid två tillfällen och det direktiv denna fått är att hålla två boksamtal – på det vis som är brukligt på förskolan.

## **Barnen till boksamtalsgrupperna**

För att försäkra att alla barnen skulle ges möjlighet att vara aktiva och komma till tals i tryggt klimat, bestämdes att grupperna skulle bestå av fem barn (Eriksen Hagtvet & Pálsdóttir, 1993). Från min synvinkel har det ansetts särskilt intressant att undersöka om barn, vars språkliga kompetens skattas som låg, är de barn som har störst nytta av det reciproka boksamtalet. Ett sådant barn har således deltagit i varje grupp. De här barnen utsågs med hjälp av de TRAS-observationer, som förskolorna har till grund för att tillrättalägga och planera sina verksamheter (Espenakk, 2004). Ett av barnen i undersökningsgruppen har en generell språkstörning och det andra barnet uppfattas som blyg och tyst. I kontrollgruppen deltar en flicka med pragmatiska bekymmer. Mångfald och olikheter berikar, vilket beaktades när övriga barn valdes ut (Doverborg och Pramling, 1995). De fyra resterande barnen i varje grupp har därför olika socioekonomisk bakgrund, skiftande verbal förmåga, varierad etnicitet, olika kön och olika personligheter etc. Eftersom det krävdes att barnen kunde reflektera och metakognisera på en avancerad nivå kring sitt eget lärande i det reciproka boksamtalet, bestämdes att de barn som skulle delta i studien skulle vara i femårsåldern.

Barnen i Sallys grupp kallas Sofia, Filip, Lina, Patrik och Robin. Robin har en generell språkstörning och i den här studien redovisas iakttagelser runt Robin under egna rubriker.

I Lisbeths grupp benämns barnen Ville, Mikaela, Kalle, Lisa och Kevin. Lisa uppfattas av sina ansvarspedagoger som en blyg och tyst flicka. De beskriver att hon ”ibland kan låsa sig på grund av sin blyghet”. Observationer rörande Lisa redovisas dock inte separat i resultatdelen. Iakttagelser kring hennes aktivitet vävs i stället in och redovisas tillsammans med de reflektioner som framkommer kring de övriga barnen. Detta eftersom hennes aktivitet i samtalen tett sig likt de andra barnens.

Kontrollgruppens barn benämns inte vid namn. Deras aktivitet i samtalen kvantifieras och räknas enbart i syfte att validera undersökningsgruppernas resultat. Ambitionen har dock varit att gruppammansättning där skall vara så likvärdig som möjligt, i jämförelse med undersökningsgrupperna

## Det reciproka boksamtalet

Undersökningsgruppernas samtal har ägt rum på bestämda tider och i ett bestämt rum. Sallys grupp har haft reciproka boksamtal två gånger i veckan, medan Lisbeths grupp haft samtal en gång i veckan. Båda pedagogerna har haft 13 samtal vardera, varav 2 spelats in och utgör grund för studien. Varje samtal har haft en tydlig start och också en markering som visat att nu är samtalet över. Syftet med samtalen, att förståelsestrategier skall anammas och att barnen skall vara (bli) förståelseexperter, har varit väl uttalat och känt för barnen i undersökningsgrupperna. Dockorna (strategierna) har introducerats en i taget. Spådamen Julia är den docka som barnen först fått stifta bekantskap med. Hon har bl.a. plockats fram innan bokläsningen för att med hjälp av bokomslaget förutspå vad boken kommer att handla om. På det här viset har barnens förförståelse aktiverats. Vid senare samtal, när alla dockor presenterats och implementerats, har alla dockorna funnits med, men ändå nödvändigtvis inte använts vid varje boksamtalstillfälle. Sally och Lisbeth har varit aktiva modeller som förevisat hur dockorna kan användas, men barnen har också själva fått vara med och styra och bestämma vilka dockor som skall plockas fram. Detta för att strategierna skall kunna användas av barnen själva i framtiden och som ett led mot målet att barnen skall bli medvetna, textrörliga och problemlösande. Ibland har undersökningspedagogerna plockat fram en docka och sedan har någon i gruppen fått använda den strategi som dockan företräder. Vid andra tillfällen har en docka skickats runt mellan deltagarna och alla har själva fått ge sin syn på strategin (ex. förutspått vad som kommer hända härnäst eller ställa en fråga). I de senare samtalen har dockorna varit tillgängliga framför barnen och de har sedan själva fått plocka fritt mellan de dockor som behövts.

Strategierna har kompletterats med ett medvetet förhållningssätt, där öppna frågor som möjliggör för barnen att knyta an till egna erfarenheter och förkunskaper, göra inferenser och läsa mellan raderna, är givna (Chambers, 1993). Barnen har också fått möjlighet att fundera på "vem" som kan tänkas ha skrivit boken - en man, en kvinna? Dess egenskaper? Varför skrev den boken etc.?

Det må förtydligas att den boksamtalsmodell som studien undersöker inte bör förväxlas med traditionell sagoläsning. Sagoläsningen kan många gånger, när den är som allra bäst, vara magisk, förtrollande och fantasieggande. I sagoläsningen använder den rutinerade högläsaren sin röst och sin mimik för att förstärka spänningen och barnen kan luta sig tillbaka och njuta och lyssna. Om barnen har frågor kring berättelsen får dessa ofta vänta till efter sagans slut – för att förtrollningen inte skall brytas. Det reciproka boksamtalet har ett annat upplägg och en annan intention. Där står barn och den vuxne gemensamt för innehållet och är aktiva, nyfikna och kritiska. Självfallet har också undersökningspedagogerna använt sina röster och sin mimik, för att ge berättelserna i boksamtalen liv. Men i det reciproka boksamtalet i förskolan, kan bokens handling ibland uppfattas som något perifert och i stället sätts mer fokus på reflektioner kring det nyss lästa, på textens budskap och på att övervaka sin förförståelse etc. Båda läsmodellerna behövs och studien när ingen önskan att jämföra dem eller sätta dem emot varandra.

## **Dockorna**

Vid introduktionen av dockorna har pedagogerna lagt mycket tid på att diskutera och problematisera kring de olika dockornas uppgifter. Stort utrymme har getts till reflektion och klargöranden kring de begrepp som kopplas samman med dockorna. Ex. En Spådam - vad är det? Varför tror ni att de kallas så? Hur gör en Spådam när hon ”spår”? Vet ni någon annan som kan spå? Vad tror ni man gör när man förutspår etc.? Undersökningspedagogerna har efter varje samtal sammanfattat vilka strategier som använts och hur/varför de använts.

Då vi inte hittade någon kvinnlig detektivdocka – fick Utforskaren ta hennes plats. När Lisbeth sedan skulle påbörja sina samtal blev hon varse om att genusaspekten inte var optimal. Tre av dockorna var nämligen pojkar, medan en var flicka. Hon valde då att ha två dockor av varje kön. I Lisbeths samtal kallas därför Nicke Nyfiken för Nickolina. Det här är förstås en viktig och angelägen upptäckt. Vi lät den dock bero då Sally redan introducerat Nicke Nyfiken för sin grupp. Det primära syftet med studien är ju att undersöka möjligheterna att använda reciproka förståelsestrategier i förskolan, vilket ger genusperspektivet en sekundär plats. Noteras bör dock att undertecknad och pedagogerna är medvetna om ojämlikheten och att det naturligtvis hade varit önskvärt med en likvärdig representation av dockornas kön. När Westlund (2009) gestaltat strategierna i dockform är representationen mellan könen lika.

## **Spådamen Siri/Sibylla**

Spådamens uppgift är att aktivera barnens förförståelse och assimilera den med ny kunskap/erfarenhet. Det här gör hon bl.a. genom att barnen skall förutse vad som kommer att hända härnäst i boken. För att göra så måste barnens tidigare kunskaper och erfarenheter användas och fogas ihop med de uppgifter som framkommit i boken. Spådamen har t.ex. plockats fram vid boksamtals början, då barnen med hjälp av bokens framsida fått reflektera kring vad boken kan tänkas handla om. Lässtopp (samtalsstopp) har också gjorts inuti boken för att förutspå framtida skeenden. Stort fokus har lagts på att det inte är viktigt att svara ”rätt”, utan att det är i variationen av svar som vi lär oss.

## **Utforskaren**

Utforskarens uppgift är att klargöra otydligheter i texten. Han har använts när boksamtalsdeltagarna stött på nya (okända) ord i texten, när meningar varit konstigt formulerade eller om de inte förstått sammanhang. När Utforskaren kommit fram har deltagarna tillsammans rätt ut det som varit oklart.

## **Nicke Nyfiken/Nickolina**

Nicke Nyfiken/Nickolina är förstås nyfiken och ställer frågor om texten. Här har barnens egna upplevelser och tankar lyfts fram och blivit synliga. Om du skulle vara någon i den här boken, vem skulle du då välja, berätta? Hur tycker du att den här boken skulle sluta? Skulle du vilja vara kompis med den här personen? Pedagogerna har också tagit fram dockan vid några tillfällen för att problematisera kring texten. Ex. Är Bu och Bä vuxna eller barn? Hur vet vi det? Här har barnen tränats i att göra inferenser och att söka ledtrådar i texten eller i bilderna. Nicke Nyfiken/Nickolina har också hjälpt barnen att metakognisera. Varför behöver en förståelseexpert kunna förutspå? Hur kom du på en sådan klurig fråga? De frågor som har ställts har varit öppna och inbjudande till reflektion och problematisering. Barnen har uppmuntrats att ställa egna frågor till texten och till varandra (utifrån textens innehåll).

## **Cowboy-Lasse**

Lasse svingar sitt lass och fångar in det viktigaste i texten (Westlund, 2009). Lasse har oftast använts i slutet av boksamtalen. Om du skulle berätta för din mamma om den här boken, vad skulle du berätta då? Vad tror du författaren tänkte när han/hon skrev den här boken? Cowboy-Lasses uppgift är att vara behjälplig med att hitta viktig information och sortera bort det mindre viktiga. Barnen har med egna ord fått återge det som de tyckt varit bokens/avsnittets essens. Cowboy-Lasse har också plockats fram när undersökningspedagogerna återgett och sammanfattat de reflektioner och berättelser som barnen delat med sig av under samtalen.

## **Etiskt övervägande**

Vetenskapsrådet (2002) har arbetat fram etiska riktlinjer att förhålla sig till när forskning skall bedrivas. Detta för att försäkra att forskningen håller hög kvalitet, men också för att skydda de personer som deltar i en studie. De har därför sammanställt fyra huvudkrav:

- ▲ Informationskravet
- ▲ Samtyckeskravet
- ▲ Konfidentialitetskravet
- ▲ Nyttjandekravet

De etiska överväganden som gjorts i studien, vilar på de fyra kraven. Det här innebär att föräldrarna till de barn som utsågs att delta i studien informerades om studiens syfte, tillvägagångssätt och kring hur resultatet skulle redovisas. Detta gjordes genom att pedagogerna delade ut ett informationsbrev till dem, förstärkt av informativa samtal. Därefter fick föräldrarna ta ställning till om de ville att barnen skulle delta eller ej. Alla föräldrar accepterade erbjudandet. Även barnen informerades om målet med samtalen och att samtalen spelades in. De som deltog i studien, gjorde det således helt på frivillig basis och de fick information om att de när som helst kunde avbryta sin medverkan. Det finns ingen dold agenda. Undersökningsspersonerna har i rapporten avidentifierats. De namn som används och förekommer i rapporten är således helt fingerade. Nämnas bör dock att garanterad anonymitet inte kan utlovas. Det är möjligt och kanske till och med troligt att samtalsledarna kan identifieras för de som är invigda och har vetskap om att studien bedrivs. Pedagogerna är införstådda med detta. Barnen är fler till antalet och således är deras identiteter mer skyddade. Alla som deltar har också fått information om att jag har tystnadsplikt.

Jag har fått ta del av pedagogernas anteckningar, gällande de reflektioner de gjort efter varje samtal. Dessa har jag fått tillåtelse att använda, omnämna och citera i studien. När observationerna analyserades, var min ambition att jag med varsam hand skulle göra så, respektfullt och ödmjukt inför deltagarna. Ljudinspelningar och anteckningar har under analysarbetet förvarats på en trygg plats, där de inte har kunnat komma i händerna på obehöriga (Björndal, 2005). När rapporten är färdigställd kommer ljudinspelningarna att lämnas tillbaka till pedagogerna.

## Reliabilitet och validitet

Att en studie är reliabel betyder att den tillförlitlig och att den datainsamlingsmetod som används, samlar in samma data, oavsett när och under vilka omständigheter detta sker (Bell, 2006). Händelseförloppet i en aktionsforskning kan, trots noggrann planering, vara svår att förutsäga och forskningen kan utvecklas i helt oförutsedda riktningar (Berlin, 2004). När studiens reliabilitet skall hävdas måste hänsyn tas till detta faktum. Det kan vara svårt att upprepa den exakta forskningsproceduren och den gång som mynnat ut i denna studies resultat. Det måste också beaktas att de personer som involverats i studien har varit få och de kan inte ses som stereotypa representanter för en viss grupp människor. Även om intentionen varit att de barn som deltagit i boksamtalen skall ha olika bakgrund, varierad etnisk och kulturell tillhörighet, besitta olika språkliga kompetenser mm. är de unika och kan inte anses företräda en specifik grupp. Studiens resultat kan därför vara svårt att generalisera på allmän basis - utan bör mera ses som en indikation på att läsförståelsestrategier med framgång kan användas i förskolan.

Trots min önskan att genomföra studien förutsättningslöst och objektivt, måste det påtalas att jag planerat, genomfört och analyserat studiens resultat, med den förförståelse och den erfarenhet jag besitter. Jag har genom egen reflektion och i samtal med kollegor försökt att lyfta fram denna, så att den åtminstone blir synlig och medveten för mig. Det måste också framhållas, att de två pedagogerna som åtog sig uppdraget att leda undersökningsgrupperna, även innan studien visat stort intresse för att utveckla sina verksamheter och för att höja sin egen kompetens. Min egen förförståelse och deras entusiasm och kunnande har troligen påverkat och i allra högsta grad bidragit till det resultat som framträder i studien.

De tre pedagogerna som deltagit i undersökningen, har varit väl medvetna om sin roll som samtalsledare och att samtalen som ägt rum tillsammans med barnen spelades in. Det är möjligt att detta faktum påverkat pedagogernas spontanitet, trygghet och lugn, men det finns också möjlighet att vetskapen genererat positiva konsekvenser, som att samtalen stramats upp och blivit än mer professionella och ändamålsenliga (Björndal, 2005).

Studiens validitet avgörs av hur relevant den insamlade datan är. Är den användbar eller består den till stor del av information som "skymmer sikten" (Kylén, 2004, s 12). De två undersökningspedagogerna har genomfört sina boksamtal med hjälp av den reciproka läsförståelsemodellen. De har således hållit sig inom en i förväg given ram. Kategorierna av svar som sedermera visas i resultatdelen, bygger på data som framkommit inom den givna ramen.

I ett försök att öka studiens reliabilitet och validitet, ställs undersökningsgruppernas resultat mot en kontrollgrupps. Undersökningsgrupperna har också haft flera boksamtal vardera, vid olika tidpunkter.

## Resultat

I följande avsnitt presenteras relevanta delar av de inspelade boksamtalen. Under rubrikerna redovisas dialoger hämtade från boksamtalen. Rubrikerna representerar de kategorier av svar som har framträtt i studien. Även om dialogerna står under en viss rubrik, skulle dessa många gånger även ha kunnat redovisas under en annan. Gränserna mellan kategorierna har ibland varit flytande och i dialoger har också flera kategorier kunnat skönjas. Dialogerna har ändå inte presenterats flera gånger, utan fått representera en kategori.

Robins aktivitet i samtalen beskrivs separat, medan observationer rörande Lisa redovisas tillsammans med de andra barnen. Detta för att Lisas delaktighet i samtalen tett sig likt de andra barnens, medan Robins medverkan ofta skilt sig från de andras.

Ritas samtal redovisas endast i tabellform. Kontrollgruppens funktion i resultatpresentationen blir enbart att legitimera och validera undersökningsgruppernas resultat.

## Att förutspå

### Spådamen Siri/Sibylla

När barnen förutspår vad som kommer att hända närmast i texten, aktiveras deras förförståelse och de får möjlighet att ställa hypoteser kring textens innehåll. De måste ta hjälp av sina tidigare erfarenheter för att göra så, men de behöver också ta till vara på (minnas) och sammanlänka den information som text och bild har gett. Om läsning/lyssning skall ske på djupet och inte via "autopilot", behöver barnen kunna använda sin "spådam".

I **Tabell 1** redovisas det antal frågor pedagoger och barn har ställt till varandra som förutspår handling under det första samtalet. **Tabell 2** visar detsamma fast i boksamtal nummer två.

**Tabell 1 – Lilla Lena klipper sig**

Frågor som förutspår	Ställda av pedagogen	Ställda av barnen
Sally		
Lisbeth		
Rita (Kontrollgruppen)		

**Tabell 2 – Gittan gömmer bort sig**

Frågor som förutspår	Ställda av pedagogen	Ställda av barnen
Sally		
Lisbeth		
Rita (Kontrollgruppen)		

Sally och Lisbeth har haft samma inledande förfarande i sina boksamtal. Båda har visat gruppen bokens bildutsida och sedan direkt plockat fram spådamen och ställt frågan: "Vad tror ni att den här boken kommer att handla om"? Barnen har sedan tillsammans fått hitta ledtrådar och ställa hypoteser kring kommande läsupplevelse.



Både Sally och Lisbeth har lagt stor vikt vid att det inte är viktigt att gissa rätt och mycket fokus och många glada tillrop har uppkommit just pga. variationen av svar. Det här har troligtvis uppmuntrat barnen att ta ut svängarna och att våga gissa och berätta – även om man faktiskt inte har en aning om svaret. Senare i boksamtalet, har båda också stoppat till och tagit fram spådamen: ”Vad tror ni kommer att hända nu”? Här nedan syns ett exempel då Lina förutspår ett tänkbart fortsatt skeende i berättelsen om Gittan. När hon förutspår aktiverar hon sin förförståelse och hon tar hjälp av sina egna erfarenheter. I berättelsen har Gittan precis väckt några dagbarn.

Sally: Vad tror ni händer nu – vi får förutspå?

Lina: Dom börjar gråta (dagbarnen)!

Sally: Varför tror du det?

Lina: Det gör ju ungar när dom vill upp. Min lillasyster grinar alltid när hon vill upp.

Sally använde sig även av spådamen när boken var slut.

Sally: Tänk om berättelsen fortsatt – vad tror ni skulle kunna hända då? Nu får vi ta fram Siri (Spådamen). Sofia, vill du hjälpa Siri att förutspå?

Sofia: Att dom gick på en promenad. Att mamma kommer och säger: Varför har du så kort hår?

Sally: Och hur skulle mamma vara?

Sofia: Arg!

Sally: Vad tror du Robin? Vad skulle mamma säga?

Robin: Han är fin.

### **Förutspår Robin?**

Robin hittar gångbara strategier att använda för att förutspå. En sådan är att han beskriver det han ser på bilden. Här nedan benämns Lilla Lena och hennes vän Svenne som syns på bokens utsida.

Sally: Vad tror du Robin att den här boken kommer att handla om?

Robin: Flicka...

Sally: Ja, vad tror du att hon kommer att göra?

Robin: Pojke...

Den andra strategin han använder är att imitera någon av de andra barnens förutsägelse.

Lina: Jag tror att dom skall gå till frisören.

Robin: Å ja to dom ska gå in i fisön mä.

## Att reflektera mellan raderna

### Nicke/Nickolina Nyfiken

Tidigare i studien har det framlagts vikten av att kunna göra inferenser när vi läser - dvs. med hjälp av förståelsen kunna förstå även det som inte uttrycks direkt i texten/samtalet (Perfetti, Landi & Oakhill, 2009). Det här gör vi genom att skapa inre bilder och/eller genom att leta efter ledtrådar i det lästa eller sagda. Vi tar då hjälp av våra bakgrundskunskaper, våra kulturella föreställningar och våra erfarenheter etc., vilket kan medföra att texter/samtal kan uppfattas på olika vis beroende på vem som tolkar och interagerar med dem. Men det räcker inte att bara aktivera bakgrundskunskaperna för att förstå till fullo. Man behöver också kunna samordna information som ligger på olika ställen i texten, för att uppnå god förståelse (Westlund, 2009). Att barnen får erfarenhet att höra/ställa inferensfrågor i boksamtal redan i förskolan – kan ha stor betydelse för den framtida läsförmågan (Lindö, 2009).

I **Tabell 3** redovisas antal inferensfrågor som pedagoger eller barn ställer till varandra i det första boksamtalet. En inferensfrågas svar kan inte hittas direkt i texten utan läsaren (boksamtalsdeltagaren) måste dra egna slutsatser, för att besvara den (Reichenberg, 2005).

**Tabell 3 – Lilla Lena leker frisör**

Inferensfrågor -	Ställda av pedagogen	Ställda av barnen
Sally		
Lisbeth		
Rita (Kontrollgruppen)		

Sally är den pedagog som i det första samtalet är allra flitigast på att ställa den här typen av frågor.

Sally: Tror ni att de är syskon?

Filip: Dom är tvillingar!

Sally: Hur tänker du?

Filip: Dom ser ju likadana ut!

Det står ingenstans i texten vilken relation barnen har, utan Filip gör en egen tolkning med hjälp av de ledtrådar han får av bilderna.

I Lisbeths grupp är det däremot barnen själva som ställer mest inferensfrågor. Lisbeth har just läst att "Lilla Lena skall klippa sin kompis Svenne" och Kalle reagerar på att Svenne har en handduk över sina axlar. Han sträcker sig fram och tar Nickolina Nyfiken.

Ville: Måste man ha handduk för det? Behöver man en handduk...?

Lisbeth: Varför man behöver en handduk när man leker frisör? Någon som vet?

Lisa För att tvätta sig med när man är färdig i håret...det fanns ju vatten.

Lisbeth: Jaha...sprayflaskan ja. Lisbeth vänder sig till en annan flicka (Mikaela).

Lisbeth: Det såg ut som du också hade en idé om varför det är bra att ha en handduk när man leker?

Mikaela: Kanske för det inte skulle komma hår här bak på tröjan?

Lisbeth: Då kan man ha handdukar...vilka bra tankar...och vilken bra fråga!

Kalle: Fast det ska va´ tyg där, inte handdukar.

Mikaela: Ja fast dom hade ju typ inte nått sånt som man har på rik..riktigt.

Ville som inte varit hos frisören någon gång, kan inte ta hjälp av sin förförståelse och erfarenhet för att förstå handdukens funktion. Barnen hjälps då åt att förklara för Ville varför en handduk kan behövas. Lisa har upptäckt en sprayflaska på bilden och i hennes värld brukar sådana troligtvis vara fyllda med vatten - vilket kan behövas när håret efter klippningen skall tvättas. Lisa, Kalle och Mikaela har erfårit frisörbesök och de delar med sig av sina erfarenheter.

### Tänkte något av barnen kritiskt och ifrågasatte det lästa?

Nedan följer exempel på att det faktiskt förekom funderingar av kritisk karaktär. Ville ifrågasatte varför illustratören inte ritat längre hår på Ville.

Ville: Alltså...varför måste han egentligen klippa sig när man målat att han redan har så lite hår?

Kalle däremot funderade på varför författaren ville skriva boken.

Kalle: Jag undrar varför man skriver en saga...om man bara kammar?

I tabell 4 visas antalet inferensfrågor som pedagoger eller barn ställer till varandra i det andra boksamtalen.

### Tabell 4 – Gittan gömmer bort sig

Inferensfrågor -	Ställda av pedagogen	Ställda av barnen
Sally		
Lisbeth		
Rita (Kontrollgruppen)		

I det andra boksamtalen ställer båda undersökningspedagogerna fler inferensfrågor än i det första.

Sally: Hur gamla tror ni att barnen på bilden är?

Sofia: Kanske...ett!

Sally: Varför tror du det...ett år?

Sofia: Dom kan ju inte gå...dom är små.

Det står inte omnämnt någonstans hur gamla barnen är, utan Sofia ser på en av bokens bilder hur barnflickan bär ett av barnen.

Lisbeth läser att det ”känns som is i magen” på Gittan, efter att hon tappat ett dagbarn i golvet och därefter fått skäll av barnflickan Puma.

Lisbeth: Varför tror ni att det känns som is i magen på Gittan?

Kevin: Att det är jättekallt i magen...

Lisbeth: Men varför blev det så när Puma skällde?

Lisa: Hon va´ arg kanske?

Kalle: Å han var ledsen...

Lisbeth: Kan det kännas som is då – när någon blir arg på en?

Kalle: Ja, men varför blev hon så arg egentligen?

Ville: Det va ju någon annans barn med!

Kevin: Och det gjorde ju ont!

Lisa: Ja det kom en bula. Det stod ju det!

När Kalle inte riktigt förstår varför Puma blev så arg hjälper Ville, Kevin och Lisa till att förklara – utan egentlig inblandning från Lisbeth. Tillsammans fogar de ihop den information som text och bild tidigare gett och drar slutsatser därifrån.

### **Vem kan tänkas ha skrivit boken?**

Både Sally och Lisbeth har innan varje samtal satt fokus på vem som skrivit boken och många gånger har det blivit inledningen på intressanta diskussioner, där barnens funderingar blivit synliga.

Sally: Vem tror ni har skrivit den här boken?

Filip: 50 killar!

Sally: Oj! Hur tänker du?

Filip: Jag bara tror det.

Sally: Hur tror ni det skulle bli om 50 stycken skulle skriva boken tillsammans?

Barnen problematiserar tillsammans med Sally tänkbara scenario. Därefter läser Sally författarens namn.

Sally: Pija Lindenbaum – vem tror ni hon är?

Patrik: Tjej! Vårn fröken heter ju Pia!

I Lisbeths grupp har man tidigare haft boksamtal kring en av Pija Lindenbaums böcker. När hon läser författarens namn reagerar Ville direkt.

Ville: Jag känner Lindenbaum igen...och Pija lite.

Lisbeth: Ja, vi har läst en annan bok av henne. Tror ni hon är gammal eller ung? Vuxen eller barn?

Kevin: Liten...

Lisbeth: Liten tror du. Kanske tom ett barn?

Kalle: Om hon är ett barn kan hon inte skriva!

Lisa: Jag tror hon menar om det handlar om vuxna eller barn.

Kevin: Kanske en 18-åring då?

Ville: Barn kan faktiskt skriva!

Lisa: Ja om hon är en 18-åring.

Ville: Ja om hon är ett skolbarn.

Lisbeth: Kan skolbarn skriva?  
Kevin: Ja  
Lisbeth: Kan skolbarn vara författare då?

Innan själva bokläsningen startat, inleds samtalet med en diskussion kring vilken ålder en författare bör ha nått. Kan skolbarn vara författare? Barnen enas om att det kan de faktiskt.

Även efter boken har fokus satts på författaren.

Lisbeth: Varför tror ni att författaren ville skriva en sån här bok?  
Kevin: För att det är skoj.  
Lisbeth: Tror ni att det är roligt att skriva böcker?  
Kalle: Ja, då kan ju barn få något att läsa!

### Ställde Robin några reflekterande frågor?

Det är bekymmersamt för Robin att själv ställa frågor kring bokens innehåll. Han besvarar dock gärna de frågor Sally ställer till honom.

## Att reflektera bortom raderna

Under rubriken redovisas ett axplock av de kopplingar som barnen gjort som gått bortanför textens innehåll, exempelvis till det egna livet och till upplevelser de erfarit. Att ställa frågor där barnen själva får tänka till och som aktiverar deras kunskap om hur världen är beskaffad bibringar förhoppningsvis ett djup i samtalen, samtidigt som det skapar lust och motivation att läsa och samtala. De här frågorna belyser också att det finns olika sätt att uppfatta och förstå omvärlden och blir då ett utmärkt redskap att arbeta med för att ge barnen ny kunskap, förståelse och stärka deras empatiska förmåga.

I **Tabell 5** och **6** redovisas antalet frågor som pedagoger och barn ställt som sträcker sig bortom texten.

### Tabell 5 – Lilla Lena leker frisör

Bortom texten frågor -	Ställda av pedagogen	Ställda av barnen
Sally		
Lisbeth		
Rita (Kontrollgruppen)		

### Tabell 6– Gittan gömmer bort sig

Bortom texten frågor -	Ställda av pedagogen	Ställda av barnen
Sally		
Lisbeth		
Rita (Kontrollgruppen)		

Sally läser att barnen i Gittan-boken skall göra en teater. Hon stoppar till i texten och sträcker sig efter Nicke Nyfiken.

Sally: Nu blir jag nyfiken – har ni varit på teater någon gång?

Patrik: Muminteater har jag varit på. Jag fick en t-shirt av Lilla My då.

Alla barnen i boksamtalsgruppen har teatererfarenhet och de delar med sig av sina upplevelser till varandra.

Sally ställer även en fråga där barnen får möjlighet att lösa Gittans dilemma - utifrån egna önskemål och idéer. Här kommer barnens rättsepos fram och de får möjlighet att visa en rad alternativa lösningar på hennes problem.

Sally: Vad skulle ni göra om ni var Gittan?

Den här typen av frågor, där svaren finns utanför bokens innehåll, ställs inte av barnen själva. Däremot uppkom de ibland pga. barnens funderingar.

Filip: Varför vill hon ha en tatuering (Gittan önskar sig en likadan tatuering som sin barnflicka)?

Sally: Så bra att du är nyfiken! Vad tror du? Varför vill hon det?

Sofia: Man blir fin. Min mamma och farbror har det. Man gör dom liksom med en nål så här...

Sally: Någon annan som känner någon med tatuering?

### **Hur gick det då för Robin? Reflekterade han bortom raderna?**

Sally: Om man gömmer bort sig - vad gör man då?

Lina: Man gömmer sig på ett bra ställe.

Sally: Har du något bra gömställe Robin? Berätta?

Robin: Mamma kom å väcka mig när jag sov unde kuggen (kudden). Men jag va inte unde sängen nä monstena leta inte... ja gömde mig unde toletten...i toletten. Ja slang till ne möket gömde mej unde den dä blåbä... gananen (garderoben).

Sally: Kom mamma och väckte dig och sen sprang du ner i mörkret och gömde dig i garderoben? Var det nere i källaren?

Robin: Mm.

Robin berättar gärna med Sallys uppmuntran. Däremot tar han inte eget initiativ till att delta i samtalet. När Robin berättar är Sally där och stöttar och reder ut och ger tillbaka det han nyss sagt i syntaktiskt, grammatiskt och fonologisk korrekta meningar.

## Att övervaka sin förståelse

### Utforskaren

För att läsa aktivt, ta sig an texter med full förståelse, är det viktigt att man övervakar sin förståelse. Det här kan man göra genom att bl.a. gå tillbaka i texten om man inte förstått och genom att reda ut betydelsen av nya ord som man förut inte mött (Reichenberg, 2005). **Tabell 7** och **8** visar antalet gånger som pedagoger och barn stoppat till för att klargöra något som uppfattats som otydligt i texten.

**Tabell 7 – Lilla Lena leker frisör**

Klargörande frågor -	Ställda av pedagogen	Ställda av barnen
Sally		
Lisbeth		
Rita (Kontrollgruppen)		

Barnen i undersökningsgrupperna reagerar ofta omedelbart om det dyker upp oklara uttryck eller nya ord i texten. Här nedan följer ett exempel då Sally läst att ”Lilla Lena liksom ryser”.

Sofia: Vad är ryser?

Sally: Vi får ta fram Dick (Utforskaren) här. Vad är ryser? Lina du hade en tanke – berätta (hon ger Utforskaren till Lina).

Lina: Man gör liksom så här (visar).

Sally: Hur känns det i kroppen?

Lina: Kroppen darrar...det känns gott.

Vid några tillfällen är det den vuxne som problematiserar.

Sally: Håröm? Vet vi vad det är? Jag tar fram Dick.

Patrik: Jag vet!

Sally: Berätta för oss vad som menas!

Patrik: Jag är håröm. Det gör ont när man kammar!

Sally: Javisst, är det någon mer som är håröm?

Barnen berättar och Sally ställer ännu en fråga som avhandlas:

Sally: Blir man mer håröm om man har långt hår tror ni?

**Tabell 8 – Gittan gömmer bort sig**

Klargörande frågor -	Ställda av pedagogen	Ställda av barnen
Sally		
Lisbeth		
Rita (Kontrollgruppen)		

När Lisbeth hållit sina boksamtal har hon haft en uppslagsbok i beredskap. Denna har ibland använts när Utforskaren plockats fram.

Lisbeth har just läst att barnen i boken skall leka varma korvar. Bokens huvudperson Gittan ropar då att hon är en kabanoss.

Kalle: Vad är en kabanoss?

Lisbeth: Vill du ha en figur?

Kalle: Utforskaren.

Lisbeth: Skall vi se i boken eller är det någon som vet?

Eftersom ingen vet fattar Lisbeth boken och börjar slå upp.

Lisbeth: Vilket ljud börjar Kabanoss på?

Ville: K

Lisbeth: Ja, se här står det. Det är en polsk, starkt kryddad korv.

Barnen har också fått bli bekanta med andra strategier som kan vara bra att använda för att ”förstå”.

När Lisbeth läser bokens titel undrar Ville direkt:

Ville: Gömma bort sig, vad betyder det?

Lisbeth: Ja, vad betyder det, någon som vet?

När ingen vet föreslår Lisbeth att de skall fortsätta läsa, kanske hittar de svaret då. Senare i samtalet när Gittan gömmer sig för att hon är ledsen, utbrister Ville.

Ville: Jaha var det det som var ”gömma bort sig”!

Kalle: Gömma bort sig är när man låser in någon!

Ville: Hon låser in sig själv.

Mikaela: Hon vill tänka för sig själv.

Lisbeth: Så bra att vi läste vidare, nu vet vi.

Vid ett tillfälle uppfattar inte Kevin vad Lisbeth just läst och påtalar det. Lisbeth går då tillbaka i texten och läser om.

Kevin: Vad är ”Ingelin kar hon”?

Lisbeth: Jag läste nog lite fort där. Jag får läsa om...det kan man göra när man inte förstår...”ingen hink hade hon”.

Många gånger kan barnen själva hjälpa varandra med att förklara ord.

Kalle: Vad är dugbarn?

Lisbeth: Dagbarn?

Kalle: Mmm

Kevin: Jag vet vad dagbarn är...som får vara hos mammor på dagen och inte på natten för dom har en annan mamma och pappa.

Ville: Dom är där när mammor och pappor är på jobbet istället för dagis.



## Övervakar Robin sin egen förståelse?

Under de två inspelade boksamtalen ställer Robin inga frågor av klargörande karaktär.

## Att sammanfatta

### Cowboy-Lasse

När vi sammanfattar försöker vi hitta texternas kärna, genom att plocka fram de viktigaste händelserna. Barnen får i det reciproka boksamtalet, erfarenhet av att sälla bort det som är mindre viktigt i texten och i att hitta textens väsentligheter.

Alla tre pedagogerna i studien sammanfattar i slutet av samtalet, vad boken handlat om.

Lisbeth: Dags att sammanfatta! Nu fångar vi in det viktigaste i boken. Om du skulle berätta om den här boken för en kompis, vad skulle du berätta då? Vill du ta Cowboyen och berätta (ger dockan till Kevin)?

Kevin: Det började med att de skulle leka frisör o sen lekte dom det. Först började dom med grisen. Det tyckte han var gott och sen blev det hans tur och då blev hon jätterädd.

Lisbeth: Lisa vill du ta över?

Lisa: Han blev rädd för saxen...

Lisbeth: Vad hände sedan då?

Lisa: Att hon tappade balansen och lyckades klippa håret och hon klippte mer...

Lisbeth: Och vad slutade det med?

Lisa: Att dom blev glada igen...det var bra...gå till vanliga affären som klipper.

Sally och Lisbeth har också själva sammanfattat efter varje boksamtal. Då har fokus inte satts på bokens innehåll utan de har återgett barnens berättelser och funderingar.

Sally: Vi har ju pratat om hur det känns att ha is i magen. Lina och Sofia ni hade ju haft is i magen. Och så har vi pratat om att vi hade olika ställen dit vi går när vi går undan. Patrik du tyckte det var bäst i farmors tvättstuga, du tyckte det var bra med källare Robin och Filip kröp under täcket.

Lisbeth: I början av boken när vi förutspådde så trodde...(Lisbeth berättar vad vart och ett av barnen förutspått). Så spännande att vi trodde så olika!

## Att metakognisera

Hur gjorde du för att komma på en så bra fråga? Hur vet du det? Varför behöver vi kunna sammanfatta för att bli förståelseexperter? Dessa frågor sätter fokus på förståelse istället för att värdera svaren i rätt eller fel (Westlund, 2009). När Sally läser om Lilla Lena vill Alice ställa en fråga och hon får Nicke Nyfiken.

Alice: Varför gör hon så (pekar i boken på Lilla Lena som ser avig ut)? Vill hon inte vara frisör?

Sally: Varför tror du så? Hur tänker du?

Alice: Jag ser bilden och undrar... Hon står ju så långt bort... Då brukar man väl inte vilja vara med?

Bilden väcker frågor hos Alice och hon hittar inte svaret i den nyss lästa texten. Sally reflekterar sedan tillsammans med barnen, hur man kan använda bilden som hjälp för att förstå och för att ställa frågor kring texten.

Barnen blev från samtal nummer ett informerade om att de nu skulle bli förståelseexperter. Varje boksamtal har börjat med att plocka fram dockorna, en i taget och sedan har deltagarna tillsammans påtalat vad dockan kan hjälpa till med i samtalet. Men vad har egentligen barnen för tankar kring varför strategierna är bra att använda om man vill bli förståelseexpert? Varför behöver man exempelvis kunna sammanfatta?

Lisbeth: Varför kan det vara bra att sammanfatta böcker så som Cowboyen hjälper oss att göra?

Mikaela: Så att man kan berätta för mamma och pappa, så man kommer ihåg bättre.

Kevin: Så man kommer ihåg det viktigaste.

Lisbeth plockar fram Utforskaren.

Lisbeth: Varför är det egentligen bra att stanna upp och fundera på om det är ord i texten som man inte förstår... vad de betyder?

Kalle: Så man kan kolla i den stora boken (uppslagsboken).

Lisbeth: Varför är det bra att kunna det?

Mikaela: För då vet man vad som... som... då vet man att man kan berätta svåra saker som man har hittat i den stora boken.

Lisbeth: Ja. Vad tänker du Kevin? Varför kan det vara bra att ta reda på vad ord betyder?

Kevin: För typ... om man inte vet orden tycker man inte att sagan är riktigt bra... om man inte vet vad det är för ord i den.

Lisa: För att veta!

Lisbeth: Vilka förståelseexperter ni är!

## Diskussion

I den inledande metoddiskussionen problematiseras datainsamlingsmetoden och det metodiska förfarandet som ligger till grund för studien. Därefter följer en resultatdiskussion – där de fakta som redovisats i resultatdelen analyseras. Avsnittet avslutas med ett slutord.

## Metoddiskussion

Studien är inspirerad av aktionsforskning. Denna kan vara ett utmärkt redskap när nya tillvägagångssätt skall implementeras och när befintliga arbetssätt skall modifieras och utvecklas (Berlin, 2004). Det här forskningsförfarandet visade sig vara väl lämpat för att få mer kunskap om de reciproka läsförståelsestrategiernas användbarhet inom förskolans praktik. Tillsammans med två undersökningspedagoger har forskaren iscensatt och följt en process, som lett till att verksamheterna utvecklats och ny kunskap erövrats.

För att beforska boksamtalsmodellen valde jag att göra inspelningar på band/diktafon. Det här medförde att det stundom var svårt att veta vilket barn som sa vad (då rösterna liknade varandra) och jag gick miste om nästan all ickeverbal kommunikation. Om jag istället använt videokamera hade jag kunnat fånga även blickkontakt, mimik, intresse, kroppsspråk och rörelser etc. Då studien endast sträckte sig över en termin, medförde detta att min tid var begränsad. Jag valde då bort det mer vidare insamlingsverktyget och fokuserade i stället enbart på den verbala dialogen. För att underlätta urskiljandet av röster har barnen inför varje inspelat samtal fått presentera sig och berätta något litet om sig själv. Med tiden lärde jag känna deras röster. För att även få en bild av den ickeverbala kommunikationen, har jag fått ta del av undersökningspedagogernas reflektionsanteckningar och de har även i samtal fått beskriva sin syn på den. I studiens resultatdel har dock den ickeverbala kommunikationen, inte ägnats någon uppmärksamhet.

Det är också tänkbart att kompletterande intervjuer med pedagoger och barn, kring deras upplevelse av boksamtalen, hade kastat annat och mer ljus över undersökningen. I denna studie är dock inte ambitionen att lyfta fram upplevelsen av samtalen, utan att undersöka om modellen kan användas i förskolan och hur det i så fall kan ta sig uttryck.

Jag valde att inte delta själv vid observationstillfällena, då samtalen mellan barn och pedagog skulle vara så autentiska som möjligt. Min närvaro skulle troligen haft stor påverkan på undersökningspersonerna. För att kunna beforska boksamtalsmodellen krävdes att undersökningspedagogerna förhöll sig till given ram och till reciproka strategier, vilket medförde att vi i mesta möjliga mån försökte undvika element som kunde uppfattas som distraktion.

## Resultatdiskussion

Den här studien har sin teoretiska förankring i det sociokulturella perspektivet. Boksamtalsmodellen som studien undersöker, bygger på teorin om att det är i interaktionen mellan flera röster och när dessa får dela med sig av den egna verkligheten till varandra, som ny kunskap nås (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000). Det sociokulturella perspektivet har också legat till grund när studiens resultat analyserats och tolkats. Det här innebär att antagandet om att individer lär genom interaktion och samspel med varandra, i den specifika miljö och kultur de befinner sig i - fått tjäna som det raster utifrån vilket resultatet förstås och kategoriserats (Säljö, 2000).

Syftet med studien har varit att undersöka användbarheten av reciproka läsförståelsestrategier i förskolans boksamtal. I studien har således strategierna prövats och barnen har också fått metakognisera kring dem. Resultatet indikerar att strategierna med fördel kan nyttjas redan i förskolan. En av de största vinsterna tycks vara att barnen, i undersökningsgrupperna, tagit många egna initiativ i samtalen och på så sätt i allra högsta grad färgat det innehåll som diskuterats där. Barnen i undersökningsgrupperna har ställt frågor till texten, övervakat sin förståelse och varit nyfikna, på ett sätt som inte kan skönjas i kontrollgruppen. En annan vinst berättar undersökningspedagogerna om. De framhåller att det egna förhållningsättet och sättet att tänka kring samtal, påverkats av att de blivit förtrogna med den reciproka modellen. Sally beskriver det som om; ”man har alltid modellen i bakhuvudet, även i vanliga boksamtal och i dagliga samtal. Den påverkar hur man ställer frågor, fångar upp barnens tankar och lyssnar”.

I den här studien har barnen bjudits in till samtal kring böckers innehåll och kring förståelsestrategier. Enligt förskolans läroplan (1998) är det viktigt att barn får dela med sig av sina tankar, funderingar och sina omvärldskunskaper till varandra. Barnen i studien har därför getts möjlighet att få syn på hur de själva tänker kring fenomen och skeende, tagit ställning och också tagit del av varandras upplevelser och åsikter.

### Kan barnen förutspå?

Studiens resultat påvisar att barnen inte på eget initiativ valt att förutspå handlingen i de böcker som avhandlats. Däremot har de varit aktiva när pedagogerna uppmanat dem att försöka göra så. I undersökningsgrupperna har pedagogerna förutspått mer frekvent tillsammans med barnen, än vad som kan ses i kontrollgruppen. När barnen förutspått har undersökningspedagogerna lagt mycket fokus på att olikheter berikar. I boksamtalens inledningsskede var det vanligt att barnen, när de förutspått handlingen, blev besvikna om de inte gissade rätt. Efter att pedagogerna uppmuntrat och lyft fram spänningen i variationen av svar, blev barnen mycket friare i sina förutsägelser och i de två inspelade samtalen kan ingen besvikelse skönjas, även om barnen gissat fel. När barnen förutspått har de aktiverat sin förförståelse och gjort sig beredda på kommande text (Taube, 2007).

## **Ställer barnen frågor till texten?**

Det resultat som framträder i studien tyder på att en av de största vinsterna med reciproka boksamtal i förskolan, tycks vara att barnen själva varit så aktiva och nyfikna på textens form och på dess innehåll. Barnen i undersökningsgrupperna har ställt signifikant många fler frågor till text och bild, i jämförelse med kontrollgruppens barn. I och med att frågorna ställts har barnen blivit medskapare till texten och de har fått möjlighet att upptäcka att det faktiskt finns en författare/illustratör bakom det skrivna och tecknade. Barnen har också fått övning i att länka ihop information från olika ställen i boken och i att relatera denna till de egna förkunskaperna/erfarenheterna (Reichenberg, 2006). De har tillsammans fått leta efter ledtrådar i det skrivna och i det tecknade - som kan förklara och kasta ljus över berättelserna. Varför kommer det droppar? Jag undrar varför det inte är kuddar där? Undra´ varför de inte blev vänner? Varför står det spräcklig etc.? Barnen har också uppmuntrats att söka efter sådant som kan tyckas motsägelsefullt. ”Alltså... varför måste han egentligen klippa sig när man målat att han redan har så lite hår”? undrar Ville. För barnen i studien verkar det fortfarande vara svårt att tänka kritiskt och att ifrågasätta text och bild. Men pga. boksamtalsmodellen har barnen i undersökningsgrupperna fått erfara att det går, att det är önskvärt och att det är så förståelseexperter gör när de arbetar med texter.

Barnen har i samtalen fått syn på varandra, tagit del av varandras erfarenheter och hjälpt varandra att förstå.

Många etiska dilemman har diskuterats i undersökningsgruppernas samtal. Är det okej att tycka olika? Vad kan man göra för att bli vänner igen? Hur känns det när någon blir arg på en? Får man vara arg? Kan någon vara ful? Williams (2006) framhåller vikten av att barn lär i gemensamma aktiviteter och i samtal. Hon belyser hur mångfald bidrar till att kunskap skapas/omskapas och att samlärande bidrar till att den empatiska förmågan främjas. I boksamtalsmodellen har barnen fått diskutera och reflektera tillsammans. Empatifrämjande frågor har således avhandlats i ett naturligt sammanhang, där allas synpunkter varit viktiga och riktiga och där ingen behövt försvara sitt handlande.

Studien visar också att undersökningspedagogerna själva haft stort fokus på att ställa öppna, dialogiska frågor till barnen där inga givna svar funnits.

## **Ställer barnen frågor där svaret återfinns bortanför texten?**

När studiens resultat analyserats framkommer att barnen i båda undersökningsgrupperna har ställt många egna, nyfikna frågor kring text och bild. Däremot har de inte själva ställt frågor som sträcker sig bortanför texten. Det här skulle kunna tolkas som att detta fortfarande är för avancerat för dem. Men kanske är det också så att innan de blev bekanta med den reciproka modellen, har de inte fått så mycket erfarenhet av den här typen av frågor i boksamtal? Vygotskij (i Gibbons, 2009) menar att vi lär genom interaktion och imitation och om vi får stöttning av mer kompetenta personer, kan vi nå vår potentiella utvecklingsnivå. Min hypotes är att det ligger inom barnens proximala utvecklingszon, att ställa ”bortom-textenfrågor”. Om pedagogerna erbjuder barnen mer erfarenhet av att ställa dessa frågor, samt ger tydlig stöttning i användandet – så kommer möjligtvis barnen att ställa den här typen av frågor mer frekvent i framtiden?

Studiens resultat exponerar att alla tre pedagogerna ställt frågor som sträckt sig bortom texten. Lisbeth och Rita har ställt bortom-textenfrågor i lika utsträckning, medan Sally är den pedagog som ställt de här frågorna allra flitigast. Då resultatet inte verkar vara samstämmigt mellan undersökningsgrupperna kontra kontrollgruppen, dras inga konkluderande slutsatser. Det konstateras dock att när pedagogerna har ställt frågor som sträckt sig bortom texten, har samtalen fått liv. Barnen har verkat njuta av att de egna historierna fått ta plats och hamnat i centrum. Barnens berättarlust har stimulerats, de har lyssnat på varandra och de har alltid fått positiv respons på sina berättelser.

## **Övervakar barnen sin förståelse?**

Studiens resultat visar att undersökningsgruppernas barn varit aktiva i att övervaka sin förståelse. Resultatet tyder på att detta är den strategi som barnen har tagit till sig allra bäst. I kontrollgruppen däremot har det ställts få frågor av klagörande karaktär. Det mest anmärkningsvärda tycks vara att barnen där, inte ställt några.

Lisbeths barn är de som allra ihärdigast ställt klagörande frågor. Innan studiens början, var Utforskaren den docka som Lisbeth kände sig mest osäker på hur hon skulle hantera. Under resans gång introducerade hon uppslagsboken, som hon fann vara en hjälp både för sig och för barnen när Utforskaren skulle nyttjas. Troligtvis blev boken ett konkretiserande inslag för barnen – ett spännande verktyg att använda för att klargöra men också en visuell påminnelse om Utforskarens funktion.

De flesta av barnen i undersökningsgrupperna ser sig som ”förståelseexperter”. Liberg (2007) påtalar hur viktigt det är att man ställer frågor till texten och övervakar att man faktiskt förstår sammanhang och innehåll om man vill läsa på djupet. I samtalen har undersökningsbarnen ofta reagerat direkt om det är något i texten som har tyckts märkligt. Men barnen har inte bara synliggjort det oklara – de har också gett förslag på hur de skall klargöra det som uppfattats som ”märkligt”. Kan en kompis hjälpa till att reda ut? Kanske uppslagsboken? Pedagog? Skall vi läsa vidare och se om vi hittar en tänkbar förklaring? Skall vi gå tillbaka i texten och läsa om etc.? Barnen i undersökningsgrupperna har fått självförtroende att åberopa uppmärksamhet på konstigheter, men också verktyg att hantera dem.

## **Sammanfattas det i boksamtalen?**

Westlund (2009) uppmärksammar att svaga läsare ofta har bekymmer med att avgöra vad som är viktigt i en text och med att sammanfatta den. I den här studien sammanfattar alla tre pedagogerna tillsammans med barnen och de gör detta i slutet av varje boksamtal. Kvalitativt kan det vara svårt att hitta skillnader mellan grupperna. De tre pedagogerna har fördelat ordet och de har sammanfattat i växelverkan med barnen. En skillnad som dock framträder klart är att både Sally och Lisbeth sammanfattat och återgett, inte bara handlingen i boken, utan också barnens tankar kring de lästa, deras historier och de reflektioner som framkommit i samtalet. De har också sammanfattat vilka strategier som använts i samtalet och varför de använts. Det sistnämnda har varit ett viktigt inslag, då ett av boksamtalens mål varit att göra barnen medvetna om vilka strategier en förståelseexpert behöver kunna gagna sig av. En annan central skillnad är att i undersökningsgrupperna vet barnen om att de faktiskt sammanfattar. De har fått ett ord på vad de gör och många av dem vet också om varför de gör det. I kontrollgruppen benämns inte att man sammanfattar och det är endast bokens handling som återges.

## Kan barnen tänka metakognitivt kring strategierna?

I studien framkommer att det tycks vara svårt att tänka metakognitivt kring strategierna för en del av barnen. Ambitionen har dock inte varit att alla barn i undersökningsgrupperna, i detta skede, skall kunna reflektera på en hög nivå kring strategi-användandet. Intentionen har i stället varit att uppmuntra barnen till att börja reflektera kring hur de lär och hur de gör för att förstå.

Den reciproka modellen bygger på att kognitiva processer synliggörs och görs medvetna (Palincsar & Brown, 1984). När dockorna, i början av varje samtal plockats fram, har barnen ropat i kör vad den heter och vad den kan hjälpa till med i samtalet. Under själva samtalet har det sedan inte varit några som helst svårigheter att använda dockorna. Det som fortfarande kan anses något problematiskt för vissa av barnen är *varför* dockan (strategin) behövs för att förstå. Tilläggas skall dock att undersökningspedagogerna haft 13 samtal vardera. Många av de här samtalen har ägnats till att presentera dockorna, reflektera kring vad de kan hjälpa till med och att hitta en samtalsstruktur. Om undersökningen sträckt sig över längre tid, kanske resultatet kring barnens metakognitiva tänkande sett annorlunda ut? Barnen har dock fått möjlighet att, utifrån en femårings perspektiv och förmåga, fundera på *hur* de tänker och kring vilka vägar de kan gå för att förstå. När Alice inte tycker att Lilla Lenas sura ansiktsuttryck stämde överens med det budskap texten förmedlade, får hon berätta och klä i ord varför hon tänker så: "Jag ser bilden och undrar... Hon står ju så långt bort... Då brukar man väl inte vilja vara med"? Det faller sig sedan naturligt för Sally att bekräfta och synliggöra tillsammans med barnen, att man kan använda bilden för att förstå texter. Kevins metakognitiva förmåga får tjäna som exempel på att barnen i studien, faktiskt kan klä med ord varför strategierna kan vara en hjälp när man vill förstå texter. När Lisbeth frågar sina barn "varför man behöver kunna sammanfatta" svarar Kevin: "Så man kommer ihåg det viktigaste"!

Samtalet har förts på en nivå och på ett sätt som många av barnen inte tidigare erfarit. Bokens handling har rönt mindre uppmärksamhet än vad som troligtvis är brukligt i förskolans boksamtal. Istället har mer uppmärksamhet lagts på textens formalia, författarens/illustratörens intentioner och att själva ställa frågor till bokens innehåll. Även om barnen inte nått ända fram i sitt metakognitiva tänkande kring strategierna – så har de åtminstone kommit en bit på väg. När Lisbeth undrar varför utforskaren behövs svarar Lisa: "För att veta"!

## Hur ser barnens initiativ och aktivitet i samtalen ut?

Utifrån mitt resultat har jag funnit, att den största skillnaden mellan undersökningsgrupperna och kontrollgruppen är barnens initiativ i samtalen. I den reciproka boksamtalsmodellen har barnen uppmuntrats att övervaka sin förståelse och att ställa frågor till texten. Här har barnen inte väntat på sin tur, utan de har ofta omedelbart reagerat om något i boken tyckts märkligt, härligt eller kul och påtalat det. Lindö (2009) beskriver hur förståelseprocessen främjas om läsare (i studien boksamtalsdeltagaren) får diskutera och redogöra tillsammans med andra, kring hur den förstått en text. Barnen i undersökningsgrupperna har ställt frågor till text och bild och sedan delat med sig av sina omvärldskunskaper till varandra och hjälpt varandra att förstå. Många gånger utan inblandning från pedagogen. När de sammanfattat har de fått redogöra för vad de har uppfattat vara textens väsentlighet och ibland har de då också fått argumentera för sin antagelse. Barnen i undersökningsgrupperna har själva varit aktiva och tillsammans med varandra och pedagogen stått för och bidragit till boksamtals innehåll

Barnen i kontrollgruppen har också varit aktiva och de har med entusiasm återgett händelser i boken eller relaterat händelser till det egna livet. Däremot har de inte själva ställt så många frågor kring bokens innehåll eller övervakat sin förståelse. De har talat och berättat utifrån de frågor som Rita ställt och de egna initiativen har varit väldigt få.

## Den vuxnes roll

I det reciproka boksamtalen är ett av målen, att den vuxne skall fasa ut sig själv och att eleverna (i den här studien – barnen) själva skall kunna agera samtalsledare (Reichenberg, 2008). I den här studien har barnen ännu inte nått dithän. Lisbeth uttrycker det som: ”Barnen är jätteduktiga, tar sig an texterna, ställer frågor och lyssnar på varandra – men samtalen går ofta via mig”! Även i Palincsar och Browns (1984) studie hade barnen till en början bekymmer med att själva agera samtalsledare. Detta förändrades dock efter tid och efter medvetet arbete från pedagogerna. I de båda inspelade samtalen ses ingen märkbar skillnad i undersökningspedagogernas förfaranden.

I resultatet framkommer att Sally och Lisbeth båda har anammat den reciproka boksamtalsmodellen. I de samtal vi haft före och under undersökningens gång, har vi varit överens om vikten av att de gör modellen till ”sin”, utan att för den skull förvanska eller ändra grundidén. Så har också skett. Samtalen har haft samma uppbyggnad, men innehållet och hur strategierna använts har ibland skiljt sig åt. Något förenklat skulle man kunna beskriva att Sally använt sig av modellen för att bedriva ett mer traditionsenligt boksamtal. Hon har introducerat figurerna och sedan använt dem som skelett, vilket hon byggt upp samtalen kring. Lisbeth har däremot lagt mer fokus på att barnen själva skall tillägna sig strategierna och väntat in och uppmuntrat till egna initiativ, vilket också krävt en större arbetsinsats av barnen. Även om samtalen inte varit identiska har båda haft härliga, dialogiska och reciproka samtal. Båda har själva tänkt högt tillsammans med barnen (i modellerande syfte) och stöttat barnen i att göra kopplingar till sig själv och till att reflektera över det egna lärandet.

Rita har också haft härliga boksamtal tillsammans med sina barn. Vid en analys av de transkriberingar som gjorts av hennes samtal, framkommer att det är Rita som styr vad som skall avhandlas i samtalen. Det är Rita som ställt frågor och sedan har kontrollgruppens barn med entusiasm och glädje svarat. Rita har även hon ställt frågor där svaren inte direkt återfinns i texten och hon har låtit barnen göra många kopplingar till de egna erfarenheterna. Frågor av metakognitiv karaktär har dock inte förekommit alls (Berätta, hur tänker du? Hur



gjorde du för att komma på det etc.?). Hon har heller inte klargjort otydligheter i den grad som undersökningspedagogerna gjort och inga frågor kring textens formalia har avhandlats.

Frost (2002) belyser att det finns olika sätt att ställa frågor i boksamtal. Han benämner dem dekontextualiserande (öppna frågor) och kontextualiserande frågor (kontrollfrågor). I de inspelade boksamtalen ställer Sally och Lisbeth nästan uteslutande öppna frågor. Frågor av kontextualiserande karaktär har dock förekommit när de båda sammanfattat tillsammans med barnen. Men där har frågorna möjligtvis tjänat sitt syfte? När det viktigaste i texterna skulle återges, har några barn behövt stöttning i att göra så. ”Vad hände sen”? ”Hur slutade boken”?

En av boksamtalens största vinster är troligtvis att undersökningspedagogerna själva blivit medvetna om hur de använder förståelsestrategier. De kan nu sätta ord på dem, lyfta fram nyttan med dem och också sätta fokus på *hur* man gör att för att förstå. Den här medvetenheten kan förhoppningsvis frambringa boksamtal som i framtiden är kvalitativa, medvetna, dialogiska – och en självklar del i förskolornas språkarbete.

## **Lisa**

När Lisa kartläggs i TRAS framkommer att hon är en mycket blyg och tillbakadragen flicka. I de boksamtal som hållits har dock inga spår av detta kunnat märkas. Lisa har med tydlig stämma aktivt bidragit till det innehåll som diskuterats och som lyfts fram i samtalen. Hon har tagit till sig de reciproka strategierna och förstått deras syfte. Det finns naturligtvis många möjliga orsaker till varför Lisas deltagande varit så aktivt under samtalen. En av dem skulle kunna vara att dockorna blivit ett konkret verktyg att luta sig mot och som klargjort vad som förväntats av henne i samtalet. Lisa har troligen känt sig trygg under samtalen. Det är också möjligt att hon upplevt samtalen som lustfyllda, vilket varit motivationshöjande och inbjudande.

Lisbet och de andra barnen har i samtalen sett Lisa och de har lyssnat på henne och på varandra – i ett väldigt tillåtande klimat. Kanske kan samtalen vara ett led i arbetet för att få Lisa att se sig själv som en tjej som kan, vågar och tar för sig?

## **Robin**

Resultatet visar att det har varit problematiskt för Robin att använda vissa av strategierna, samt att reflektera kring deras syfte. Robin har tagit få egna initiativ i samtalen, men gärna pratat och berättat när han givits ordet. Han har imiterat sina kamrater när de använt dockorna. Han har dock inte verkat förstå dockornas uppgift utan hellre fantiserat kring dem, som i lek. Att nyttja strategierna på egen hand och reflektera kring deras mening, kan möjligtvis vara för komplicerat för barn som har bekymmer inom språkets samtliga domäner, om de är så unga som Robin. Däremot kan förhoppningsvis en sådan här interaktiv boksamtalsmodell, användas i intervention för att stimulera Robins språkförmåga. Han har i boksamtalen fått möjlighet att på ett lustfyllt sätt föra fram sina tankar kring bokens innehåll, berätta om sina erfarenheter och han har fått bekräftelse på att det han säger är lika viktigt som kamraternas yttranden. Han har blivit sedd av Sally och av kamraterna. I samtalen har han fått goda språkmodeller, imiterat de andras sätt att uttrycka sig och fått möjlighet att fylla på sitt semantiska förråd. Men om boksamtalsmodellen varit till verklig nytta för Robin, vet vi ännu inte. Vi kan dock se att han tyckt om samtalen, att han vågat tala, att han lyssnat på sina kamrater och att han har trott på sin förmåga!

Den här studiens omfattning och det insamlade materialet, är alldeles för litet för att ligga till grund för ett generellt antagande om det reciproka boksamtalets nytta för Robin. Reichenberg (2005) har funnit att explicit undervisning i läsförståelsestrategier, speciellt gagnat de elever som haft bekymmer med att förstå texter på ett djupare plan. Även om Robin i den här studien inte visat några tendenser till att han förstått de olika strategiernas nytta, kan det ändå finnas goda skäl att fortsätta att arbeta med modellen tillsammans med Robin. Med mer tid, stöttning och språkliga framgångar, kan de reciproka strategierna kanske göra skillnad för Robin i hans framtida skolframgångar? Det här behöver dock undersökas vidare.

## Slutord

Sally och Lisbeth har berättat att boksamtalen varit ett välkommet och efterlängtat inslag i undersökningsgruppernas verksamheter. De flesta av barnen har längtat till dem och sett det som en stor fördel att få delta. Ett barn i Lisbeths grupp har dock uttryckt sin tveksamhet. Lisbeth beskriver i sina reflektionsanteckningar, hur hon upplever att Kalle finner det besvärande att reflektera mellan raderna. Hon skriver:

”...det gäller den här ändå ganska intensiva typen av boksamtal. Även om Kalle tycker att det är roligt så är det ju säkert lite krävande för honom att utmanas att tänka och ställa frågor osv, det är ju mindre ansträngande att bara ta emot”.

Att Kalle upplever de här samtalen som arbetsamma kan naturligtvis ha många förklaringar. En tänkbar förklaring skulle kunna vara att han hellre vill lyssna på sagan utan stopp för diskussion och reflektion. Sagans möjlighet att erbjuda magi, blir troligen påverkad i boksamtalsmodellen. Kalle tillhör inte den avdelning där Lisbeth själv arbetar. När hon lyft sin fundering kring Kalles ”reflektionsmissnöje” med hans ansvarspedagoger, berättar dessa att Kalle sällan självmant lyssnar på böcker och att han de gånger de ändå läser för honom – klagar på att det är jobbigt. Trots att Kalle vid några tillfällen gett uttryck för att det varit jobbigt att reflektera mellan raderna, har Lisbeth upplevt att han ändå varit aktivt med under samtalen. Det här styrks också i studiens resultatdel, där vi kan se att Kalle varit delaktig och nyfiken under samtalen. Kanske är Kalle en av dem som är allra mest betjänt av bokssamtalsmodellen och av att ha fått erfara lässtrategier i så tidig ålder?

Reichenberg (2006) beskriver hur några elever i en studie hon gjort kring läsförståelse, haft bekymmer med att svara på frågor där svaret krävt att man gjort inferenser och läst bortom raderna. Efteråt berättar de här eleverna, att de inte visste att de fick ange svar som inte direkt återfanns i texten. Reichenberg menar att dessa elever troligtvis inte fått så mycket övning i att arbeta med texter på ett sådant reflekterande vis. Eskebaek, Basse och Sehestad (2008) har i sin undersökning funnit att det är svårt att förändra förskolans högläsingspraxis. Detta kan vara ett faktum - men har vi råd att inte ens försöka? För att förändra och vända den negativa trend som internationella undersökningar visar kring svenska elevers läsvanor och det förfarande som många elever har vid textbearbetning, krävs möjligtvis ett paradigmskifte och ett förändrat synsätt? På forskningsarenan har det under en lång tid varit känt, att explicit undervisning i läsförståelsestrategier kan göra stor skillnad för elevers förmåga att läsa och förstå texter. Reichenbergs forskningsresultat visar oss dock, att trots mångårig och gedigen forskning är den här typen av undervisning ändå ingen självklarhet i skolans praktik, än mindre i förskolans. Förändringarnas kvarnar maler ibland väldigt långsamt. Nu måste förskolan med på tåget. Diskussioner kring läsförståelse borde självklart också innefatta förskolans praktik. Om förskolan även i fortsättningen skall framhållas och berömmas för sitt arbete med att rusta barnen med kunskaper och färdigheter för livet – måste också barnen ges

konstruktiva verktyg som hjälper dem lyckas i den framtida skolgången. I den reciproka boksamtalsmodellen i förskolan, blir barnen på ett lustfyllt sätt bekanta med *hur* de lär, vikten av att aktivera sin förförståelse och de uppmuntras till att vara nyfikna och lyfta fram det som står mellan och bortanför raderna etc. Barn som fått erfara den reciproka boksamtalsmodellen redan i förskolan, torde således ha optimerat sina möjligheter till att i framtiden utveckla en god läskompetens.

## **Förslag på vidare forskning**

Undersökningen som studien vilar på har ägt rum under en termin. Några av de barn som bedömts ha språkliga bekymmer, har inte hunnit ta till sig och till fullo förstå nyttan av strategierna eller hur dessa skall användas. Min hypotes är dock att de kan göra så, men att de behöver mera tid och mera övning. Studien visar dock att läsförståelsestrategierna varit en god hjälp för de flesta av barnen, när de skulle bearbeta, förstå och samtala kring texter. Men är effekterna av att barnen blivit bekanta med läsförståelsestrategier redan i förskolan bestående? En longitudinell studie över tid hade därför varit mycket intressant – ur flera aspekter.

De texter som ligger till grund för studien tillhör samma textgenre. Om olika textgenrer använts och jämförts skulle det givit studien en ökad bredd och troligen än mer spännande jämförelser.

## Referenslista

- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Berlin, J. (2004). Aktionsforskning- en problematisering. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Björndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber.
- Bruce, B. (2006). Språkliga svårigheter hos skolbarn. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket!*. Lund: Studentlitteratur.
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A.C. (1998). Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis. I I. Bråten (Red.), *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Byrne, B. (2005). Theories of Learning to Read. I C. Hulme., & M. Snowling (Eds.), *The science of Reading: A handbook*. Malden: Blackwell publishing.
- Chambers, A. (1993). *Böcker inom oss – om boksamtal*. Stockholm: Rabén och Sjögren Bokförlag.
- Dale, E. L. (1998). Lärande och utveckling i lek och undervisning. I I. Bråten (Red.), *Vygotskij i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Doverborg, E., & Pramling, I. (1995). *Mångfaldens pedagogiska möjligheter*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eide, T., & Eide, H. (2006). *Kommunikation i praktiken – relationer, samspel och etik inom socialt arbete, vård och omsorg*. Malmö: Liber AB.
- Ellbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Elwer, Å. (2009). Specifika läsförståelseproblem. I S. Samuelsson (Red.), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur och kultur.
- Eriksen Hagtvét, B., & Pálsdóttir, H. (1993). *Lek med språket*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Eskebaek, M., Basse, L., & Sehested, C. (2008). *Den levende bog: rapportering og evaluerende undersøgelse*. Köpenhamn: Center för barnlitteratur.
- Espenakk, U. (Red.). (2004). *Tidig registrering av språket, TRAS*. Herning: Socialpedagogiskt förlaget.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Stockholm: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Fast, C. (2008). *Literacy – i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Folkesson, L. (2004). Aktionsforskning – på vems villkor. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Frost, J. (2002). *Läsundervisning: praktik och teorier*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Gibbons, P. (2009). *Stärk språket stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Ingvar, M. (2008, 9 mars). *Skolan struntar i hur barns hjärnor fungerar*. Dagens Nyheter.

- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. I: C. Hulme., & M. Snowling (Eds.), *The science of Reading: A handbook*. Malden: Blackwell publishing.
- Kylén, J-A. (2004). *Att få svar – intervju – enkät – observation*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Kåreland, L. (2005). *Modig och stark – eller ligga lågt*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Liberg, C. (2003). Möten i skriftspråket. I L. Bjar., & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2007). Läsande och skrivande och samtalande. I A. Ewald., & B. Garne (Red.), *Att läsa och skriva*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Liberg, C. (2010). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse. Fördjupad analys av PIRLS 2006*. Skolverket. Stockholm: Fritzes.
- Lindö, R. (2009). *Det tidiga språkbudet*. Lund: Studentlitteratur
- Linell, P. (1982). *Människans språk*. Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Lundberg, I., & Reichenberg, M. (2008). *Vad är lättläst?*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Mellgren, E., & Gustafsson, K. (2005). *Barns skriftspråkande – att bli en läsande och skrivande person*. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.
- Nation, K. (2005). Connections Between Language and Reading in Children With Poor Reading Comprehension. I H. W. Catts., & A. G. Kamhi (Eds.), *The connections Between Language and reading Disabilities*. New Jersey: Psychology Press.
- Nettelblatt, U., & Salameh, E-K. (2007). Språkstörning hos barn. I U. Nettelblatt., & E-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, B., & Waldemarson, A-K. (1994). *Kommunikation samspel mellan människor*. Lund: Studentlitteratur.
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*. Hämtad från WWW 2011-01-14, [http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses\\_Folder/ED%20261%20Papers/Palincsar%20Reciprocal%20Teaching.pdf](http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Palincsar%20Reciprocal%20Teaching.pdf).
- Perfetti, C., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of Reading Comprehension Skill. I C. Hulme., & M. Snowling (Eds.), *The science of Reading: A handbook*. Malden: Blackwell publishing.
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Reichenberg, M. (2005). *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare*. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.
- Reichenberg, M. (2006). Att läsa mellan och bortom raderna. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket!*. Lund: Studentlitteratur.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Reichenberg, M., & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal – för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm. Natur och Kultur.
- Rönnerman, K. (2004). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2000). *Med demokrati som uppdrag*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2007). *PIRLS 2006 läsförmågan hos elever i årskurs 4- i Sverige och i världen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2007). *PISA 2006 - 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera - naturvetenskap, matematik och läsförståelse*. Stockholm: Fritzes.
- Smidt, S. (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plughästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Svensk uppslagsbok. (2011). Tillgänglig 2011-10-13, [www.svensk uppslagsbok.se](http://www.svensk uppslagsbok.se).
- Swalander, L. (2009). Självbild, motivation och dyslexi. I S. Samuelsson (red.), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur och kultur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.
- Vaage, S. (2003). Perspektivtagning, rekonstruktion av erfarenheter och kreativa lärprocesser. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* [Elektronisk version]. Stockholm : Vetenskapsrådet.
- Världshälsoorganisationen, Who. (1997). *ICD 10. International Classification of Diseases*. Hämtad från WWW 2012-01-02, <http://www.who.int/classifications/icd/en/>
- Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Williams, P., Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Barns samlärande en forskningsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Williams, P. (2006). *När barn lär av varandra – samlärande I praktiken*. Stockholm: Liber AB.

## **Bilaga 1**

### **Undersökning i förskolan för att öka barnens läsförståelse.**

Kommunens talpedagog Catrine Adlersson håller för tillfället på med en undersökning där hon vill se om speciella lässamtal i förskolan kan öka barnens läsförståelse. Detta gör hon dels med anledning av att Skolverket signalerat att läsförståelsen försämrats under senare år, men också pga. att man i förskolans nya läroplan starkt betonar vikten av att barnen utvecklar sin förmåga att förstå andras perspektiv, att leka med ord, uttrycka tankar, ställa frågor och argumentera.

Catrine har bitt om hjälp med att göra den här undersökningen och jag (Sally) har lovat att försöka hjälpa henne. Det innebär att jag vid ett flertal tillfällen kommer att ha boksamtal med en mindre grupp barn, där vi använder oss av fyra olika strategier för att förstå texten. Tanken är att barnen skall bli "föståelseexperter" så småningom. Dessa boksamtal kommer jag att banta, dels för att jag själv skall kunna gå tillbaka och lyssna av men sedan kommer även Catrine att använda några av boksamtalen i sin studie. Hon kommer helt att aidentifiera barnen och ingen utomstående kommer att lyssna på banden. Resultaten kommer hon sedan att använda i den uppsats som hon skall skriva. Denna skall redovisas på Göteborgs Universitet.

Då jag valt ut ert barn till att delta i dessa boksamtal vill jag härmed få bekräftat att ni inte har något emot detta. Var därför vänlig att underteckna nedanstående talong och återlämna den sedan till mig.

TACK på förhand från

Sally och Catrine

---

**Undertecknad godkänner att mitt barn kommer att delta och bandas i den speciella läsförståelsegruppen:**

20110823: \_\_\_\_\_

