



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Hur vet du det?”
Boksamtal om olika typer av bilderböcker i förskolan

Cecilia Källström O'Donoghue
Malin Sahlin

LAU390

Handledare: Birgitta Josefsson

Examinator: Hanne Andersson

Rapportnummer: Vt12_1150_2



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: ”Hur vet du det?” – Boksamtal om olika typer av bilderböcker i förskolan

Författare: Cecilia Källström O'Donoghue, Malin Sahlin

Termin och år: VT12

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Birgitta Josefsson

Examinator: Hanne Andersson

Rapportnummer: Vt12_1150_2

Nyckelord: Förskola, bilderböcker, boksamtal, kommunikation.

Sammanfattning:

Syftet med studien är att undersöka hur man kan fördjupa boksamtal om bilderböcker i förskolan. Genom att välja bilderböcker med olika grad av komplexitet i förhållandet mellan text och bild vill vi se om det blir någon skillnad mellan boksamtalen med avseende på pedagogens respektive barnens aktivitet.

I urvalet av bilderböcker till boksamtalen valde vi en symmetrisk och en kontrapunktisk bok enligt Nikolajevas kategorisering (2000:22). Vi använde oss av *Historien om någon* (Löfgren & Möller-Nielsen 1951) som representant för den symmetriska bilderboken samt *Den farliga resan* (Jansson 1977) som representant för den kontrapunktiska bilderboken.

Den metod som användes var kvalitativ där vi genomförde fyra boksamtal med förskolebarn utifrån Chambers så kallade ”jag undrar”-inriktning, varav två med *Historien om någon* och två med *Den farliga resan*.

Våra resultat visar att det finns större potential för boksamtal om den kontrapunktiska bilderboken, men att även den symmetriska bilderboken kan leda till engagerade och fördjupade boksamtal. Skillnaderna mellan samtalen om böckerna från den symmetriska respektive den kontrapunktiska kategorin, blev alltså inte så stora som vi hade förväntat oss.

De viktigaste konsekvenserna av resultatet är att en ökad kunskap hos pedagogerna om bilderböckernas olikheter och vad de olikheterna kan ha för inverkan på boksamtalen, ger större möjlighet till givande boksamtal och därmed lärande om både bild, text och samspelet däremellan.

Innehåll

1. Inledning.....	1
2. Syfte.....	2
3. Teoretisk anknytning och tidigare forskning.....	2
3.1 Syn på lärande och utveckling.....	2
3.2 Text och bild i bilderboken.....	3
3.3 Bilderbokens betydelse.....	4
3.4 Boksamtal.....	6
3.5 Om <i>Historien om någon</i>	7
3.6 Om <i>Den farliga resan</i>	8
3.7 Summering.....	9
4. Metod och material.....	9
4.1 Kvalitativ metod.....	10
4.2 Urval av bilderböcker.....	10
4.3 Deltagare och tillvägagångssätt.....	10
4.4 Frågor till boksamtalet.....	11
4.5 Databearbetning.....	12
4.6 Etiska hänsyn.....	12
4.7 Validitet, reliabilitet och generalitet.....	12
5. Resultat och analys.....	13
5.1 <i>Historien om någon</i> : Boksamtal ett.....	13
5.2 <i>Historien om någon</i> : Boksamtal två.....	17
5.3 <i>Historien om någon</i> : Likheter och skillnader mellan boksamtal ett och två.....	18
5.4 <i>Den farliga resan</i> : Boksamtal ett.....	19
5.5 <i>Den farliga resan</i> : Boksamtal två.....	22
5.6 <i>Den farliga resan</i> : Likheter och skillnader mellan boksamtal ett och två.....	23
6. Diskussion och slutsatser.....	24
6.1 Vidare forskning.....	27
Referenser.....	28
Bilaga A: Stödfrågor.....	30

1. Inledning

I dagens samhälle tillmäts texten många gånger den största betydelsen som bärare av information, trots att vi idag lever omgivna av bilder och möter bilder som i olika utsträckning påverkar våra liv. I olika medier möts vi av nyheter och reklam, men oftast reflekterar vi inte så mycket kring de bilder vi ser, utan är tämligen omedvetna om att och hur vi påverkas. Enligt Edwards (2008:11) kräver textförståelse att man behärskar den aktuella koden vilket innebär att man vet hur bokstäver fogas samman till ord och dessutom kan tolka betydelsen. Vår kultur och därmed också skolan är enligt Rhedin (2004:12) till största delen textbaserad, men även bilden kan betraktas som en kod som kräver övning, och här menar Edwards (2008:104) att förskolan kan vara med och skapa goda förutsättningar. Det anser vi är viktigt då samhället till så stor del även kräver bildmedvetenhet. Bild och text är dessutom ofta sammankopplade, men hur de egentligen hör ihop tänker vi kanske inte så mycket på. Det är just kombinationen av text och bild vi i denna studie vill inrikta oss på, och eftersom vi är blivande förskollärare vill vi undersöka hur man kan arbeta med detta redan i förskolan.

Enligt förskolans läroplan ska barnen ”få möjligheter att utveckla sin förmåga att iaktta och reflektera” (Skolverket 2010:8). Förskolan ska också sträva efter att barnen ”utvecklar intresse för bilder, texter och olika medier samt sin förmåga att använda sig av, tolka och samtala om dessa” (Skolverket 2010:12). Ett sätt att göra detta är via bilderboken som enligt Edwards (2008:18) kan vidga våra vyer och vårt språk bortom den allra närmaste vardagen och stimulera till samtal. Inom förskolan har bilderboken traditionellt en självklar ställning. Den används dock på många olika sätt och frågan är hur man kan ta vara på bilderbokens möjligheter och arbeta medvetet med den. Som blivande förskollärare med ett stort litteraturintresse vill vi ta reda på mer om hur vi i förskolan kan använda oss av bilderböcker. Eftersom detta är ett stort område kommer vi att begränsa oss, och har valt att fokusera på boksamtal om bilderböcker, och undersöka olika aspekter av sådana samtal.

Rhedin (2001:12-13) menar att bilderboken är en egen gestaltande konstform som hör hemma bland andra estetiska uttryckssätt. I bilderboken finns både textens och bildens bidrag som underlag för samtalet, och den unika kombinationen av två konstnärliga uttrycksmedel, text och bild, ger dessutom underlag för nya tolkningar. Därför ser vi bilderboken som en fantastisk möjlighet och ingång till boksamtalet, och vi är intresserade av hur graden av komplexitet i förhållandet mellan text och bild påverkar detta samtal. Som utgångspunkt för boksamtalen i denna undersökning har vi valt *Historien om någon* av Åke Löfgren och Egon Möller-Nielsen och *Den farliga resan* av Tove Jansson. De båda titlarna beskrivs utförligare i avsnitt 3.5 och 3.6.

Till förgrundsfigurerna när det gäller boksamtal hör Aidan Chambers. Det han avser med boksamtal är organiserade tillfällen då vi fördjupar oss i en bok (2011:21). Hans arbete rör övervägande barn i skolåldern snarare än de i förskolan, men som Edwards (2008:60) påpekar går det alldeles utmärkt att börja redan i förskolan. Chambers (2011:127-128) betonar vidare själva gruppens och samtalets betydelse för att utveckla reflektion och tanke vilket också har stöd i förskolans läroplan som uttrycker att ”lärandet ska baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra” (Skolverket 2010:9). Vidare lägger läroplanen stor vikt vid språklig och kommunikativ kompetens och uttrycker att ”förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att lyssna, reflektera och ge uttryck för egna uppfattningar och försöker förstå andras perspektiv” (Skolverket 2010:12).

2. Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka hur man kan fördjupa boksamtal om bilderböcker i förskolan. Genom att välja bilderböcker med olika grad av komplexitet i förhållandet mellan text och bild vill vi se om det blir någon skillnad mellan boksamtalen med avseende på pedagogens respektive barnens aktivitet.

3. Teoretisk anknytning och tidigare forskning

I följande avsnitt presenteras den syn på barns lärande och utveckling som ligger till grund för undersökningen. Vidare tar vi upp tidigare forskning när det gäller text och bild i bilderboken, bilderbokens betydelse samt boksamtalet. Även forskning om de två valda bilderböckerna som används i undersökningens boksamtal presenteras.

3.1 Syn på lärande och utveckling

Vygotskij var en rysk psykolog som har inspirerat pedagogiskt tänkande. Man refererar ofta till honom inom alla sociokulturella riktningar (Dysthe 2003:14). Vygotskij menar att social samverkan är utgångspunkt för lärandet, och den sociala aktiviteten är grunden för det individuella medvetandet (Dysthe 2003:75).

Olga Dysthe tar i *Dialog, samspel och lärande* (Dysthe 2003:42) upp det sociokulturella perspektivet som bygger på att kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext. Det är interaktion och samarbete som är helt avgörande för lärandet. Dysthe menar vidare att sambandet mellan språkbruk och tänkande är centralt hos Vygotskij (s. 83-84). Han kopplar samman tal och tänkande och menar att "egocentriskt tal" (språkbruk som innebär att små barn talar högt för sig själva) övergår till inre tal, d.v.s. till tänkande, vilket får konsekvenser för lärandet. Om tanke och språk är knutna till varandra måste man göra förhållandena gynnsamma för språklig samverkan mellan elever och lärare. Dysthe talar vidare om att Vygotskij var speciellt intresserad av hur språk uppstår (s. 79). Detta har sitt upphov i social aktivitet på två plan. Först sker aktiviteten i samverkan med andra människor och sedan bildas språket på ett inre plan. Vygotskij kallar utvecklingen för *internalisering*. Internaliseringsprocessen innebär att mentala funktioner överförs i olika slags sociala aktiviteter, t.ex. det verbala språket. *Mediering* är ett annat viktigt begrepp för Vygotskij (s. 14-15). Språket är det viktigaste redskapet som medierar (förmedlar) lärandet.

Gunn Imsen påpekar också i *Elevers värld: introduktion till pedagogisk psykologi* (2006:345) att Vygotskij lägger stor vikt vid språkets roll när man tänker. Det är viktigt med samtal mellan lärare och elever och att eleverna får utrymme att uttrycka sig språkligt, både mellan lärare och barn och mellan barnen sinsemellan. Imsen (s. 312) tar vidare upp att för Vygotskij har all intellektuell utveckling och tänkande sin utgångspunkt i social aktivitet. Barnet utvecklas från en nivå där barnet gör saker tillsammans med andra till att det kan göra saker själv. Det sociala kommer först och därefter det individuella.

Dysthe (2003:81-82) skriver att Vygotskij anser att i undervisning ska man rikta sig mot den kunskap som befinner sig i utveckling hos barnet. En bra undervisning ger förutsättningar för en förändring och Vygotskij menar att det är minst lika viktigt att finna, mäta och bedöma det som barnet har potential för, som att mäta den aktuella utvecklingsnivån hos barnet. Det som för samman varje barns erfarenheter med andras erfarenheter är kommunikation (Dysthe 2003:5-11). Vygotskij menar dessutom att reflektion i lärandet är betydelsefullt. Barnet ska

sätta ord på vad det tycker och varför. Dialog är också viktigt för lärandet och innebär samtal med kvalitet. Det ska finnas en vilja att lyssna och öppenhet för andras argument, och en vilja att ändra ståndpunkt. Idealet är att nå fram till gemensam förståelse.

Lärande innebär mer än att bara lära sig ett visst ämne (Dysthe 2003:17-18). Man ska i läromiljön lära sig att samtala och umgås på ett lämpligt sätt. Läraren ska istället för att bara acceptera barnets nuvarande nivå, även se till dess fortsatta möjligheter att utvecklas. Detta synsätt utgår från Vygotskijs begrepp *den närmaste utvecklingszonen*, vilket är ett pedagogiskt begrepp för att ett barn kan utvecklas med stöd av en lärare eller en duktigare kamrat (s. 81-82). I denna zon finns funktioner som är i utveckling. Det som barnet kan göra nu med assistans kan barnet senare göra ensamt. Lärarens medverkan i detta sammanhang kallas *scaffolding* men detta begrepp kan också dölja en viktig sak. Scaffolding betyder stöttning men stöttning är inte allt utan barnet måste ha ett mål. För att barnet ska göra så stora framsteg som möjligt, måste undervisningen också vara en utmaning och inte bara stöttning.

Enligt Vygotskij är fantasi en förmåga att kombinera erfarenhet, känslor och tankar (Dysthe 2003:87-89). Lek och spel ger barnen träning i social samvaro och regler och utvecklar deras förmåga till kreativitet. Undervisning ska vidareutveckla leken. Vygotskijs pedagogik kräver aktiva lärare, aktiva elever och en aktiv miljö. Det ska finnas ett samband mellan läromiljön och det verkliga livet. Barns intressen ska vara utgångspunkten för vad som ska läras in.

3.2 Text och bild i bilderboken

Maria Nikolajeva menar i *Bilderbokens pusselbitar* (2000:16-17) att bilder finns i många slags barnböcker där en indelning skulle kunna vara pekböcker, bildberättelser, bilderböcker och illustrerade böcker. De böcker vi särskilt intresserar oss för i denna uppsats är sådana där ord och bild är lika viktiga, och står i ett beroendeförhållande till varandra. Det är dessa som enligt ovanstående indelning kallas bilderböcker, även om gränsen till exempelvis bildberättelsen som helt kan sakna ord eller den illustrerade boken där orden är huvudsaken, är flytande.

Utmärkande för bilderboken är enligt Nikolajeva (2000:11-13) att den består av två kommunikationsnivåer, verbal respektive visuell, och därmed är den ett syntetiskt medium. Bilden kan med terminologi från semiotiken (teckenläran) kallas ett ikoniskt tecken vilket innebär att ”tecknet är en direkt avbildning av det föremål som det betecknar” (s. 12), medan texten är ett så kallat konventionellt tecken vilket innebär att det enbart kan förstås av dem som följer samma konvention eller överenskommelse. Tecknen betyder alltså inget i sig för den som inte behärskar koden. Vidare har ikoniska tecken en beskrivande funktion, medan konventionella tecken har en berättande funktion, och Nikolajeva menar att det faktum att de fungerar på olika sätt skapar en intressant skillnad som kan användas i olika syften. Eftersom text och bild är bra på att uttrycka olika saker, lämnar de båda kommunikationsnivåerna luckor som antingen kan fyllas av den andra nivån eller medvetet lämnas till läsaren att fylla utifrån sina kunskaper och erfarenheter.

Bilderbokens syntetiska natur medför att läsaren måste föra samman de två kommunikationsnivåerna i en och samma läsakt för att uppleva helheten (Nikolajeva 2000:11). Samspelet mellan text och bild är ett utmärkande drag hos bilderboken och har fått många benämningar, varav ett är begreppet *ikonotext* myntat av Kristin Hallberg i artikeln ”Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen” (1982). För att kunna uttala sig om bokens

funktion är det dock lämpligt att precisera denna ikonotext på olika sätt och gå närmare in på olika grad av komplexitet i relationen mellan ord och bild.

Ulla Rhedin väljer i sin avhandling *Bilderboken: på väg mot en teori* (2001:77-79), att dela in bilderböcker enligt tre olika koncept: den illustrerade textens koncept, den expanderande samt den genuina bilderbokens koncept. Dessa koncept innebär alltså olika typer av texter och olika relationer mellan ord och bild, men också olika författar- och illustratörsstrategier (s. 106). Den avgörande skillnaden mellan den expanderande och den genuina bilderboken är att den genuina inte har en text att utgå ifrån utan skapas som en helhet, vilket ofta är fallet när en och samma person skapar hela boken (s. 124).

Nikolajeva (2000:16-17) menar att Rhedins indelning är en bra utgångspunkt, men ifrågasätter den ändå på grund av att den är vag och subjektiv, bortsett från den första kategorin, den illustrerade textens koncept. Detta medför enligt Nikolajeva en otydlighet som gör det svårt att se skillnad på den expanderande och den genuina bilderboken. Det innebär därmed också en svårighet att använda indelningen som ett analysverktyg för enskilda verk. Vi är benägna att hålla med Nikolajeva och väljer i denna undersökning därför att istället utgå ifrån hennes kategorisering när det gäller urvalet av bilderböcker till våra boksamtal. Vi finner att vi på så sätt får möjlighet att göra ett urval enligt tydligare kriterier.

Nikolajeva (2000:22-30) delar in bilderböcker i de fem kategorierna symmetrisk, kompletterande, expanderande (eller förstärkande), kontrapunktisk och motstridig (eller ambivalent), där graden av komplexitet i förhållandet mellan text och bild är ökande. Den symmetriska bilderboken lämnar inga luckor i vare sig ord eller bild, utan dessa berättar nästan samma sak, och därmed får läsaren redundant (överflödig) information. I den kompletterande bilderboken fyller ord och bild varandras luckor i sina respektive medier och lämnar inte mycket för läsaren att själv fylla ut. Med den expanderande kategorin avses att bilderna behövs för att till fullo förstå den verbala berättelsen. Ibland är det tvärtom orden som expanderar eller förstärker det bilderna berättar. Vidare finns den kontrapunktiska kategorin där ord och bild ifrågasätter varandra, vilket skapar möjlighet till en spännande mångtydighet som lämnar utrymme för läsarens egen fantasi och erfarenhet. Slutligen nämner Nikolajeva den motstridiga bilderboken, där ord och bild till och med står i konflikt med varandra, vilket istället skapar förvirring.

3.3 Bilderbokens betydelse

Maria Simonsson påpekar i avhandlingen *Bilderboken i förskolan: en utgångspunkt för samspel* (2004:13), att boken länge har använts som ett pedagogiskt redskap och ett medel för kommunikation mellan människor. Hon menar också att barnböcker med bilder har använts för att förtydliga och visualisera innehållet. I *Bilderbokens hemligheter* påpekar Ulla Rhedin (2004:33) att bilderboken ofta är barnets första kontakt med både ord- och bildkonst, och genom att ord och bild kompletterar varandra blir den en väg till skriftkulturen. Bilderbokens kombination av det verbala och det visuella gör att läsaren behöver kunna tolka den sammanlagda betydelsen av dessa två kommunikationssätt, d.v.s. ikonotexten (Nikolajeva 2000:11-13). Agneta Edwards skriver i *Bilderbokens mångfald och möjligheter* (2008:10) om denna unika kombination av text och bild, och framhåller vilka rika tolkningsmöjligheter detta erbjuder.

Lena Kåreland och Barbro Werkmäster menar i *Möte med bilderboken* (1985:10-12) att bilden kan vara en väg in i språket, och att både det visuella och det verbala språket är lika naturligt för barn. För att uppnå variation när det gäller språket och ge möjlighet till större dialog kring känslor och uttryck menar de dock, att en variation när det gäller bilderna är viktig. De poängterar vidare att det är betydelsefullt att ha möjlighet att diskutera sina tankar med goda vuxna samtalspartners.

Vikten av att barn får kontakt med olika världar framhålls av Edwards (2008:18), som menar att just detta kan ske med hjälp av bilderboken. Hon poängterar bilderbokens förtjänster när det gäller att komma i kontakt med företeelser bortom vår omedelbara vardag. Genom läsning av bilderböcker vidgas vyer och ordförråd, och barnen får förståelse för innebörden i både ord och bilder. Nikolajeva (2000:11) menar att bilder i bilderboken kan ge barn tillgång till miljöer och kulturer utanför barnens närhet och att samtal kring dem utvecklar det abstrakta tänkandet.

Lena Kåreland menar i *Möte med barnboken* (2001:42) att bildspråket är en viktig del av kommunikationen människor emellan, men trots det är det ofta texten som hamnar i centrum. I avhandlingen *Visuell kultur i barns vardagsliv: bilder, medier och praktiker* (2000:96-97), tar Sparrman upp begreppet *visuell läskunnighet*, eller *visual literacy*, som innebär att man kan läsa och tolka det visuella. Genom bilderboken kan barn få möjlighet att lära sig detta redan vid tidig ålder. Bilden har stor betydelse i samhället idag och spelar en allt större roll med tanke på den stridande ström av information som kommer till oss via olika bildmedier. Det räcker inte längre att ha textförståelse, utan även bildförståelse är nödvändig. Detta gör det viktigt att skolan ger barn möjlighet att upptäcka och reflektera över bilders betydelse samt öva upp sin iakttagelseförmåga. Barn behöver få förutsättningar för att även förstå och granska bilder. Sparrman refererar vidare till Gunther Kress och Theo van Leeuwen som menar att visuell läskunnighet är kulturellt präglad och därmed beroende av läsarens förförståelse.

Även Perry Nodelman diskuterar i artikeln "Decoding the images: How picture books work" (2005:128-138), kulturens betydelse både för bilders tillkomst och för deras tolkning. Han menar att bilder och bilderböcker är skapade inom ramarna för en viss kultur och att det därmed krävs en förståelse för den kulturen för att kunna skapa mening i det man läser. Ofta påstås det att bilder är omedelbara och lätta att förstå, men Nodelman ifrågasätter om så verkligen är fallet. Vi tar mycket för givet och tänker inte på hur komplexa bilder faktiskt är och vilken förförståelse som egentligen krävs. Nodelman menar vidare att barn genom bilderböcker lär sig om världen och sin egen identitet, och att de blir socialiserade in i en kultur och dess ideologi vad gäller exempelvis klass, genus och etnicitet. Han belyser också vikten av att lära sig att tolka den komplexa och många gånger motsägelsefulla relationen mellan bild och text i bilderböcker för att därigenom få större möjlighet att kritiskt granska även annan information och istället bilda sig sin egen uppfattning om världen.

Vad gäller bilderbokens roll i förskolan menar Simonsson (2004) att bilderboken är "en integrerad del av det sociala livet på förskolan" (s. 201), och konstaterar i sin studie om bilderboken i förskolan att pedagogernas uppfattning är att bilderboken har flera roller: språkutvecklande, utvecklande för fantasin, som kunskapskälla samt en väg till koncentration. Simonsson menar också att bilderboken kan spela en roll i emotionell, intellektuell och estetisk utveckling samt när det gäller visuell läskunnighet och undervisning. Även Edwards (2008:4) påtalar liknande funktioner, där bilderboken rymmer stora möjligheter för

språkutveckling, bildmedvetenhet och kommunikation, som empatiskapare eller som underlag för samtal. Edwards belyser vidare förskolans ansvar att ge stöd till barn som behöver mer hjälp med språket för att därigenom skapa ett så jämlikt utgångsläge som möjligt: ”Språklöshet är maktlöshet” (s. 19), menar hon. Edwards (s. 24) framhåller även bilderbokens roll som en egen konstform och att den som sådan också förtjänar att upplevas för sin egen skull.

3.4 Boksamtal

Många är de som inspirerats av Aidan Chambers bok *Böcker inom och omkring oss* (2011). Här vill författaren visa på hur betydelsefullt det är att medvetet föra samtal med barn kring böcker. Han talar om vikten av att skapa tänkande läsare som reflekterar över det lästa (s. 14).

Edwards (2008:64) är influerad av Chambers och påpekar hur viktigt det är med boksamtal redan i förskoleåldrarna. Hon har många argument för att använda boksamtal och pekar bl.a. på att i samtalet får barnen djupare förståelse för berättelsen. Det hjälper barnen att få en större inlevelseförmåga i andra människors känsloliv. Barnen lär sig också att uttrycka sina tankar och lär sig lyssna på andras åsikter. Med boksamtal får barnen även möjlighet att knyta bilderboken till egna erfarenheter. Det samspel som sker vid läsning av bilderböcker diskuteras också av Stefan Mählqvist i artikeln ”Två som läser. Om bilderböcker för barn och vuxna” (1980). Han menar att både relationen mellan förmedlare och mottagare, såväl som relationen mellan text och bild, har betydelse för läsningen av bilderböcker.

Chambers (2011:179-183) vill med sin inriktning för boksamtal visa att man ska använda sig av ett öppet tillvägagångssätt och inte vara fast i en modell eller metod. Han förordar vad han kallar en ”jag undrar”- inriktning. Ordet ”varför” är inte rätt att använda i boksamtal, eftersom ordet kan bidra till att samtalet istället känns som en utfrågning. Det kan också vara svårt för ett barn att sammanfatta en bok genom att svara på frågan ”varför”. Genom att använda frasen ”jag undrar” bjuder man in barnen till att vara med och inleda ett samtal.

Chambers (2011:229-234) har en uppdelning i grundfrågor, allmänna frågor samt specialfrågor, och frågorna ska ses som ett hjälpmedel och inte som en lista som ska prickas av. Grundfrågorna tjänar till att ge en första förståelse av texten. Barnen får frågor om vad de gillar eller ogillar i texten, och då ökar också förståelsen. Det är frågor som sätter igång samtalet. De allmänna frågorna innebär t.ex. att barnen får kommentera bokens omslag, eller att de får fundera på om de har läst liknande böcker. De allmänna frågorna gör också att man kan jämföra med andra böcker vilket tillför åsikter som hjälper barnen att förstå texterna. Specialfrågorna tjänar till att föra samtalet djupare så att barnen kan se nya infallsvinklar, och handlar t.ex. om vilken av personerna man blev mest intresserad av.

Chambers (2011:74) poängterar vikten av att som pedagog vara förberedd inför boksamtal med barnen. Förberedelserna består i att läsa boken högt för sig själv innan man läser den högt för andra. En mening man har lätt att säga tyst för sig själv kan vara mycket svårare att läsa högt för andra. Det är enklare att slappna av inför läsningen om man har förberett sig. Det blir då lättare att improvisera och anpassa sig efter gruppens sinnesstämning. Pedagogen har också under boksamtalets gång en uppgift att hela tiden återgå till texten och fråga barnen ”hur vet du det?” (s. 194). Denna fråga innebär att läsaren tolkar och övar sig i att bättre förstå texten. Frågan gör att barnen måste tänka, känna, lägga märke till, minnas och resonera. De måste ställa sig frågan ”hur vet jag det här?”. Genom att ställa specialfrågorna blir pedagogen

mer en deltagare än den som leder samtalet, men det är ändå viktigt att pedagogen fortsätter att hålla den röda tråden i samtalet (Chambers 2011:227- 228).

Chambers (2011:138-140) ser också till vad som är viktigt för barnens upplevelser av boksamtal. De ska få uttrycka vad de gillar eller ogillar, och barnens eventuella entusiasm måste få komma fram. De måste också få säga vad de har haft svårt att förstå. Det kan vara betydelsefullt att barnen får jämföra sin egen värld med det som händer i boken, det Chambers kallar att ”upptäcka mönster”. Det är detta han benämner ”text-till-själ” och ”text-till-världen” där två världar får mötas och jämföras. Han framhåller här att barnen minns vad de upplevt själva och har minnen av andra texter de har läst. De kan jämföra sin egen värld med det som händer i texten. Det barnen säger ska respekteras och de ska känna att allt som sägs är viktigt (s. 184). Det är också viktigt att barnen ser att allas åsikter och tankar får komma fram. Alla hjälps åt att lägga märke till innebörd och förståelse, och ur detta kan en djupare innebörd skapas, som ingen skulle kunnat nå fram till på egen hand.

I ett boksamtal formulerar barnen sina tankar, och Chambers (2011:142-149) menar att ”vi vet inte vad vi tänker förrän vi hör vad vi säger” (s. 143). Pratandet är en del av en tankeprocess, och när vi tänker högt är det i grund och botten ett sätt att tala om vad vi menar. De som lyssnar hjälper också till genom att ge sin syn på det som sägs. Tillsammans når alla fram till insikter om boken, som når utöver vad någon deltagare kan klara på egen hand. Barnen säger saker som är nya för just dem och man måste se deras tolkningar ur ett barns perspektiv. Det handlar om något som ett visst barn eller en viss grupp upplever som en nyhet. Boksamtalet har då tjänat till att barnen har gjort en upptäckt.

3.5 Om *Historien om någon*

Historien om någon (1951) är skriven av Åke Löfgren och illustrerad av Egon Möller-Nielsen. I denna bilderboksklassiker får vi följa med på jakt efter den mystiske Någon som har ställt till med flera olyckor under sin framfart genom huset. Med hjälp av en röd garntråd som löper genom boken förs läsaren vidare i berättelsen tills vi till slut får reda på vem denne Någon är.

Elina Druker analyserar *Historien om någon* i ”Picturebooks and Trojan Horses: The Nordic Picturebook as a Site for Artistic Experiment during the 1950s” (2010). I artikeln diskuterar hon det sätt på vilket illustratör och författare använder sig av bokens form för att skapa en spännande bok, och visar hur *Historien om någon* använder sig av bokens pärmar och uppslag för att bygga upp miljön med inner- och ytterväggar i det hus där berättelsen utspelar sig. Bilderna i boken illustrerar till stor del det texten säger och vi får därmed redundant information, d.v.s. samma information i både text och bild. Boken hör därmed hemma i kategorin symmetriska bilderböcker enligt Nikolajevas indelning (2000:22-30). Bilderna är också med som miljöskapare och kuliss, och vid första anblick tillför de inte mycket mer till berättelsen än vad vi får reda på i texten. Druker (2010:139-143) visar dock att rummet inte alls bara tjänar som bakgrund, utan att det handlar om ett berättartekniskt grepp.

Druker menar att ett utmärkande drag för *Historien om någon* är att det inte finns någon huvudperson (2010:141). Det är istället läsaren som får ta en aktiv roll för att lösa mysteriet. Denna aktivering av läsaren anser hon (s. 148) är karaktäristisk för sin tid och speglar efterkrigstidens förändrade syn på barnet där barnet blir en symbol för utveckling och framtid. Berättaren, som verkar känna till huset väl, vänder sig till läsaren med fraser som: ”*Vi* öppnar skåpdörren och ser efter” och ”Tror *du* att det finns någon där?” (s. 140). Läsaren får träda in i

huset och blir sedan inbjuden av berättaren att följa med på en jakt genom husets rum där berättelsen är strukturerad som en detektivhistoria. Olika perspektiv och fokus används för att lägga tonvikt vid olika detaljer, vilket har vissa likheter med filmens värld (s. 141). Allt eftersom vi närmar oss lösningen zoomar vi in i bilden vilket ger en dramaturgisk effekt.

Sökandet är i fokus och med hjälp av diverse ledtrådar som är utplacerade längs vägen kommer vi närmare och närmare lösningen. Druker (2010:141) menar att ledtrådarna fungerar som så kallade pageturners, vilka enligt Nikolajeva (2000:81) är avsedda att bidra till berättelsens framåtrörelse och uppmana läsaren att vända blad. Dessa pageturners är, enligt Druker (2010:141-142), både visuella, varav den mest framträdande är den röda garntråden, och verbala som i fallen när berättaren frågar läsaren: "Vem kan ha varit här?". Den röda garntråden är dock inte bara en ledtråd utan tjänar också som en symbol för det abstrakta, leken och fantasin. Det faktum att rummen står i förbindelse med varandra menar Druker också bidrar till berättelsens sekventiella struktur genom att läsaren tillåts se in i nästa rum. Interiören är stilla och statisk vilket gör att den röda tråden upplevs som desto mer rörlig. Författaren använder sig även medvetet av de pauser som skapas när man bläddrar genom att exempelvis påbörja en mening på ena uppslaget och sedan avsluta den på nästa. Den paus som då uppstår skapar förväntning och spänning, och den pågående rörelsen framåt i boken förstärks.

3.6 Om *Den farliga resan*

Den farliga resan (1977) är skriven och illustrerad av Tove Jansson. Här får vi följa Susanna, som är en mänsklig figur till skillnad från Tove Janssons mumintroll. Susanna vill ha omväxling i tillvaron och får genom ett par nya glasögon tillträde till en ny värld. Där får hon möta många av Tove Janssons fantasifigurer och upplever ett spännande äventyr innan hon slutligen kommer till Mumindalen.

I *Livsvandring i tre akter* (1994:116-117), som är en analys av bilderboken *Den farliga resan*, skriver litteraturvetaren Lena Kåreland och konstvetaren Barbro Werkmäster i avsnittet "Litterära allusioner" om att man kan dra paralleller till *Alice i underlandet*. Tove Jansson illustrerade denna bok i nyöversättningen 1966. Susanna, som är huvudpersonen i bilderboken, har likheter med Alice. Båda flickorna är nyfikna och vill förändra det trista i vardagen. I början sitter båda flickorna i gräset och har tråkigt, och genom magin förflyttas de till en annan värld. I Alice fall är det den vita kaninen som kommer, och för Susannas del innebär nya glasögon att hon får se en ny värld. Flickorna har ungefär samma tillbakadragna personlighet, och ingen av dem har några föräldrar. Vidare kan man lägga märke till att katten är ett viktigt djur både för Susanna och Alice och finns med hela tiden i böckerna.

Kåreland och Werkmäster (1994:106) analyserar *Den farliga resan* utifrån ett konstvetenskapligt perspektiv. Susanna vandrar genom ett drömligt och hotfullt landskap, som ibland påminner om en mardröm. Landskapet ses som en bild av Susannas inre känslor och av hennes dåliga sidor. Vidare betonar författarna färgernas betydelse (s. 119). Himlens moln är röda och fåglarna flyger tyst omkring. Det är ofta mörka blandfärger som innehåller mycket brunt, lila och blågrått (s. 90). Den gröna färgen finns bara på den första bilden på blomsterängen, och på den näst sista bilden som utspelas i Mumindalen. Det är mera av Susannas känslor som återspeglas i färgerna än en avbild av naturens färger. Många av bokens bilder präglas av katastrof. Figurer balanserar på klippkanter och det finns en hotfullhet om att något hemskt ska hända. Några få bilder från Mumindalen utstrålar lugn och harmoni.

Susanna vill fly från det hotfulla landskapet (s. 119). Kompositionen har en vändpunkt (peripeti), där krisen och faran når sin höjdpunkt men alla räddas av en luftballong som far över det stormiga havet.

I författarnas analys beskrivs Susannas möte med sitt undermedvetna, och det finns många bilder som föreställer symboler som är av psykologisk natur, t.ex. flygande fåglar som ska vara ett tecken på att Susanna är på väg mot en större kännedom om sig själv (Kåreland & Werkmäster 1994:105). På ytan berättas en spännande historia om en farlig resa (s. 122). Det vuxentillvända i denna berättelse innebär att Susanna konfronteras med sitt inre och måste acceptera att hon även har onda sidor inom sig. Hon måste möta sin skugga, d.v.s. sina dåliga sidor. I boken uppträder skuggan i form av Mårran, men Susanna vänder sin förföljare ryggen och låter sig räddas av luftballongen.

Kåreland och Werkmäster (1994:119) analyserar texten i *Den farliga resan*. Den är rimmad och växlar lekfullt mellan en sagoton, t.ex. i beskrivningen av katten, och dramatik. Det finns också mycket av den rytm som finns i barnverser. Några av figurerna har ett bakvänt nonsensspråk. Det brukar uppskattas av barn eftersom det påminner om deras språk i vissa situationer. Det vuxentillvända visar sig här i språket genom att man använder sakliga uttryck som t.ex. ”faktum var tyvärr” (s. 92).

3.7 Summering

Syftet med denna studie är att undersöka hur man kan fördjupa boksamtal om bilderböcker i förskolan. Genom att välja bilderböcker med olika grad av komplexitet i förhållandet mellan text och bild, vill vi se om det blir någon skillnad mellan boksamtalen med avseende på pedagogens respektive barnens aktivitet. Vi tror att en komplexare ikonotext kan ge upphov till mer engagemang och ett mer fördjupat boksamtal. I förskolans uppdrag ingår att ge barnen goda förutsättningar att utveckla kommunikativ kompetens såväl som kompetens att iaktta och reflektera kring både bild och text (Skolverket 2010). Vi menar att boksamtal kring bilderböcker kan vara en del av förskolans kommunikativa verksamhet och även ge förutsättningar för lärande om både text- och bildförståelse. Enligt Dysthe (2003:8) är dialogen med människor i vår närmaste omgivning av stor betydelse för vårt lärande. Därför vilar denna undersökning på sociokulturell grund då detta perspektiv poängterar kommunikationens roll för lärande och utveckling. I denna studie undersöker vi om olika förhållanden mellan det verbala och det visuella i bilderböcker påverkar boksamtalets resultat. Därför blir en central utgångspunkt forskning om bilderböcker, mer specifikt angående text och bild i bilderböcker. En annan central utgångspunkt är boksamtal och hur de kan utformas. Vi hoppas kunna bidra med ökad medvetenhet om vilken betydelse valet av bilderbok har för boksamtalet.

4. Metod och material

I det följande presenteras den metod som har använts i undersökningen. Vidare tar vi upp urval av bilderböcker och deltagare, hur boksamtalen med barnen genomfördes samt våra tankar kring de frågor som användes under boksamtalen. Därefter presenteras databearbetning och etiska hänsyn, och slutligen diskuteras undersökningens vetenskaplighet och tillförlitlighet.

4.1 Kvalitativ metod

Vi har valt att göra en kvalitativ undersökning med hjälp av boksamtal där vi tillsammans med en grupp förskolebarn högläser och pratar om två olika bilderböcker. Syftet med en kvalitativ undersökning är enligt Stukát (2005:32) att tolka och förstå något istället för att förklara och generalisera.

Under dessa samtal har vi använt oss av Chambers (2011:235-242) så kallade ”jag undrar”-frågor som stöd (se Bilaga A: Stödfrågor), vilket innebär att boksamtalen också skulle kunna beskrivas som halvstrukturerade intervjuer enligt Stukát (2005:39). Chambers är dock noga med att betona att frågorna absolut inte ska ses som en metod eller intervjuguide vilken man följer till punkt och pricka, utan att det snarare handlar om ett sätt att ställa en viss typ av frågor och anpassa dem till den aktuella situationen.

4.2 Urval av bilderböcker

I vårt urval av bilderböcker till boksamtalen valde vi en symmetrisk och en kontrapunktisk bok enligt Nikolajevas kategorisering (2000:22-37). Dessa kategorier presenteras också i avsnitt 3.2. Vi har medvetet valt bland bilderböcker Nikolajeva själv tar upp som tydliga exempel inom respektive kategori. Anledningen till att vi valde bland Nikolajevas exempel och inte använde oss av mer nyligen utgivna bilderböcker, är att vi ville fokusera på boksamtalet. Vi använde oss därför av *Historien om någon* av Åke Löfgren och Egon Möller-Nielsen som representant för den symmetriska bilderboken, och *Den farliga resan* av Tove Jansson som representant för den kontrapunktiska bilderboken.

Bakgrunden till valet av en symmetrisk och en kontrapunktisk bilderbok är att vi ville ha en tydlig skillnad i komplexitet när det gäller förhållandet mellan text och bild för att kunna undersöka om boksamtalen utvecklar sig olika beroende på vilken typ av bilderbok man läser. Däremot ville vi i övrigt försöka att inte ha alltför stora olikheter. Båda titlarna kan sägas vara tematiskt lika på så sätt att de behandlar sökande, vilket förmodligen är ett av de vanligaste motiven i barnlitteraturen (Nikolajeva 2004:67). I *Historien om någon* handlar det om sökande efter någon medan *Den farliga resan* istället fokuserar på identitetssökande. Båda böckerna har också det för barnlitteraturen vanliga progressiva handlingsförloppet hem – uppbrott hemifrån – äventyr – hemkomst (s. 57-58) även om resan i *Historien om någon* är i det lilla formatet där vi reser genom huset på jakt efter den som sprungit iväg med mormors garnnystan.

4.3 Deltagare och tillvägagångssätt

Vårt önskemål var att genomföra undersökningen på en förskola där barnen har vana av att arbeta med litteratur, för att på så vis skapa så goda möjligheter vi kunde till givande boksamtal. Enligt Chambers (2011:128-129) är boksamtal något som tar tid att arbeta in och vänja sig vid, och genom att barnen redan är vana att bearbeta litteratur på olika sätt är därmed mycket vunnet. Valet föll därför på en förskola med litteraturprofil, vilken vi tacksamt nog fick tillgång till vid förfrågan.

Vi gjorde våra besök på förskolan under en veckas tid. På måndagen åkte vi dit för att bara hälsa på, presentera oss och bekanta oss med miljö, barn och pedagoger. Vi ville också få bekräftat att veckans inplanerade boksamtal skulle kunna ske enligt plan. Vi blev visade runt i lokalerna för att kunna planera var och när boksamtalen skulle genomföras.

Undersökningen baseras på två olika bilderböcker där två boksamtal har genomförts för vardera bok. Totalt innebär det alltså fyra tillfällen. Samtalen genomfördes fyra dagar i rad strax efter lunch under den så kallade läsvidan, eftersom det var det tillfälle som passade bäst in i förskolans övriga planering.

I urvalet av deltagare till boksamtalen kom vi i samråd med förskolans personal fram till att fem barn skulle vara en lagom stor grupp. En pedagog hade tidigare på en samling med femåringarna berättat att vi skulle komma dit under veckan för att läsa böcker och ha boksamtal. Dessa barn bedömdes ge goda förutsättningar för att skapa dialog kring bilderböckerna. På samlingen hade pedagogen också frågat om det var några av barnen som skulle vilja vara med och fått stort gensvar. Flera av barnen tyckte att det skulle bli roligt vilket pedagogen såg som en viktig grund för sitt urval. Hon hade också försökt att få en så jämn fördelning som möjligt vad gäller flickor och pojkar. Slutligen blev det en grupp bestående av fem barn som alla är fem år. Från början var det tänkt att samma barn skulle delta i samtliga boksamtal, men det blev dock vissa ändringar i sammansättningen på grund av att några barn var borta i slutet av veckan. Det var endast två av barnen som deltog i samtliga boksamtal. De barn som var närvarande på samtalen redovisas i avsnitt 5, Resultat och analys.

Vi var båda ansvarig för genomförandet av två boksamtal vardera kring varsin bok. Den andra var närvarande som observatör för att föra anteckningar och göra det möjligt att inhämta så mycket information som möjligt. Vi spelade också in samtalen med hjälp av mp3-spelare för att kunna gå tillbaka och lyssna igenom dem mer ingående.

4.4 Frågor till boksamtalet

Vi hade i vår undersökning boksamtal med barn som är fem år och går i förskolan. Vårt boksamtal präglades av att barnen fick lov att styra samtalet till stor del. Detta är också vad Chambers (2011:235) förespråkar. Vi gav alltså inte några anvisningar före samtalet om att vi skulle läsa först och att de sedan fick kommentera. Chambers talar huvudsakligen om boksamtal för äldre barn där man mer i en slags turordning ska ge sin kommentar, men vi hade att göra med yngre barn, och kunde inte genomföra ett så styrt samtal ännu. Våra frågor har omformulerats efter femåringar och har också valts ut efter deras förmåga.

Grundfrågorna som ställs om vad man gillar eller inte gillar i boken var en bra början vid våra samtal, eftersom bilderna gav mycket att kommentera (Chambers 2011:140). I grundfrågorna finns också en fråga om att lägga märke till mönster eller kopplingar. Denna fråga planerade vi inte att ställa, men ofta kunde barnen se ett mönster i en bok och det kom fram spontant genom deras kommentarer.

Vi använde oss av de allmänna frågorna eftersom vi ville få igång tankarna inför kommande boksamtal (Chambers 2011:237-243). Vi har valt bort några frågor som vi ansåg för svåra, som t.ex. hur boken skulle kunna göras bättre. En fråga vi tog upp, var vad man skulle berätta om boken för en kompis som inte har läst den. Vi frågade också om språket användes på något särskilt sätt. Till sist tog vi upp specialfrågorna. Vi pratade om hur lång tid händelseförloppet tog. Vi frågade också om miljön och vad de tyckte om den. Vi fortsatte med frågor som: ”vilken av personerna var mest intressant?” eller ”vilken person tycker du om/inte om?”. Vi fann dessa frågor viktiga eftersom de gick på djupet och handlade om känslor.

Alla grundfrågor och allmänna frågor kan ställas på alla texter men däremot måste specialfrågorna anpassas till en viss text (Chambers 2011:235). Som pedagog utvecklar man ganska snabbt en känsla för vilka frågor man kan ställa, och vi använde specialfrågorna särskilt när vi läste böckerna för andra gången.

4.5 Databearbetning

För att kunna bearbeta och analysera boksamtalen transkriberade vi de inspelningar vi gjort. Därefter analyserade vi samtalen utifrån vår egen respektive barnens aktivitet.

4.6 Etiska hänsyn

Enligt Vetenskapsrådet (2009:6-14) finns det fyra huvudkrav när det gäller forskningsetik inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning:

- Informationskravet innebär att de inblandade är informerade om studiens syfte samt att deltagandet bygger på frivillighet. Deltagarna har rätt att avbryta sin medverkan när de vill. Detta pratade vi med barnen om innan boksamtalen genomfördes.
- Samtyckeskravet innebär att deltagarnas samtycke till sin medverkan ska inhämtas, vilket vi också har gjort när det gäller barnen. Om undersökningen är av etiskt känslig karaktär, vilket dock varken vi eller förskolans personal bedömer att denna undersökning är, bör dessutom vårdnadshavares samtycke inhämtas.
- Konfidentialitetskravet innebär att materialet inte ska kunna kopplas till enskilda individer som deltagit. Både barnen samt den förskola där undersökningen ägt rum är därför anonymiserade i denna text och vi använder istället de fingerade namnen Denise, Benny, Nina, Kajsa, Martin och Carin. Vi har talat om för barnen att denna ljudupptagning kommer att raderas när undersökningen är färdig och fått deras godkännande att spela in samtalen.
- Nyttjandekravet innebär att insamlade uppgifter endast får användas i forskningssyfte och till de ändamål som deltagarna har blivit informerade om.

Dessa fyra etiska principkrav har följts i undersökningen för att skydda deltagarnas integritet.

4.7 Validitet, reliabilitet och generalitet

Validitet, reliabilitet och generalitet är enligt Stukát (2005:129) mer sammanflätade i kvalitativa än i kvantitativa studier. Vi ska dock ändå försöka redogöra för våra tankar kring detta vad gäller den aktuella undersökningen.

När det gäller undersökningens validitet menar vi att studien täcker in de frågor vi hade för avsikt att undersöka, vilket enligt Stukát (2005:126) är ett vanligt sätt att beskriva validitet. Som vi också påpekar i syftet var vår avsikt att undersöka hur man kan fördjupa boksamtal om bilderböcker i förskolan. Vi har därför genomfört boksamtal om två olika bilderböcker, analyserat utfallen av de olika samtalen och jämfört dessa med varandra.

Den tolkning som görs vid en kvalitativ undersökning påverkas enligt Stukát (2005:32, 125) av forskarens egna kunskaper och erfarenheter, vilket ses som en tillgång även om

förespråkare för mer kvantitativa studier kan invända att denna subjektivitet istället är en brist som minskar reliabiliteten, d.v.s. undersökningens tillförlitlighet. Ett möjligt störningsmoment i denna undersökning kan ha varit vår egen begränsade erfarenhet av boksamtal. Valet av tidpunkt för boksamtalen, läsvidan, var troligtvis inte optimalt då barnen under förmiddagen redan hade genomfört koncentrationskrävande aktiviteter. Ytterligare en omständighet var att sammansättningen i barngruppen förändrades, vilket vi inte hade räknat med. Vi hade dock inte så stora möjligheter att påverka vare sig tidpunkt eller grupsammansättning. På grund av tidsbrist har vi tyvärr inte heller haft möjlighet att upprepa undersökningen för att på så sätt kunna öka reliabiliteten (s. 126). Varje bok lästes dock två gånger vilket kan ses som ett sätt att öka reliabiliteten. Omläsning är också en viktig komponent i boksamtalet enligt både Chambers (2011:216-217) och Edwards (2008:95). Därmed påverkas också denna undersökningens validitet i positiv riktning då vi på grund av att vi läste om i högre grad mäter det vi faktiskt vill mäta. Det hade dock varit önskvärt med några dagars uppehåll mellan läsningarna för att få ut mer av samtalen (Chambers 2011:218), vilket vi tyvärr inte heller hade möjlighet till.

I en kvalitativ undersökning prioriteras enligt Stukát (2005:32-33) möjligheten att uppnå större förståelse för ett fenomen genom att gå på djupet i en viss fråga. Stukát menar vidare att möjligheterna till generalisering inte alltid är så stora på grund av det låga deltagarantalet. Genom att beskriva omständigheterna kring undersökningen noggrant påpekar han dock att man därigenom kan skapa möjlighet att relatera resultaten till andra liknande situationer. Denna undersökning bidrar med en pusselbit i forskningen kring bilderböcker och boksamtal, och vi är medvetna om att resultatet behöver prövas ytterligare och med ett större undersökningsunderlag för att kunna generaliseras.

Ett möjlig annat val av tillvägagångssätt kunde ha varit att studera andra pedagoger som genomför boksamtal och analysera dessa utifrån syftet. Det hade dock inte varit ett optimalt sätt för våra ändamål eftersom vi dels vill pröva oss själva och få egen erfarenhet av att genomföra boksamtal, och dels innebär undersökningens syfte att undersöka just vissa typer av bilderböcker i kombination med boksamtalet. Vi menar därför att det inte hade varit rimligt att begära att andra pedagoger skulle följa våra önskemål om att genomföra boksamtalet på ett visst sätt eller med just detta urval av böcker.

5. Resultat och analys

I följande avsnitt redovisas resultatet av de fyra boksamtalen. Vi gör jämförelser mellan det första och det andra boksamtalet om respektive bok och integrerar resultat och analys löpande.

5.1 *Historien om någon*: Boksamtal ett

Vi kommer till förskolan strax före kl. 11 på tisdagen och sitter med på lunchen för att få en chans att bekanta oss med Denise, Benny, Nina, Kajsa och Martin som ska vara med på boksamtalet. När lunchen är klar samlas "våra" barn i hallen och verkar se fram emot vår bokstund med nyfikenhet. Vi går till rummet där vi ska läsa och där finns ett bord samt en mindre soffgrupp som vi har valt att flytta undan. Istället sätter vi oss på golvet på dynor för att komma närmare varandra. Vi har lite inledande prat där vi förklarar mer om vilka vi är, varför vi är där och frågar om de vill vara med i vårt skolarbete där vi ska läsa och prata om böcker. Vi berättar också om att samtalet ska spelas in och frågar barnen om det går bra.

Samtliga barn godkänner detta och de får också tillfälle att testa mp3-spelaren vi har med oss för ändamålet.

Detta tillfälle handlar om boken *Historien om någon* och genomförs av Malin med Cecilia som observatör. Malin börjar med att fråga om någon har sett boken förut. Detta är en av Chambers allmänna frågor (2011:237) som visserligen är tänkt att ställas i ett boksamtal efter det att alla har läst boken, men som vi skrev i avsnitt 4.2, betraktar vi hela detta tillfälle som vårt boksamtal. Vi har alltså inte delat upp det i läsning och samtal, och använder oss därför av Chambers ”jag undrar”-frågor under hela tillfället. Chambers (s. 216) påtalar att omläsning är ett sätt att lära känna en text. Det är därmed intressant att få reda på hur bekanta barnen redan är med en boken, eftersom det påverkar samtalet. De flesta känner igen boken, men har dock inte läst den så mycket.

Denise pekar direkt på den våta fläcken på golvet och säger att det är kiss. De andra är inte sena att haka på. Ja, säger någon, nej säger någon annan, ”det är ju vatten, vatten är ju blått”. Den blå fläcken fångar uppenbarligen barnens uppmärksamhet. Nodelman (2005:136) menar att bilders komposition vad gäller bland annat färgsättning används för att skapa visuell vikt på en viss del av en bild eller vissa detaljer. I boken är helhetsintrycket ganska grått vilket gör att blicken går till de detaljer som utmärker sig färgmässigt. Den röda garntråden är också en detalj skapad för detta ändamål och man märker på barnen att sådana detaljer har avsedd effekt. Barnen iakttar bilden med den blå fläcken och relaterar vad de ser till sina förkunskaper om vad den blå färgen föreställer. Vi får i texten egentligen aldrig veta om den våta fläcken är kiss eller vatten, vilket uppenbarligen leder till att barnen funderar kring detta. Det faktum att de har olika åsikter bidrar till diskussionen och barnen utbyter enligt Chambers ”frågetecken” (2011:136-138) vilket är ett sätt att gemensamt komma fram till lösningar på eventuella oklarheter.

På första uppslaget ser vi en bild över ett vardagsrum och någon noterar att två dörrar är öppna. ”Den kanske kom in genom den dörren och sen gick den in genom den” säger någon. ”Garnnystanet är där, bakom dörren”, säger en annan. Druker (2010:142-143) diskuterar bokens sekventiella struktur och hur läsaren leds genom rummen, vilket också visar sig då barnen redan från början verkar införstådda med garnets roll som ledtråd.

I boken frågar man om vi ska se efter om vi kan finna gästen och det vill barnen. ”Det är katten tror jag”, säger Denise. När vi vänder blad kommer vi till trappan där tråden går runt en stolpe i trappräcket vilket kommenteras av Denise som känner igen boken mest. Det blir lite prat om hur det kan ha gått till när tråden hamnade runt stolpen. Någon tror att katten har slängt ut tråden och fångat den igen. Återigen är det när det uppstår frågetecken som det blir mest diskussion och det viktiga verkar inte vara att just ha rätt, utan att få tillfälle att säga sin åsikt. Chambers (2011) menar att en drivkraft att säga något i ett samtal är att ”säga något för sin egen skull” (s. 143) på grund av att det är en del av tankeprocessen. Barnen lyssnar också på varandras tankar vilket kan illustrera ett av de andra sätt man enligt Chambers säger något på i ett samtal där man istället vill ”säga något till andra” (s. 144).

I boken kommer vi nu upp på vinden och på denna bild är det ganska rörigt med många gamla saker. ”Tror ni att det finns någon där”, läser Malin. ”En mus”, ropar Nina. Vi vänder blad igen och läser ”Aj aj aj ... här ligger en råttsvans!”. Detta uppslag ger upphov till ganska mycket diskussioner. ”Nej, det är ingen mus, det är en råtta”, säger Kajsa tyst till Nina. Bilden

visar en svans med en blodpöl bredvid och Nina tycker att blodet ser rosa ut. Hon kommenterar det flera gånger och tycker att det är märkligt med rosa blod. Färgen i trycket gör att både den röda garntråden och blodet ser en aning rosa ut. Ninns förkunskaper om hur blod brukar avbildas gör här att hon ställer sig frågande till den rosa ton blodet har i boken. Nodelman (2005:128-130) diskuterar betydelsen av våra förkunskaper om bilder och hur de avbildar verkligheten och menar att dessa förkunskaper är viktiga för vår förståelse av en bilderbok. Benny säger: ”Nej, det är ingen mus, det är en katt, det är en katt” och alla barnen kommenterar och håller med om att det är en katt. Malin frågar hur de kan veta det. Enligt Chambers (2011:194) behöver vi ställa denna fråga för att ha möjlighet att komma längre än till det uppenbara i ett boksamtal eftersom vi då blir tvungna att reflektera kring vad det är som får oss att resonera som vi gör. Benny säger: ”en katt har ju såna ögon” och hänvisar till bilden på omslaget som föreställer ett par ögon som tittar ut genom ett nyckelhål.

När skåpdörren ska öppnas är de ivriga, likaså vill de gärna titta efter vad som finns i vasen. De ropar ”katten, katten, katten” när Malin frågar vad de tror finns i vasen. Boken avslutas med texten ”Vill du veta något mer får du fråga honom själv”, och då säger Denise: ”Nej, det kommer du att göra”. Det verkar som om hon är van att det ska gå till på det sättet sedan tidigare läsningar. Genom att det nu blir en omläsning för hennes del, vilket Chambers (2011:216) påtalar att många barn finner nöje i, får Denise också en möjlighet att dela med sig av sina tidigare erfarenheter från boken. Bland annat handlar det om hur hon är van att det går till när hon läser boken.

Vi går nu över till att titta igenom boken och tar hjälp av Chambers ”jag undrar”-frågor för att prata lite mer om barnens upplevelse av boken. ”Vet ni vad jag undrar nu? Jag undrar om det var något särskilt som ni gillade i den här boken?”, säger Malin. ”Ja, ja”, ropar alla barnen. ”Ja, jag gillade den”, säger någon. ”Ja, jag gillade hela”, säger någon annan. ”Jag gillade också hela, den var spännande”, tycker ytterligare en. Druker (2010:140-141) visar hur *Historien om någon* är uppbyggd som en detektivberättelse eller skattjakt där både det visuella och verbala med olika dramaturgiska grepp skapar spänning och detta verkar helt klart fånga barnens intresse trots den till synes enkla berättelsen.

Malin börjar här bläddra lite i boken och frågar om det var något särskilt de gillade eller tyckte extra mycket om. Hon säger också: ”Var det något särskilt ni fastnade för eller tyckte var spännande?”. Barnen fångar genast upp Malins ordval om ”att fastna för något”, och använder sig sedan av det i stor utsträckning. Nina säger: ”Jag fastnade här i början på det där mörka”, och pekar på allra första sidan i trapphuset där det är mörkt till vänster upp mot andra våningen. Denise fastnar för den våta fläcken och för katten för att den var söt. Nina säger vidare att hon fastnade där det var en råttsvans. För att ta reda på mer om detta frågar Malin hur det kommer det sig att hon fastnade där. Även om man alltså inte använder den exakta formuleringen ”hur vet du det?” är detta en variant på samma tema där man försöker uppnå en djupare insikt i vad som ligger bakom en viss tanke (Chambers 2011:194-197). Nina svarar då att hon tyckte det var läskigt, vilket både Kajsa och Denise instämmer i. Enligt Chambers (s. 185-186) är det lämpligt att börja samtalet med att alla får berätta vad de redan ”vet”, och att man ur det sedan kan skapa en gemensam förståelse.

Malin frågar om det var något de inte tyckte om, vilket är ytterligare en av Chambers grundfrågor som är bra att använda som öppning och när barnen inte är så vana vid boksamtal (2011:229). Barnen tycker inte om att fisken hade kommit ur sin skål och tycker att det är

dumt av katten att göra så. De tycker heller inte om att katten välter ut mjölken. Flera av barnen tycker också att det är otäckt med öppningen under trappan och Benny börjar gapa och morra högt som ett monster när vi pratar om ”grottan” som Kajsa kallar den. En reflektion kring denna situation och flera av de andra frågorna som följer, är att man eventuellt hade kunnat diskutera mera. Här är det tänkbart att vår ovana vid boksamtal har en viss betydelse. Vi bedömer dock situationen vad gäller barnens koncentrationsförmåga sådan att det inte går att uppehålla sig för länge vid varje fråga då detta är något nytt för barnen. Chambers (s. 188) påtalar också vikten av att lämna något kvar till nästa gång så att läsarna får en känsla av att vilja ha mer.

Malin frågar: ”Vad trodde ni att boken handlade om när ni såg den först då?”. En katt, säger de flesta. ”Nej, tråd”, säger Benny. För att vidga samtalet lite och ge möjlighet till nya infallsvinklar säger Malin nu: ”Jag är lite nyfiken på en sak. Om ni skulle berätta om den här boken för en kompis som inte hade läst den, vad skulle ni berätta om den då?”. Först kommer det inte några svar alls. Cirka 20 minuter har nu gått och barnen börjar bli rastlösa. Genom att rikta frågan direkt till en i taget försöker Malin få alla att komma till tals. Det blir inte så fylliga svar och barnen verkar inte ha så mycket att säga om detta. Inte heller frågorna som gäller om de tyckte något var konstigt eller förvånande, ger upphov till så många reaktioner. En tolkning av detta är att bokens symmetriska natur, i enlighet med Nikolajevs beskrivning av den symmetriska bilderboken (2000:22-23), inte lämnar utrymme för så många olika uppfattningar eller olika syn på vad boken handlar om.

Cecilia har noterat att Martin pratade lite om fiskbenen i köket och vill höra mer om det, så hon frågar om det var något speciellt han gillade där. Då förklarar Martin att han undrar hur katten kom upp med fisken på bordet. ”Den hoppade tror jag, eller så klättrade den så här, ooi”, säger Nina. Nu startar en diskussion om vad katter kan när det gäller att klättra och hoppa och att de alltid landar på fötterna. Barnen berättar om egna och andras katter och vad de har gjort. Detta exemplifierar det Chambers (2011:140) kallar text-till-världen och handlar om att skapa sammanhang och mening. Genom att jämföra texten med sina egna erfarenheter ökar förståelsen.

Malin frågar om barnen tycker att det är kul att prata om böcker de läser och några av barnen säger då att de skulle vilja vara katten i denna bok. Benny vill vara ”den som säger det”, och Malin tar då tillfället i akt och frågar: ”Ja, vem är det som säger det här? Vem är det som berättar?”. Detta är en av de så kallade specialfrågorna (Chambers 2011:241), som är avsedda att hjälpa läsarna att se särdrag de kanske inte har hittat på egen hand (s. 232). Här har dock Benny själv funderat på vem det är som berättar och som Chambers också påpekar, upptäcker barn många gånger sådana aspekter oftare än vad vi kanske tror. Nu kommer en rad förslag från olika barn om att det kanske är föräldrarna eller kanske barnet som berättar. ”Vilka föräldrar”, undrar Malin då. ”De som tar hand om katten och barnet”, blir svaret. Benny är bestämd med att det är ett barn som bor i huset som berättar, men att man inte ser barnet: ”Nej, barnet håller ju i själva filmningen, så man kan se på den där boken, och så sätter dom in bilderna i boken. Barnet går runt och gör bilder”. Här gör Benny en intressant reflektion angående själva bokmediet och gör paralleller till filmen. Även Druker (2010:141) diskuterar bokens likheter med filmens värld som kommer sig av att illustratören använder sig av perspektiv och närbilder på liknande sätt som i filmer. Barnen verkar nu vilja avsluta samtalet, och därför beslutar vi oss för att nöja oss så. Totalt har samtalet pågått i 40 minuter.

5.2 *Historien om någon*: Boksamtal två

Även på onsdagen genomför vi läsningen strax efter lunch på läsvidan och med samma barn som dagen före: Denise, Benny, Nina, Kajsa och Martin. Malin håller i samtalet och Cecilia observerar. Idag har vi fått tillgång till ett mindre rum där vi kan sitta mer ostört och krypa upp i en säng med kuddar. Rummet är inrett som ett lärum med bara en bokhylla och en säng samt en madrass och kuddar på golvet. Malin sitter i mitten så att alla kan se boken. Barnen är vana vid att läsa i detta rum och hela miljön gör att vår lässtund denna dag är lugnare än förra gången. Vi summerar gårdagen och kommer ganska snabbt igång med läsningen.

Malin börjar med att fråga om barnen har funderat något på boken sedan gårdagen. De har dock inte så mycket att säga om detta. Vi var tveksamma till att läsa om samma bok igen så när det förra tillfället, men var dock begränsade av tiden och tillgången till förskolan för att kunna genomföra våra boksamtal. Chambers (2011:218) menar att ett par dagars uppehåll kan vara lämpligt för att barnen ska hinna reflektera över en text. Å andra sidan gäller det inte i samma utsträckning när boken är så kort att den kan läsas om alldeles före samtalet. I fallet med *Historien om någon* kan det vara så att barnen upplevde den alltför enkel för att ha något mer att säga om den redan dagen efter. Nodelman (2005:128) menar dock att bilderböcker inte alltid är så enkla som vi kanske tror och därför kan man invända att det bör finnas material nog för flera boksamtal.

På första uppslaget läser vi att någon har gjort en våt fläck på golvet i tamburen. Någon funderar igen på om den våta fläcken är kiss eller vad det skulle kunna vara. Detta diskuterades redan under gårdagens samtal och att det återkommer idag också visar att det fortfarande inte verkar helt klarlagt. Denise säger att hon fastnade på det där mörka i trappuppgången: ”Jag var lite rädd, det var mörkt”. Malin frågar vad hon tror händer där och hon säger att hon tror att katten var där och att det är därför det är läskigt. ”Det är på natten, det är på natten”, säger Benny då och Malin undrar om han menar just det mörka i hallen. ”Nej, på natten är nu, för dom har tänt lamporna”, säger han och förklarar att allt i boken händer på natten.

Malin läser vidare: ”Var kan han vara nu?”, och Nina undrar: ”hur kan dom veta att det är en han?”. ”Det är ju en kille”, säger Denise och vi konstaterar att vi fick ju reda på det igår, men att vi annars inte kan veta det egentligen. Det är alltså inte bara bildmässiga detaljer de är uppmärksamma på, utan även språkliga. ”Eller killen har sovit över hos mormor”, säger Benny då och förklarar att killen som berättar historien sover över hos sin mormor som bor i huset och att han vaknade på natten och fick se. Detta med att det är natt blir ett återkommande ämne under samtalet. Åter är det Benny som kommer med ganska detaljerade förklaringar till skeenden i boken och ger uttryck för många funderingar. Just Benny verkar göra fler iakttagelser än de andra, men om det beror på att han faktiskt funderar mer än de andra eller att han bara oftare säger det högt kan vi inte uttala oss om.

Nu kommer vi till uppslaget i köket där dörren till skafferiet står på glänt, vilket ger upphov till diskussion. ”Jag fastnade i det där, hur den kan öppna”, säger Kajsa. ”Ja, jag fastnade jättemycket här”, säger Denise. Benny verkar sitta inne med ett svar för han säger: ”Den öppnade dörren. Den stack under klorna och kunde öppna så”. På bilden ser man en nyckel i skafferidörren som också fungerar som handtag och Benny säger vidare att ”man ska vrida så och så drar man”. De andra funderar på om dörren kan ha varit öppen redan och i så fall varför nyckeln sitter kvar. Kanske de inte kunde låsa ordentligt eller kanske trodde de att det

var låst fastän det inte var det, funderar de vidare. Här utbyter de många tankar och ventilerar tänkbara förklaringar för att komma fram till större förståelse. Det behövs inte så mycket frågor från Malins sida, utan barnen diskuterar ändå. De verkar inte så måna om att enas om ett visst svar, men ger varandra ändå nya infallsvinklar som gör att de kanske tänker annorlunda än tidigare.

När vi kommer till bilden där tråden går runt en av stolparna i trappräcket blir det diskussion om hur det kan ha gått till och barnen kommer med en del olika förslag. Denise säger nu att det är två trådar för att tråden tar slut på ett ställe och börjar på nytt igen. Det kommer olika förslag om att katten klippte av tråden med tänderna eller kanske med klorna. Rhedin (2004:21-23) påpekar att barn ibland uppfattar bilder annorlunda än vad vuxna gör. Perspektiv uppfattas exempelvis inte alltid som illustratören hade för avsikt, eller som en vuxen med vana att tolka bilders perspektiv skulle uppfatta det. Rhedin menar vidare att det kan ge vuxna intressanta upplysningar om hur barnen tänker, och bidra till insikt om att verkligheten kan uppfattas på olika sätt.

”Oj vad mycket prickigt hon har.”, säger Nina angående att säng och sminkbord har småprickigt tyg. Enligt Nodelman (2005:129-132) lägger yngre barn många gånger lika stor vikt vid alla delar i en bild och det som gör att vuxna fokuserar vissa delar av en bild är kulturellt inlärt. Nodelman menar att de förkunskaper som behövs för att tolka en bild är knutna till den kultur vi är uppväxta i.

På nästa uppslag kommer vi upp på vinden och barnen pratar åter om hur de ”fastnar på” vindsfönstret och dörröppningen där det är mörkt. De återkopplar också till tankarna från förra samtalet om att det är natt. De ”läskiga” detaljerna verkar vara de som mest fångar barnens uppmärksamhet. När vi kommer till momentet där man i texten frågar ”Ska vi våga oss på att öppna skåpdörren?”, ropar några ja, medan Benny säger lite uttråkat ”Jaja. Vi har ju läst den här boken förut. Det är ju en katt där inne vet ni väl”.

När boken är färdigläst frågar Malin om de har några andra funderingar kring berättelsen eller om det är något de funderar på när det gäller bilderna, men det kommer inte så mycket respons på detta. Vi försöker höra om hur lång tid de tror att händelseförloppet tog, men får ingen större respons på detta. Denna fråga är en av Chambers specialfrågor (2011:240), men den verkar i det här fallet inte vara så tillämpbar på denna typ av berättelse.

För att höra om de har några mer tankar kring huruvida det är natt i boken eller ej, och hur det i så fall hänger ihop med fiskarna i köket som var tänkta som middagsmat, frågar Malin: ”Hur var det med de här fiskarna då som de skulle ha till middag?”. Benny säger då: ”De får väl köpa ny mat. Alltså, du pratar mer än vad vi gjorde förut nu”. Det märks tydligt att det är dags att avsluta dagens samtal vilket vi också gör. Totalt höll vi på i 25 minuter vilket kan jämföras med gårdagens 40 minuter.

5.3 *Historien om någon*: Likheter och skillnader mellan boksamtal ett och två

Barnen noterar andra saker vid det andra samtalet än vid det första. Andra tillfället blir inte lika uppdelat mellan att först läsa boken och sedan samtala om den, utan löpande under läsningen kopplar barnen tillbaka till det vi pratade om dagen före. Därför faller det sig också naturligt att vid behov utveckla frågorna och tankarna i den stund de uppkommer och eventuellt följa upp med mer frågor i stunden. Trots att barnen lyssnar intresserat kräver

samtalen ganska mycket frågor från Malin för att kunna hålla igång och behålla ett flyt. Chambers (2011:226-228) behandlar denna utmaning och påpekar att det är pedagogens uppgift att hela tiden föra samtalet tillbaka till texten.

5.4 *Den farliga resan*: Boksamtal ett

Detta samtal genomförs av Cecilia med Malin som observatör. Deltagande barn är Benny, Nina, Denise och Carin som inte har varit med vid tidigare tillfällen. Vi befinner oss i samma rum där det senaste boksamtalet ägde rum. Redan vid vårt första boksamtal, den första dagen, tog vi fram boken och lät barnen titta på omslaget. De uppmärksammade då också bilden på baksidan och den luftballong man ser där. De pratade om mumintrollen och kände främst igen Hemulen.

Dagens samtal kretsar först kring boktiteln *Den farliga resan* och någon tar upp ordet ”farliga”. Vad tror ni att berättelsen handlar om när ni ser framsidan?” frågar Cecilia barnen. Benny svarar då att mumintrollen gör en farlig resa. På första sidan i boken sitter Susanna i gräset och har tråkigt samt är arg på katten. Hon sätter på sig sina nya glasögon och den farliga resan börjar.

Under den närmast kommande läsningen får Cecilia förklara ordet ”fyr”. Nina är intresserad av att få en noggrann ordförklaring. Chambers (2011:140) skriver om minnen från både texter samt minnen från våra egna liv. ”De minnesbilder som väcks av en text är en väsentlig del av läsoplevelsen och en stor del av nöjet” (s. 140). Det är viktigt att ge barnen förklaringar, så att de kan jämföra med sin egen värld, kanske något de själva sett. Barnen pratar om kattens ögon som ger ett skrämmande intryck. Benny säger: ”Man blir lite rädd för de där ögonen”. Carin säger: ”jag är inte rädd för något” och hon fortsätter: ”det är bara en saga”. Detta visar att barn är vana att hantera och värja sig mot hemska skildringar. Mediebilder är ständigt återkommande i barnens värld och barn identifierar sig med de olika personerna i olika medier (Sparman 2002:19-20). Simonsson (2004:204-205) menar att barn får idéer av bilder och de inspireras till mer lek, fantasi och samtal. Ibland använder barn alla bilder i en bok, ibland bara enstaka bilder, som ”får liv”. Ibland används bilderna för att skapa berättelser. Bilderna blir en värld som barnen ”stiger in i”. De utforskar bildens innehåll ”inifrån” och gör olika tolkningar av den. De skapar en dialog som liknar den som används i TV-spel. I en fiktiv värld identifierar sig barnen med hjältarna och kämpar mot de onda makterna. Den massmediala världen används i leken på förskolan. Analyser visar att barn ständigt tolkar bilder, speciellt om de läser själva eller tillsammans med kamrater. Sättet att använda bilderböcker skiljer sig åt mellan vuxna och barn. När barn läser själva blir bilderna styrande, men när någon vuxen läser högt, används både text och bild. Det är alltså tydligt att barn skapar en mening, ett innehåll i boken enbart genom bilderna. För pedagogerna är det oftast texten i boken, som avgör vilka böcker som barnen ska få tillgång till.

På bilden av Susanna, när hon speglar sig i vattnet, påminner hennes spegelbild om ett monster. Benny tolkar spegelbilden som ett troll: ”ett litet troll, det där håriga svarta”. Chambers (2011:175-176) talar om hur viktigt det är att alla tankar och reflektioner får respekt och uppmärksamhet: ”Allt är värt att berättas” (s. 175). Man bör inte uttala kritiska anmärkningar till barn i ett boksamtal, utan barnen ska få förtroende för läraren och förstå att deras reflektioner är viktiga.

Bilden av Susannas spegelbild i vattnet ska visa på hennes inre liv och tillhör en vuxentillvänd nivå i boken (Kåreland & Werkmäster 1994:87). Bilden är en konstvetenskaplig parallell till John Bauers målning av prinsessan Tuvstarr som speglar sig i den mörka tjärnen (Edwards 2008:67). Susannas spegelbild skapar diskussion och frågan ”Är det något du tycker är konstigt?” blir här mycket användbar eftersom det är funderingar om att Susannas spegelbild är bilden av ett monster. Det är mer troligt att barnen kan förstå under det andra boksamtalet att spegelbilden visar ett monster istället för Susannas ansikte. Barnen måste få tillfälle att hinna fundera över boken (Chambers 2011:218). Mangrovetrådets rötter liknas vid ormar, sedan övergår Nina till att tala om att hennes kompis Bo går på ett ställe där det finns pissmyror och ”då skriker han. Han är rädd för pissmyror”. Boksamtalet övergår här till vad som kallas ”text-till-världen” (s. 140). Händelser i texten jämförs av barnet med händelser i barnets egen verklighet: ”Vi för samman vår värld med textens värld” (s. 140). Övriga barn ropar: ”Det är inte jag” (rädd för pissmyror). ”Inte jag heller”, ropar någon annan och en tredje faller också in och intygar att ingen är rädd. Barnen reflekterar vidare över Susannas spegelbild. Det märks att de är fascinerade av den. Cecilia ställer frågan: ”Är det något annat som är konstigt med bilden, tycker ni?” och Carin svarar: ”Den där ser ut som en människohäst, om man tar bak håret” och Carin menar mangrovetrådet. Benny återgår till spegelbilden igen och finner den konstig. Svaren belyser Chambers tankar om att varje text alltid rymmer möjligheter till flera olika tolkningar (s. 138).

Kommentaren ”detta är en rimbok” kommer spontant utan att Cecilia har hunnit ställa någon fråga om språket i boken. Någon har redan känt av rytmen och melodin i orden. Barnen känner till mumifigurerna sedan tidigare, och en kommentar (om Susanna) lyder: ”Hon har nog aldrig läst den sagan”. Detta kommer sig av att Susanna reagerar när hon träffar mumintrollen och tycker att de är konstigt klädda och kanske ska på maskerad. Kommentaren visar på att barnet vet att Susanna inte varit med i muminvärlden utan är en ny figur i sällskapet. Barnen identifierar sig med Susanna som är en mänsklig figur.

De starka och mörka färgerna där svart, lila och rött dominerar, drar intresset till sig, och någon tar upp vulkanen innan vi börjar läsa texten om den bilden. Entusiasmen är påtaglig och som Chambers (2011:136) också skriver, handlar en del av boksamtalet om att uttrycka gillande och ogillande. Vad man kan se i samtalet är att barnen nu blandar egna erfarenheter med bokens text och bild. Barnen pratar om vartannat: ”vad är hattifnattarna?”, ”de är spökena” säger någon annan. En tredje säger: ”Jag har sett det på TV”. Ytterligare någon inflikar: ”Spökena är faktiskt inte snälla”.

Barnen är mycket observanta. På en bild förekommer en snöstorm, fast det är sommar i berättelsen i övrigt, och här vill barnen bläddra tillbaka i boken för att försäkra sig om årstiderna. Alla reagerar också inför den bild där Mårran dyker upp. Barnen har olika teorier om Mårran. Benny säger: ”monster kanske eller så är det aliens”. Denise säger: ”en figur som fryser eller en dinosaurie?”. Benny säger: ”en dinosaurie som tjejen letar efter”. De utbyter frågor och olika teorier, vilket omnämns som delar i Chambers boksamtal (2011:136). Det kontrapunktiska i ikonotexten framgår här tydligt. Vi ser att text och bild förmedlar olika budskap (Nikolajeva 2000:22). Man förstår inte det skräckfyllda tillståndet hos Susanna utan att se bilden av den hemska ”Mårran” som förföljer Susanna mot bakgrund av en svart natthimmel. Det är dessa kontraster som bygger upp en stämning i boken. Det är också färgerna som speglar en sinnesstämning (Kåreland & Werkmäster 1994:90).

Chambers (2011:244) poängterar att hans ”jag undrar”-inriktning inte är en modell för boksamtal, utan att det handlar om ett förhållningssätt. Samtalet ska gå åt det håll barnens kommentarer går. Chambers menar också att vi inte vet vad vi tänker förrän vi hör vad vi säger. När vi pratar är det en del av vår tankeprocess (s. 143). Edwards (2008:60) nämner också att det är en gemensam aktivitet att tolka en bok. Vi samtalar en stund kring det som sker i *Den farliga resan* då det kokas soppa på lök och brysselkål. Alla bidrar med sina erfarenheter, och vi får veta att man får ont i magen av rå lök, eftersom Sniff i boken får det.

Vi har nu nått vändpunkten (peripetin) i boken. Hela sällskapet blir räddat av en luftballong, som tar dem med över ett farligt vattenfall. Bilden är hotfull. Barnen beskriver att de ser en drake och spöken med klor. Någon tror att en av personerna i luftballongen letar efter mumintrollen. Nina konstaterar: ”Nu slutar det att rimma!”. Texten i boken är: ”Titta! Nu är sagan all – snart slutar vi att rimma”. Nina är observant på språket vilket leder över till Edwards (2008) som framhåller att boksamtal är språkutvecklande: ”Vi ska smaka mycket på bokstäver och ord tillsammans med barnen!” (s. 64).

Luftballongen flyger över ett svart hav, och barnen är extra uppmärksamma på språket en stund. Denise säger snart: ”Det rimmar ju fortfarande!”. Denise ifrågasätter det som sagts tidigare i texten ”snart slutar vi att rimma”. Chambers (2011:150) framhåller att det är viktigt att barn ifrågasätter och ger kritik och menar att barn är födda med kritisk förmåga. Lärarens uppgift är att hjälpa barn att lära sig använda denna förmåga, vilket barn rent instinktivt gör genom att ifrågasätta, referera, jämföra och bedöma.

Luftballongen flyger in mot Mumindalen. Färgskalan ändras nu till ljusa, glada färger. Benny kommenterar att Sniff i boken blir galen. Sniff säger att han blir galen när de kastar ut guld för att lätta lasten. Cecilia får förklara ordet ”genant” som beskriver Sniffs uppförande. Cecilia frågar: ”Hur tror ni att han betedde sig?” och svaret på den frågan verkar barnen tycka är självklart, eftersom Cecilia bara får gester och miner till svar. Edwards (2008:61) menar också att tystnad inte alltid behöver betyda ointresse. Det kanske funderas i stället.

Katten återkommer nu i berättelsen. Han ligger och sover fridfullt mitt bland alla välkomnande mumintroll. Denise ropar: ”Där är katten!”. Barnen ser nu ett mönster i texten. Katten har återvänt till berättelsen, men nu är han sitt vanliga, lugna jag. Senast katten diskuterades handlade det om hans ögon som barnen tyckte var ”läskiga”. Detta inträffade när Susanna satt på sig sina nya glasögon, och då hon såg på världen med nya ögon. Det kan också ses som ett mönster att hela muminfamiljen har återvänt, eftersom barnen kände till dem sedan tidigare läsning av Tove Janssons böcker. Att fråga barnen om mönster var något vi trodde skulle bli svårt. Chambers (2011:138-140) talar om att upptäcka mönster genom att se samband mellan språk, händelser, personer och symboler i en text. Denna bild ger upphov till många kommentarer, eftersom den innehåller att myller av figurer från Mumindalen. Denise koncentrerar sig på katten: ”Den katten är inte död, den sover”.

I texten står det att muminpappan står på husets takbalkong, men på bilden står han på marken. Någon anmärker på detta ”fel”: ”De är inte på balkongen”. Edwards (2008:59) påpekar att ett boksamtal kring bilderboken kan röra sig från text till bild och tillbaka igen.

Ett exempel på att den här boken också är vuxentillvänd är lilla Mys kommentar om Susanna: ”Den där är inte klok, hon ser ut som någonting ur en fänig bilderbok”. Denna ironi, riktad

mot bilderboken som genre, uppfattas naturligtvis inte av femåriga barn. Emellertid diskuterar barnen det som lilla My sagt, och eftersom man känner till att hon kan vara ganska elak och spydig så upplevs det sagda inte som så märkligt.

Slutscenen närmar sig och Susanna väljer att lämna Mumindalen. Hon vänder hemåt med katten. Det kommer spontana kommentarer från barnen. Carin: "Susanna hade drömt det" (hela berättelsen). Cecilia säger: "Hörde ni vad Carin sa?". Hon sa att det var en dröm". Benny svarar då: "Nej, hon sover inte. Man ser inte att hon sover". Tystnad uppstår, men man ser att barnen tänker, och Cecilia beslutar då att låta dem fundera till nästa dag, då vi ska ha ytterligare ett samtal om boken. Boksamtalet avslutats efter 40 minuter.

5.5 *Den farliga resan*: Boksamtal två

Vid detta samtal deltog Benny, Denise och Carin, samt Kajsa som var borta vid förra tillfället. Cecilia håller i samtalet och Malin observerar. Det första någon kommer ihåg när vi börjar boksamtalet är att Susanna tycker att grönt är fult, och detta blir en bra utgångspunkt för att prata om Susannas allmänna missnöje med sin tråkiga tillvaro och ett tillfälle att ställa mer djupgående frågor, i likhet med Chambers "specialfrågor", t.ex. om hur personer känner sig (2011:119). Cecilia frågar: "Hur känner sig Susanna här?". (Det är första bilden där hon och katten sitter på en grön äng). Carin svarar: "Hon har lite tråkigt". Detta leder fram till att prata om att Susanna får nya glasögon, och att katten får "läskiga" ögon och ger sig ut på äventyr.

Denna vår andra genomläsning fördjupar samtalet när Cecilia ställer frågan: "Hur kan det komma sig att det ser ut så i vattnet?" (när Susanna speglar sig). Kajsa kommer mycket nära en sofistikerad, psykoanalytisk tolkning av Susannas livsresa i sitt svar: "Hon (Susanna) är så elak att det blir en monsterbild. Hon kanske inte är så snäll mot sin katt". Kajsa verkar ana att hela Susannas resa kan uppfattas som en undersökning av det egna psyket, dvs. rädsla, ilska och andra sorgliga sidor av Susannas inre liv. En intressant synpunkt man inte får glömma att tänka på i boksamtal är att "barn kan förstå, även om de inte begriper allt omedelbart" (Mählqvist 1980:227).

Cecilia får sakliga förklaringar på sina frågor om vart havsvattnet har tagit vägen. Benny: "Det har torkat. Solen lyser så det har torkat". Cecilia frågar vilka hemulerna är och får Bennys svar att "det är fantasifigurer". Cecilia frågar: "Hur vet du det?". Benny: "Det finns inga sådana". Barnen förklarar själva ordet "ohemula" med att "det var något han inte alls tyckte om". Det märks att berättelsen har mognat hos dem. Cecilia får mer eftertänksamma svar och färre utrop av förvåning. Vi stannar återigen upp vid bilden av Mårran som visar sig för Susanna. Denise säger: "Det är ju han. Jättestor, grå". Cecilia frågar Kajsa som hör berättelsen för första gången: "Vad tycker du om boken hittills? Är det någon figur som du tycker extra mycket om?". Kajsa svarar: "Jag tycker hunden är söt och rädd". Cecilia fördjupar samtalet runt den hotfulla bilden av grottan där klor sträcks fram. Barnen räknar klorna, och Benny kommer fram till att det är en tiger. Cecilia frågar: "Hur vet du det?". Benny låter då som en tiger och pekar på grottan. Vid denna andra genomläsning har barnen sin uppfattning klar om berättelsen, och det verkar som om den har gjort avtryck i deras föreställningsvärld.

Vid detta andra boksamtal är det en tillgång att ha med ett barn, Kajsa, som hör berättelsen för första gången. Kajsa säger: "jag fattar ingenting" eller "vem är Tooticki?". Hon vill ha mycket förklarat för sig, och det faller sig naturligt för de övriga att ge henne den informationen.

Barnen ger sig nu också tid att titta mer på detaljer. Benny kommenterar molnen på en bild: ”Kolla vilka konstiga såna. Det är inte moln”. Carin säger: ”Det är isberg, istorn”. Cecilia har för avsikt att föra dem tillbaka till en bild, där molnen framställs som små lamm och säger: ”Har vi sett konstiga moln någon annanstans i boken?”. Det lyckas inte. Kajsa är otålig och vill höra fortsättningen.

Cecilia ställer också frågan: ”Hur är lilla My? Är hon snäll?”. Carin svarar: ”Nej, tvärtom”. Benny: ”Hon är självisk”. Cecilia: ”På vad sätt då?”. Denise: ”Att hon vill vara för sig själv”. Denise har missuppfattat ordet och Cecilia får förklara. Cecilia frågar vidare: ”Hur känns det för Susanna att komma till Mumindalen?”. Barnen tror att Susanna tycker att det är jätteroligt. Det är en känsla som hunnit sjunka in hos dem sedan den första läsningen. Det kommer dock ett litet utbrott från ett av barnen. Carin säger: ”Om Susanna kommer hit så ska jag döda hon”. Malin frågar: ”Varför det?”. Carin: ”För att hon är elak. Hon har försökt döda oss”. Cecilia: ”Var har hon varit elak här i boken?”. Carin: ”Hon har varit elak mot gräset”. Benny: ”Hon säger att hon inte gillar gräs”. Barnen har upplevt en ton av att Susanna är aggressiv och att hon revolterar mot tillvaron. Några upplever henne som fientligt inställd.

Inför slutet av boken ber Cecilia barnen att fundera på hur Susanna känner sig. Cecilia påminner också om det Carin sagt dagen innan om att Susanna har drömt hela berättelsen. Kajsa: ”Hon har drömt som en hel film”. Här nämner någon filmen ”Trollkarlen från Oz”. Barnen finner tydligen vissa likheter med den filmen. Någon säger att Susanna gick in i skogen och in genom en portal. Barnens medievana märks här tydligt. De har sett och hört många berättelser som utgör deras referensramar. Carin säger: ”Hon är på väg hem till portalen”. Malin frågar: ”Var det en dröm?”. Kajsa: ”Det måste vara en dröm för hon ligger i sin säng sedan”. Cecilia ställer också frågor som: ”Var är hemma för Susanna? Har vi hört något om Susanna bor i ett hus eller bor tillsammans med någon?”. Detta har de dock tydligen inte hunnit fundera över. Oron i gruppen tilltar. Barnen är trötta och man märker att det är fredag med allt vad det innebär. Vi får avsluta boksamtalen efter 50 minuter.

5.6 *Den farliga resan*: Likheter och skillnader mellan boksamtal ett och två

Den största skillnaden mellan boksamtalen var att barnen hade hunnit smälta berättelsen. De tänkte efter mer innan de svarade under bokläsning två, och de närmade sig svar på mer djupgående och känslopräglade frågor än vid första tillfället. De kunde också utläsa mer ur bilderna och hittade egna ”ingångar” till bilderna, vilket var en utgångspunkt för deras egna fantasier. Under boksamtal två följde Cecilia Chambers frågor med större betoning på specialfrågorna om hur personer kände och tänkte. De refererade mycket till sina upplevelser från film och gjorde sig ett eget scenario med utgångspunkt från bilderna och fantiserade med sig själva i huvudrollen. Deras referensramar är mycket från film och TV. ”Hon är på väg hem till portalen” är en kommentar som visar detta. Det är en ganska avancerad tolkning av en femåring att se Susanna som ett monster: ”Hon är så elak att det blir en monsterbild. Hon kanske inte är så snäll mot sin katt”. Flickan närmar sig vad en vuxen skulle kunna tolka in i denna bild. Det blir också mer genomtänkta förklaringar till varför havet torkat ut. Benny: ”Det har torkat. Solen lyser så det har torkat”. Det märks att Benny har funderat över fenomenet. Det blir också tydligt att barnen fokuserar på bilderna. Det är bilderna som har satt deras fantasi i rörelse och som de har fått ut mest av. Detta bekräftar det Simonsson (2004:204-205) har skrivit om att barnen ständigt låter bilderna vara styrande och skapar ett innehåll i boken genom bilderna.

6. Diskussion och slutsatser

Syftet med denna studie var att undersöka hur man kan fördjupa boksamtal om bilderböcker i förskolan. Genom att välja bilderböcker med olika grad av komplexitet i förhållandet mellan text och bild ville vi se om det blev någon skillnad mellan boksamtalen med avseende på pedagogens respektive barnens aktivitet. I denna uppsats har Chambers och hans öppna ”jag undrar”-samtal varit en utgångspunkt för oss i våra boksamtal med barnen. För att dra nytta av den unika form bilderboken ger, valde vi ut två bilderböcker med olika relation mellan text och bild. Nikolajeva (2000:22) delar in bilderböcker i olika kategorier, och vi valde en symmetrisk och en kontrapunktisk bilderbok (*Historien om någon* respektive *Den farliga resan*). I följande kapitel diskuterar vi pedagogens och barnens aktivitet under våra genomförda boksamtal och dra slutsatser utifrån detta. Eftersom denna uppsats har ett sociokulturellt perspektiv som utgångspunkt vill vi också föra ett resonemang om individens lärande i en grupp.

Som vi tidigare har beskrivit (se 3.4) delar Chambers in ”jag undrar”-frågorna i tre grupper: grundfrågor, allmänna frågor och specialfrågor. Chambers menar att grundfrågorna passar till alla texter. Genom att fråga barnen vad de gillar eller inte gillar får de därmed förutsättningar att förstå texten bättre. Vad vi märkte i det andra boksamtalet om *Historien om någon*, var att det inte gick att ställa dessa frågor igen i lika stor utsträckning. Det kändes däremot mer naturligt att göra det med vår andra bok, *Den farliga resan*. Samtalet ebbade ut något fortare när det gäller den första boken. Barnen hade inte lika mycket spontana kommentarer kvar, och inte heller något mer att tillägga. Vad man här kunde märka var att bilderna och texten inte gav dem mer. Vi följde garnnystanet genom huset, och det vi läste var också det som vi såg på bilderna. Frågan om barnen tyckte något var konstigt i boken kom vi inte vidare med, då barnen inte hade några frågetecken kvar. Vi märkte att barnens frågor och tankar många gånger ger uttryck för att de just tycker något är ”konstigt”. Detta sätt att ifrågasätta och jämföra, menar Chambers (2011:151) är ett uttryck för att barn rent instinktivt har en förmåga att kunna kritisera och bedöma. Vi lade också märke till att barnen verkade bli hjälpta av att finna egna formuleringar de kände sig bekväma med. De kunde därmed lättare uttrycka sina tankar. Ett exempel på detta är uttrycket ”fastna för”, som blev flitigt använt av barnen.

De allmänna frågorna kan ses som en utveckling av grundfrågorna. Exempel på en allmän fråga kan vara vad för tankar man fick när man första gången såg boken, vilket bidrar till att barnet kan jämföra med andra texter. Barnen kan därmed ta till sig nya tankar och jämföra med vad de tidigare har läst, vilket hjälper till att underlätta förståelsen. Under allmänna frågor kan man också ställa frågor om hur språket används i boken. I boksamtalet om *Den farliga resan* använder Tofslan och Vifslan ett slags nonsensspråk som vi trodde att barnen skulle kommentera, men de reagerade inte alls på detta. Istället fick vi kommentarer om att det är vad barnen kallar en rimbok. Det intryck man fick av boksamtalen om *Den farliga resan* var att det var många detaljer som kunde tas upp, men att det inte fanns möjlighet att ta till sig allt vid endast två tillfällen. Vi fick många exempel på det Chambers (2011:140) kallar text-till-världen då barnen gjorde jämförelser med vad de redan känner till. Exempelvis talade de i samband med *Den farliga resan* om *Trollkarlen från Oz*. Någon hade sett filmen och fann likheter med Susanna.

Specialfrågorna var mest användbara under boksamtalet kring den kontrapunktiska boken. Detta kunde vi se redan under våra förberedelser när vi skulle välja ut frågor. Ett exempel på en fråga det kan vara svårt för barn att uttala sig om, är frågan om tid: ”hur lång tid tog det för berättelsen att hända?”. Ibland är det svårt för barn att diskutera tidsaspekten (Rhedin 2004:28-33). Chambers (2011:235) menar att medan grundfrågorna och de allmänna frågorna är tillämpbara på alla texter är inte specialfrågorna det. Det var svårt att finna specialfrågor som skulle passa till *Historien om någon*, och risken finns att barnen förlorar intresset om det ställs frågor som inte passar till den aktuella texten. Vi valde bort en av specialfrågorna som handlar om vem berättaren är i boken. Dock kom den ändå upp, fast initierad av ett av barnen, när vi läste *Historien om någon*. Han gjorde reflektionen att han skulle vilja vara ”den som säger det”. Vi kom då även in på om det finns andra personer i närheten som inte nämns i boken. Detta visar att man inte ska underskatta barnen, och som pedagog är man ibland också alltför upptagen av att hålla ordning och kan då gå miste om något relevant som barnen nämner (Chambers 2011:155).

Susannas känsloliv blev föremål för diskussion och här hade vi stor hjälp av specialfrågorna, som många gånger är användbara när det gäller samtal om emotionella aspekter. Frågor om bokens miljö hör också till specialfrågorna. Miljöns har stor betydelse i *Den farliga resan*. Det är en svindlande resa från den gröna ängen i första bilden in i mangroveskogar, över vattenfall, isberg, ödsliga bergstoppar samt en ballongfärd till blommorna i Mumindalen. Skillnaden mellan den miljön och den enhetliga, lugna miljön i huset i *Historien om någon* är stor.

Vi har kontinuerligt försökt att använda oss av frågan ”Hur vet du det?”. Syftet med den frågan är att hjälpa barnet att komma fram till ”källan till sitt ’vetande’” (Chambers 2011:197). Enligt Chambers (s. 189) är alltså frågan ”Hur vet du det?” användbar och viktig för att den kan hjälpa barnen att upptäcka saker i boken som de annars inte hade lagt märke till eller åtminstone inte reflekterat kring lika djupt. Det är här vi ser hur den närmaste utvecklingszonen som Vygotskij talar om, kan användas i boksamtalet. Barnet får en utmaning och ett stöd att söka en djupare förklaring till något som det annars inte skulle ha reflekterat över (Dysthe 2003:81-82). Vi anser att boksamtalet är en aktivitet som ingår i en sociokulturell miljö. Samtliga deltagare kan ge stöd (scaffolding), genom att kommentera det en kamrat har sagt. Tillsammans kan gruppen nå insikter som deltagarna annars inte skulle ha kommit fram till på egen hand. När barnen pratar och delger sina åsikter i ett boksamtal kommer de också fram till vad de egentligen tycker, d.v.s. genom talet formuleras en tanke. Språk och tanke är enligt Vygotskij nära förenade och eftersom de har betydelse för barnens inläring, är det viktigt att pedagogerna skapar en miljö som är bra för boksamtal och att de förbereder boksamtalet noga. Ett boksamtal innebär också att lära sig om hur man ska vara tillsammans i en grupp.

Ett annat begrepp hos Vygotskij är mediering som har relevans vid boksamtal (Dysthe 2003:14-15). När man läser boken högt medieras innehållet till den som lyssnar. Genom boksamtalet sker ett samarbete med andra personer, och när man talar med varandra skapas sedan språket på ett inre plan, vilket Vygotskij kallar internalisering. Pedagogens roll är att utmana barnen att formulera sina tankar (Chambers 2011:144-147). Detta kan exempelvis ske genom att be dem utveckla något de har sagt, både i stunden och vid tidigare boksamtal. Det är vidare pedagogens uppgift att försöka få alla engagerade. Genom att uppmärksamma barnen på varandras uttalanden kan man på så vis försöka nå fram till en gemensam insikt. I

det första boksamtalet om *Den farliga resan* försökte Cecilia exempelvis göra de andra barnen uppmärksamma på ett av Carins uttalande genom att säga: ”Hörde ni vad Carin sa? Hon sa att det var en dröm”.

Vid en jämförelse mellan boksamtalen om *Historien om någon* och *Den farliga resan* utmärker sig samtalen om den senare. Den mer komplexa ikonotexten i *Den farliga resan* ger upphov till fler frågor och möjligheter till olika tolkningar, och lämnar mer utrymme åt fantasin. *Den farliga resan* erbjuder också en större möjlighet för pedagogen att utmana barnens tankar med fördjupande frågor. Vår erfarenhet är att *Historien om någon* har en tendens att uttömmas fortare, vilket kan illustreras av Bennys kommentar i slutet av samtal två om *Historien om någon*: ”De får väl köpa ny mat. Alltså, du pratar mer än vad vi gjorde förut nu”. Han gjorde här en tydlig markering av att han tyckte att vi hade hållit på länge nog. Vi fick dock inga liknande reaktioner under samtalen om *Den farliga resan*.

Vid den första läsningen handlar det mycket om att uppleva boken. I den kontrapunktiska bilderboken var det framförallt bilderna som utmanade barnens fantasi och gav dem idéer till mer djupgående kommentarer. Särskilt under boksamtal två om *Den farliga resan* var barnen mycket engagerade på grund av att bilderna kunde tolkas på så många olika sätt. Det hördes spontana och förfärade utrop, men de satt ibland också tysta och bara betraktade. En stor roll spelade också alla symboler som står för Susannas möte med sitt undermedvetna, och barnen närmade sig psykologiska tolkningar i sina kommentarer. Många gånger började barnen diskutera bilderna innan vi ens hann börja läsa, vilket verkade hända mer när det gäller *Den farliga resan* än *Historien om någon*.

Vi upplever att *Den farliga resan* kräver fler omläsningar och mer tid för att frågorna ska kunna fördjupas, och att det finns mer att spinna vidare på i *Den farliga resan* än i *Historien om någon*. Chambers (2011:188) skriver att det är bra att lämna något kvar till nästa gång. Även om vi inte medvetet gjorde det denna gång, utan var mer styrda av att vi inte hann med mer än vad vi gjorde, är det en viktig lärdom. Vår önskan var att hinna med många frågor för att få ut så mycket som möjligt under ett begränsat antal tillfällen. Vår ovana bidrog förmodligen till att vi inte sammanfattade så mycket under samtalet, vilket enligt Chambers (s. 228) är viktigt att göra för att ge alla möjlighet att hänga med. Sammanfattning får däremot inte innebära att man ”förklarar” boken för barnen och visar på ett visst ”rätt” sätt att tolka, utan de måste själva få en chans att tycka, tänka och tolka. Även barnens ovana vid boksamtal bidrog troligtvis till att begränsa hur långt vi kunde komma under dessa få tillfällen. Trots att barnen går i en förskola med litteraturprofil och därmed har stor vana vid att arbeta med litteratur som utgångspunkt, har de inte samtalat om böcker just på detta sätt.

Slutsatsen är alltså att vi ser att det finns större potential för fördjupade boksamtal om den kontrapunktiska bilderboken. Dock kan vi se att även den symmetriska bilderboken kan leda till engagerade och fördjupade boksamtal. *Historien om någon* gav upphov till mer diskussion än vad vi trodde att den skulle göra, och i samtliga fyra samtal började barnen flera gånger själva diskutera saker i böckerna utan att det föregåtts av någon direkt fråga från oss. Skillnaderna mellan samtalen om den symmetriska respektive den kontrapunktiska bilderboken, blev alltså inte så stora som vi hade förväntat oss.

På våra VFU-platser har vi alltför ofta sett att bilderböcker används som ”tidsfördriv”, och vi vill genom denna studie bidra med kunskap om hur man kan använda bilderböcker på ett mer

genomtänkt sätt i förskolans verksamhet. Chambers (2011:147) menar att barn genom att få vara med om boksamtal kan gå ifrån att se läsningen som antingen tidsfördriv eller nyttoläsning till att även uppleva den som ett redskap för sitt eget tänkande. Denna undersökning är dock av alltför liten omfattning för att vi ska kunna uttala oss om några sådana tendenser, även om vi självklart har förhoppningar om att litteraturen så småningom kan ge barnen i undersökningen denna upplevelse.

Edwards (2008:59) skriver om en del pedagogers osäkerhet inför att genomföra boksamtal i förskolan. Förskolan har dock enligt läroplanen i uppdrag att lägga grunden för vidare lärande och utveckling när det gäller språk och kommunikation (Skolverket 2010:12), och genom att ta lärdom av kunskaper från boksamtal med äldre barn kan vi också finna sätt att samtala om bilderböcker i förskolan. Även barnen i förskolan bör få förutsättningar för att lära sig förstå inte bara det verbala språket, utan även det visuella. Det är angeläget att påbörja denna process redan i förskolan på grund av att barn tidigt omges av samhällets massiva bildflöde och utsätts för en mängd olika, mer eller mindre medvetna, försök till bildmässig påverkan från omvärlden. Kunskap om visuell kommunikation, bild och samverkan mellan bild och text, är därför viktig. Genom boksamtalet kan barnen få möjlighet att upptäcka saker i boken de annars inte hade lagt märke till eller åtminstone inte reflekterat kring lika djupt. Boksamtal om bilderböcker skapar förutsättningar för att kritiskt kunna reflektera över bild och text som man möter, men ger också möjlighet till ett större utbyte av bilderbokens fantastiska värld.

Bilderböcker är enligt Nodelman (2005:131) en del av socialiseringen in i en kultur. Därmed är det också betydelsefullt vilka bilderböcker vi låter barnen möta, exempelvis i ett boksamtal, och som pedagog behöver man en ökad medvetenhet om vad man grundar sina val på. Pedagogen behöver se till att barnen får uppleva en variation av bilderböcker med olika stilar vad gäller både text och bild, och med olika komplexitet i ikonotexten. Ju komplexare bok desto större är skälet att diskutera med andra för att skapa mening och förståelse. Vi menar att en ökad kunskap hos pedagoger om bilderböckernas olikheter och vad de olikheterna kan ha för inverkan på boksamtalet, ger större möjlighet till givande boksamtal och därmed lärande om både bild, text och samspelet däremellan.

Efter att nu ha genomfört dessa boksamtal i praktiken har vi blivit än mer medvetna om hur komplexa både bilderböcker och boksamtal är, och hur viktigt det är med förberedelser och erfarenhet. Troligtvis hade mer erfarenhet från vår sida gjort att vi hade lagt märke till fler detaljer, och också lättare hade kunnat avgöra vad vi skulle ha gått djupare in på. Det vi framför allt tar med oss från denna undersökning är att boksamtal om bilderböcker är ett mycket givande forum för reflektion och kommunikation kring både text och bild. Det är viktigt med ett öppet förhållningssätt, där alla deltagare kan känna att deras synpunkter och tankar är betydelsefulla och bidrar till förståelsen hos alla deltagare i boksamtalet. Vi hoppas att i framtiden få många möjligheter att arbeta vidare med boksamtal om bilderböcker i förskolan, och därigenom utmana oss själva och barnen genom att ställa frågan: "Hur vet du det?".

6.1 Vidare forskning

Det skulle vara intressant att genomföra liknande undersökningar när vi har skaffat oss mer erfarenhet av boksamtal. Fortsatt forskning kan förslagsvis även ske med större fokus på bilden. En ny studie av boksamtal om bilderböcker i förskolan kan med fördel baseras på dagens rika utbud av nyskapande bilderbokskonst.

Referenser

- Chambers, A. (2011). *Böcker inom och omkring oss*. Huddinge: X Publishing.
- Druker, E. (2010). Picturebooks and Trojan Horses: The Nordic Picturebook as a Site for Artistic Experiment during the 1950s. *New Directions in Picturebook Research*, 139-149.
- Dysthe, O. (red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Edwards, A. (2008). *Bilderbokens mångfald och möjligheter*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, (3-4), 163-168.
- Imsen, G. (2006). *Elevens värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Jansson, T. (1977). *Den farliga resan*. Stockholm: Alfabet.
- Kåreland, L. (2001). *Möte med barnboken: linjer och utveckling i svensk barn- och ungdomslitteratur*. Stockholm: Natur och kultur.
- Kåreland, L. & Werkmäster, B. (1985). *Möte med bilderboken: ett studiematerial*. Malmö: Liber.
- Kåreland, L. & Werkmäster, B. (1994). *Livsvandring i tre akter: en analys av Tove Janssons bilderböcker Hur gick det sen?, Vem ska trösta knyttet?, Den farliga resan*. Uppsala: Hjelm.
- Löfgren, Å. & Möller-Nielsen, E. (1951). *Historien om någon*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Mählqvist, S. (1980). Två som läser. Om bilderböcker för barn och vuxna. *Bonniers litterära magasin*, (4), 224-227.
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. (2004). *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nodelman, P. (2005). Decoding the images: How picture books work. I P. Hunt (Red.), *Understanding Children's Literature: key essays from the International companion encyclopedia of children's literature* 128-139. New York: Routledge.
- Rhedin, U. (2001). *Bilderboken: på väg mot en teori*. Stockholm: Alfabet.
- Rhedin, U. (2004). *Bilderbokens hemligheter*. Stockholm: Alfabet.
- Simonsson, M. (2004). *Bilderboken i förskolan: en utgångspunkt för samspel*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för Tema.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.
- Sparrman, A. (2002). *Visuell kultur i barns vardagsliv: bilder, medier och praktiker*. Linköping: Linköpings universitet, Tema Barn.

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

Vetenskapsrådet (2009). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat 18 april 2012, från <http://www.codex.uu.se/texts/HSFR.pdf>

Bilaga A: Stödfrågor

Frågorna nedan är hämtade från Aidan Chambers bok *Böcker inom och omkring oss* (2011) och vi har valt en del av de så kallade ”jag undrar”-frågor vi fann var lämpliga att använda som stöd för boksamtalen. Utöver frågorna nedan betonar Chambers även vikten av att ställa den uppföljande frågan ”Hur vet du det?”.

Grundfrågor

- Var det något du gillade i boken?
- Var det något du inte gillade i boken?
- Var det något du tyckte var konstigt?

Allmänna frågor

- Första gången du såg boken, vad trodde du då att den skulle handla om?
- Vad tyckte du om språket?
- Hur talar de i boken? Är det några svåra ord?
- Om du skulle berätta för en kompis om boken, vad skulle du säga då?

Specialfrågor

- Hur lång tid tror du att det tog för alltihop att hända?
- Var någonstans händer det här?
- Vilken av personerna blev du mest intresserad av?
- Vilka personer tyckte du om/inte om?
- Fick du veta vad personerna kände?