



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Barnet och bilderboken

En studie om förskolebarnets läsning av bilderboken

Anna Åkesson

LAU 395

Handledare: Ivar Armini

Examinator: Pia Williams

Rapportnummer: HT14-2920-009

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Barnet och bilderboken

Författare: Anna Åkesson

Termin och år: Hötterminen 2014

Handledare: Ivar Armini

Examinator: Pia Williams

Rapportnummer: HT14-2920-009

Nyckelord: Förskola, bilderbok, preläsning, bildtolkning, läsriktning, föreställningsvärld, literacy, skapandeprocesser

Sammanfattning

Denna studie är gjord inom kursen för LAU 395, som en del av Lärarprogrammet, Kultur och språk, 210 hp vid Göteborgs universitet. Kursen examineras på avancerad nivå och handlar om hur förskolebarn läser bilderböcker.

Bakgrunden till studien är Simonssons avhandling Bilderboken i förskolan (2004). I sin kartläggning kring bilderboksanvändandet i förskolan kom Simonsson (2004) fram till att den vanligast förekommande aktiviteten är den där barnet själv initierar till aktivitet genom lek eller läsning, självständigt eller tillsammans med andra. I denna studie har jag valt att närmare undersöka en av dessa aktiviteter, förskolebarnens egen högläsning.

Som en del av studien iscensattes ett antal högläsningar med förskolebarn i åldrarna fyra till fem år där barnet och den vuxne växelvis var läsare och åhörare. Läsningen utgick från bilderböckerna Här är lilla Anna (Sandberg & Hellsing, 2013) och Lilla Anna har kalas (Sandberg och Hellsing, 2014), båda utgivna på Rabén och Sjögrens förlag.

Studien visade att barnen använde sig av olika typer av strategier vid skapandet av bokens handling. Likaså kunde man se samband mellan barnets läsriktning i bilderna och barnens förmåga att skapa en sammanhängande handling. Vid läsningen kunde även märkas att barnen hade problem att tolka uppslag där bilderna krockade med barnens tidigare erfarenhetsvärld.

Undersökningens resultat är tänkt att kunna adderas till den tidigare kunskap som finns om bilderboken och om förskolebarnet som läsare. Då detta är ett område med flera infallsvinklar har jag valt att presentera undersökningen mot en tvärvetenskaplig teori, omfattande både litteraturvetenskap och pedagogik.

Denna studie dedikeras till Alma Holmgren.

Älskade Skatt, Välkommen till landet där endast fantasin sätter gränser.

TACK

Stort tack till min stora och bullriga familj som med mamma i täten, envetet har väglett, tjatat och puttats mig hela vägen in i mål.

Stort tack också till de personer i min närhet som frikostigt har delat med sig av tid, kloka tankar och nyttig litteratur. Ett speciellt riktat tack vill jag ge till Astrid Boström vid Malmö Högskola och Elin Nord vid pedagogiska biblioteket, Göteborg som båda på olika sätt bidragit med litteratur. Tack även till Ivar Armini och Birgitta Kullberg vid Göteborgs universitet som varit mina handledare.

Vidare vill jag tacka Mattias Börjesson som bidragit med dokumentationsutrustning och teknisk support under arbetets gång. Samt Rabén och Sjögrens förlag som tagit sig tid att vägleda mig genom sin produktion.

Men det största tacket går till de barn och den personal som har gjort studien möjlig. Tänk att ni välkomnade mig tillbaka mitt i flyttstök och tomteland. Tack för att jag har fått lära känna er. Tiden med er har varit ett enda stort äventyr.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
3. Litteraturgenomgång	4
3.1 Bilderboken i förskolan	4
3.2 Barnet och bilderboken	5
3.3 Bilderbokens utformning.....	6
3.4 Sammanfattning.....	7
4. Metod	9
4.1 Kvalitativ forskning.....	9
4.1.1 Barn i kvalitativa studier	9
4.1.2 Observationer	10
4.2 Om vetenskaplig bärkraft... ..	11
4.2.1 ... i denna studie.....	12
4.3 Pilotstudie.....	13
4.4 Urval.....	13
4.4.1 Förskola	14
4.4.2 Läsare	14
4.4.3 Bok	14
4.5 Undersökningens genomförande	15
4.6 Bearbetning och granskning av det insamlade materialet	16
4.7 Forskningsetiska aspekter vid undersökningen	18
5. Resultat.....	20
5.1 Barnets textmedvetenhet	20
5.2 Barnet och läsaren	20
5.3 Tidigare erfarenheter av bilderbokens karaktärer.....	21
5.4 Läsningen	21
5.4.1 Barnets riktning i bildläsningen.....	21
5.4.2 Barnets skapande av en handling i Här kommer lilla Anna (Sandberg & Hellsing, 2013) – efter högläsning av vuxen.....	22
5.4.3 Barnets skapande av handling i Lilla Anna har kalas (Sandberg & Hellsing, 2014) – läsning av för barnet okänd bok.....	22
5.5 Sammanfattning av resultat	24
6. Diskussion och slutsatser.....	25
7. Referenslista	28

1. Inledning

Det är tidig morgon på en förskoleavdelning. Pedagogen är i hallen och tar emot ett av avdelningens barn. I soffan sitter en femåring och en treåring och väntar på att pedagogen ska komma tillbaka. De har valt ut en bok att läsa högt, men pedagogen dröjer. Treåringen börjar få svårt att sitta still och skruvar besvärat på sig för att sedan börja klättra upp och ner för armstödet. Femåringen, som ännu inte kan läsa i traditionell mening, tar då boken, slår upp den och börjar läsa högt. Treåringen blir nyfiken och sätter sig tillrätta bredvid. Tillsammans samtalar de om bilderna och bygger en berättelse.

När pedagogen en stund senare kommer tillsammans med det nykomna barnet slår femåringen ihop boken mitt i läsningen och lämnar utan uppmaning över den till pedagogen som slår upp titelsidan och börjar läsa.

Situationen ovan är hämtad från en observation i början av min utbildning och är en av många stunder där jag haft förmånen att på avstånd sitta med och lyssna till barns egen högläsning av böcker. Läsningar som denna och andra typer av bilderboksaktiviteter som barnet själv tar initiativ till är enligt Simonsson (2004) de vanligast förekommande bilderboksaktiviteterna i förskolan.

Mitt eget intresse för bilderböcker växte också fram någonstans i förskoleåldern och höll sedan i sig även efter det att jag lärt mig läsa i traditionell mening. Det blev därför så att min väg till lärarutbildningen i Göteborg gick via studier i barnlitteraturvetenskap vid Lunds universitet och studier i hur bilderböcker för barn skrivs vid högskolan i Kristianstad. Med denna bakgrund har jag inför denna studie valt att närma mig högläsningen som pedagogisk metod och bilderboken som objekt ur ett tvärvetenskapligt perspektiv där både litteraturvetenskap och pedagogikforskning avses att lyftas fram.

Även om det är bilderboken som är studiens centrum omges barnet i sin vardag av en större komplex textvärld. Enligt Fast (2007) matas barn idag med texter och bilder från flertalet olika media. Det är skärmläsning, reklam och produktetablering, som trängs med den mer etablerade papperstidningen och den tryckta boken. Inte sällan vävs dessa samman genom karaktärer från exempelvis bilderböcker. Denna vidgade textmiljö har av nutidens forskare fått samlingsnamnet Literacy och står främst för de textbaserade handlingar som barnet betraktar och själv utforskar i sin litterära omvärld (Björklund, 2008, Fast 2006). Genom dessa handlingar integreras barnet och socialiseras in i en läsande kontext (Björklund, 2008). Denna kontext kallar Liberg (2006) för preläsning och preskrivning och menar att det är i denna socialiseringsprocess som barnet lär sig skriftens funktion.

Enligt förskolans läroplan ska förskolan aktivt verka för att verksamheten erbjuder barnet möjlighet att använda, tolka och reflektera kring texter. Därigenom väcks barnets intresse för litteratur (Skolverket, 2010). Utöver detta ska förskolan sträva efter att främja barnets språkutveckling och utmana barnets tankevärld. Detta är något som både den pedagogiska (Thuresson, 2013, Dominković, Eriksson & Fellenius 2006, Simonsson 2004) och den litteraturvetenskapliga (Nikolajeva 2000) forskningen menar att bilderboken som litterär artefakt gör.

Även om bilderboken är en mindre del av barnets literacyvärld har den en tydlig plats i förskolans pedagogiska arbete och då inte minst som högläsningsobjekt. Denna studie avser att undersöka hur barnets egen högläsning är uppbyggd. Tanken är att min undersökning ska

kunna ses som en förlängning till Simonssons (2004) tidigare studie kring bilderboken i förskolan och bidra med en fördjupad kunskap om förskolebarnet som läsare innan det lärt sig läsa i traditionell mening.

2. Syfte och frågeställningar

Denna studie vill närmare undersöka det äldre förskolebarnets högläsning av bilderboken. Studien är tänkt att bidra med fördjupad kunskap om hur barnet läser innan det har lärt sig läsa i traditionell mening.

Studien har utgått från följande frågeställningar:

Vad är en bilderbok?

Vilken är bilderbokens plats i förskolans pedagogiska verksamhet?

Hur läser barn bilderböcker?

Finns det gemensamma drag i barnens läsningar?

3. Litteraturgenomgång

Denna studie avser att undersöka hur förskolebarn högläser bilderböcker. Nedan presenteras studiens teoretiska grund, baserad på tidig literacyforskning kring barnets hantering av bilderboken, litteraturvetenskapens kunskap om bilderbokens uppbyggnad och modern forskning kring barnets läsprocess.

3.1 Bilderboken i förskolan

Bilderboken är idag, tillsammans med ramsan och musiken, en väl etablerad del av förskolans textvärld (Thuresson, 2013, Björklund 2008, Simonsson, 2004). Dessa element var en viktig del av de pedagogiska strömningar ifrån vilka förskolan skapades. Fram till 1998 fanns det tydliga och detaljerade riktlinjer kring hur bilderboken skulle införlivas i den pedagogiska verksamheten (Simonsson, 2004). Även om dessa idag är bortplockade, fortsätter bilderboken att vara en självklar del av förskolans verksamhet (Thuresson, 2013, Simonsson 2004). I dagens läroplan Lpfö 98, reviderad upplaga (Skolverket, 2010), har bilderboken som objekt fått lämna plats för en vidare benämning kallad litteratur.

Hur denna typ av litteratur ser ut i förskolans fysiska miljö och praktiska arbete skiljer sig mellan olika förskolor. Bilderböcker och biblioteksböcker (Simonsson, 2004), bilderboksfigurer (Fast 2006) och flanosagor (Thuresson 2013) trängs alla tillsammans med förskolans egna tillverkade böcker och tematiska material som kan användas språkfrämjande (Fast 2006). Gemensamt för dessa är att barnen i mer eller mindre utstäckning har fri tillgång till dessa under sin dag (2004 Simonsson).

I interaktion med dessa lär sig barnet att nyansera sitt språk och dela föreställningarna kring sin omvärld (Fast, 2006). Säljö (2000) kallar denna typ av social interaktion för dialog och menar att dialogbegreppet rymmer en vidare kontext än den traditionella tolkningen av ett samtal mellan två individer. Säljö (2000) menar att dialog även uppstår i tolkning och nyskapande av musik, konst och litterära verk. Vygotskij (1995) menar i sina tankar om barnet att det närmar sig omvärlden genom ett komplext språkande. Genom att betrakta, försöka, få vägledning och så småningom klara sig själv växer barnet till en dialogskapande individ. Denna process menar Vygotskij(1995), lär inte enbart barnet färdigheter utan även färdigheternas funktion.

Liberg (2006) menar därför att förskolan i sin pedagogiska verksamhet inte bara ska erbjuda barnet färdiga material eller pedagogstyrda aktiviteter. Det är minst lika viktigt att barnet har ett stort utbud av möjligheter till eget litterärt skapande genom tillgång till material för målände och skrivande samt att barnet på egen hand får möjlighet att undersöka texter. Genom detta menar Liberg (2006) att barnet skapar sig en identitet som läsare.

Även om Säljö (2000), Vygotskij (1995) och Liberg (2006) talar om litteratur och språkligt meningsskapande ur en vidare kontext kan deras tankar kring lärande skönjas i förskolans pedagogiska arbete kring bilderboken. I stora drag används bilderboken i den pedagogiska verksamheten på två olika sätt: genom aktiviteter initierade av pedagoger och genom aktiviteter initierade av barnen själva (Thuresson 2013, Simonsson 2004). Enligt Simonsson (2004) kan dessa uppstå spontant eller som en schemalagd aktivitet. Den planerade bilderboksläsningen är ofta förlagd runt lunch eller vila. Barnens egna spontana läsningar är

ofta förlagda till tillfällen av fri lek och kan omfatta så väl enskild eller kollektiv läsning, som vara ett verktyg för lek. Vid de pedagogstyrda aktiviteterna är högläsningen vanligast, både i gruppläsning och då enskilda barn läser. De gemensamma läsningarna kan ha olika utgångspunkt. De kan fördjupa eller lyfta ett kunskapsområde i grupp eller samla och lugna för att erbjuda barnen vila. De enskilda läsningarna kan erbjuda pedagogerna andra möjligheter och ha andra förtecken. Simonsson (2004) lyfter här omsorgsaspekten. Pedagoger har här möjlighet att sitta ner med ett enskilt barn. Även träningsaspekten att kunna ge ett barn språklig stimulans och träna barnets koncentration lyfts fram. Thuresson (2013) menar att bilderboken bland de yngre barnen främst används som ett kommunikativt redskap där barnet genom läsningen kan associera till sina egna upplevelser och spegla känslor.

Att använda bilderboken som det breda pedagogiska verktyg den används som idag är en relativt ny företeelse. Av tradition har bilderboken visserligen delvis använts för att roa barnen men främst har den använts för att fostra goda samhällsmedborgare och lära barnen sensmoral (Nikolajeva, 2000, Rhedin 1992).

3.2 Barnet och bilderboken

Den tidiga literacyforskningen visar enligt Simonsson (2004) att barnet redan i treårsåldern behärskar strategier för att hantera och socialisera sig med böcker. Dessa studier bekräftas av Thuresson (2013) och Dominković, Eriksson & Fellenius (2006). Redan vid ett och ett halvt års ålder kan barnet, om det under sitt levnadsår har varit i kontakt med böcker, låtsas läsa en bok på egen hand. Barnet bläddrar då också obehindrat och kan då även körläsa med den vuxne eller fylla i utelämnade ord vid läsning tillsammans med den vuxne (Dominković, Eriksson & Fellenius 2006).

Men hur uppstår då denna tidiga literacyprocess?

Schickedanz (1986) har i sin avhandling sammanställt ett antal studier kring barnet och bilderbokshandling och kommit fram till att utvecklingen mellan bildtolkning och bokhantering pågår parallellt. Barnet lär sig fästa blicken vid ca fyra månaders ålder och kan då på börja en socialiseringsprocess mot en läsande individ. Ofta sker detta genom att den vuxne håller barnet i famnen, pekar och frågar vad bilden föreställer varpå den vuxne inväntar barnet respons och berömmar genom att ge det rätta svaret. Efter hand som barnet växer och utvecklas kan det bli mer delaktigt i läsningen och när barnet är strax under ett år kan det peka ut ett omnämnt föremål i bilden. Parallellt med detta lär sig barnet hantera bilderboken som fysiskt objekt. Detta sker genom att barnet lär sig dess begränsningar genom bitande, tuggande och bläddrande. Barnet har ofta en period då det aktivt river sönder sidor innan det lär sig bläddra. Med detta som bakgrund bekräftas Simonssons (2004) observation att barnen, när de i förskolan, läser själva och aktivt kan betrakta bilderna och skapa egna berättelser.

Det skulle kunna uppfattas som om bildtolkningen uppkommer genom enbart tittandet men enligt Nikolajeva (2000) och Simonsson (2004) är detta en avancerad process. Bilden är, till skillnad från den verkliga världen, inte rörlig. Den är tvådimensionell och barnet är utelämnat till sina synintryck och har bara sinnesstöd i den vuxnes röst om denne läser boken för barnet. Detta, menar författarna, är olikt allt det barnet tidigare har mött. Barnet är vant vid att använda sig av alla sina sinnen i sin tolkning av omvärlden. Genom att rollerna vid högläsning är sådana att barnet i första hand fokuserar på bilden och den vuxne på att gestalta texten (Dominković, Eriksson & Fellenius, 2006) måste barnet, genom abstraktioner, själv

skapa en rörelse i den frysta bilden. (Nikolajeva, 2000). Genom att barnet på detta sätt växlar mellan texttolkningen och den stillastående bilden fördjupas barnets kognitioner och barnet utvecklar sitt abstrakta tänkande genom att skapa inre bilder. När barnet sedan möter samma bok igen menar Nikolajeva (2000) med stöd av Dominković, Eriksson & Fellenius (2006) att barnet genom sina tidigare inre bilder ser nya detaljer i bilderna och därmed kommer djupare in i berättelsen. Detta är särskilt intressant mot den studie som Dominković, Eriksson & Fellenius (2006) lyfter avseende barn med läs- och skrivsvårigheter. De menar att dessa studier visar att barn med läs- och skrivsvårigheter har en sämre förmåga att tolka bilder jämfört med barn som är medel- eller högpresterande inom läsning.

Bildtolkningen och bilderbokshanteringen är dock inte de enda färdigheter barnet lär sig vid interaktion med bilderböcker. När Simonsson (2004) i sin studie undersökte hur barn handskas med bilderböcker såg hon att barnet redan tidigt hade lärt sig flera strategier för gemensam och enskild bilderboksläsning. Barnet behärskade olika verbala och kroppsliga strategier för att få läsa själv, bjuda in sig själv eller andra till läsning och försvara sitt eget läsande territorium. Dessa strategier grundläggs redan mycket tidigt enligt Thuresson (2013) som i likhet med Simonsson (2004) menar att det är den som initierar till läsningen som ”äger” eller bestämmer över boken. Hos de äldre förskolebarnen kan dock läsningen ske med turtagning genom att barnen exempelvis läser högt för varandra, liknande en högläsning och sedan byter roller eller gemensamt tolkar bilderna i samspel. Vidare menar både Thuresson (2013) och Simonsson (2004) att det är osäkert huruvida bilderboken som produkt har en särställning för barnets läsutveckling vid egen läsning innan barnet kan läsa i traditionell mening. Simonsson (2004) menar att det inte går att fastställa huruvida det är någon egentlig skillnad mellan en slumpartad hög med bilder och en producerad bilderbok.

3.3 Bilderbokens utformning

Bilderboken är en skönlitterär produkt, skapad för barnet att högläsa tillsammans med en vuxen (Hallberg 1996, Rhedin 1992, Bodin och Zweigbergk 1984, Cialino 1997). Den skiljer sig från annan litteratur genom att den har ett begränsat omfång av uppslag, är rikt illustrerad och har hårdare pärmar och tunnare blad (Nikolajeva, 2000, Rhedin 1992, Kåreland och Werkmäster 1985, Bodin och Zweigbergk 1984). De senaste åren har bilderboksutgivningen förändrats och idag är det enligt Simonsson (2004) endast trycktekniken som begränsar materialvalet av bilderböcker. Thuresson (2013) menar att bilderboken även har flyttat in i den digitala världen och att barnet därmed på ett nytt sätt har möjlighet att interagera och manipulera bilder som tidigare varit statiska, genom olika typer av skärmläsning.

Nikolajeva (2000) och Rhedin (1992) menar att bilderboken i sin uppbyggnad erbjuder även det lilla barnet en unik upplevelse eftersom förhållandet mellan bild och text tillför läsaren en ny dimension av läsning. Hallberg (1981) kallar detta förhållande ikonotext och menar att bilden och texten i sig är två fristående handlingar och att det i mötet mellan dem skapas en tredjed gemensam berättelse. Bilderboken innehåller därmed tre berättelser i en.

Denna ikonotext kan vara mer eller mindre tydlig och i de enklaste och mest textbaserade böckerna kan den saknas helt. Enligt Gregersens (1974) uppdelning av bilderbokskanon finns det fyra olika typer av bilderböcker som alla speglar sambandet mellan bild och text på olika sätt, där det Hallberg (1981) kallar ikonotext enbart finns synligt i den kategori Gregersen (1974) kallar bilderbok.

Pekboken, menar Gregersen (1974), är en bok med en samling bilder som saknar narrativa inslag. Bilderna bygger inte på varandra, men kan enligt Nikolajeva (2000) ha ett övergripande tema så som djur eller liknande text. Om detta finns, menar Nikolajeva (2000), är det en direkt spegling i bildens föremål. Efter pekbooken kommer bilderberättelsen som enligt Gregersen (1974) är snäppet mer avancerad då bilderna vävs samman av en narrativ berättelse och eventuellt en fullt speglade enklare text. Därefter följer bilderboken, där text och bild samspelar med varandra och tillsammans skapar en ny berättelse, en ikonotext, vilket gör att den skiljer sig från Gregersens sista kategori, den illustrerade småbarnsboken. I denna speglar bilden endast texten och tillför inte läsningen någon ytterligare dimension. Till dessa applicerar Nikolajeva (2000) ytterligare en kategori, som underkategori till bilderberättelser. Här ingår böcker som omfattar mer eller mindre avancerade berättelser, men helt saknar text. Berättelsen byggs istället upp av pageturners eller gestaltning av vardagliga skeenden. Nikolajeva (2000) menar att detta torde vara den mest avancerade typen av bilderböcker då dessa kräver att läsaren helt på egen hand verbaliserar bokens handling.

I den narrativa bilderboken och bildberättelsen menar Nikolajeva (2000) att illustrationerna har vissa stilistiska grepp som skiljer dem från pekböcker och kataloger. Nikolajeva (2000) menar vidare med stöd hos Kåreland och Werkmäster (1985) att bilden i bilderboken har en särskild uppgift att visualisera texten för barnet. Detta sker genom att texten bekräftas eller motsägs av bilderna. Bilderna kan således bidra med detaljer som texten har utelämnat, som exempelvis en karaktärs utseende eller känslöstämning. Nikolajeva (2000) menar att bilden utöver detta är unik i sin komposition då den ofta speglar och förstärker den kulturellt vedertagna läsriktningen. I Sverige från vänster till höger. Detta i enskilda bilder men även i uppslag där flera bilder samverkar. Läsriktningen på bilderna, om dessa är flera, blir då vänster-höger, uppifrån och ner. Detta bekräftas av Dominković, Eriksson & Fellenius (2006) som menar att barn vid bildtolkning troligen inte tar fasta på bildens komposition utan på riktningen i rörelsen. Att läsriktningen är tydlig i bilderboken bekräftas av Schickedanz (1986) som visar att redan det lilla barnet, dryga året, spontant vänder boken rätt och läser från titelsida till baksida.

Nikolajeva (2000) menar att illustratören vid bildkompositionen av den enskilda bilden kan använda sig av olika knep för att förstärka läsriktningen. Om bilden visar en rörelse fortgår denna ofta åt höger. Ofta är handlingen eller karaktären placerad på vänster sida, uppslagets hemmasida, medan äventyret ofta är placerat till höger, på bortasidan. Som förstärkning till detta kan illustratören använda sig av en pageturner, en detalj eller rörelse i höger kant som lockar läsaren att vända blad. Det är därför viktigt menar Nikolajeva (2000) att böcker, då de översätts till ett språk med annan läsriktning än originalspråket inte bara byter plats utan även spegelvänds. Vid undersökningen inom ramen för denna uppsats har böcker med svenska upphovsmän använts. Böckerna tillhör den kategori av böcker som Gregersen (1987) klassar som bilderböcker. Med andra ord böcker med tydlig ikonotext. Böckerna har även en tydlig läsriktning och är sparsamt och tydligt illustrerade.

3.4 Sammanfattning

Bilderboken är en unik produkt skapad för läsning av barn i samspel med vuxna. Bildens funktion är i första hand att erbjuda barnet en visualiseringsmöjlighet av texten som utmanar barnets kognitioner genom att tillföra texten ytterligare en dimension. Genom högläsning av bilderboken skapar barnet nya tankebanor och processar sina tidigare erfarenheter genom att framkalla en rörelse med hjälp av en berättelse i en stillastående tvådimensionell bild.

Bilderbokens illustrationer är läsförberedande i sin konstruktion och erbjuder, utöver bokens ikonotext, en introduktion till vidare läsning genom dess inbyggda läsriktning. Det är därför intressant att studier har visat att barn med läs- och skrivsvårigheter tenderar att ha svårare att tolka bilder än barn som är medel- eller högpresterande inom läsning.

I barnets literacyutveckling är dock bilderboken enbart en del av en större textbaserad kontext, omfattande flertalet olika text- och bildmedia. Detta speglas även i förskolans pedagogiska verksamhet där bilderboken trängs med flera andra text- och språkbaserade material. Likaså erbjuds barnet flera olika typer av interaktion med bilderboken och dess funktion genom att den används i ett brett register av aktiviteter i den pedagogiska verksamheten. Det är dock barnets egna initierade lek eller läsning som är vanligast förekommande under dagen. Genom den egna leken lär sig barnet hantera bilderboken som fysiskt objekt och socialiseras in i läsandets värld genom att pröva olika strategier för att bjuda in, bjudas in eller skärmas av sin egen läsning från omvärlden.

Bilderboken försvann från förskolans styrande dokument i samband med läroplanen för Förskolan 1998. Både i denna läroplan och i den reviderade upplagan ligger förskolans uppdrag i att på ett bredare plan erbjuda barnet textbaserade utmaningar och därmed väcka och bygga barnets intresse för litteratur.

4. Metod

4.1 Kvalitativ forskning

Den kvalitativa forskningen är enligt Stukat (2011) en av de två traditionella inriktningarna inom pedagogisk forskning. Denna inriktning används i huvudsak för att djupare förstå ett enskilt fenomen eller en enskild händelses varande (Trost 2010, Stukat 2011). Detta genom att närmare undersöka personers bakomliggande tankemönster och därigenom deras föreställningsvärld (Trost, 2011, Bell 2006).

Stukat (2011) menar att denna typ av studie är svårare att försvara vetenskapligt än en kvantitativ studie eftersom den kvalitativa studien bygger på mjuka värden, såsom människors tankar och upplevelser och dessa är föränderliga från fall till fall. Till detta menar Stukat (2011) att forskaren därför inte kan frånga sina egna erfarenheter och förkunskaper i ämnet. Det finns därför en påtaglig risk menar Stukat (2011) att slutresultatet färgas av forskarens egen upplevelse och uppfattning och därmed inte blir vetenskapligt oberoende.

Därför menar både Stukat (2011) och Trost (2010) att forskaren ska sträva efter att tydliggöra sin egen process och sina egna ställningstaganden för att ge studien hög bärkraft vid vetenskaplig prövning. Trost (2010) menar vidare att det möte som Stukat (2011) problematiserar är en av de viktiga komponenterna vid kvalitativ forskning. Trost (2010) menar att i mötet mellan forskarens egna erfarenheter och forskningsobjektet uppstår en process som är nödvändig för att forskaren ska våga pröva nya teorier och finna nya tankemönster.

Då denna studie undersöker barnets läsning av bilderboken och jag vill komma åt barnets tankar har jag valt en kvalitativ inriktning för min studie.

4.1.1 Barn i kvalitativa studier

Två av de vanligaste metodvalen inför undersökningar av barn är enligt Doverborg (1985) intervjuer och observationer. Intervjuer står för ett samtal mellan två eller flera personer och observationer innebär en registrering av ett skeende. I denna studie har båda metoderna prövats. Den första vid pilotundersökningen och den andra vid den senare undersökningen som kan ses som en fullt interagerad observation.

Oavsett vilken typ av metod som används finns det aspekter som behöver vägas in för att en studie ska anses välarbetad. Trost (2010) och Bell (2006) lyfter forskarens förberedelser och trygghet i den valda metoden, medan Stukat (2010) även lyfter valet av plats, tidpunkt och hur väl undersökningen smälter in i den omgivande kontexten.

När det gäller studier kring barn där målet är att nå barns tankar, i första hand i barnintervjuer, menar Doverborg (1985) att ytterligare förberedelser behövs för att få ett tillförlitligt resultat. Hon menar vidare att studien måste ske på barnens villkor för att dessa ska känna sig bekväma och villiga att ställa upp. Genom att noga välja plats och tidpunkt efter barnens redan kända rutiner menar Doverborg (1985) att det är större chans att studien lyckas. Helst ser Doverborg (1985) att studier som rör barns inre tankevärld ska genomföras av personer som känner barnen väl eftersom barn tenderar att ha svårare att öppna sig för personer de inte känner.

Även om Doverborgs (1985) råd i första hand rör intervjuer med barn har jag tagit dessa i beaktande då min studie i likhet med intervjuer kräver att barnen interagerar med mig kring ett ämne, i detta fall en bok, under observationen.

4.1.2 Observationer

Om intervjuer utgår från ett samtal mellan en eller flera informanter och intervjuaren, utgår observationer från att direkt dokumentera ett skeende eller handlande utifrån. Därmed kan viss kartläggning kring människors handlande ske oberoende av vad de säger sig göra (Stukat, 2011, Esaiasson, 2007).

Esaiasson (2007) menar att observationer kan vara särskilt lämpliga vid pedagogisk forskning av barn i låg ålder då barnen ännu inte har den språkliga nivå som intervjuer kräver. Esaiasson (2007) menar vidare att observationer inom den pedagogiska forskningen ofta uppkommer i blandformer med intervjuer eller videodokumentation, under benämningar som ”naturaliska” undersökningar. Naturaliska studier avser att observera ett skeende i dess naturliga miljö på så naturliga villkor som möjligt. Ibland kallas denna typ av forskning etnografiska studier eller fältundersökningar. Denna typ av studier är flitigt anlita av forskare som sökt samspel mellan bilderböcker och barn. Så väl Thuresson (2013), Simonsson (2004) som Fast (2007) använder sig alla av etnografiska studier med en blandning av olika typer av observationer i sina avhandlingar kring barn och läsning.

Observationsstudier medför dock vissa begränsningar. En av dessa är enligt Esaiasson (2007) att en observation inte ger forskaren tillgång till den bakomliggande processen bakom en persons handlande. Därför kan Simonsson (2004) endast konstatera att barnen läser bilderböcker på egen hand, men inte närmare undersöka hur berättandet uppstår eller utvecklas.

Inför observationsstudier menar Bell (2006) att forskaren måste vara välmedveten om sin egen påverkan på resultatet. Vilka begränsningar sätter forskaren för sin egen delaktighet i det sociala samspelet? Och vilka egna värderingar lägger forskaren in i det som avläses? Vid sin studie kring bilderböcker i förskolan valde Simonsson (2004) att sätta en gräns i interaktionen med barnen vid att hon inte läste för barnen eftersom hon var där för att observera. Istället hänvisade hon till barnens pedagoger. Thuresson (2013) å andra sidan hade en mer integrerat förhållande till de barn som observerades.

Sin egen delaktighet och integrering i det tänkta observerade skeendet är en av de ting Esaiasson (2007) menar att forskaren ska vara medveten om inför sin studie. Vidare menar Esaiasson att en full integrering och ett fullt deltagande i verksamheten är möjligt om detta är ett aktivt val från forskarens sida och om forskaren kan behålla sin roll som observatör. Det kan till och med vara så, enligt Esaiasson (2007), att denna hållning kan vara nödvändig för att nå den typ av information som studien avser undersöka. Dock rekommenderar inte Esaiasson (2007) observationer som metod för undersökning av sammanhang som forskaren är djupt involverad i. Ett minimikrav menar han, är att observatören ska kunna dra sig ur sammanhanget för att sammanställa och bearbeta studiens resultat.

Observationer inom ramen för studien

Esaiasson (2007) varnar för att genomföra observationer i verksamheter forskaren är djupt involverad i. Vid denna studie har detta råd inte beaktats. Pilotstudien genomfördes på ett slumpmässigt urval och det var tydligt att barnen inte var trygga med mig vid läsningarna. Istället kommer undersökningen med stöd i Doverborgs (1985) teorier att genomföras med ett riktat urval på den förskola jag nyligen har arbetat på, för att säkerställa att barnen är trygga och studien verkligen undersöker barnens läsning och inte deras interaktion med nya vuxna.

Då det i detta fall är yngre barn som studieras i samspel med ett objekt har jag valt att använda mig av deltagande observation i en iscensatt högläsning. Genom att iscensätta läsningen kan jag skapa liknande läsningar för alla barn och genom att använda mig av observation istället för intervju kan jag dessutom ta tillvara de strategier barnen kan kring högläsning. Därmed minskar risken att barnen blir osäkra inför uppgiften (Doverborg, 1985) eller omotiverade (Trost, 2010).

Observationerna har dokumenterats med rörlig bild så att jag i ett senare skede kan gå tillbaka och detaljgranska enskilda skeenden men också utvärdera min påverkan på studiens utfall, samt mitt och barnens samspel under läsningen.

4.2 Om vetenskaplig bärkraft...

För att en studie ska kunna ses som vetenskapligt trovärdig ska denna vara oberoende och vila på en beprövad metod. Inom den klassiska vetenskapen mäts detta i termer av reliabilitet, validitet och generaliserbarhet (Stukat, 2011, Esaiasson 2007). Om validiteten mäter en studies vetenskapliga bärkraft, mäter reliabiliteten hur väl studien är genomförd och generaliserbarheten om och hur studiens resultat är applicerbart utanför urvalsgruppen (Stukat, 2011). Esaiasson (2007) väljer att dela en studies validitet i två skilda delar: Begreppsvaliditet och resultatvaliditet och menar att forskaren kan ha det första med sig redan tidigt i forskningsprocessen, medan det senare blir ett kvitto på hur väl begreppsvaliditeten och studiens reliabilitet sammanstrålar.

Begreppsvaliditet menar Esaiasson, (2007) undersöker sambandet mellan den teoretiska delen av studien och det praktiska metodvalet. Reliabiliteten däremot mäter hur väl en studie är genomförd. Stukat (2011) menar att forskaren kan höja en studies reliabilitet genom att ta ställning till sin egen studie och öppet diskutera dess trovärdighet. Denna åsikt delas av Esaiasson (2007) och Thomsson (2002).

I klassisk kvantitativ mening mäts reliabilitet i huruvida en studie kan upprepas och därmed bekräfta studiens resultat. Då kvalitativa studier inte lämpar sig för denna typ av upprepning eftersom dessa i större utsträckning bygger på människors erfarenhetsvärldar, vilka är i ständig förändring (Stukat 2011, Trost 2010) är det av särskild vikt, menar Esaiasson (2007) att en kvalitativ forskare argumenterar och tydliggör sina val och tankegångar för att genom dessa möjliggöra en mätning av studiens reliabilitet och begreppsvaliditet.

Om studiens begreppsvaliditet och reliabilitet är något forskaren aktivt kan arbeta med under studiens gång är studiens resultatvaliditet synlig först vid bearbetningen av det insamlade materialet och forskaren kan ställa sig frågan om metoden och genomförandet verkligen

undersökte det den sa sig undersöka. Om så är fallet menar Esaiasson (2007) att undersökningen innehar hög resultatvaliditet och därmed vetenskaplig bärkraft.

Vid god resultatvaliditet kan frågan uppkomma huruvida studiens resultat ska eller bör generaliseras även utanför urvalsgruppen. Thomsson (2002) menar att även om frågan är problematisk då kvalitativa studier bedrivs med främsta syfte att ge en ökad förståelse kring människors tankar och handlingsprocesser snarare än att fastslå hur människor fungerar, kan en applicering utanför urvalsgruppen vara möjlig eller önskvärd om slutsatserna bygger på väl underbyggda resonemang, presenterar teoretiska modeller och väl argumenterar dessa.

4.2.1 ... i denna studie

Då jag inför denna studie inte har lyckats hitta någon studie som använt sig av samma typ av tillvägagångsätt har jag inte kunnat validera mitt metodval mot tidigare publicerat material. Jag har därför istället valt att enkelt och tydligt redogöra för undersökningens tillvägagångsätt och genomförande. Till undersökningen har jag valt en fullt deltagande observation som metod. Inledningsvis var tanken att använda sig av intervjuer, men en utvärdering av pilotundersökningens resultat visade att detta inte fungerade som förväntat.

Bell (2006) menar att det vid observationsstudier är av betydelse att jag som forskare vet exakt vad jag ska undersöka. I detta fall bygger jag vidare på en mindre del av ett publicerat forskningsresultat. Simonsson (2004) presenterar att barn i äldre förskoleåldern har strategier för hur de högläser för varandra. Jag valde att utnyttja detta som ramen för studiens metod. Genom att utgå från en högläsning liknande den i min studies anslag kunde jag ”leka” med barnet och därmed få ta del av barnets egen läsning och på nära håll undersöka barnets strategier vid densamma.

För att vara säker på att jag hade undersökt det jag tänkt undersöka genomförde jag en pilotstudie i full storlek. Denna genomfördes på en liknande avdelning på en förskola i en annan stad men mot samma målgrupp. Då denna, i bearbetningen av det insamlade materialet visade att studien hade missat sitt syfte, byttes metod från intervjuer till fullt deltagande observation.

Genom att använda mig av fullt deltagande observation kunde jag även använda mig av de strategier barnen själva har för högläsningss lekar. Bland annat ”ägde” jag boken genom att det var jag som bjöd in till läsningen. När jag sedan lämnade över boken till barnet ”ägde” barnet denna och jag satt bredvid som åhörare.

Eftersom jag var fullt deltagande i leken hade jag inte möjlighet att samtidigt föra anteckningar eller på annat sätt själv dokumentera varken min egen medverkan eller barnens handlande. Jag valde därför att använda mig av rörlig bild som dokumentationsredskap. Genom att filma läsningarna kunde jag observera både mitt eget handlande och min interaktion med barnet i efterhand och därmed utreda min egen påverkan på resultatet. För att barnen inte skulle bli skrämde eller spända inför kameran hade den redan tidigare presenterats för barnen under lekfulla former om vilka du kan läsa mer i studiens genomförande.

Genom att presentera hur jag under studiens gång aktivt har gjort val och motiverat dessa menar jag att jag aktivt under hela undersökningens gång haft studiens begreppsvaliditet och reliabilitet. För att göra reliabiliteten tydligare för läsaren har jag fortlöpande i texten

motiverat och förtydligat mina val och hur dessa samspelar med studiens olika delar. Jag menar därmed att jag som forskare tagit det ansvar som Stukat (2011), Trost (2010) och Esaisasson (2007) anser krävs för att ge min undersökning och därmed min studie vetenskaplig bärkraft.

4.3 Pilotstudie

I denna studie har jag valt att undersöka det äldre förskolebarnets högläsning av bilderboken. Då jag inte hittade någon tidigare publicerad studie som använde sig av den tänkta metoden valde jag att genomföra en pilotstudie för att öka studiens trovärdighet.

En pilotstudie är i grunden en mindre förundersökning som är tänkt att hjälpa forskaren att undersöka om den valda metoden ger förväntat resultat (Stukat 2011, Rienecker och Stray Jörgensen, 2008, Bell, 2006). Genom pilotstudien menar Stukat (2011) att forskaren har möjlighet att pröva olika metoder för att bäst bedöma vilken av dessa som passar studiens syfte bäst. För att få bästa resultat ska pilotstudien genomföras under så lika omständigheter som den tänkta empiriska undersökningen som möjligt.

Rienecker och Stray Jörgensen (2008) menar att pilotstudien dessutom erbjuder forskaren möjligheten att pröva vilken plats den empiriska undersökningen ska beredas i studien. Är tanken att denna ska bekräfta, illustrera och/eller presentera nya teoretiska grepp?

Till sist menar Bell (2006) att pilotstudien, bortsett från att denna erbjuder forskaren möjlighet att pröva studiens vetenskapliga bärkraft, även erbjuder forskaren en möjlighet att samla på sig erfarenheter kring den valda forskningsmetoden. Hon liksom Trost (2010) och Stukat (2011) menar att forskarens säkerhet och förhållande till den valda metoden påverkar forskningsresultatets trovärdighet.

Inför denna undersökning genomfördes en pilotstudie i fullskala, gällande storlek och ålder på urvalsgrupp samt antalet lästillfällen. Läsningarna sammanställdes senare och analyserades varpå flera större ingrepp i den planerade empiriska studien gjordes. Efter pilotstudien omformulerades studiens syfte och frågeställningar och fick då en mer empirisk inriktning, men pilotstudien gav även möjlighet att utvärdera applicerbarheten av metoden och den tänkta ordningen av genomförandet mot studiens avsmalnade syfte. Som ett direkt resultat av detta kortades läsningarna och frågedelen av intervjun togs bort då denna bidrog till förvirring hos barnen eftersom den bröt mot den iscensatta lekens spelregler och därmed rubbade läsningarnas trovärdighet. Likaså drogs slutsatsen att studiens trovärdighet skulle öka vid användandet av ett riktat urval av undersökningsgrupp då jag skulle kunna dra fördelar av alla de råd som Doverborg (1985) presenterar i sin metodik kring hur vi som vuxna kan närma oss barns tankar.

4.4 Urval

Till denna studie hör en undersökning om äldre förskolebarn och bilderböcker. Denna är gjord med ett riktat urval för att erbjuda barnen den trygghet som Doverborg (1985) menar är viktig för att barnet ska våga dela sina tankar på sina egna villkor.

4.4.1 Förskola

Undersökningen är gjord på en större förskola i en stad på västkusten där jag tidigare varit anställd. Avdelningen följer inte någon uttalad pedagogisk eller filosofisk inriktning men har de sista två åren ingått i ett fortbildningsprojekt kring barn och läsning initierat av Borås Högskola. Projektet har delvis bedrivits på den avdelning där studien genomfördes.

Undersökningen är gjord på en avdelning för barn mellan tre och fem år. På avdelningen finns vid undersökningen tjugo barn inskrivna och avdelningen bemannas av tre heltidspedagogtjänster samt en deltidresurs. Förskolan har utöver den aktuella avdelningen ytterligare en avdelning för barn mellan tre och fem år, två avdelningar för yngre barn och en träningsförskoleavdelning för barn inom autismspektrumet.

4.4.2 Läsare

Då Simonsson (2004) förespråkar att barn i åldern fyra till fem år är särskilt intresserade av bilderböcker valdes det äldre spannet av avdelningens barn ut som undersökningsgrupp. Vid tiden för undersökningen fanns tolv barn inskrivna i den aktuella åldersgruppen. Av dessa föll tre barn bort med anledning av barnens särskilda behov som var av sådan karaktär att det inte gick att försvara medverkan mot de forskningsetiska riktlinjerna (Vetenskapliga rådet, 2002). Totalt delades nio missivbrev ut, av dessa kom sju tillbaka, varav ett var nekande. Urvalsgruppen kom därför att bestå av sex barn i åldern fyra till fem år. Inget av dessa barn kunde vid tidpunkten för undersökningen läsa löpande text.

Ytterligare två barn genomförde läsningen utom studien. Dessa läsningar genomfördes av sociala skäl för att stärka barnens sociala självförtroende och medvetenhet om sin delaktighet i kamratgruppen. Då dessa läsningar har skett utom studien har de inte tagits i beaktande vid bearbetning av materialet.

4.4.3 Bok

Läsningen genomfördes med två olika bilderböcker ur samma serie. Urvalet skedde utifrån tre olika kriterier:

- Huvudpersonen skulle vara bekant för läsaren.
- Längden på böckerna skulle motsvara barnets tålamod för 2x2 genomläsningar.
- Det skulle finnas en nyutgiven bok som handlade om karaktären - i samma stil som de tidigare och som barnen sannolikt inte hade varit i kontakt med.

Urvalet gick till som följer:

Det första var en screening av bilderboksförlagens nyutgivning under hösten 2014. Denna jämfördes sedan mot förskolans tidigare och nuvarande böcker. De nyutgivna böcker vars huvudpersoner fanns representerade i förskolans litterära kanon kontrollerades sedan i det lokala bibliotekets katalog.

Efter denna gallring återstod endast en bok: Lilla Anna har kalas (Sandberg & Hellsing, 2014). Böckerna om Lilla Anna är att placera inom kategorin bilderböcker enligt

Gregersens (1974) kriterier. Bild och text samspelar således för att ge barnet en komplex helhet.

Den nyutgivna boken Lilla Anna har kalas (Sandberg & Hellsing, 2014) är en nyproducerad bok ihopsatt av bilder från tidigare utgivningar i ny komposition med en nyskriven berättelse. Boken fanns inte i bibliotekssortimentet på den lokala filialen och inte heller i förskolans egna bibliotek. Därför ansågs det möjligt att boken skulle kunna vara okänd för barnen. Som kompletteringsbok till denna bok valdes Här är Lilla Anna (Sandberg & Hellsing, 2013). Denna bok var mycket populär på avdelningen under min anställningstid och skulle därför kunna fungera bra som en inledande bok som barnen sedan tidigare hade erfarenheter av.

4.5 Undersökningens genomförande

Denna studie vill närmare undersöka hur äldre förskolebarn högläser bilderböcker. Eftersom undersökningen genomfördes på en förskola där jag tidigare varit anställd var jag väl förtrogen med förskolans arbetssätt och lokaler, vilket underlättade planeringen av undersökningens genomförande. Likaså kände jag både personal, föräldrar och barn väl sedan tidigare. Inför undersökningen var jag och hälsade på förskolan under en heldag. När jag kom var barnen redan förvarnade om mitt besök och det blev ett kärt återseende. Tanken med besöket var att återintroducera mig själv som pedagog för barnen och informera föräldrarna om undersökningen. Denna dag delades också missivbrevet ut.

Barnen på avdelningen hade vid tiden för undersökningen ett intresse för skola och läxor. Under hösten hade flera av barnens kamrater som tidigare gått på avdelningen börjat skolan. Jag valde därför att introducera intervjusituationen som en läsläxa från frökensskolan. Genom att från början placera in undersökningen i en leksituation där barnen själva fick läxor, som att fylla i bokstäver, göra loppor och sortera lego efter färg avdramatiserade jag undersökningens allvar. Likaså passade jag redan tidigt på att presentera videokameran. Kameran hette Herr Kamera. Han var min bästa vän och hade minst lika många tokiga egenskaper som jag och barnen. Vi gjorde honom till en egen person som kunde sitta bak och fram på stolen, tappa bort sitt batteri och försvinna när man behövde honom som bäst och så älskade han naturligtvis böcker precis som jag.

Läsningarna eller intervjuerna, skedde dagen efter besöket. Ordningen på barnen avgjordes av barnens vistelsetider och läsningar skedde mellan klockan 10.00 och 16.30. Alla läsningar skedde under samma dag.

När det var barnets tur att läsa tillfrågades det om det hade tid att hjälpa till med läsläxan. Fyra av sex barn avbröt då leken medan två barn först ville avsluta sin lek. För att barnen inte skulle bli stressade utan leka klart i lugn och ro väntade jag på barnen i blåa rummet där läsningarna genomfördes. Barnen kom när de var redo.

Blåa rummet är avdelningens grupp- och arbetsrum. Här sitter man ibland och läser sagor eller leker rollekar. Rummet används även som träningsrum för de barn som följer särskilda åtgärdsprogram. Kameran riggades på en högre stol som placerades vid det låga arbetsbordets kortsida. Vid läsningen placerades barnet på den vänstra stolen, jag i mitten och kameran på kortsidan till höger om mig. Kamerans höjd justerades så att övre bildkanten placerades i barnets axelhöjd.

Barnet välkomnades sedan in i rummet och ombads slå sig ner på hänvisad plats. Därefter presenterades Herr Kamera, ofta genom att berätta om hans utseende - Ett öga, en arm och tre ben eller hans läsinträsse – beroende på barnets eget intresse. Flera av barnen ägnade sedan en stund åt att umgås med herr Kamera innan de var sugna på att läsa.

Ingångarna till läsningen såg lite olika ut beroende på hur jag fångade barnens intresse, men de innehöll alltid information om att:

- läsningen skulle omfatta två böcker och att dessa skulle läsas två gånger.
- läsordningen vid den första boken var Vuxen – barn
- läsordningen vid den andra boken var Barn – Vuxen
- barnet fick fantisera med hjälp av bilderna och de fick bygga sin egen berättelse som inte behövde vara likadan som forskarens.

Barnet presenterades sedan för den första boken Här är Lilla Anna (Sandberg & Hellsing, 2013) genom att jag frågade om de kände igen huvudpersonen och i så fall varifrån. Efter det frågade jag om barnet var redo och började sedan att läsa. Barnen interagerade i läsningen i olika omfattning, några satt helt tysta och stilla medan andra kommenterade och frågade vid varje uppslag.

När boken var slut övertog barnet boken antingen på eget initiativ eller efter uppmaning varpå barnet började läsa. Vid läsningen interagerade jag med barnen när dessa aktivt sökte bekräftelse eller vid direkt fråga. Frågorna besvarades om möjligt med motfrågor tillbaka till barnet eller med korrekt benämning på det föremål barnet frågat om. Bekräftelse kunde också ges genom hummande eller eko av barnets läsning.

Vid berättelsens slut presenterades nästa bok, Lilla Anna har kalas (Sandberg & Hellsing, 2014) och barnet påmindes om att det var barnets tur att börja läsa. När boken var slut frågade jag om barnet ville att jag skulle läsa den för barnet. Efter läsningen avslutades intervjun med att barnet tackades för sin medverkan och återgick till leken utanför.

Under och mellan läsningarna hände det att barnet frågade eller spontant associerade till olika saker i läsningen eller kring omständigheterna kring den. Dessa samtal fick ta tid och när barnet hade pratat klart återupptogs läsningen. Mellansnacken har inte setts som en del av undersökningen då delar av dessa varit av mycket privat karaktär.

Av de sex barnen valde fyra barn att genomföra läsningarna som planerat. Ett barn valde att bara lyssna på böckerna. Detta barn valde därmed själv att avbryta sin medverkan. Det sjätte barnet valde att lyssna på Här är Lilla Anna (Sandberg & Hellsing, 2013) och att läsa Lilla Anna har kalas (Sandberg & Hellsing, 2014).

4.6 Bearbetning och granskning av det insamlade materialet

Studiens undersökning har syftat till att undersöka hur äldre förskolebarn högläser bilderböcker och genom studien har jag velat samla in mer kunskap om barnet som bilderboksläsare. Vid granskningen och sammanställningen har läsningens innehåll och socialiseringsprocess granskats med utgångspunkt från den teoretiska grund kring literacy och bilderbokens uppbyggnad som presenteras i studiens litteraturgenomgång.

Totalt genomfördes nio bokläsningar vilka bearbetades och granskades som följer:

Som inledning till varje läsning läste jag Här är Lilla Anna (Sandberg & Hellsing, 2013) för barnen. Om barnen önskade avslutades läsningen med att jag även läste Lilla Anna har kalas (Sandberg & Hellsing, 2014). Dessa läsningar har endast granskats i begränsad omfattning och då främst för att undersöka om mina läsningar för barnen varit likvärdiga och om dessa påverkat trovärdigheten för undersökningens resultat. I huvudsak har analysen rört barnens egen läsning av böckerna.

Som ett första led i bearbetningen transkriberades alla filmer i sin helhet, även den inledande och avslutande högläsningen där barnet var åhörare. Vid transkriberingen noterades även pekningar, eventuella röstförvrängningar, felläsningar och liknande.

Därpå startade granskningen av min egen inverkan på studiens resultat genom en sammanställning av de inledande och avslutande läsningarna. Denna gjordes i två steg. Först undersöktes i hur stor utstäckning inledningsläsningarna liknade varandra. Vid granskningen fastslogs att alla läsningarna innehållit så väl röstförställning för att gestalta olika karaktärer, som utpekande av betydelsebärande drag i bilderna. Hur och var dessa skett varierade mellan läsningarna men variationen var inte i sådan omfattning att läsningarna inte kunde anses likvärdiga.

Efter detta undersöktes om och hur min läsning speglats i barnets läsning. Detta gjordes genom att jämföra pekningar, röstförställning och liknande mellan varje inledningsläsning och barnets läsning av samma bok. Vid jämförelsen kunde ett visst samband ses mellan mina läsförstärkningar och barnets, men dessa uppkom oregelbundet och i liten omfattning mot barnets totala förstärkningar.

Granskningen övergick nu till att undersöka barnens läsningar. Varje barns högläsning sammanställdes under tre rubriker för att lättare kunna analyseras. Inledning/övergång/övrigt, läsning av Här är Lilla Anna (Sandberg & Hellsing, 2013) och läsning av Lilla Anna har kalas (Sandberg & Hellsing, 2014). Vid sammanställningen noterades också barnens läsriktning i bilderna.

När jag fått ett grepp om innehållet i de olika delarna skapades ett granskningsschema för jämförelse och vidare analys. Schemat delade upp granskningen i fem huvudområden, skapade utifrån studiens teoretiska grund:

- Läsriktning – riktningen i bildläsningen
- Narrativitet – hur bilderna binds ihop och berättelsen skapas
- Interaktion – hjälp, stöd och vägledning
- Rollen som högläsare – högläsningstrategier
- Övrigt – intressanta uppslag och iakttagelser

Varje barns läsning sorterades nu upp under de olika grupperna och sammanställdes enskilt för varje barn enligt principen en grupp i taget, uppifrån och ner. Genom att sammanställa en grupp i taget kunde jag, trots att barnen använde sig av väldigt olika strategier i sitt berättande, hitta formuleringar som kunde användas som mallar för barnens svar. I dessa mallar fördes sedan barnens individuella variationer in. Med hjälp av formuleringmallarna kunde sedan barnens individuella granskningsscheman sammanställas i ett gemensamt granskningsschema. Det är främst detta gemensamma granskningsschema som har legat till grund för studiens resultat.

Under bearbetningen av läsningarna fann jag några ytterligare aspekter inom literacy som jag ville granska närmare. Detta gällde barnens textmedvetenhet och barnens tolkning av läsningen av tre olika uppslag i Lilla Anna har kalas (Sandberg & Hellsing, 2014). Vid granskningen av dessa utgick jag från den första sammanställningen av läsningarna och transkriberingen.

4.7 Forskningsetiska aspekter vid undersökningen

1990 fastställde det forskningsetiska rådet fyra grundprinciper för hur forskning inom humaniora och samhällsvetenskap ska bedrivas.

De fyra grundprinciperna är:

- Informationskravet
- Samtyckeskravet
- Konfidentialitetskravet
- Nyttjandekravet

Det Vetenskapliga rådet (2002) menar att dessa etiska råd ska användas rådgivande och att särskild hänsyn ska visas när forskningen använder sig av medverkande som är minderåriga. Inför denna studie har därför dessa riktlinjer varit i ständigt beaktande.

Informationskravet innebär att den medverkande inte får undanhållas någon information kring omständigheter som kan påverka den medverkandes vilja att delta i studien. Likaså ska uppgiften ges med tydlighet och den medverkande ska vara väl införstådd med att deltagandet när som helst får dras tillbaka. (Vetenskapliga rådet, 2002).

Några barn på avdelningen i den tänkta åldern föll ur urvalsgruppen med hänvisning till informationskravet. Bedömningen var att barnens särskilda behov gjorde det svårt att säkerställa att barnen hade informerats i tillräcklig utsträckning samt att de själva skulle ha svårt att avbryta sin medverkan om de så hade önskat.

Av sociala skäl genomfördes ändå läsningen med ett av dessa barn utanför ramen för undersökningen. Denna läsning har inte tagits i beaktande vid bearbetning av resultatet.

Barnen i urvalsgruppen informerades om studien på ett språk som var lätt att förstå. Studien presenterades som en läxa från fröken i skolan och de fick bekanta sig med både Herr Kamera och lässituationen före undersökningens genomförande om de önskade. Två barn var osäkra på sin medverkan och försäkrade sig flera gånger om att deltagandet var frivilligt. Under läsningen valde ett av dessa barn att avbryta sin medverkan medan det andra barnet valde att bara genomföra några av momenten.

Även om barnen lämnade sitt samtycke muntligen och aktivt genom att delta i studien ska ett samtycke även lämnas skriftligen enligt *Samtyckeskravet* (Forskningsetiska rådet, 2002). Då barnen vid studien var minderåriga inhämtades detta från deras vårdnadshavare genom missivbrev. I detta informerades vårdnadshavarna om studiens syfte, genomförande och hanteringen av det insamlade materialet. Likaså informerades de om att de närsomhelst utan frågor kunde dra tillbaka sitt samtycke fram till granskningsdatum och vilka åtgärder som vidtogs för att skydda barnens rätt till anonymitet utanför forskargruppen.

Denna typ av rätt till anonymitet styrs av *Konfidentialitetskravet* som enligt Forskningsetiska rådet (2002) innebär att forskningsgruppen omfattas av tystnadsplikt och att de deltagandes personuppgifter ska skyddas. Forskaren ska därför så långt det är möjligt sträva efter att skydda deltagarnas rätt till anonymitet.

Inom ramen för denna undersökning omnämns därför inte barnen eller förskolan vid namn. Som en extra säkerhetsåtgärd klipptes även bilden vid barnens axlar. Därigenom syns inte barnens ansikten på bilden, vilket försvårar identifiering för gemene man.

Forskningsetiska rådet (2002) är mycket tydligt med vem som får använda material som samlats in i forskningssyfte. Detta styrs genom nyttjandekravet som står i direkt anslutning till det givna samtycket. Generellt gäller att det insamlade råmaterialet inte får spridas utom studien, varken till andra forskningsprojekt, andra intressenter eller i kommersiella syften. Denna studies samtycke för nyttjande rör endast studier och visning inom ramen för kursen LAU 395.

5. Resultat

Studien har syftat till att försöka närma sig barnets skapandeprocess i självständig läsning av bilderböcker och genom det samla mer kunskap om barnet som bilderboksläsare.

Studiens resultat presenteras kollektivt utifrån det gemensamma granskningsschemat som sammanställts i analysen samt slutsatserna från de sidouppslag som gjorts under granskningen. I resultatet har kopplingar gjorts till studiens teoretiska del. En djupare teoretisk anknytning görs i studiens slutdiskussion.

5.1 Barnets textmedvetenhet

Vid läsningen presenterades barnet för en bilderbok där text och bild kompletterade varandra i likhet med Hallbergs (1981) definition av ikonotext. Boken var därför att betrakta som en bilderbok enligt Gregersens (1974) uppdelning av bilderbokskanon. Ingen av de barn som deltog i läsningarna kunde vid tiden för studien läsa i traditionell mening. Studien visade dock att barnen trots det var medvetna om texten och att de inte kunde interagera med den.

Två av de fem barnen påtalade att de inte kunde läsa och ytterligare ett barn följde texten med fingret. Vid läsningarna verbaliserade barnen istället bilderna och skapade en berättelse utifrån dessa.

Utifrån detta dras slutsatsen att flera av barnen i studien hade en medvetenhet om att de vid läsningen inte hade tillgång till ett av bilderbokens moment – texten. Men att de trots det hittade strategier för att skapa eller ge illusion av ett narrativt berättande.

5.2 Barnet och läsaren

För att förstärka läsningen och det sociala samspelet använder sig den vuxne ofta av pekningar, förtydligande och förklaringar av bilder i en högläsningssituation (Schickedanz, 1986). Även att läsaren lämnar luckor för barnet att fylla i eller förställer rösten för att imitera karaktärer är vanligt (Dominković, Eriksson & Fellenius, 2006).

Vid läsningarna inom ramen för undersökningen använde jag mig både av pekningar och förtydligande samt röstimitationer i den inledande läsningen med alla barn. I granskningen av barnens läsningar framkommer att tre av de fem barnen pekade ut betydelsebärande moment i bilderna och att tre barn också använde sig av röstimitationer vid dialoger. Ett barn använde sig av detta i större utsträckning än de andra. Redan vid första uppslaget av Här är Lilla Anna (Sandberg & Hellsing, 2013) sökte K4 aktivt min uppmärksamhet och behöll den under hela läsningen genom att aktivt interagera och till dess att hen fick önskad respons. Totalt använde sig fyra av de fem barnen av någon typ av läsförstärkning vid läsningen.

Därför drar jag slutsatsen att barnen även om de inte kunde läsa i traditionell mening aktivt använde sig av inlärd strategier för att ikläda sig rollen som högläsare.

5.3 Tidigare erfarenheter av bilderbokens karaktärer

Thuresson (2013), Björklund (2008), Fast (2007) och Simonsson (2004) menar vidare att barnets textvärld idag omfattar flera olika media varav bilderboken är en mindre del. Detta gick att se även i denna undersökning. När barnen inför läsningen presenterades för Lilla Anna och fick frågan om de kände igen henne sa tre av fem att de kände igenom henne från film. Och även om alla barn i studien visste vem hon var, var det endast en som visste vad hon hette, trots att de alla visste namnet på Långa Farbror. Två barn nämnde förutom Lilla Anna och Långa Farbror även Lilla Spöket Laban vid namn under läsningen av Här är Lilla Anna (Sandberg & Hellsing, 2013). Ett av dessa barn pekade även ut hunden i Lilla Anna har kalas (Sandberg & Hellsing, 2014) som Lilla Spöket Labans hund och kallade honom Rufus i enlighet med böckerna om Spöket Laban.

Vidare dras slutsatsen att barnen känner igen karaktärer mellan olika textbaserade media och även till viss del aktivt använder sig av dessa vid den egna läsningen.

5.4 Läsningen

Nikolajeva (2000) och Rhedin (1992) menar att bilderboken särskiljer sig från andra bildprodukter genom sin unika utformning och hur dessa i kombination kunde ses som läsförberedande. Nedan presenteras studiens resultat utifrån dessa.

5.4.1 Barnets riktning i bildläsningen

Vid undersökningen lästes Här kommer Lilla Anna (Sandberg & Hellsing, 2013) som inledning för läsningarna och alla barn hade därför hört boken i sin fulla kontext vid minst ett tillfälle. Den andra boken Lilla Anna har kalas (Sandberg & Hellsing, 2013) var däremot helt ny för barnen.

Två av barnen, 5M och K4, läste Här kommer lilla Anna (Sandberg & Hellsing, 2013) med blandad läsriktning – både från vänster till höger och det omvända. Vid läsningen av ”Lilla Anna har kalas” övergick båda barnen till att läsa mer frekvent från höger till vänster, alt endast höger sida. M4 gör detta helt utan undantag.

De övriga tre barnen, A4, L4 och D5, läste uppslagen från vänster till höger alternativt enbart vänster sida. D5 följde denna läsriktning konsekvent medan A4 och L4 följde den med fyra undantag, två hos varje läsare.

L4 väljer att läsa uppslag 4 i Här kommer lilla Anna (Sandberg & Hellsing, 2013) i omvänd ordning, höger till vänster. A4 gör det samma på uppslag 5 i ”Lilla Anna har kalas”. Det går inte att utesluta att denna läsriktning kan ha uppkommit som följd av ett större störningsmoment utifrån som fick A4 att tappa koncentrationen.

Intressant är dock att både L4 och A4 väljer att enbart läsa höger sida på uppslag 6 i ”Lilla Anna har kalas” eftersom det är det enda uppslag där K4 med tydlighet läser från vänster till höger och därmed bryter även hen mot sin etablerade läsriktning. Uppslag 6 har därför varit föremål för närmare granskning, se rubrik Uppslag 6.

Utifrån detta drar jag slutsatsen att läsriktningen kan skilja sig åt om boken är ny eller sedan tidigare känd av barnen. När barnen tidigare fått möta boken i sin fulla kontext, med både bild och text, tenderar de att ha lättare att hitta den illustrerade läsriktningen.

5.4.2 Barnets skapande av en handling i Här kommer lilla Anna (Sandberg & Helsing, 2013) – efter högläsning av vuxen

Här kommer lilla Anna är en bok som handlar om Lilla Annas katt som sprungit bort. Texten frågar delvis läsarna om den lilla katten är på olika ställen. Vid uppslag 6 kommer Långa Farbrorn och hälsar på varpå lilla Anna ber honom hjälpa till och leta efter katten. De ger sig sen ut och Långa farbrorn hittar katten med sitt trollerititthål. De firar med kalas i trädgården. Lilla Anna tackar för hjälpen och sen säger de Hejdå.

Denna bok lästes av fyra av de fem barnen, då ett barn valde att avstå. Berättartekniskt har de fyra läsande barnen utgått från letandet efter katten och inledningsvis också utgått från den tidigare lästa texten. L4 är det barn som närmast följer den skrivna handlingen genom att uppslagsvis redogöra för händelseförloppet, om än i förkortad version. M4 följer texten innantill i tre av tolv uppslag.

Vid uppslag sju händer något i samtliga av de andra barnens läsning. Både A4 och M4 skapar en friare handling efter detta. A4 genom att fortsätta berättandet i en mer frågande riktning än den ursprungliga texten. M4 skapar istället en sidohandling i vilken katten endast är bifigur och fokus istället är på Lilla Anna och Långa farbrorns vänskap. Även K4 väver samman bilderna till en handling lik ursprungstexten fram till uppslag sju där handlingen upphör helt. Därefter läser K4 varje bild fristående genom att beskriva vad den föreställer men utan narrativa inslag.

Av resultatet hittills kan slutsatsen dras att de barn som använde sig av en läsriktning från vänster till höger hade lättare att skapa en handling med en röd tråd genom hela boken. Vidare kan ses att inslag i texten som var av interagerande, frågande karaktär var lättare för barnen i studien att återskapa oavsett läsriktning.

5.4.3 Barnets skapande av handling i Lilla Anna har kalas (Sandberg & Helsing, 2014) – läsning av för barnet okänd bok

I Lilla Anna har kalas kretsar handlingen kring Lilla Annas hund som fyller år. Anna har bjudit in till kalas och förbereder genom att göra tårta och plocka blommor innan vännerna kommer.

Två av barnen har vid läsningen ett övergripande tema i sin läsning. För D5 är temat kalas medan L4 väljer Lilla Annas födelsedag. Temat inslås redan i handlingens inledning och följer till bokens bakre pärm. Vid läsningen bryter L4 ut ett uppslag ur handlingen, uppslag 3, som istället läses fristående. I övrigt följer uppslagen på varandra.

Med anledning av det tidiga anslaget av temat dras slutsatsen att temat är plockat ur en association runt bokens omslag föreställande en stor gräddtårta.

Ytterligare ett av barnen, A4 binder ihop bilderna till en tydlig handling. Detta genom att presentera Lilla Anna som huvudperson och sen bygga handlingen utifrån hur hon interagerar med olika detaljer och karaktärer i illustrationerna. Handlingen utgår hela tiden från Lilla Annas perspektiv. Vid uppslag åtta kommer A4 av sig och ber om hjälp. Ett skäl till detta skulle kunna vara att bilden föreställer Lilla Annas mamma och pappa men inte Lilla Anna själv. Efter uppmuntran fortsätter A4 läsningen och bygger in bilden i den aktuella handlingen.

K4 läser uppslagen helt fristående från varandra genom att endast beskriva handlingen i det aktuella uppslaget. Läsningen saknar helt röd tråd. Vid varje uppslag fokuseras läsningen till ett eller flera vardagliga moment så som uppstigande, hälsa på hunden, matlagning osv.

Även M4 läser uppslagen i huvudsak fristående från varandra genom att beskriva handlingen i det aktuella uppslaget. Till skillnad från K4 binds M4s fristående läsning ihop genom frekvent användning av ”och sen” samt ”då behövde dom...” vid bläddringarna. Utöver detta saknar handlingen en röd tråd. Både K4 och M4 använde sig i huvudsak av pronomenet dom vid läsningen.

Utifrån detta dras slutsatsen att barnen i studien använder sig av olika strategier vid läsningen för att sammanfoga bilderna till en handling, antingen genom att applicera ett tema och sedan binda bilderna till detta eller genom att utgå från ett i bilderna återkommande moment, i detta fall huvudpersonen. Vidare pekar läsningen i likhet med läsningen av ”Här är Lilla Anna” att läsriktningen i uppslagen kan vara betydelsefull för att kunna skapa en sammanhängande berättelse. För de barn som inte följer den illustrerade läsriktningen från vänster till höger, berättas bilderna fristående utan sammanbindande narrativa inslag i större utsträckning.

5.4.4 Gemensamma uppslag utifrån barnens läsning

Det fanns tydliga gemensamma drag i innehållet kring barnens läsning kring vissa uppslag. Vid uppslag nio var samtliga barn nästan ordagrant eniga om att lilla Anna plockade blommor. På bokens titelsida finns en bild av Anna med blommorna i handen men utan blomster äng. Denna sida uppmärksammades av ett av barnen genom att hen undrade vad Lilla Anna höll i handen. Barnet uppmuntrades då att läsa och undersöka. När uppslag nio sedan vänds upp utbrister barnet:

”Nu vet jag det är blommor” (läsning av Lilla Anna har kalas med L4).

Vid ytterligare två uppslag visade barnen gemensamma drag i läsningen, dock inte i form av samstämmigt berättande. På uppslag fem klipper Lilla Anna bananer med sax. Detta får tre av fem barn att avvika från sitt tidigare läsmönster. Ett av barnen D5 valde att vid detta enda tillfälle gå emot den illustrerade bilden och läste att Anna skar bananer. Ytterligare två tvekade vid läsningen och påtalade vid slutläsningen att man inte alls klipper bananer utan skär dem med kniv.

Vidare granskades även barnens läsning av uppslag fem där Lilla Anna klipper ett tårtpapper. Tre av fem barn valde att inte alls läsa illustrationen utan läste enbart höger sida. Ytterligare ett av barnen tvekade och sökte bekräftelse hos mig för sin tolkning av illustrationen innan hen fortsatte läsningen. Tre av fem barn bytte läsriktning vid detta uppslag, två barn från vänster – höger och ett barn från höger – vänster.

Slutsatsen som dras av detta är att när barnen ser detaljer i sin helhet har de lättare att läsa bildens kontext men när detaljerna avviker från barnets erfarenhetsvärld kan barnets läsrhythmus påverkas vilket leder till lässtörningar i form av vänd läsriktning och/eller undvikande av tolkning.

5.5 Sammanfattning av resultat

Följande slutsatser har dragits utifrån den empiriska delen av undersökningen. Barnen är vid läsning av bilderboken, innan de lär sig läsa, medvetna om att boken har ett textelement de inte kan nå. Detta hindrar dock inte barnen för att använda sig av de läsförstärkande strategier vuxna använder vid högläsning för att tydliggöra samspelet mellan bild och text. Vidare dras slutsatsen att barnen känner igen karaktärer mellan olika textbaserade media och även till viss del aktivt använder sig av dessa vid den egna läsningen.

Störst betydelse för att kunna skapa en berättelse med en narrativ röd tråd genom boken var huruvida barnet kunde läsa av den illustrerade läsriktningen eller inte. I de fall där barnen följde läsriktningen i dessa böcker från vänster till höger skapade barnen i större utsträckning en sammanhängande berättelse. Strategierna skiljde sig åt beroende på om boken var bekant för barnen eller inte. Då boken var bekant byggde barnen i större utsträckning berättelsen på de textbaserade interaktiva inslagen där texten ställde frågor till läsaren. När dessa interaktiva uppslag i texten upphörde hittade barnet andra strategier eller fortsatte på den interaktiva linjen. När boken var okänd för barnen byggde barnen berättelsen ur en större erfarenhetsvärld och associerade fritt. De byggde berättelsens röda tråd genom ett tema, plockat från de första bilderna eller utsåg en huvudperson och byggde berättelsen kring dennes handlande i illustrationerna.

De barn som läste illustrationerna i felvänd ordning motsvarande läsriktningen hade i större utsträckning svårare att bygga narrativa band mellan bilderna. Bilderna lästes fristående i större utsträckning eller bands ihop berättartekniskt och då utan att bilderna på annat sätt vävdes ihop. Dessa barns läsningar hade inte heller en uttalad huvudperson i samma utsträckning som de barn som använde sig av en förväntad läsriktning. Istället använde de pronomenet dom.

När barnet hade fått höra berättelsen i sin helhet med både bild och text var det lättare för barnet att följa läsriktningen, främst i de bilder där texten haft interagerande inslag och förstärkts av läsaren. Likaså tenderade det att vara lättare för barnet att hitta mening i illustrationen om bildens detaljer stämde överens med barnets erfarenheter i stort. Där detaljerna kraftigt avvek från barnets erfarenhetsvärld tenderade barnet att störas i sin läsning och vända läsriktning eller hoppa över tolkningen av illustrationen.

6. Diskussion och slutsatser

Denna studies syfte har varit att närmare undersöka hur äldre förskolebarn högläser bilderböcker. Tanken har varit att bygga vidare på Simonssons (2004) studie kring användandet av bilderböcker där barns högläsning av bilderböcker är en av de aktiviteter som noterats.

Bilderboken är enligt litteraturvetenskapen en unik i sin utformning kring hur bild och text i samspel skapar en ny dimension för läsaren (Nikolajeva 2000, Rhedin, 1992, Hallberg, 1981). Likaså menar Nikolajeva (2000) och Dominković, Eriksson & Fellenius (2006) att denna utformning erbjuder barnet en unik möjlighet att utveckla sitt abstrakta tänkande genom att skapa inre bilder och därmed utmana sin fantasi och föreställningsvärld. Vid förskolebarnets läsning av bildeboken faller dock texten bort vid den enskilda läsning för de flesta barn, detta då de inte kan läsa i traditionell mening. I denna undersökning kunde inte något av barnen läsa i traditionell mening. Ändå fanns en medvetenhet om texten hos synlig medvetenhet hos flera barn, två barn påtalade att de inte kunde läsa och ett barn lossas läste texten genom att följa den med fingret medan barnet läste sin egen tolkning av illustrationerna. Detta tycktes dock inte hindra barnen från att ikläda sig rollen som högläsare. Barnen gestaltade texten på samma sätt som Dominković, Eriksson & Fellenius (2006) beskriver att den vuxne gestaltar texten genom exempelvis pekningar, röstimitationer och aktiv interaktion med sin läsare.

I den pedagogiska forskningen kring bilderboken i förskolan är bilderboken dock enbart en av flera textbaserade medium som omger barnet i dess preläsningssfas. Och även om både Simonsson (2004) och Thuresson (2013) menar på att bilderboken har en särställning inom förskolans verksamhet öppnar Simonsson (2004) upp för en tveksamhet kring hur vida denna komplexitet som Nikolajeva (2000) och Rhedin (1992) lyfter som unik för bilderboken verkligen når barnet vid den enskilda läsningen. Bland annat menar Simonsson (2004) på att det inte går att säkerställa att barnet gör skillnad på bilderboken och "bilderkataloger" (utan narrativ handling).

Denna studie kan peka på att några av de drag som Nikolajeva (2000) och Rhedin (1992) pekar ut som unika kommer barnet till del även när tolkar boken enbart utifrån bilderna. Detta genom studiens främsta upptäckt. Nämligen att barnens tolkning av läsriktningarna i bilderna var betydande för barnets möjlighet att skapa en narrativ berättelse. Nikolajeva (2000) menar på att bilderbokens illustrationer är kartor över texten och i likhet med denna följer textens läsriktning vilket bekräftas av Dominković, Eriksson & Fellenius (2006). Läsningen menar Nikolajeva (2000) vidare pekas ut av att uppslaget har en hemma sidan från vilken berättelsen har sitt avstamp till äventyrssidan där berättelsen drivs vidare in i nästa uppslag. Vid denna studie kunde ses att de barn som följde den förväntade läsriktningen genom att först lyfta detaljer på hemma sidan och sedan äventyrssidan eller genom att men pekningar förstärka ordningen på sidorna vid läsningen skapade i större utsträckning narrativa berättelser kring bilderna som vävdes samman till en enhetlig berättelse. Hur denna berättelse byggdes upp avgjordes kring hurvida berättelsen var känd av barnet eller inte. När berättelsen var känd byggde barnet främst sitt berättande på de textbaserade interaktiva inslagen där texten ställde frågor till läsaren. När dessa interaktiva uppslag i texten upphörde hittade barnet andra strategier eller fortsatte på den interaktiva linjen. Då boken var okänd för barnet valde barnet istället ett tema utifrån associationer kring första bilderna och lätt dessa tidiga associationer

verka som en röd tråd genom boken. På samma sett kunde barnet om det inte valde ett abstrakt tema utgå från en återkommande detalj, exempelvis utse en huvudperson att applicera berättelsen på.

Om barnet läste bilderna mot läsriktningen istället för med den hade barnet svårare att bygga narrativa band mellan bilderna. Bilderna lästes fristående i större utsträckning eller bands ihop med mindre berättar tekniska strategier så som ”och då...” utan att satserna knöts ihop. I dessa berättelser saknades också en tydlig sammanlänkande huvudkaraktär, istället användes pronomet ”dom” under läsningarna.

Med bakgrund mot att Dominković, Eriksson & Fellenius (2006) menar på att det finns ett samband mellan läs och skrivsvårigheter och bildtolkning anser jag att detta är intressant. Framst mot det faktum att de barn som hade en omvänd läsriktning klarade läsningen bättre vid läsningen av en bok de tidigare hört i sin helhet och då framst de delar där barnet och den vuxne hade haft en aktiv kommunikation kring bilden, i detta fall där texten varit frågande och den vuxne förstärkt bilden med pekning.

Jag menar därför att min studie bekräftar att det samband som Nikolajeva (2000) och Dominković, Eriksson & Fellenius (2006) påvisar kring högläsning och bildtolkning och då framst att det finns ett samband mellan barnens möjlighet att skapa sig inre bilder och den tidigare integrationen mellan läsarna kring bokens illustrationerna och textbarna innehåll. Detta bekräftades även i att barnet när detaljerna kraftigt avvek från barnets erfarenhetsvärld tenderade att påverka barnet så att det vände läsriktning eller hoppa över tolkningen av illustrationen, detta oavsett vilken läsriktning barnet hade i huvudsak. Men även på så sett att barnet i eller i samtalet kring sin läsning vävde in sin tidigare erfarenhetsvärld i sin läsning genom att exempelvis låta en visp associeras till att laga mat och att tårta bli till kalas. Vidare bytte ett barn vid läsningen av Här är Lilla Anna (Sandberg & Hellsing, 2013) ut trollerititthålet till en kikare. Två barn associerade även handlingen till detaljer i förskolans verksamhet.

Utifrån detta menar jag att barnet oavsett resultat av läsningen oavsett resultat medvetet verkar för att skapa en berättelse. De barn som följde bokens läsriktning menar jag vidare är att betrakta som avancerade läsare då de kan verbalisera bilderna på samma sett som Nikolajev (2000) menar krävs vid läsningen av en mer avancerad bilderberättelse. Vid en sådan jämförelse blir skillnaderna i läsning markant då de barn som missade läsriktningen behandlade boken i likhet med Gregersens (1974) tolkning av begreppet pekbok. Genom detta kan dras slutsatser att barnet vid den enskilda läsningen av en bok behöver vissa grundläggande färdigheter för att uppfatta ett sammanhang och att bilderboksläsning på egen hand är en avancerad process som kräver väl utvecklade strategier.

I förskolans läroplan påbjuds att vi som pedagoger ska erbjuda barnen en verksamhet och miljö som i vilken barnen för möjlighet att möta, tolka och reflektera kring texter i vad som kan tolkas som ett läsförberedande syfte (Skolverket, 2010). Då bilderboken har en särställning i förskolan med anknytning till historiska rötter och forskning påvisar att den eget initierade leken eller läsningen med bilderböcker på egen hand eller i samspel med andra barn är den vanligast förekommande aktiviteten (Simonsson, 2004) anser jag att det är av vikt att jag som förskola lärare har så goda kunskaper som möjligt om barnens enskilda läsning av bilderboken. Om ovanstående resultat skulle visa sig vara applicerbart på barn i stort menar jag att högläsningen och genom den barns bildtolkning kan användas som den språngbräda Vygotskij (1995) menar behövs mellan barnets intresse och självständiga kunnande och då i två dimensioner. Den första som en spång mellan den gemensamma högläsningen och barnets

möjlighet att på egen hand hitta en berättelse i bilderna. I andra fallet som en möjlighet till förtydning eller lässtöd då barnet lär sig läsa i traditionell mening.

Därmed menar jag på att forskning inom området är aktuellt både för att öka kunskapen och undersöka huruvida samband föreligger mellan förskolebarnets bildtolkning och läs och skrivutveckling i senare år. Framför allt då statistiken visar att äldre skolungdomars läsförståelse sjunker. Men även för att kunna anpassa utvecklingen av bilderböcker och läromedel i läsning för förskola och skola.

7. Referenslista

- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. (4., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet: små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2009. Göteborg.
- Bolin, Greta & Zweigbergk, Eva von (1948), *Barn och böcker*. (3. utök. Upplaga), Uppsala: Almqvist & Wiksells.
- Cianciolo, P.J. (1007) *Picture books for children* (4 uppl.). USA: American Library Association
- Dominković, K., Eriksson, Y. & Fellenius, K. (2006). *Läsa högt för barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (1985). *Att förstå barns tankar: metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber Utbildningsförl..
- Esaiasson, P. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Diss. Uppsala : Uppsala universitet, 2007. Uppsala.
- Gregersen, T *Småbørnsbogen. I: Børne- og ungdomsbøger. Problemer og analyser*. red. Sven Mlløer Kristensen och Preben Ramlvø. Köpenhamn: Gyldendal, 1974, ss. 243-271
- Hallberg, Kristin (1981), Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för Litteraturvetenskap*. Nr 3-4, s 163-168.
- Hallberg, Kristin (1996), Pedagogik som poetik. Den moderna småbarnslitteraturens berättande. I: G. Berefelt (red), *Konsten att berätta för barn. Barnboken*. Stockholm: Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet.
- Kåreland, L. & Werkmäster, B. (1985). *Möte med bilderboken: ett studiematerial = [Encounters with the picture-book] : [a study material]*. (1. uppl.) Malmö: LiberFörlag.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. (2., [utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.
- Rhedin, U. (1992). *Bilderboken: på väg mot en teori = [The picture book] : [towards a theory]*. Diss. Göteborg : Univ., 1993. Stockholm.
- Rienecker L, Stray Jørgensen P. *Att skriva en bra uppsats*. 2., [rev. och uppdaterade] uppl. Malmö: Liber; 2008.
- Schickedanz, J.A. (1986). *More than the ABCs: the early stages for reading and writing*. Washington: National assoc. for the education of young children.

- Sandberg, I. & Hellsing, S. (2013). *Här är Lilla Anna*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Sandberg, I. & Hellsing, S. (2014). *Lilla Anna har kalas*. (1. uppl.) Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Simonsson, M. (2004). *Bilderboken i förskolan: en utgångspunkt för samspel*. (1. uppl.) Diss. Linköping : Univ., 2004. Linköping.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Sverige. Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. ([Ny, rev. utg.]). Stockholm: Skolverket.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (2. uppl.) Stockholm: Norstedts.
- Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
-
- Thuresson, H. (2013). *Att läsa bilder med kroppen: en studie om yngre förskolebarns kommunicerande*. Licentiatavhandling Karlstad : Karlstads universitet, 2013. Karlstad.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet