



GÖTEBORGS UNIVERSITET

**En fallstudie om hur pedagogerna på en förskoleavdelning
arbetar med boksamtal för att stimulera barnens *literacy*utveckling**

Anna Andersson

”Inriktning/specialisering/LAU390”

Handledare: Hanne Andersson

Examinator: Birgitta Johansson

Rapportnummer: HT11-1150-8



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: En fallstudie om hur pedagogerna på en förskoleavdelning arbetar med boksamtal för att stimulera barnens *literacy*utveckling

Författare: Anna Andersson

Termin och år: HT 2011

Kursansvarig institution: LAU390: Sociologiska institutionen

Handledare: Hanne Andersson

Examinator: Birgitta Johansson

Rapportnummer: HT11-1150-8

Nyckelord: Boksamtal, dialog, kommunikation, *literacy*, kontextoberoende samtal, förskola.

Syfte

Syftet med min fallstudie är att ta reda på hur pedagogerna på en förskoleavdelning arbetar med boksamtal som ett stöd för barnens *literacy*utveckling. Jag belyser arbetet med boksamtalet ur ett sociokulturellt perspektiv där dialog och kommunikation är nyckelbegrepp.

Huvudfråga

- Hur använder pedagogerna boksamtal för att stimulera barnens *literacy*utveckling?
- Finns skillnader mellan de olika pedagogernas sätt att arbeta med boksamtal och hur kan dessa i så fall förstås?

Metod och material

För att kunna besvara min frågeställning så användes en kvalitativ fallstudie i form av observationer med ljud- och videoinspelningar samt ett slags strukturerat observationsschema. Observationerna genomfördes på en förskoleavdelning under sju på varandra följande vardagar. I observationerna deltog två kvinnliga förskollärare, en manlig barnskötare samt barn i åldrarna 3-5 år gamla.

Resultat

De två äldre kvinnliga förskollärarna använder i större utsträckning än den yngre manlige barnskötaren ett sociokulturellt perspektiv. Förskollärarna använder stöden närhet och öppna frågor för att kunna föra dialog om bokens innehåll med sätten utåtriktad-, bakåtriktad- och framåtriktad textrörlighet som utvecklar kontextoberoende samtal. Barnskötaren använder inte stödet närhet eller sättet utåtriktad textrörlighet men försöker att med öppna och slutna frågor föra dialog om bokens innehåll med bakåtriktad- och framåtriktad textrörlighet. Arbetslaget representerar olika utbildningsnivå och ålder vilket jag fann har betydelse för skillnaderna i de olika pedagogernas sätt att arbeta med boksamtal.

Betydelse för läraryrket

Att arbeta aktivt och medvetet med boksamtal stimulerar barnens *literacy*utveckling som antas förebygga lässvårigheter. I undersökning framkom att det finns skillnader i pedagogernas olika sätt att arbeta med boksamtal vilket beror på pedagogernas utbildningsnivå och ålder. Min studie kan bidra till dokumentation i arbetslagen genom gemensamt samtal, eftertanke och granskning så att man blir medveten om varför och hur man ska arbeta med boksamtal. Denna dokumentation visar hur teori och praktik kan samverka vilket både föräldrarna och skolan kan få ta del av.

Förord

Jag vill tacka alla som har medverkat till att min studie kunde genomföras. Min inriktning LKS 110 och LKS 210 Kultur och språk för tidigare åldrar I och II 60 hp och specialiseringen PDG 512 Skriftspråklärande i förskola, förskoleklass, fritidshem och de tidiga skolåren 15 hp har bidragit till arbetets bredd. Jag vill därför tacka kursledarna från inriktningen och specialiseringen som har gett mig goda råd angående val av litteratur. Tack till min handledare Hanne Andersson för allt stöd och all respons under arbetsprocessen. Ett stort och varmt tack till pedagogerna, föräldrarna och deras barn för deras positiva inställning till att vilja delta i undersökningen.

Göteborg januari 2012

Anna Andersson

Innehåll

Abstract	1
Förord	2
Innehåll	3
1. Inledning	5
1.2 Syfte och problemformulering	6
2. Teoretisk inramning och tidigare forskning	7
2.1 Det sociokulturella perspektivet	7
2.2 <i>Literacy</i> - en social och kommunikativ handling	7
2.3 Språket är grunden för all <i>literacy</i>	8
2.4 <i>Literacy</i> med boksamtal och läroplanen för förskolan Lpfö 98, reviderad 2010	9
2.5 Boksamtal som en introduktion till <i>literacy</i>	9
2.6 Tidigare forskning om boksamtal med kontextberoende språk	10
3. Genomförande	12
3.1 Val av metod	12
3.2 Urval	12
3.3 Etiska hänsynstaganden	13
3.4 Datainsamling	13
3.5 Bearbetning av material	13
3.6 Studiens tillförlitlighet	14
3.7 Metoddiskussion	14
4. Analys	15
4.1 Utåtriktad texträrlighet	15
4.2 Bakåtriktad texträrlighet	16
4.3 Framåtriktad texträrlighet	20
4.4 Sammanfattning	22
5. Slutdiskussion	23
5.1 Resultatdiskussion	23
5.2 Hur använder pedagogerna boksamtal för att stimulera barnens <i>literacy</i> utveckling?	23
5.3 Finns skillnader mellan de olika pedagogernas sätt att arbeta med boksamtal och hur kan dessa i så fall förstås?	24
5.4 Pedagogiska implikationer	26
5.5 Förslag till fortsatt forskning	26
6. Slutord	27
7. Referenser	28
7.1 Litteratur	28
7.2 Skönlitteratur	29
7.3 Internetkällor	29

Bilaga 1: Medgivandemall	30
2: Observationsshema	31
3: Observationsmall	32

1. Inledning

Jag har min verksamhetsförlagda utbildning på en förskoleavdelning där pedagogerna för ett år sedan renoverade klart ett rum som kallas biblioteket. . Pedagogerna arbetar aktivt med boksamtal i biblioteket vilket gör det möjligt för mig att kunna undersöka hur pedagogerna på förskoleavdelningen, här kallad Nyckelpigan, arbetar med boksamtal som ett stöd till barnens *literacy*utveckling.

Under inriktningen Kultur och språk för tidigare åldrar och specialiseringen Skriftspråklärande förstod jag som blivande förskollärare vikten av att använda *literacy* i samspel med barnen. I en kommunikativ och social handling innebär *literacy* att i samspel med andra kunna dra slutsatser och förknippa det lästa till egna erfarenheter och olika sammanhang men även kunna tala om det som har hänt och kan tänkas hända i bokens handling. Dagens forskning visar att förskolan ska vara arenan där barnen tidigt får erfa *literacy* genom boksamtal i samspel med andra. Då utvecklar barnen en förståelse av vad bilderbokens text och bild kan betyda, hur den fungerar men också hur den kan tillämpas vilket antas förebygga lässvårigheter som kan ge lovande skolframgångar (Hagtvet, 2004; Säljö, 2005, s. 208-210; Liberg, 2006; Svensson, 2009, s. 142; Liberg, 2010).

I förskolans läroplan står det inte explicit hur man ska kunna arbeta med *literacy* och boksamtal. Däremot beskriver den att pedagogerna ska stimulera barnets språkutveckling samt intresse för skriftspråket vilket kan innefatta *literacy* med boksamtal. Den vuxne är en viktig förebild eftersom dennes förhållningssätt påverkar barnets tro på sin egen förmåga. Den vuxne vägleder barnet att kunna iaktta, lyssna, reflektera, tolka, uttrycka och samtala om bild och text i samspel med andra. Detta stimulerar barnets språkutveckling och uppmuntrar till positiv nyfikenhet, lust och "intresse för skriftspråk samt förståelse för symboler och deras kommunikativa funktioner" (Skolverket, 2010, s. 10). Då utgår man från variationen av barnens unika kunskaper, behov, engagemang och tankar vilket skapar mångfald i lärandet (Skolverket, 2010).

Trots detta påstår Pramling Samuelsson, Klerfelt och Asplund Carlsson (1993), Björklund (2008, s. 24-28) och Svensson (2009) att det finns pedagoger i förskolan som anser att barnet inte är moget för att kunna förstå de förklaringar som krävs för att kunna erövra *literacy*. Dessa pedagoger genomför inga aktiva boksamtal utan snarare passiva högläsningar för att samla och lugna barngruppen. Därför blir det den framtida skolans uppgift att genomföra aktiva boksamtal. Det skulle kunna tyda på att Jean Piagets kognitiva teori fortfarande lever kvar med en stadieteori där biologisk utveckling föregår lärandet (Illeris, 2001, s. 25-29). Mitt examensarbete kan därför göra pedagogerna både i förskolan och skolan men också föräldrarna medvetna om varför och hur man aktivt ska arbeta med boksamtal för att tidigt stimulera barnens *literacy*utveckling vilket antas leda till en god läsutveckling som kan ge lovande skolframgångar.

Utifrån ovanstående motiveras jag till att vilja genomföra en kvalitativ fallstudie med observationer på förskoleavdelningen Nyckelpigan. Jag vill undersöka hur pedagogerna använder boksamtal för att stimulera barnens *literacy*utveckling samt om det finns skillnader mellan de olika pedagogernas sätt att arbeta med boksamtal och hur dessa i så fall kan förstås.

1.2 Syfte och problemformulering

Syftet med mitt examensarbete är att undersöka hur pedagogerna -här både förskollärare och barnskötare- på en förskoleavdelning arbetar med boksamtal som ett stöd till barnens *literacy*utveckling. Med begreppet bok syftar jag på bilderbok men även sagor med rekvisita. Jag vill belysa arbetet med boksamtalet ur ett sociokulturellt perspektiv där dialog och kommunikation är nyckelbegrepp.

Jag söker svar på följande frågor:

- Hur använder pedagogerna boksamtal för att stimulera barnens *literacy*utveckling?
- Finns skillnader mellan de olika pedagogernas sätt att arbeta med boksamtal och hur kan dessa i så fall förstås?

2. Teoretisk inramning och tidigare forskning

I detta avsnitt redovisas den teoretiska inramningen och den tidigare forskningen som inleds med en presentation av det sociokulturella perspektivet där dialog och kommunikation är nyckelbegrepp. Detta följs av en genomgång av begreppet *literacy* som har sitt ursprung i det sociokulturella perspektivet. Därmed blir språket grunden för all *literacy*. Vidare sker en beskrivning av vad det står i läroplanen för förskolan angående *literacy* med boksamtal. Det följs av boksamtalet som en introduktion till *literacy*. Detta avsnitt avslutas med att presentera de resultat som tidigare forskning kommit fram till angående boksamtal med kontextoberoende språk.

2.1 Det sociokulturella perspektivet

Enligt Dysthe (2003) anser man inom det sociokulturella perspektivet att allt lärande sker genom kulturen och kontexten liksom interaktionen människor emellan. De kommunikativa processerna blir därför förutsättningar för barnets inläring och utveckling. Den optimala situationen är när dialog sker i ett mästare- och lärlingsförhållande mellan barnet och den kunnigare pedagogen.

Lev S. Vygotskijs begrepp *proximal zone of development*, som på svenska benämns den närmaste utvecklingszonen, används i ett sådant förhållande där inläring föregår och skapar mognad. Det betyder att barnets utveckling kan beskrivas i steg där skillnaden är mellan vad barnet kan göra ensamt och det den kan utföra med hjälp av någon annan. Pedagogen ska befinna sig på närmaste högre nivån i barnets utvecklingsprocess och stegvis leda, stödja och utmana dess utveckling. Det sker när pedagogen vägleder barnet med olika stöd för att göra barnet medvetet om vilka strategier som krävs för att utveckla sitt eget tänkande, handlande och lärande. De olika stöden kallas *scaffolding* och kan bestå av språkliga, intellektuella och fysiska redskap vilket både utmanar och stöttar barnets aktuella utvecklingsnivå. Målet är att kunna avlägsna stöttningen successivt så att barnet kan bemästra kunskapen genom att aktivt imitera den vuxnes handling med de olika redskapen självständigt. Det innebär att imitationen med olika redskap skapar en bestående kunskap som internaliseras och blir ens egen. Då lär sig barnet att mediera stöden för att kunna styra och påverka den gemensamma repertoaren av de tillfälligt bestämda talade och skrivna symbolerna med vilkas hjälp man kan förstå sig själv och sin omvärld (Pramling Samuelsson, m.fl., 1993; Dysthe, 2003; Hagtvet, 2004; Dominković, Eriksson & Fellenius, 2006; Svensson, 2009, s. 12; Pramling & Pramling Samuelsson, 2010, s. 29-31).

Vidare menar Dysthe (2003) och Hagtvet (2004, s. 48) att pedagogen måste ha flexibilitet för att med olika redskap kunna ändra verksamheten efter barnets aktuella och potentiella utvecklingsnivå. Annars sker inte motivation som krävs för att kunna utöka den närmaste utvecklingszonen. Motivation sker om omgivningen skapar interaktioner med olika redskap där barnet kan delta aktivt och känner sig bekräftad "både som någon som *kan* något och som någon som *kan betyda något* för andra" (Dysthe, 2003, s. 38). Detta innebär att pedagogen medvetet kan använda olika redskap under boksamtalet för att skapa motivationen hos barnet till att vilja lära sig om och utveckla sin *literacy*förmåga. Därför kommer jag i följande kapitlet beskriva vilka olika redskap det finns att använda sig av inom det sociokulturella perspektivet.

2.2 Literacy - en social och kommunikativ handling

Den nyzeeländska forskaren Marie Clay återkommer ofta i dagens forskning angående *literacy*. Under 1960-talet gjorde Marie Clay studier som visar att barn utforskar *literacy* innan de börjar skolan. Barnet deltar redan från födseln i talande och skrivande umgängen där det samtalar och lyssnar i samspel med andra samt iakttar bilder och symboler. Utvecklingen av *literacy* sker därför i alla situationer där läsandet sker genom social och kommunikativ handling. Det finns ingen entydig

och heltäckande svensk översättning så därför kommer jag att använda den engelska benämningen *literacy* (Fast, 2001, s. 20-25; Säljö, 2005, s. 208; Dominković, m.fl., 2006; Fast, 2008; Pramling & Pramling Samuelsson, 2010, s. 13).

Säljö (2005, s. 208) anser att *literacy* inte enbart innebär tekniska färdigheter i läsning. I en social och kommunikativ handling är det även att kunna konstatera och förknippa det man läst till egna erfarenheter och olika sammanhang. Vidare påpekar Säljö (2005, s. 208-210) och Fast (2008, s. 43-51) att *literacy* då blir ett system av symboler som man brukar för att kunna kommunicera med varandra. När man deltar i en läsaktivitet ingår man i en kultur där det finns en gemensam förståelse för hur man ska kunna skriva ner, läsa och tolka de olika symbolerna. Denna gemensamma förståelse skapar en repertoar av förhållningssätt till de olika symbolerna som används i samspel med andra för att sammanföra människor så att de utvecklar en samfällid historia och identitet. Det innebär att *literacy* har sitt ursprung i Vygotskijs sociokulturella perspektiv där allt lärande sker genom kulturen och kontexten liksom interaktionen människor emellan (Dysthe, 2003; Hagtvvet, 2004, s. 11-12).

Marie Clay som det refereras till frekvent i dagens forskning var den som redan på 1960-talet uppmärksammade att barnet förs in och guidas i skriftspråkets värld främst genom föräldrarna och närstående såsom pedagogerna. Barnen växer upp i olika sociala, kulturella och ekonomiska sammanhang. Dessa faktorer påverkar vilken typ av text barnet kommer i kontakt med och hur barnet sedan tolkar den (Liberg, 2006; Fast, 2008). Svensson (2009) menar därför att det endast är i förskolan som somliga barn får möjligheten att möta *literacy* genom gemensamt samtal om det lästa. Svensson (2009, s. 145-146) refererar till Kommittén för svenska språkets (2002) betänkande som framhäver betydelsen av att tidigt stimulera förskolebarnens språk för att kunna hjälpa de barn som inte bemäktigar att kunna inta ett rikligt språk i sin hemmiljö. Vidare menar Svensson (2009) och Liberg (2010) att de barn som tidigt får delta aktivt i samtal om bokens text och bild får en mjukstart som gynnar och stimulerar den kommande läsutvecklingen.

2.3 Språket är grunden för all *literacy*

Svensson (2009) anser att det inte är hur mycket man läser utan hur man kommunicerar om det lästa som har störst inverkan på den kommande läsutvecklingen. Begreppet kommunikation används i detta sammanhang för att tillsammans kunna skapa mening så att man kan bli förstådd men också för att kunna tolka andra och sig själv samt påverka den kultur man aktivt deltar i och skapar gemensamt (Björklund, 2008).

Vygotskij (1995 & 1999) menar att människans medvetande är i ständig dialog med olika verktyg för att kunna tolka sig själv och sin omvärld. Människans kulturella och intellektuella utveckling sker genom ett cirkelresonemang vilket Lev S. Vygotskij kallar den kreativa aktivitetens cirkel. Människan tänker genom språket vilket gör att språket och tänkandet är det mest centrala för medvetandet. Det krävs först kommunikativ interaktion (yttre dialog) med verktyget språket människor emellan för att med erfarenheterna stimulera fantasin. Med fanatsins hjälp kan man sedan uttrycka, bearbeta och kombinera intryck, känslor och erfarenheter i sin inre kognition (inre dialog) så att de blir begripliga. Detta blir i dialektiska termer en kunskapsprocess med ett förhållande mellan reproduktion av minnet och en ny kreativ och kombinatorisk slutprodukt som återvänder till verkligheten för att påverka och förändra andra ting. Det innebär att människan kan imitera med olika redskap för att skapa en bestående kunskap som internaliseras och blir ens egen (Dysthe, 2003; Svensson, 2009).

Enligt Hagtvvet (2004) påpekar Lev S. Vygotskij att om cirkelresonemanget ska fungera krävs ett utvecklat kontextoberoende språk. Jag har valt att använda Dominkovićs m.fl. (2006) benämning kontextoberoende. Det innebär att med abstrakt tänkande kunna distansera sig från den konkreta

situationen och med ett där-och-då- språk kunna samtala om sådant som finns bortom här och nu. Då använder man skolans mer kontextoberoende samtal för att kunna associera bokens text och bild till egna erfarenheter och olika sammanhang men också tala om det som har hänt och kan tänkas hända (Hagtvet, 2004, s. 50-53; Liberg, 2010, s. 220-221). Dominković m.fl. (2006) menar att boksamtalen är ett viktigt inslag för att utveckla kontextoberoende samtal med ett distanserat där-och-då språk.

2.4 Literacy med boksamtal och läroplanen för förskolan Lpfö 98, reviderad 2010

I förskolans läroplan framgår det att bland de olika yrkeskategorierna är det förskolläraren som har ansvaret för att arbetet i verksamheten sker enligt målen i läroplanen. Det är regeringen som har utformat målen utifrån aktuell forskning, vårt samhälles grundläggande demokratiska värderingar och FN:s internationella konvention om barns rättigheter. I förskolans läroplan står det inte explicit hur man ska kunna arbeta med *literacy* och boksamtal. Däremot beskriver den att pedagogerna ska stimulera barnets språkutveckling samt intresse för skriftspråket vilket kan innefatta *literacy* med boksamtal.

Förskolans läroplan beskriver att den vuxne är en viktig förebild eftersom dennes förhållningssätt påverkar barnets tro på sin egen förmåga. Den vuxne vägleder barnet att kunna iaktta, lyssna, reflektera, tolka, uttrycka och samtala om bild och text i samspel med andra. Detta stimulerar barnets språkutveckling och uppmuntrar till positiv nyfikenhet, lust och "intresse för skriftspråk samt förståelse för symboler och deras kommunikativa funktioner" (Skolverket, 2010, s. 10). Dessa faktorer av samspel skulle kunna användas under boksamtalen. Då utgår man från variationen av barnens unika kunskaper, behov, engagemang och tankar vilket skapar mångfald i lärandet (Skolverket, 2010). Synen på pedagogen som förebild och grundtanken om samspel stämmer väl överens med Lev S. Vygotskijs sociokulturella perspektiv där dialog och kommunikation är nyckelbegrepp.

2.5 Boksamtal som en introduktion till *literacy*

Det finns olika modeller och sätt för att kunna föra boksamtal med en mindre grupp av barn. De olika modellerna och sätten kan berika varandra och förståelsen av vad bokens text och bild kan betyda, hur den fungerar men också hur den kan tillämpas (Svensson, 2009, s. 142).

Dominković m.fl. (2006) har utvecklat en modell med olika stöd som under boksamtalen kan bidra till en god talspråks- och *literacy*utveckling. Ett stöd är närhet som innebär icke-verbal kommunikation där pedagogen och barnen sitter nära varandra så att alla tryggt kan se och peka på bokens text och bilder. Stöden dialog om bokens innehåll innebär att kunna föra kontextoberoende samtal om bokens text och bilder. Liberg (2010, s. 220-221) har utformat tre sätt för att kunna utveckla kontextoberoende samtal:

- Utåtriktad textrörlighet innebär att med öppna frågor kunna hämta erfarenheter längre bort från andra samband och tillfällen (Liberg, 2010, s. 220-221).
- Bakåtriktad textrörlighet innebär att med öppna frågor kunna röra sig ut från texten till sina tidigare erfarenheter och bakåt i texten till vad man läst förut (Liberg, 2010, s. 220-221).
- Framåtriktad textrörlighet innebär att med öppna frågor kunna fokusera koncentrationen framåt i texten och gissa vad som kan tänkas ske (Liberg, 2010, s. 220-221).

Liberg (2010, s. 220-221) påpekar att de tre sätten av textrörlighet utvecklar kontextoberoende

samtal som ger möjlighet för läsaren att kunna frigöra sig från det avsnitt man läser för tillfället och istället på olika sätt kunna röra sig in i och ut ur bokens värld. Då kan dialog om bokens innehåll med de tre olika sätten av textrörlighet ”liknas vid en vandring i ett föränderligt textlandskap” (Liberg, 2006, s. 53). Denna vandring sker till en början som ett mästare- och lärlingsförhållande mellan barnet och den kunnigare pedagogen. Pedagogen kan stegvis visa barnet genom dialog om bokens innehåll med de tre olika sätten av textrörlighet hur man bygger en bro mellan texten och barnets egen värld. Då ställer pedagogen öppna frågor med kontextoberoende språk om skriften och lyssnar lyhört på barnets svar för att få reda på var barnet befinner sig nu, barnets nuvarande utvecklingszon. Därefter ger pedagogen feedback genom att ställa stödjande och utmanande följdfrågor eller kommentarer så att barnet i sin tur anpassar sig till den vuxne genom att förtydliga sitt svar. Det centrala blir barnens åsikter och att alla åsikter kan vävas samman och bidra till en gemensam och djupare förståelse av vad bokens text och bild kan betyda, hur den fungerar men också hur den kan tillämpas. Detta bekräftar barnet som kunnigt och att det kunnandet kan vara betydelsefullt för andra. Detta motiverar barnet till att vilja utvecklas för att imitera och bemästra den vuxnes handling med de olika stöden på egen hand. Då har barnet internaliserat, tagit handlingen till sig och gjort den till sin egen (Pramling Samuelsson, m.fl., 1993; Dysthe, 2003; Fast, 2004; Hagtvét, 2004; Dominković, m.fl., 2006; Liberg, 2006; Svensson, 2009, s. 142; Liberg, 2010, s. 220-221).

2.6 Tidigare forskning om boksamtal med kontextoberoende språk

Pramling Samuelsson m.fl. (1993), Björklund (2008, s. 24-28) och Svensson (2009) anser att det fortfarande finns pedagoger i förskolan som anser att barnet inte är moget för att kunna förstå de förklaringar som krävs för att kunna erövra *literacy*. Dessa pedagoger genomför inga aktiva boksamtal utan snarare passiva högläsningar för att samla och lugna barngruppen. Därför blir det den framtida skolans uppgift att genomföra aktiva boksamtal. Det skulle kunna tyda på att Jean Piagets kognitiva teori fortfarande lever kvar med en stadieteori där biologisk utveckling föregår lärandet (Illeris, 2001, s. 25-29).

Pramling och Pramling Samuelsson (2010, s. 15-16) hävdar att dagens forskning visar att barns språk- och läsutveckling grundläggs tidigt och är avgörande för barnens skolframgångar. Barn i tre-femårsåldern är tillräckligt mogna för att med kontextoberoende samtal gemensamt med andra kunna diskutera det som har skett, planterats och kan tänkas ske (Hagtvét, 2004; Liberg, 2006). Vidare har Björklund (2008) gjort en studie med 17 barn som är 1 ½ till 3 år gamla i deras begynnande av *literacy*. Resultatet visar att barn tidigt kan erövra *literacy* om de gemensamt med andra får delta i dialogiska boksamtal med ett kontextoberoende språk. Därmed är barn tillräckligt mogna och kunniga för att under boksamtalet imitera och internalisera den vuxnes förhållningssätt till sitt eget.

Forskningen menar därför att förskolan är arenan för tidig stimulering av kontextoberoende språk som antas förebygga lässvårigheter. Forskning från 1970- och 1980-talet stödjer Marie Clays påstående om att förskolebarn som tidigt fått lära sig att tala om språket i boksamtal kommer med stor sannolikhet att utveckla en lovande läsutveckling. Detta beror på att dessa barn i tidigt samspel med föräldrar och pedagoger har använt kontextoberoende samtal för att kunna associera det lästa till egna erfarenheter och olika sammanhang men också talat om det som har hänt och kan tänkas hända i bokens handling. Därmed utvecklar de en förståelse för varför man läser och hur man går till väga när man läser vilket är avgörande egenskaper för att kunna utveckla en god läsutveckling. Denna forskning har funnit stöd i både USA och Norden (Hagtvét, 2004; Liberg, 2006; Liberg, 2010).

Hagtvét (2004), Fast (2008, s. 52-53) och Svensson (2009) påpekar att den amerikanska forskaren Shirley Brice Heath anser att begreppet *literacy* innebär att det sätt barnet lär sig att tala påverkar

hur barnet sedan tolkar och tillägnar sig förståelsen av en text. Därmed ville Shirley Brice Heath jämföra barnens språkliga erfarenheter från hemmiljön med skolans förväntningar och krav på språket i den formella undervisningen. Shirley Brice Heath studerade år 1983 hur föräldrar, från tre skilda samhällen i Piedmont Carolinas med skilda materiell och kulturell levnadsnivå, samtalade om det lästa med sina barn. Under de gemensamma boksamtalen i dialogisk form kan barnet imitera och internalisera sina föräldrars förhållningssätt och attityd till boksamtal vilket utvecklar en förståelse för varför och hur man läser. De färgade arbetarklassföräldrarna i samhället Trackton läste inte alls böcker för barnen. De vita arbetarklassföräldrarna i samhället Roadville men också de vita samt färgade medelklassföräldrarna i staden Gateway betraktade däremot boksamtalen som en möjlighet att kunna nå kunskap och insikt. I Roadville läste de vita arbetarklassföräldrarna ”to their children, focus their attention on illustrations, question them closely about items and events in the text” (Heath, 1983, s. 232). Men de vita samt färgade medelklassföräldrarna i staden Gateway använde i större utsträckning öppna frågor med kontextoberoende språk, lyssnade aktivt på barnets svar för att sedan ge bekräftande feedback. Detta överensstämde med skolans formella undervisning. Därmed fick de vita och svarta medelklassbarnen ett försprång i sina förberedelser inför skolstarten vilket sedan gav lovande resultat i deras läsutveckling (Hagtvet, 2004; Fast, 2008, s. 52-53; Svensson, 2009).

Fast (2008) påpekar att Shirley Brice Heath understryker att skolkulturen ofta speglar en vit medelklasskultur där pedagogerna är omedvetna om barnens olika och unika bagage av läsvanor samt sociala och språkliga kapital hemifrån. Vidare redogör Fast (2007) för sin svenska undersökning av sju stycken barn, från att de var 4 år till 7 år gamla, där resultatet visar att barnens olika bagage med erfarenheter och kunskaper av läsning hemifrån togs föga tillvara i förskolans eller skolans läsning. Endast de barn som har samma erfarenheter av läsning som liknar dem som görs i förskolan och skolan uppmärksammades positivt och togs tillvara.

3. Genomförande

I detta avsnitt redovisas genomförandet som klargör vilken metod som har använts i studien. För att kunna besvara undersökningens frågeställning genomförde jag en kvalitativ fallstudie med observationer på en förskoleavdelning.

3.1 Val av metod

En fallstudie fokuserar på vilka kvalitativt olika kategorier av föreställningar det finns inom en viss avgränsad social situation. Grunden inom den kvalitativa forskningen är främst att inrikta sig på processen som sker med ett litet antal deltagare inom en specifik situation för att djupgående kunna förklara resultaten. Detta kan ställas emot den kvantitativa forskningen med stort antal mätbar fakta av hur många eller vilka som har ett antal likartade eller olikartade fall vilket sedan används för att kunna generalisera, dra allmänna och säkra slutsatser, klargöra eller förutsäga (Merriam, 1994, s. 35; Stukát, 2005, s. 30-34, 62).

I den kvalitativa fallstudien kan observationer vara lämpliga för att få reda på erfarenheter och uppfattning som framträder i konkreta sammanhang men ej under intervjuer. Man får insikt om det sociala samspelet och ”outsagd kunskap om sådant som tas för givet” (Stukát, 2005, s. 51). Eftersom sådana observationer kan ge kunskap om vad människor egentligen gör kan dessa ofta ge ett mer sanningsenligt svar än intervjuer eller enkäter (Stukát, 2005, s. 49-53).

Observationer fodrar en mycket väl genomtänkt metodik. Jag har valt att registrera verbala och icke-verbala beteenden under boksamtalen genom observation med ljud- och videoinspelningar samt utifrån ett slags strukturerat observationsschema (Stukát, 2005, s. 49-51).

3.2 Urval

En fallstudie innebär att djupgående studera en enda arbetsplats som i mitt fall var en förskola belägen utanför Göteborgs kommun. Detta var ett medvetet val eftersom jag hade min verksamhetsförlagda utbildning på avdelningen Nyckelpigan. Därmed var jag så väl förtrogen med miljön att de berörda parterna var vana vid min observerande närvaro och antas därför uppträda ärligt och äkta. Dessutom har pedagogerna för ett år sedan renoverat klart ett rum som kallas biblioteket. Pedagogerna arbetar med boksamtal i biblioteket vilket gav mig möjligheten att kunna genomföra en genomtänkt och djupgående jämförelse mellan pedagogernas sätt att arbeta med boksamtal på förskoleavdelningen Nyckelpigan (Stukát, 2005, s. 33, 62-65). Avdelningen och alla som deltar i observationerna har fått fiktiva namn.

Pedagogerna som arbetar på avdelningen är följande:

Eva 53 år är förskollärare sedan år 1981.

Johanna 42 år är förskollärare sedan år 1995.

Daniel 25 år är barnskötare sedan år 2005.

I barngruppen finns det 21 barn i åldrarna 3-5 år gamla, 11 pojkar respektive 10 flickor.

Det är en tillfällighet att detta arbetslag representerar olika ålder och utbildningsnivå vilket bildar ett

strategiskt urval med några intressanta kännetecken som troligtvis kan ha relevans för hur man agerar (Stukát, 2005).

3.3 Etiska hänsynstaganden

I studien har hänsyn tagits till de forskningsetiska principerna som gäller inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. De konkretiseras i följande fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationkravet genomfördes tidigt med först ett samtyckeintyg och sedan personlig kontakt för att informera ansvarig rektor, personal och berörda vårdnadshavare om studiens generella syfte och hur den skulle genomföras samt redovisas (se bilaga 1). Deltagandet var frivilligt och de berörda parterna kunde när som helst avbryta det. För att uppfylla nyttjandekravet påpekades att allt insamlat material endast skulle användas för ändamålet med min studie. Konfidentialitetskravet uppfylldes då allt insamlat material skulle behandlas konfidentiellt med fiktiva namn. Dessutom skulle det arkiveras så att inga oberoende kunde ta del av det insamlade materialet. Samtyckekravet genomfördes när berörd personal fick ta ställning till om man ville delta och berörda vårdnadshavare gav sitt godkännande eller inte till barnets medverkan i observationerna (Vetenskapsrådet, 2002; Stukát, 2005, s. 131-133).

3.4 Datainsamling

Enligt Stukát (2005, s. 34, 40-49) och Esaiasson (2007, s. 348) är observationer tidskrävande och ska förekomma i en ganska avgränsad kontext. På avdelningen Nyckelpigan finns ett rum som kallas biblioteket. Rummet är indelat i olika verksamhetshörnor kallade läshörnor med sittplatser av kuddar på golvet. Längs med väggarna finns det bokhyllor i barnens nivå med tillgänglig barnlitteratur. Jag och den berörda personalen hade därför kommit överens om att de pedagogstyrda boksamtalen skulle ske efter lunch i en av bibliotekets avgränsade läshörnor under sju på varandra följande vardagar.

Jag valde att först genomföra en pilotstudie på förskoleavdelningen Nyckelpigan. Fördelen med en pilotstudie var att jag kunde pröva om min tänkta undersökning var möjlig att genomföra (Stukát, 2005, s. 37-44). Vid observationstillfället använde jag ett observationsschema utformat av Björndal (2005, s. 52, 64) med öppna kategorier (se bilaga 2) och några i förväg egna utformade och bestämda frågor (se bilaga 3). Efter pilotstudien ändrade jag och tog bort de bestämda frågorna som inte besvarade mina frågeställningar.

3.5 Bearbetning av material

När jag skulle transkribera observationerna blev anteckningarna från observationsschemat stöd till det inspelade materialet. Detta gjorde att jag på ett effektivt sätt kunde skriva ut speciellt intresseväckande avsnitt av inspelningen. För läsbarhetens skull har jag inte skrivit ut materialet helt och hållet med t.ex. pauser eller tvekan. I övrigt har jag dock valt att återge dialoger där pedagogen och barnen har blivit citerade ordagrant. Det krävdes flera återkommande läsningar av utskriften för att finna mönster som synliggjorde likheter och variationer i pedagogernas sätt att arbeta med boksamtal (Stukát, 2005, s. 40-41, 62).

3.6 Studiens tillförlitlighet

Forskarens förståelse med egna föreställningar, känslor och inhämtade kunskaper påverkar tolkningen av det insamlade materialet. Efter litteraturläsning har jag fått en teoretisk referensram av andras idéer och tankar inom det valda ämnesområdet som påverkar det egna tänkandet. Observatören riskerar att med sin förståelse påverka och ändra de observerades beteenden. Samtidigt kan de observerade påverka observatören så att denne blir känslomässigt involverad och ser det observerade från sin egen subjektiva utgångsläge. Därför kan resultatet bli alltför subjektivt eftersom observatören inte lyckats att hålla lagom distans som krävs för att göra objektiva beskrivningar (Stukát, 2005, s. 32-35, 51).

Under min utbildning har jag genomfört flertalet inspelade observationer med de berörda parterna vilket gjorde att jag var väl förtrogen med miljön men också att de berörda parterna var vana och antas därför uppträda som de brukar. Jag strävade efter ett diskret och objektivt förhållningssätt och förklarade med öppenhet för de berörda barnen att jag var där som observatör och inte pedagog som skulle "titta och skriva" ner vad som hände. Dessa faktorer byggde upp en förtroendefull situation där deltagarna antas agera ärligt och äkta (Stukát, 2005, s. 32-35, 51, 125-130).

Reliabiliteten handlar om i vilken mån resultaten kan upprepas med samma förutsättningar. Min undersökning är grundad på min egen tolkning av observationer på endast en förskoleavdelning. Det representerar en avgränsad kontext såsom ett fåtal individer eller grupper som inte kan generaliseras. Dessutom representerar studien endast sju dagar vilket inte tvunget representerar vardagen (Merriam, 1994, s. 35; Stukát, 2005, s. 32-37, 62, 125-130).

Å ena sidan menar Stukát (2005, s. 31-37, 125-130) att en kvalitativ undersökning kan få ett visst mått av relaterbarhet om den beskrivs i jämförelse med liknande fall. Andra observatörers resultat har tvingat mig att skärpa argumenten för mina tolkningar. På samma sätt kan mina resultat tvinga andra observatörer att skärpa sina argument för sina tolkningar. Mitt resultat kan därför bidra till en djupare förståelse till liknande studier. Omfattande upplysningar om mitt undersökta fall kan ge möjligheten för andra att i viss utsträckning göra liknelser med sina egna förskolor. Å andra sidan kan resultatet påverkas av dagsformen hos observatören och de observerade samt yttre störningar. Därför kan en upprepning av samma observationer i större utsträckning på andra förskolor resultera i andra eller ytterligare tolkningar av det resultatet som jag gjort vilket också kan generaliseras (Merriam, 1994, s. 180-181; Esaiasson, 2007, s. 355-356).

3.7 Metoddiskussion

I undersökningen användes ett observationsschema med noggrant förda anteckningar och i förväg bestämda frågor som båda blev stöd åt det inspelade materialet. Denna kombination av olika metoder representerar till viss mån en sann bild av vad som skedde under boksamtalet. Fördelen med ljud- och videoinspelningar var att mitt begränsade minne kunde återgå upprepade gånger till att reflektera djupgående över en och samma situation (Bjørndal, 2005, s. 72; Stukát, 2005, s. 50). Jag placerade videokameran på ett stativ i en av bibliotekets bokhyllor. Barnen uppmärksammade inte kameran under inspelningarna. Det kan tyda på att den inte påverkade deras agerande negativt utan upplevdes som ett föremål bland alla andra möbler i rummet (Bjørndal, 2005, s. 72-86; Stukát, 2005, s. 50). Fördelen med observationsschemat och de reviderade frågorna var att det blev lättare att kunna behandla och bearbeta både anteckningarna och inspelat material efter avslutade observationer. Om studien hade genomförts under längre tid än sju dagar så hade man kunnat använda en kombination av andra metoder för att göra observationerna säkrare samt djupare kunna belysa och förstå vad som händer under boksamtalet. Det kan t.ex. vara samtalsintervjuer med berörda pedagoger som ger sina tolkningar av den inspelade och observerade situationen som man sedan jämför med sin egen tolkning (Stukát, 2005, s. 32-37, 50, 62).

4. Analys

I detta avsnitt presenteras resultaten från observationerna vilka behandlar hur pedagogerna använder boksamtal för att stimulera barnens *literacy*utveckling samt om det finns skillnader mellan de olika pedagogernas sätt att arbeta med boksamtal. Materialet disponeras i underrubriker vilket ska underlätta kopplingen till undersökningens syfte och frågeställning. I samtliga kapitel avser jag att visa hur stöden dialog om bokens innehåll med de olika sätten av textrörlighet samverkar med karaktären av öppna eller slutna frågor samt den icke-verbala kommunikationen (se kapitel 2.5). Under varje rubrik jämförs de berörda pedagogernas metoder i en avslutande sammanfattning.

4.1 Utåtriktad textrörlighet

I mitt material finns det exempel på hur pedagogerna för dialog om bokens innehåll med utåtriktad textrörlighet som innebär att med öppna frågor kunna hämta erfarenheter längre bort från andra samband och tillfällen (Dominković, m.fl., 2006; Liberg, 2010, s. 220-221).

En av de bilderböckerna som används är *Jul i Bullerbyn* (1980[1973]) av Astrid Lindgren och Lion Wikland som handlar om alla barn i Bullerbyn som hjälper till med julstöket. I följande exempel sitter förskolläraren Eva på golvet med fyra stycken barn nära sig. Boken *Jul i Bullerbyn* ligger uppslagen på golvet så att alla barnen både kan se och peka på bilderna. I följande exempel läser Eva ett avsnitt där bilden visar två flickor Anna och Brita som lackar julklappar så att det luktar lack i hela huset.

Eva: Vad händer här tror ni?

(pekar på bilden med flickorna som lackar julklappar).

Maja: Jag tror att det måste sitta fast. För förr i tiden så fändes det ingen tejp eller lim.

Eva: Nä det fanns det inte. Det var det vi pratade om när vi sjöng sången att det lackar fram åt jul. Det var lack de använde för att tejpa ihop paketen.

Maja: Det är ju precis som de gör

(pekar på bilden med flickorna som lackar julklappar).

Eva: Ja precis

(pekar på bilden med flickorna som lackar julklappar).

Jag tolkar att detta exempel visar att Eva ställer en öppen fråga och lyssnar lyhört på Maja som besvarar den genom att hämta erfarenheter längre bort från andra samband och tillfällen. Sedan hämtar Eva i sin tur erfarenheter längre bort genom att nämna sången att det lackar framåt jul. Detta är ett tydligt exempel på hur man för dialog om bokens innehåll med utåtriktad textrörlighet där det centrala blir barnens åsikter och att man tillsammans på djupet funderar över bokens handling med text och bild (Pramling Samuelsson, m.fl., 1993; Dysthe, 2003; Fast, 2004; Hagtvet, 2004; Dominković, m.fl., 2006; Liberg, 2006; Svensson, 2009, s. 142; Liberg, 2010, s. 220-221).

En annan är *Världens finaste glasögon* (2006) av Helena Bross. Boken handlar om en flicka som heter Lova som går i klass 1B. Lova har dålig syn och måste skaffa sig ett par glasögon. Förskolläraren Johanna sitter på golvet med fem stycken barn nära sig och håller i boken *Världens finaste glasögon*. Hon läser ett avsnitt där klass 1B ska utse vem som ska bli lucia i årets luciatåg och visar sedan bilden tydligt för barnen.

Johanna: Jag undrar vad ett lotteri kan betyda?

Maja: På mammas jobb lottade vi vin.

Johanna: Jaha det var ett vinlotteri?

Maja: Ja och jag drog rätt lapp och det var därför vi vinnde.

Johanna: Jaha, man drar en lapp när man lottar och på lappen står det vem som har vunnit?

Maja: Just det vem som har vunnit

(Maja pekar på bilden där Melker stoppar ner handen i burken för att ta en lapp som han sedan viker upp. På lappen står det namn som ska bli lucia).

Johanna: Det är ju precis vad Melker gör här i boken (pekar på bilden).

Jag tolkar det som att detta exempel visar att Johanna använder dialog om bokens innehåll med utåtriktad textrörlighet. Hon ställer en öppen fråga vilket gör att Maja känner sig trygg och vågar dela med sig av sin erfarenhet längre bort från ett annat samband och tillfälle. Johanna lyssnar lyhört vilket gör att hon sedan kan ställa en följdfråga så att Maja kan få möjligheten att förtydliga sitt svar. Barnens åsikter är i centrum och att man tillsammans bearbetar bokens handling vilket kan leda till en djupare förståelse av vad bokens text och bild kan innebära och användas till (Pramling Samuelsson, m.fl., 1993; Dysthe, 2003; Fast, 2004; Hagtvet, 2004; Dominković, m.fl., 2006; Liberg, 2006; Svensson, 2009, s. 142; Liberg, 2010, s. 220-221).

Sammanfattningsvis kan sägas att båda förskollärarna Eva och Jenny från ovan använder dialog om bokens innehåll med utåtriktad textrörlighet. Båda använder också stödet närhet när de sitter nära barnen på golvet så att alla kan se bilderna tydligt och peka på dem i böckerna. De ställer öppna frågor och lyssnar lyhört på barnens svar. De ger feedback genom att ställa stödjande och utmanande följdfrågor eller kommentarer så att barnet i sin tur anpassar sig till dem genom att förtydligar sitt svar. Detta skapar en trygg gemenskap där barnen vågar uttrycka sina åsikter och tankar samt peka i böckerna. Då kan alla barnens åsikter vävas samman till en gemensam och djupare förståelse av vad bokens text och bild kan betyda, hur den fungerar men också hur den kan tillämpas (Pramling Samuelsson, m.fl., 1993; Dysthe, 2003; Fast, 2004; Hagtvet, 2004; Dominković, m.fl., 2006; Liberg, 2006; Svensson, 2009, s. 142; Liberg, 2010, s. 220-221).

4.2 Bakåtriktad textrörlighet

Jag ska illustrera några belysande exempel på hur pedagogerna för dialog om bokens innehåll med bakåtriktad textrörlighet vilket innebär att med öppna frågor kunna röra sig ut från texten till sina tidigare erfarenheter och bakåt i texten till vad man läst förut (Dominković, m.fl., 2006; Liberg, 2010, s. 220-221).

Även här är en av bilderböckerna *Jul i Bullerbyn* (1980[1973]). Förskoleläraren Eva sitter på golvet med fyra stycken barn nära sig. Boken ligger uppslagen på golvet så att alla barnen har möjlighet att både kunna se och peka på bilderna. Eva läser ett avsnitt där bilden visar att barnen går runt i alla gårdar och sjunger julsånger utanför husens fönster. På bilden finns flickan Anna som tycker att alltihop är så vackert och julaktigt så hon får ont i magen.

Eva: Hon menar att det är så vackert att hon börjar att gråta (pekar på bilden med flickan Anna).

Fiona: Min lillebror mörkrädd.

Eva: Menar du att din lillebror är mörkrädd?

Fiona: Ja, för han börjar gråta när strömmen går.

Eva: Oj vad händer då?

Fiona: Jag får hålla honom tills mamma och pappa tog en lykta så att den kunde vara i lillebrors rum. Så när strömmen går blir

han inte mörkrädd igen.

Eva: Jaha.

Min tolkning är att Fiona får möjlighet att använda bakåtriktad textrörlighet när hon rör sig ut från texten till egna erfarenheter. Detta blir möjligt när Eva använder dialog om bokens innehåll med bakåtriktad textrörlighet och ställer en öppen fråga, lyssnar lyhört på Fionas svar för att sedan kunna ställa en stödande och utmanade följdfråga som förtydligar Fionas svar. Detta får Fiona att känna sig så trygg att hon vågar uttrycka vad hon tycker och tänker. Därmed blir det centrala i boksamtalet barnens egna tankar om vad som händer och sker i bokens handling. Man bearbetar tillsammans bokens handling vilket kan leda till en djupare förståelse av vad bokens text och bild kan betyda, hur den fungerar men också hur den kan tillämpas (Pramling Samuelsson, m.fl., 1993; Dysthe, 2003; Fast, 2004; Hagtvet, 2004; Dominković, m.fl., 2006; Liberg, 2006; Svensson, 2009, s. 142; Liberg, 2010, s. 220-221).

I ett häfte med handskrivna text och bilder finns sagan *Vad är det som piper?* (1959) av Louis Moe. Sagan handlar om en liten nyckelpiga som har förätit sig på bladlöss och fått så ont i magen att hon inte kunde sluta att pipa. De olika djuren som passerar den lilla nyckelpigan kan inte se men höra hennes pip. Eva sitter på en stol med bord och runt sig sex stycken barn på golvet. I följande exempel har Adele tagit med sig sagan med rekvisita hemifrån. Både Eva och Adele berättar och visar tillsammans med häftets bilder och rekvisita sagans handling. I följande avsnitt passerar olika djur som inte kan se men höra nyckelpigans pip.

Eva: Vargen kom farande. Men så hörde han dem säga...?

(tittar på Adele och barnen).

Adele: Pip vad är det som piper?

Eva: Ja vad är det som piper tänkte han.

Eva: Men nu när dom satt där så kom...?

(tittar på Adele).

Adele: Jag vet vad det är

(letar i lådan med rekvisita och tar upp en björn).

Adele: Björnen.

Eva: Ja björnen var det

(vänder på bladet i häftet och pekar på en bild med björnen som sätter sig ner bredvid de andra djuren för att tillsammans finna vad det är som piper).

Eva: Men så hörde björnen dem säga...?

(tittar på Adele och barnen).

Gruppen: Vad är det som piper?

Detta exempel visar dialog om bokens innehåll med bakåtriktad textrörlighet där Eva ställer öppna frågor så att både Adele och gruppen rör sig ut från texten till vad man läst förut. Först får Adele många möjligheter att ensam besvara de öppna frågorna genom att röra sig ut från texten till vad hon läst tidigare. Jag tolkar att det kan bero på att barnen sitter stilla och tysta på golvet medan Adele får möjligheten att stå tryggt bredvid Eva för att både kunna berätta och visa med rekvisita en saga som hon har hört förut. När Eva sedan tittar på både Adele och barnen så känner hela gruppen tryggheten att kunna besvara den öppna frågan genom att röra sig ut från texten till vad man läst tidigare. Då blir det viktigaste att utgå från allas värderingar av vad som sker i sagans handling vilket kan leda till en djupare förståelse av vad bokens text och bild kan betyda och användas till (Pramling Samuelsson, m.fl., 1993; Dysthe, 2003; Fast, 2004; Hagtvet, 2004; Dominković, m.fl., 2006; Liberg, 2006; Svensson, 2009, s. 142; Liberg, 2010, s. 220-221).

Även här är en av bilderböckerna *Världens finaste glasögon* (2006). Förskolläraren Johanna sitter på golvet med sju stycken barn nära sig och håller i boken. Johanna och barnen gör tillsammans en sammanfattning av bokens början som de läste dagen innan.

Johanna: Men sen kommer något jobbigt vad var det nu igen?

Adele: Hon kunde inte se.

Gabriel: Suddiga ögon så hon behöver glasögon.

Johanna: Nä hon kunde inte se. Se Lova kliar sig i ögonen (bläddrar och visar bilden med Lova som kliar sig i ögonen).

Johanna: Men sen när Lova kom hem vad sa pappan då?

Linus: Att dom skulle åka till doktorn.

Johanna: Just det och inte vilken doktor som helst. Vilken doktor var det?

Anneli: Kanske ögondoktorn för där har jag ju varit (pekar på sina glasögon).

Johanna: Ja det var ögondoktorn och där har ju du varit Anneli (bläddrar och pekar på bilden där Lova besöker optikern).

Adele: Min pappa har varit hos ögonläkaren också.

Johanna: Nämen precis som Lova. Hos ögonläkaren får Lova titta in i en apparat. Vad gjorde du hos ögonläkaren? (tittar på Anneli och pekar på bilden där Lova tittar in i en apparat).

Anneli: Man har pannan i en sån där och kollar på klistermärket. Ja så är det (pekar på bilden med Lova som tittar in i en apparat).

Johanna: Varför gör man så?

Anneli: Doktorn är på andra sidan och hjälper Lova så att hon inte ser suddigt.

Johanna: Jaha ögondoktorn undersöker barnens ögon.

Anneli: Ja undersöker våra ögon så att vi kan se bra.

Jag tolkar det som att detta exempel visar dialog om bokens innehåll med bakåtriktad textrörlighet. Johanna ställer öppna frågor så att barnen rör sig ut från texten till vad man läst förut där det centrala fortfarande är barnens egna värderingar av vad som sker. Då skapas en gemensam och djupare förståelse av vad bokens text och bild kan betyda, hur den fungerar men också hur den kan tillämpas. Dessutom ställer Johanna öppna frågor så att Anneli får uttrycka sina tidigare erfarenheter av att skaffa glasögon. Johanna ställer också öppna frågor och lyssnar lyhört för att sedan kunna ställa utmanande och stödjande följdfrågor eller kommentarer vilket förtydligar Annelis svar (Pramling Samuelsson, m.fl., 1993; Dysthe, 2003; Fast, 2004; Hagtvet, 2004; Dominković, m.fl., 2006; Liberg, 2006; Svensson, 2009, s. 142; Liberg, 2010, s. 220-221).

En av bilderböckerna är *Havsdoktor Didrik* (2007) av Leo Timmers som handlar om doktor Didrik som varje dag dyker ner i havet med sin ubåt för att hjälpa djur som har råkat illa ut. Barnskötaren Daniel sitter på en stol, alltså inte på golvet, med sex stycken barn som sitter på golvet framför honom. I följande exempel läser Daniel ett avsnitt där doktor Didrik och hans ubåt sjunker och slår i havsbotten med ett brak.

Daniel: Han har skadat sig och måste upp till ytan. Men hur? (visar bilden när doktor Didrik och hans ubåt slår i havsbotten med ett brak).

Melker: Han kan ha plåster.

Daniel: Ja han kan ha plåster.

Markus: Eller bandage.

Daniel: Ja eller bandage.

Hampus: Eller en må illa påse.

Daniel: En sådan där må illa påse som du hittade på tåget idag?

Hampus: Ja.

Detta exempel visar på dialog om bokens innehåll med bakåtriktad textrörlighet där man rör sig ut från texten till egna erfarenheter. Min tolkning är att Daniel ställer en öppen fråga så att barnen får möjlighet att koppla det lästa till sina tidigare erfarenheter. Daniel lyssnar lyhört och kommenterar barnens svar vilket gör att deras svar förtydligas. Jag uppfattar det som att det centrala blir barnens egna värderingar av vad som sker i bokens text och handling. Då utgår man från allas åsikter som bidrar till en gemensam och djupare förståelse av bokens text och bild kan betyda, hur den fungerar men också hur den kan tillämpas (Pramling Samuelsson, m.fl., 1993; Dysthe, 2003; Fast, 2004; Hagtvet, 2004; Dominković, m.fl., 2006; Liberg, 2006; Svensson, 2009, s. 142; Liberg, 2010, s. 220-221).

En annan av bilderböckerna är *Nämen Benny* (2006) av Barbro Lindgren och Olof Landström som handlar om grisen Benny som blir ovän med sin mamma. Benny vill inte att hans mamma ska tvätta hans gosedjur i tvättmaskinen. Mamman blir arg på Benny och därför flyr Benny hemifrån med sitt gosedjur. Barnskötaren Daniel sitter även denna gång på en stol där nu fem stycken barn sitter på golvet runt honom. Daniel håller i boken *Nämen Benny* och läser avsnittet när Benny och hans mamma återförenas.

Daniel: Ser mamman arg ut nu då?

(visar bilden när Benny och hans mamma återförenas).

Gruppen: Nä.

Daniel: Ja förut var hon arg och nu är hon?

(visar bilden där Bennys mamma är glad).

Adele och Moa: Glad.

Daniel: Varför tror ni att hon är glad?

Moa: För att Benny tvättade...

(blir avbruten av Adele).

Adele: För att det är snipp snapp slut så var sagan slut.

Daniel: Ja snipp snapp slut så var sagan slut.

Detta exempel visar på ett försök till dialog om bokens innehåll med bakåtriktad textrörlighet. Det framgår att Daniel ställer först slutna frågor till barnen för att visa på hur man rör sig ut från texten till vad man läst förut. När Daniel sedan ställer en öppen fråga lyssnar han inte lyhört på Moas försök att på egen hand med bakåtriktad textrörlighet besvara den. Min tolkning är att Daniel inte tar sig tid att uppmuntra samt lyssna på barnens försök att svara för att sedan kunna ställa utmanande och stödjande frågor så att barnen får möjlighet att utveckla och förtydliga sina svar. Det viktigaste blir istället att barnen lyssnar på Daniels kunskapskontroll med slutna frågor som endast kan besvaras med ja, nej eller enkla ord såsom glad. Därmed blir inte det centrala att utgå från barnens egna värderingar så att de kan vävas samman till en gemensam och djupare förståelse av vad bokens handling med text och bild kan betyda och användas till (Pramling Samuelsson, m.fl., 1993; Dysthe, 2003; Fast, 2004; Hagtvet, 2004; Dominković, m.fl., 2006; Liberg, 2006; Svensson, 2009, s. 142; Liberg, 2010, s. 220-221).

Sammanfattningsvis har det framgått att förskollärarna Eva och Jenny använder dialog om bokens innehåll med bakåtriktad textrörlighet i större utsträckning än barnskötaren Daniel. Eva och Jenny använder stödet närhet då de sitter nära och pekar tillsammans med barnen på bilderna i böckerna. Däremot sitter Daniel på en stol, alltså inte på golvet, vilket gör att han inte sitter nära och kan peka

tillsammans med barnen på bilderna i böckerna. Vid ett tillfälle sitter även Eva på en stol vilket gör att barnen till en början sitter stilla och tysta på golvet medan enbart Adele är den som tryggt står bredvid Eva och vågar både berätta och visa sagans handling med rekvisita. Både Eva och Jenny ställer öppna frågor och lyssnar lyhört vilket uppmuntrar barnen till att våga uttrycka flera tankeväckande svar. De ger feedback genom att ställa stödjande och utmanande följdfrågor eller kommentarer utifrån det barnen sagt så att barnen i sin tur anpassar sig till dem genom att förtydliga sina svar. Däremot använder Daniel både öppna och slutna frågor samt lyssnar inte alltid lyhört eller ger feedback på barnens försök att i sin tur på egen hand kunna anpassa sig till sina åhörare genom att utveckla och förtydliga sina svar (Pramling Samuelsson, m.fl., 1993; Dysthe, 2003; Fast, 2004; Hagtvet, 2004; Dominković, m.fl., 2006; Liberg, 2006; Svensson, 2009, s. 142; Liberg, 2010, s. 220-221).

4.3 Framåtriktad textrörlighet

I mitt material har jag funnit exempel som visar hur pedagogerna för dialog om bokens innehåll med framåtriktad textrörlighet vilket innebär att med öppna frågor kunna fokusera koncentrationen framåt i texten och gissa vad som kan tänkas ske (Dominković, m.fl., 2006; Liberg, 2010, s.220-221).

Vi återvänder nu till *Jul i Bullerbyn* (1980[1973]). Förskolläraren Eva sitter på golvet med fyra stycken barn nära sig och boken ligger uppslagen på golvet så att alla barnen har möjlighet att både kunna se och peka på bilderna.

Eva: Nu är det julaftons morgon i Bullerbyn. Tänk barnen idag så är det tjugotre dagar kvar tills julafton är här hos oss (pekar på bilden där barnen i Bullerbyn vaknar på julaftons morgon).

Maja: Fröken jag kommer att ha fyra julkalendrar.

Gruppen: Det får jag med.

Eva: Jaha men tror ni att barnen i Bullerbyn kommer att få några adventskalendrar?

Gruppen: Nä.

Adele: Det fanns inte förr i tiden när barnen i Bullerbyn levde (pekar på bilden med barnen i Bullerbyn).

Eva: Vi får ta reda på det (läser vidare i boken).

Jag tolkar det som att Eva använder dialog om bokens innehåll med framåtriktad textrörlighet när barnen får tillfälle att uttrycka sina egna tankar om bokens handling med text och bild. Hon lyssnar på barnens svar för att sedan kunna ställa en slutna fråga så att barnen får möjlighet att fokusera koncentrationen framåt i texten och gissa vad som kan tänkas ske (Pramling Samuelsson, m.fl., 1993; Dysthe, 2003; Fast, 2004; Hagtvet, 2004; Dominković, m.fl., 2006; Liberg, 2006; Liberg, 2010, s. 220-221).

Ett annat exempel är när förskolläraren Johanna sitter på golvet med sju stycken barn nära sig och håller i boken *Världens finaste glasögon* (2006). Johanna läser ett avsnitt när Lova inte kan se bokstäverna som fröken har skrivit på svarta tavlan. Lova svarar fel och eleverna i klassen skrattar åt henne.

Johanna: Men vet ni vad barnen gjorde då?

Linus och Elias: Skrattar.

Adele: Jag tror dom retas.

Johanna: Vi får se
(vänder blad i boken).
Johanna: Ja precis. Titta så mycket dom skrattar
(pekar på bilden som visar på en pojke som skrattar åt Lova).
Johanna: Sedan tycker Lova att det är pirrigt att gå till skolgården
med glasögonen. Undra vad alla ska säga?
Adele: Jag tror att dom skrattar.
Linus: Dom kanske tycker att glasögonen är fula.
Elias: Nä det gör dom nog inte men man vet inte.
Johanna: Nä man vet inte. Vi får se vad som händer
(vänder till nästa blad som visar några flickor som står i ett hörn
och viskar medan de tittar på Lova).

Det framgår att förskolläraren Johanna använder dialog om bokens innehåll med framåtriktad textrörlighet när hon ställer öppna frågor och lyssnar lyhört för att barnen ska kunna fokusera koncentrationen framåt i texten och gissa vad som kan tänkas ske. Då blir det viktigaste att utgå från barnens olika tankar och idéer så att det skapas en djupare och gemensam förståelse av vad bokens text och bild kan betyda och användas till (Pramling Samuelsson, m.fl., 1993; Dysthe, 2003; Fast, 2004; Hagtvet, 2004; Dominković, m.fl., 2006; Liberg, 2006; Svensson, 2009, s. 142; Liberg, 2010, s. 220-221).

En annan bilderbok är *Bli sams* (2011) av Helena Bross som handlar om flickorna Siri och Lova som blir ovänner. En dag bjuder Siri in Lova på hennes födelsedagskalas så att de kan bli vänner igen. Men Lova vill inte komma och Siri blir ledsen för att Lova inte vill vara hennes bästa kompis längre. Barnskötaren Daniel sitter även denna gång på en stol med fem stycken barn framför sig på golvet. Daniel håller i boken och berättar om ett avsnitt när Siri är ledsen på sitt födelsedagskalas för att det är någon som saknas.

Daniel: Siri vill att Lova som är hennes bästa kompis ska vara där. Vad tror ni kommer att hända?
Hampus: Jag...
(blir avbruten av Daniel).
Daniel: Kommer Lova våga ringa på hos Siri? Kommer dom vara kompisar?
Gruppen: Ja
Daniel: Ja vi får hoppas på det. Vi får se vad som händer
(läser vidare).

Detta exempel visar att Daniel försöker att använda dialog om bokens innehåll med framåtriktad textrörlighet när han med en öppen fråga försöker att rikta barnens koncentration framåt i texten och gissa vad som kan tänkas ske. Min tolkning är att Daniel inte lyssnar lyhört på Hampus svar utan i stället besvarar den öppna frågan med en sluten fråga som barnen sedan endast kan besvara med ett ja eller nej. Därför blir inte det centrala att barnen ska få tillfälle att utveckla och förtydliga sina egna värderingar av vad som sker i bokens handling. Det leder inte till en gemensam och fördjupad förståelse av vad bokens text och bild kan betyda och användas till (Pramling Samuelsson, m.fl., 1993; Dysthe, 2003; Fast, 2004; Hagtvet, 2004; Dominković, m.fl., 2006; Liberg, 2006; Svensson, 2009, s. 142; Liberg, 2010, s. 220-221).

Sammanfattningsvis kan sägas att förskollärarna Eva och Jenny använder dialog om bokens innehåll med framåtriktad textrörlighet i större utsträckning än barnskötaren Daniel. Både Eva och Jenny använder stödet närhet då de sitter nära och pekar tillsammans med barnen på bilderna i böckerna. Däremot sitter Daniel på en stol, alltså inte på golvet, vilket gör att han inte sitter nära och kan peka tillsammans med barnen på bilderna i böckerna. Eva lyssnar lyhört på barnens

kommentarer och ställer sedan en sluten följdfråga. Jenny använder öppna frågor och lyssnar aktivt vilket ger utrymme för barnen att uttrycka flera tänkbara svar om vad som kan tänkas ske. Däremot ställer Daniel en öppen fråga men lyssnar inte aktivt på barnens svar utan ställer istället en sluten följdfråga. Min tolkning är att Daniel genomför en kunskapskontroll med slutna frågor där barnen inte får tillfälle att anpassa sig till åhörarna genom att utveckla och förtydliga sina egna värderingar av vad som sker i bokens handling. Detta skapar inte en trygg atmosfär där alla vågar uttrycka sina åsikter som vävs samman till en gemensam och fördjupad förståelse av vad bokens text och bild kan betyda, hur den fungerar men också hur den kan tillämpas (Pramling Samuelsson, m.fl., 1993; Dysthe, 2003; Fast, 2004; Hagtvet, 2004; Dominković, m.fl., 2006; Liberg, 2006; Svensson, 2009, s. 142; Liberg, 2010, s. 220-221).

4.4 Sammanfattning

Sammanfattningsvis har detta kapitel visat att pedagogerna på avdelningen Nyckelpigan på skilda sätt använder stöden närhet och öppna frågor för att kunna föra dialog om bokens innehåll med utåtriktad-, bakåtriktad- och framåtriktad textrörlighet som utvecklar kontextoberoende samtal. De äldre förskollärarna Eva och Jenny använder ofta stödet närhet medan den yngre barnskötaren Daniel hela tiden sitter på en stol, alltså inte på golvet, vilket gör att han inte sitter nära barnen för att tillsammans med dem kunna peka på bilderna i böckerna. Förskollärarna Eva och Jenny använder oftast öppna frågor för att kunna föra dialog om bokens innehåll med alla de tre sätten av textrörlighet. När Daniel försöker att föra dialog om bokens innehåll med enbart bakåtriktad och framåtriktad textrörlighet sker det oftast som kunskapskontroller med slutna frågor som endast kan besvaras med slutna svar vilket inte ger utrymme för barnens egna tankeväckande svar. När han ställer öppna frågor lyssnar han inte alltid lyhört eller ger bekräftande feedback med utmanande och stödjande följdfrågor på barnens försök att självständigt utveckla och förtydliga sina svar för att kunna anpassa sig till sina åhörare. I och med detta skapas sämre förutsättningar för en trygg gemenskap där allas åsikter kan bidra till en gemensam och djupare förståelse av vad bokens text och bild kan betyda, hur den fungerar men också hur den kan tillämpas (Pramling Samuelsson, m.fl., 1993; Dysthe, 2003; Fast, 2004; Hagtvet, 2004; Dominković, m.fl., 2006; Liberg, 2006; Svensson, 2009, s. 142; Liberg, 2010, s. 220-221).

5. Slutdiskussion

I detta avsnitt redovisas en resultatdiskussion där en jämförelse och diskussion förs angående litteraturdelen och resultaten från mina observationer på förskoleavdelningen Nyckelpigan. Jag har valt att dela upp diskussionen i underrubriker som återknyter till mitt syfte men också till frågeställningen som uppsatsen bygger på. Det följs utav en diskussion angående pedagogiska implikationer och förslag på vidare forskning kring ämnet. Därefter ett avslutande kapitel där de viktigaste slutsatserna dras samman.

5.1 Resultatdiskussion

Syftet med mitt examensarbete var att genom en fallstudie med observationer och litteraturgenomgång undersöka hur pedagogerna på en förskoleavdelning arbetar med boksamtal kring bilderböckerna som ett stöd till barnens *literacy*utveckling.

De frågeställningar som uppsatsen bygger på är följande:

- Hur använder pedagogerna boksamtal för att stimulera barnens *literacy*utveckling?
- Finns skillnader mellan de olika pedagogernas sätt att arbeta med boksamtal och hur kan dessa i så fall förstås?

5.2 Hur använder pedagogerna boksamtal för att stimulera barnens *literacy*utveckling?

Pramling Samuelsson m.fl. (1993), Björklund (2008, s. 24-28) och Svensson (2009) hävdar att det finns pedagoger i förskolan som anser att barnet inte är moget för att kunna förstå de förklaringar som krävs för att kunna erövra *literacy*. Dessa pedagoger genomför inga aktiva boksamtal utan snarare passiva högläsningar för att samla och lugna barngruppen. Därför blir det den framtida skolans uppgift att genomföra aktiva boksamtal. Det skulle kunna tyda på att Jean Piagets kognitiva teori fortfarande lever kvar med en stadieteori där biologisk utveckling föregår lärandet (Illeris, 2001, s. 25-29).

Däremot menar Pramling och Pramling Samuelsson (2010, s. 15-16) att dagens forskning visar att barns språk- och läsutveckling grundläggs tidigt och har en avgörande betydelse för barnens skolframgångar. Björklund (2008) menar att barn tidigt kan erövra *literacy* om de gemensamt med andra får delta i dialogiska boksamtal med ett kontextoberoende språk. Därmed är barn tillräckligt mogna och kunniga för att under boksamtalet imitera och internalisera den vuxnes förhållningssätt till sitt eget. I enlighet med Hagtvét (2004), Liberg (2006) och Liberg (2010) menar den nyzeeländska forskaren Marie Clay att denna tidiga stimulering av kontextoberoende samtal kan med stor sannolikhet utveckla en lovande läsutveckling. Denna forskning har funnit stöd i både USA och Norden.

Hagtvét (2004) menar därför att förskolan är arenan för att med boksamtal som ett stöd tidigt kunna stimulera barnens *literacy*utveckling som antas förebygga lässvårigheter. Begreppet *literacy* har sitt ursprung i Lev S. Vygotskijs sociokulturella perspektiv med begreppet *proximal zone of development*, som på svenska benämns den närmaste utvecklingszonen, där inläring föregår och skapar mognad (Pramling Samuelsson, m.fl., 1993; Dysthe, 2003; Hagtvét, 2004; Dominković, m.fl., 2006; Svensson, 2009, s. 12; Pramling & Pramling Samuelsson, 2010, s. 29-31). Detta överensstämmer med min tolkning av resultaten från förskoleavdelningen Nyckelpigan där förskollärarna Eva och Jenny i större utsträckning än barnskötaren Daniel låter boksamtalen ske i ett

mästare och läringsförhållande.

Hagtvét (2004, s. 50-53), Dominković m.fl. (2006), Liberg (2006) och Liberg (2010, s. 220-221) anser att den kunnigare pedagogen stegvis kan visa barnet genom stöden närhet och dialog om bokens innehåll med de olika sätten av utåtriktad-, bakåtriktad- och framåtriktad textrörlighet hur man bygger en bro mellan texten och barnets egen värld. Stödet närhet innebär att pedagogen sitter nära och för att kunna peka tillsammans med barnen på bilderna i böckerna. Stödet dialog om bokens innehåll med de tre olika sätten av textrörlighet utvecklar kontextoberoende samtal. Det innebär att med öppna frågor kunna distansera sig från den konkreta situationen och associera bokens text och bild till egna erfarenheter och olika sammanhang men också tala om det som har hänt och kan tänkas ske. Läroplanen för förskolans beskriver att samtala om bild och text i samspel med andra stimulerar och uppmuntrar till en positiv nyfikenhet, lust och "intresse för skriftspråk samt förståelse för symboler och deras kommunikativa funktioner" (Skolverket, 2010, s. 10). Därmed antas man utveckla en förståelse för vad bokens text och bild kan betyda, hur den fungerar men också hur den kan tillämpas (Svensson, 2009, s. 142). Detta kan ge en tidig mjukstart som gynnar och stimulerar den kommande läsutvecklingen vilket troligen kan ge lovande skolframgångar (Hagtvét, 2004; Liberg, 2006; Svensson, 2009; Liberg, 2010).

Jag tror med stöd av Pramling Samuelsson m.fl. (1993), Dysthe (2003), Fast (2004), Hagtvét (2004), Dominković m.fl. (2006), Liberg (2006) och Liberg (2010, s. 220-221) att stöden närhet och dialog om bokens innehåll med de tre olika sätten av textrörlighet sker när förskollärarna Eva och Jenny i större utsträckning än barnskötaren Daniel sitter nära barnen och ställer öppna frågor om bokens text och bilder. Både Eva och Jenny lyssnar aktivt på barnets svar för att få reda på barnets nuvarande utvecklingszon. Därefter ger de feedback genom att ställa stödjande och utmanande följdfrågor eller kommentarer så att barnet i sin tur anpassar sig till den vuxne genom att förtydliga sitt svar. Det centrala blir barnens åsikter och att alla åsikter kan vävas samman och bidra till en gemensam och djupare förståelse av vad bokens text och bild kan betyda, hur den fungerar men också hur den kan tillämpas (Svensson, 2009, s. 142).

Detta antas kunna bekräfta barnet som kunnigt och att det kunnandet är betydelsefullt för andra. Barnet antas också motiveras till att på egen hand vilja imitera men också internalisera och göra den vuxnes handling med stöden närhet och öppna frågor för att kunna föra dialog om bokens innehåll med de tre olika sätten av textrörlighet till sitt eget. Då använder barnet stöden för att kunna styra och påverka den gemensamma repertoaren av de tillfälligt bestämda talade och skrivna symbolerna med vilkas hjälp man kan förstå sig själv och sin omvärld (Pramling Samuelsson, m.fl., 1993; Dysthe, 2003; Hagtvét, 2004; Dominković, m.fl., 2006; Svensson, 2009, s. 12; Liberg, 2010, s. 220-221; Pramling & Pramling Samuelsson, 2010, s. 29-31).

I nästa avsnitt kommer jag att jämföra förskollärarnas och barnskötarens sätt att arbeta med boksamtal för att synliggöra skillnaderna angående hur man arbetar med boksamtal för att stimulera barnens *literacy*utveckling. Därefter förklarar jag hur de funna skillnaderna kan förstås.

5.3 Finns skillnader mellan de olika pedagogernas sätt att arbeta med boksamtal och hur kan dessa i så fall förstås?

Resultatet från mina observationer på förskoleavdelningen Nyckelpigan visar att det finns skillnader mellan förskollärarna och barnskötarens sätt att arbeta med boksamtal. Förskollärarna Eva och Jenny använder ofta stödet närhet när de sitter nära barnen på golvet så att alla kan se bilderna tydligt och peka på dem i böckerna. Däremot sitter barnskötaren Daniel alltid på en stol, alltså inte på golvet, vilket gör att han inte sitter nära och kan peka tillsammans med barnen på bilderna i böckerna (Dominković, m.fl., 2006).

Båda förskollärarna Jenny och Eva använder stöden dialog om bokens innehåll med de tre olika sätten utåtriktad-, bakåtriktad- och framåtriktad textrörlighet. I det observerade materialet genomför barnskötaren Daniel ingen dialog om bokens innehåll med utåtriktad textrörlighet. Han försökte dock att med öppna och slutna frågor använda dialog om bokens innehåll med bakåtriktad och framåtriktad textrörlighet (Dominković, m.fl., 2006; Liberg, 2010, s. 220-221).

Jag tolkar med stöd av Pramling Samuelsson m.fl. (1993), Dysthe (2003), Fast (2004), Hagtvet (2004), Dominković m.fl. (2006), Liberg (2006) och Liberg (2010, s. 220-221) att när förskollärarna Eva och Jenny använder dialog om bokens innehåll med de tre olika sätten av textrörlighet ställer de oftast öppna frågor och lyssnar lyhört på barnens svar. Därefter ger de feedback genom att ställa stödjande och utmanande följdfrågor eller kommentarer så att barnet i sin tur anpassar sig genom att förtydliga sitt svar. När Daniel använder dialog om bokens innehåll med enbart bakåtriktad- och framåtriktad textrörlighet sker det däremot oftast som kunskapskontroller med slutna frågor som endast kan besvaras med slutna svar vilket inte ger utrymme för barnens egna tankeväckande svar. När han ställer öppna frågor lyssnar han inte alltid lyhört eller ger bekräftande feedback med utmanande och stödjande följdfrågor på barnens försök att självständigt kunna anpassa sig till sina åhörare genom att utveckla och förtydliga sina svar.

Jag anser därför vidare i enlighet med Pramling Samuelsson m.fl. (1993), Dysthe (2003), Fast (2004), Hagtvet (2004), Dominković m.fl. (2006), Liberg (2006), Svensson (2009, s. 142) och Liberg (2010, s. 220-221) att förskollärarna Eva och Jenny i större utsträckning än barnskötaren Daniel skapar en trygg gemenskap så att barnen vågar peka i böckerna för att uttrycka och associera bokens text och bilder till egna erfarenheter och olika sammanhang men också tala om det som har hänt och kan tänkas hända. Det centrala blir barnens åsikter som vävs samman till en gemensam och djupare förståelse av bokens text och bilder. Läroplanen för förskolan beskriver att den vuxne är en viktig förebild som ska vägleda barnet att kunna iaktta, lyssna, reflektera, tolka, uttrycka och samtala om bild och text i samspel med andra. Då utgår man från variationen av barnens unika kunskaper, behov, engagemang och tankar vilket skapar mångfald i lärandet (Skolverket, 2010). Jag menar därför i enlighet med Dysthe (2003) och Hagtvet (2004, s. 48) att förskollärarna Eva och Jenny i större utsträckning än barnskötaren Daniel har flexibiliteten att med stöden närhet och dialog om bokens innehåll med de olika textrörligheterna kunna ändra verksamheten efter varje barns aktuella och potentiella utvecklingsnivå. Då sker motivation vilket krävs för att kunna utöka den närmaste utvecklingszonen.

Enligt Stukát (2005) kan pedagogernas ålder och utbildningsnivå troligtvis ha betydelse för hur de agerar. Jag tror därför att orsaken till pedagogernas skilda sätt att arbeta med boksamtal kan bero på deras utbildningsnivå och ålder. Eva 53 år är förskollärare sedan år 1981. Johanna 42 år är förskollärare sedan år 1995. Daniel 25 år är barnskötare sedan år 2005. Min tolkning är att båda förskollärarna Eva och Johanna är äldre och har högre utbildningsnivå än barnskötaren Daniel. Jag antar att de därför har mer erfarenhet av att kunna befinna sig i processen och därmed resonera, fundera och granska aktuella teorier angående boksamtal och läroplanen för förskolan så att teori och praktik kan samverka.

Enligt förskolans läroplan är det bland de olika yrkeskategorierna förskoleläraren som ska ha ansvaret för att arbetet i verksamheten sker enligt målen i läroplanen (Skolverket, 2010). Jag menar därför att samtliga pedagoger i arbetslaget behöver hjälpa varandra att i gemensamma samtal kunna resonera, fundera och granska hur man ska arbeta med boksamtal för att stimulera barnens *literacy*utveckling. Man skulle kunna använda min metod genom att videofilma och föra loggbok under boksamtalen. I arbetslagets gemensamma diskussion skulle man sedan kunna koppla det insamlade materialet till aktuella teorier och förskolans läroplan så att teori och praktik samverkar och utvecklas.

5.4 Pedagogiska implikationer

Jag inser som blivande och verksam förskollärare att det är viktigt att medvetet använda boksamtal för att tidigt stimulera och stärka barnens *literacy*utveckling då det antas förebygga lässvårigheter som kan ge lovande skolframgångar (Hagtvét, 2004; Liberg, 2006; Svensson, 2009; Liberg, 2010). Läroplanen för förskolan beskriver inte explicit hur man ska arbeta med boksamtal för att stimulera och stärka barnets *literacy*utveckling (Skolverket, 2010). Däremot beskriver den att bland de olika yrkeskategorierna är det förskolläraren som ska ha ansvaret för att arbetet i verksamheten sker enligt målen i läroplanen. Det framgår i min studie att det finns skillnader i de olika pedagogernas sätt att arbeta med boksamtal för att tidigt stimulera barnens *literacy*utveckling. Min tolkning är att skillnaderna beror på pedagogernas ålder och utbildningsnivå. Därför behöver förskolläraren ta ansvaret och se till att det sker givande och utvecklande samtal i arbetslaget angående varför och hur man ska arbeta med boksamtal för att stimulera och stärka barnens *literacy*utveckling. Denna diskussion är nödvändig eftersom läroplanen för förskolan beskriver den vuxne som en viktig förebild vars förhållningssätt påverkar barnets tro på sin egen förmåga (Skolverket, 2010). Om den vuxne betraktar barnet som tillräckligt kompetent så antas det att barnet kommer att kunna imitera och internalisera den vuxnes synsätt till sitt eget och se sig själv som tillräckligt kompetent för att kunna erövra *literacy* (Pramling Samuelsson, m.fl., 1993; Dysthe, 2003; Fast, 2004; Hagtvét, 2004; Dominković, m.fl., 2006; Liberg, 2006; Svensson, 2009; Liberg, 2010, s. 220-221).

Pedagogerna behöver därför avsätta tid för att kunna dokumentera boksamtalen med videofilm och loggbok. Det behövs också tid att föra gemensamma samtal för att kunna koppla det insamlade materialet till aktuella teorier och förskolans läroplan så att teori och praktik kan berikas. Då blir pedagogerna medvetna om varför men också hur man ska arbeta med boksamtal för att stimulera och stärka barnens *literacy*utveckling. Föräldrar kan också få ta del av dokumentationen för att även i hemmet medvetet börja eller fortsätta arbeta med boksamtal. Jag menar att det då inte endast blir i förskolan som barnen får möjlighet att genom boksamtal möta och utveckla en positiv nyfikenhet för *literacy* (Svensson, 2009). Samarbetet mellan förskolan och hemmet med boksamtal kan förbereda barnen för skolans kontextoberoende samtal som möjligtvis kan förebygga lässvårigheter och ge lovande skolframgångar (Hagtvét, 2004; Liberg, 2006; Svensson, 2009; Liberg, 2010). Frågan är om skolan sedan tar tillvara på varje barns förmåga att med boksamtal kunna föra kontextoberoende samtal för att stimulera och stärka barnets *literacy*utvecklingen? Jag hoppas därför att min studie skulle kunna ligga som grund för att starta eller fortsätta samtal i arbetslagen vilket i sin tur skulle kunna leda till att man aktivt och medvetet arbetar med boksamtal i förskolans, skolans och hemmets vardag.

5.5 Förslag till fortsatt forskning

En studie med fler förskoleavdelningar under längre tid skulle kunna ge en djupare förståelse av vilka metoder pedagogerna använder i boksamtal för att stimulera barnens *literacy*utveckling. Intervjuer med pedagogerna om det inspelade materialet skulle kunna ge möjligheten att ta del av deras tankar vilket också ger en ingående förståelse kring deras arbete med boksamtal. Under min studie har jag genom litteraturen funnit fler intressanta aspekter som kan studeras och utvecklas:

- Hur ser kommunikationen ut emellan barnen kring bilderböckerna?
- Hur informerar pedagogerna barnens föräldrar om boksamtalets betydelse för att stimulera barnens *literacy*utveckling?

6. Slutord

Med studien ville jag undersöka hur pedagogerna på förskoleavdelningen Nyckelpigan använder boksamtal för att stimulera barnens *literacy*utveckling och ta reda på om det finns skillnader mellan de olika pedagogernas sätt att arbeta med boksamtal och hur dessa i så fall kan förstås.

Pramling Samuelsson m.fl. (1993), Dysthe (2003), Fast (2004), Hagtvet (2004), Dominković m.fl. (2006), Liberg (2006), Svensson (2009, s. 12) och Pramling och Pramling Samuelsson (2010, s. 29-31) förespråkar att man ska använda Lev S. Vygotskijs sociokulturella perspektiv med begreppet *proximal zone of development* där inlärning föregår och framkallar mognad. Under boksamtalet ska den kunnigare pedagogen visa med olika stöd hur man bygger en bro mellan bilderboken och barnets egen värld. De olika stöden kan vara närhet och öppna frågor för att kunna föra dialog om bokens innehåll med utåtriktad-, bakåtriktad- och framåtriktad textrörlighet vilket utvecklar kontextoberoende samtal (Dominković, m.fl., 2006; Liberg, 2010, s. 220-221). Det innebär att pedagogen sitter nära barnen så att alla kan peka tillsammans på bilderna. Dessutom ställer pedagogen öppna frågor så att barnen får tillfälle att distansera sig från den konkreta situationen och associera bokens text och bild till egna erfarenheter och olika sammanhang men också tala om det som har hänt och kan tänkas hända. Det utvecklar en förståelse för vad bokens text och bild kan betyda, hur den fungerar men också hur den kan tillämpas vilket är avgörande egenskaper för en lovande läsvutveckling (Hagtvet, 2004; Liberg, 2006; Svensson, 2009, s. 142; Liberg, 2010).

Jag fann att de två äldre kvinnliga förskollärarna använder i större utsträckning än den yngre manlige barnskötaren ett sociokulturellt perspektiv. Då använder båda förskollärarna stöden närhet och öppna frågor för att kunna föra dialog om bokens innehåll med sätten utåtriktad-, bakåtriktad- och framåtriktad textrörlighet vilket utvecklar kontextoberoende samtal. Arbetslaget representerar olika utbildningsnivå och ålder vilket jag fann har betydelse för skillnaderna i de olika pedagogernas sätt att arbeta med boksamtal (Stukát, 2005).

Jag som blivande förskollärare hoppas därför kunna arbeta aktivt och medvetet med boksamtal kring bilderböcker för att stimulera och stärka barnens *literacy*utveckling då det antas förebygga lässvårigheter. Om den vuxne betraktar barnet som tillräckligt kompetent så antas det att barnet kommer att kunna imitera och internalisera den vuxnes synsätt till sitt eget och se sig själv som tillräckligt kompetent för att kunna erövra *literacy* (Pramling Samuelsson, m.fl., 1993; Dysthe, 2003; Fast, 2004; Hagtvet, 2004; Dominković, m.fl., 2006; Liberg, 2006; Svensson, 2009; Liberg, 2010, s. 220-221).

Därför är det viktigt att förskolläraren tar ansvaret för att genomföra levande och gemensamma diskussioner angående boksamtal inom arbetslaget i vilka även föräldrarna och skolan kan vara delaktiga i. Samarbetet mellan förskolan, hemmet och skolan kan göra att man tar tillvara och förbereder alla barn oavsett bakgrund för skolans kontextoberoende samtal som kan förebygga lässvårigheter och troligen ge alla barn lovande skolframgångar.

7. Referenser

7.1 Litteratur

- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Dominković, K., Eriksson, Y. & Fellenius, K. (2006). *Läsa högt för barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Fast, C. (2001). *Berätta!: inspiration och teknik*. (1. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.
- Fast, C. (2004). Att berätta för och med barn. I: Auraldsson, K. (red.) (2004). *Börja berätta!: om sagor och berättande samt sagotips i olika genrer* (s. 77-97). (3., omarb. uppl.) Lund: Bibliotekstjänst.
- Fast, C. (2008). *Literacy: i familj, förskola och skola*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Hagtvét, B.E. (2004). *Språkstimulering. D. 1, Tal och skrift i förskoleåldern*. (1. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Illeris, K. (2001). *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur.
- Kommittén för svenska språket (2002). *Mål i mun: förslag till handlingsprogram för svenska språket : betänkande*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. (2., [utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2010). *Möten i skriftspråket*. I: Bjar, L. & Liberg, C. (red.) (2010). *Barn utvecklar sitt språk* (s. 215-237). (2., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I., Klerfelt, A. & Asplund Carlsson, M. (1993). *Lära av sagan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2010). *Glittrig diamant dansar: små barn och språkdidaktik*. Stockholm: Norstedt.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, A. (2009). *Barnet, språket och miljön: från ord till mening*. (2., omarb. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

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

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

7.2 Skönlitteratur

Bross, H. (2006). *Världens finaste glasögon*. Stockholm: Bonnier Carlsen.

Bross, H. (2011). *Bli sams*. Stockholm: Bonnier Carlsen.

Lindgren, A. & Wikland, I. (1980[1973]). *Jul i Bullerbyn*. (4. uppl., 3. tr.) Stockholm: Rabén & Sjögren.

Lindgren, B. & Landström, O. (2006). *Nämen Benny*. (2. uppl.) Stockholm: Rabén & Sjögren.

Moe, L. (1959) *Vad är det som piper?*. I: Zweigbergk, E.V. (red.) (1959). *Sagor man inte glömmet* (s. 216-220). (3., utvidgade uppl.) Stockholm: Bonnier.

Timmers, L. (2007). *Havsdoktor Didrik*. Stockholm: Turbine.

7.3 Internetkällor

Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet: små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2009. Göteborg.
Hämtat den 17 november 2011, från
http://gupea.ub.gu.se/dspace/bitstream/2077/18674/1/gupea_2077_18674_1.pdf

Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva [Elektronisk resurs] : familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Diss. Uppsala : Uppsala universitet, 2007. Uppsala.
Hämtad den 19 december 2011, från
<http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=1&pid=diva2:169656>

Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
Hämtat 14 november 2011, från
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
Hämtat 12 december 2011, från
http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf

Bilaga 1

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Jag heter Anna Andersson och utbildar mig som lärare vid Göteborgs universitet. Jag ska nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är mitt examensarbete och som ger mig lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i januari 2012. Examensarbetets syfte är att undersöka hur pedagogerna arbetar med boksamtal som ett stöd för att utveckla barnens skriftspråkliga (*literacy*) utveckling. Jag behöver få svar på är följande: Hur arbetar pedagogerna med boksamtal för att stimulera barnens *literacy*utveckling? För att kunna besvara frågan behöver jag samla in material genom observation med ljud- och videoinspelningar av lässtunderna med barngruppen.

På er förskola kommer undersökningen att genomföras vid några tillfällen under perioden vecka 47-48. Jag vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn får deltaga i de observationer som ingår i examensarbetet. Alla elever kommer att garanteras anonymitet. Er förskola som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjligt att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad jag behöver från er är att ni som barnets vårdnadshavare skriver under detta brev. Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

.....
vårdnadshavares underskrift/er

.....
barnets namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta mig på nedanstående telefonnummer:

Med vänliga hälsningar

Anna Andersson 0707197175

Handledare för undersökningen är Hanne Andersson, vik. universitetslektor i litteraturvetenskap, Göteborgs universitet, Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, telefon: 031 - 786 43 84

Kursansvarig är Daniel Seldén, universitetslektor i sociologi, Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen, telefon: 031- 786 4782

Bilaga 2

Observationsschemat är utformat av Bjørndal (2005, s. 52, 64).

Datum/tid:

Situation:

Tema:	Personer:	Beskrivning: Vad sägs? Vad händer?	Tolkning och reflektion

Bilaga 3

Underlag för observationerna:

Min mall är en vidareutveckling av dem som redan finns i Svensson (2009, s. 137-139, 219-224).

Observera stöden närhet och öppna frågor för att kunna föra dialog om bokens innehåll med sätten utåtriktad-, bakåtriktad- och framåtriktad textrörlighet som utvecklar kontextoberoende samtal.

Datum och tid:

Lokal:

Närvarande personer:

Vem läser?

Vad läser man?

Var läser man?

För hur många läser man?

Hur placeras/placerar sig barnen och den vuxne?

Anknyter pedagogen bokens innehåll genom öppna frågor till barnets tidigare erfarenheter från andra sammanhang eller tillfällen?

Anknyter pedagogen bokens innehåll genom öppna frågor till barnets egna erfarenheter?

Ställer pedagogen öppna frågor till vad man läst tidigare?

Låter pedagogen barnen förutsäga vad som kan tänkas ske i bokens handling?

Ställer pedagogen öppna frågor vilka är tankeväckande och inte kräver ett enda korrekt svar utan ger utrymme för flera svar? T.ex. Vad? Var? Vem? Vilka? Varför? När? Hur?

Sker kunskapskontroll där pedagogen ställer slutna frågor som endast kan besvaras med ja eller nej?

Hur reagerar pedagogen när barnen vill tala om något eller pekar på bilder och vill tala om dem?

Lyssnar pedagogen lyhört på barnets svar?

Ger pedagogen bekräftade feedback genom följdfrågor eller kommentarer och låter barnen ge förtydligande gensvar?