



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK,
KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

Högläsningens språkliga samspel

**En studie av samspelet mellan lärare, barn och bilderbok
vid upprepad enskild litteraturläsning i förskolan**

Sara Eliasson

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: PDA 523
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2017
Handledare: Elisabeth Mellgren
Examinator: Johan Söderman
Rapport nr: HT17-2920-001-PDA523

ABSTRACT

Studien syftade till att undersöka det språkliga, multimodala samspel som uppstod under upprepad enskild högläsning på en förskola. Studiedesignen var en videoobservationsstudie av enskild högläsning i förskolan, där 3 lärare och 6 barn medverkade vid sammanlagt 32 lästillfällen. Det empiriska materialet samlades in genom videoobservationer och observationer. Analysen syftade till att besvara studiens frågeställningar utifrån sociokulturella, litteracitets- och interaktionsteoretiska perspektiv, med syftet att utforska samspelet mellan lärare, barn och bok, liksom upprepningens betydelse för detta samspel.

Studien redogjorde för de uttryck för multimodalt samspel som uppstod under enskild högläsning på en förskola. Studien visade på hur boken som medierande redskap medverkar till samspel, genom att dess meningsinnehåll i text och bild erbjuder möjlighet till samspel mellan lärare, barn och bok. De multimodala språkliga redskap som studiens resultat visade som tillgängliga i samspelet, utgjordes av både verbala redskap som frågor, kommentarer, och av kroppsspråkliga redskap som pekande, gester, ljud i den dramatiska läsningen och ansiktsuttryck. Olika slags samspel genererades beroende på de olika sätten som barn och lärare interagerade med varandra och med boken. Detta samspel utgjordes av uppmärksamhet, avkodning, meningsskapande, intersubjektivitet, inferens, appropriering, kritisk läsning samt humoristisk och litterär läsupplevelse.

Studiens kunskapsbidrag beskrev *dramatisk läsning* som strategi till samspel och hur den fungerade som multimodal scaffolding av bokens meningsinnehåll. Dramatisk läsning synliggjorde skillnader i barnens sätt att möta bilderböckernas meningsinnehåll, liksom hur dessa påverkade fokus för samspelet, mot samspel antingen mellan barn och bok, eller mellan barn och lärare. Studien visade på att användandet av *humor* i läsningen kräver att individen hanterar komplicerade litteracitetsprocesser, och ett av studiens omedelbara kunskapsbidrag var en ökad medvetenhet om hur man själv som högläsare kan använda sig av humor för att initiera samspel. Slutligen åskådliggjordes *upprepningens betydelse* för samspelet mellan lärare, barn och bok. Studiens forskningsbidrag synliggjorde den *variation* som skapades genom upprepningen, genom att olika lärare läste samma bok för barnet. Dessa varierade litteracitetshändelser gav barnen ökad möjlighet att urskilja, och barnets litteracitetsprocess kompletterades, berikades och internaliserades.

Uppsats: 15 hp

Program: Masterprogram i Barn- och ungdomsvetenskap

Nivå: Avancerad nivå

Termin/år: Ht/2017

Handledare: Elisabeth Mellgren

Examinator: Johan Söderman

Rapport nr: HT17-2920-001-PDA523

Nyckelord: litteracitet, Early Childhood Literacy, högläsning, kommunikation, samspel, multimodal, upprepning, förskola, bilderbok

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

ABSTRACT	2
INLEDNING	5
Syfte och frågeställningar.....	6
TIDIGARE FORSKNING	7
Litteracitet	7
Litteracitetshändelser i en litteracitetspraktik	9
Litteracitet i förskolan	10
Multimodalitet.....	10
Upprepning.....	11
Sammanfattning av tidigare forskning	12
TEORETISK RAM	13
Språk och tanke i social interaktion	13
Språket och tanken	14
Meningsskapande	15
Mediering	16
METOD OCH METODOLOGI.....	20
Studiens vetenskapliga förhållningssätt	20
Forskningsdesign och metod.....	20
Datainsamling.....	21
Videoobservation	23
Transkribering	24
Urval.....	24
Metodologi och analys	25
Interaktionsanalys och teoretiska analysverktyg.....	25
Studiens tillförlitlighet.....	27
Forskningsetiska aspekter	28
RESULTAT	30
Barnens initiativ till samspel.....	32
Barnens verbala uttryck i samspelet.....	32
Barnens kroppsspråkliga uttryck.....	40
Sammanfattande analys av barnens initiativ till samspel.....	42
Lärarnas initiativ till samspel	43
Lärarnas verbala uttryck i samspelet.....	44
Lärarnas kroppsspråkliga uttryck.....	55

Sammanfattande analys av lärarnas initiativ till samspel.....	59
Boken som medierande redskap.....	60
Bokens multimodala uttryck som initierar samspel med barnen	60
Bokens multimodala uttryck som initierar samspel med lärarna	63
Sammanfattande analys av boken som medierande redskap	64
DISKUSSION	65
Samverkande faktorer som påverkar samspelet	66
Verbalt samspel	66
Kroppsspråkligt samspel	67
Dramatisk läsning som kulturellt redskap för samspel	68
Humor som kulturellt redskap för samspel	69
Upprepad enskild läsning	70
Organisatoriska och strukturella faktorer som påverkar lästillfället	72
Olika fokus i samspelet	73
Samspel mellan lärare och barn	73
Samspel mellan barn och bok.....	74
Samspel mellan lärare och bok.....	74
Samspelets betydelse för barns litteracitet	75
Studiens forskningsbidrag och behovet av vidare forskning	76
REFERENSER.....	79
BILAGOR	83

INLEDNING

Literacy makes sense to anyone at any time.

David Barton (2007, sid 49)

Högläsning skapar möjligheter för gemenskap runt en berättelse, möjligheter att dela ett budskap och en läsupplevelse med andra. Genom högläsning öppnas världar vi aldrig kunnat föreställa oss, och vi kan byta perspektiv och få kunskap om hur andra människor tänker. Högläsningen skapar möjligheter för mellanmännsliga möten, och ger oss en chans att förstå vad litteratur är och hur den kan bidra till att förstå oss själva och vår omvärld. (Barton, 2007; Björklund, 2008; Bruner, 2002; Damber m fl., 2013; Dahlgren & Olsson, 1985; Nikolajeva, 2003; Säljö, 2014; Pramling m fl., 1993; Vygotskij, 2001)

Studien har sin utgångspunkt i litteracitet, eftersom individens förmåga till språklig kommunikation, såväl verbal som kroppsspråklig, är en förutsättning för delaktighet i vårt samtida samhälle. Ett antagande i studien är att ett aktivt deltagande i sociala och kulturella sammanhang påverkar barns intresse och engagemang kring text och bild. Människan föds in i en redan existerande kommunikationskultur, ofta i form av en skriftspråkskultur, och studien ser högläsning som en del av denna kommunikationskultur. (Barton, 2007; Kress, 1997; Heath, 1983; Säljö, 2014; Vygotskij, 2001) Fokus i studien är samspelet mellan lärare, barn och bok vid upprepad enskild högläsning i förskolan. Via litteraturen utvecklas förmågan att ta till sig och ingå i skriftspråklig kommunikation, och denna förmåga är viktig för barnets framtida möjlighet att delta i skolans skriftspråkliga diskurs. Barns erfarenheter och möjlighet att ingå i olika språkliga sammanhang varierar, och betraktar man barn som framtida samhällsmedborgare blir det viktigt att ge dem tillgång till de redskap, som behövs för att ta del av och tolka och förstå information i samhället. Inverkan av sociala och kulturella villkor gör litteracitet till en demokratisk rättighet där barn aktivt deltar i samhället, och kan ta del av information genom text, symboler och bilder. Man kan se litteraturläsning i förskolan ur ett kompensatoriskt och rättighetsperspektiv, där barns lika rätt i samhället fokuseras, och forskning visar att barn socialiseras in i olika litteracitetspraktiker, och därmed in i olika diskurser (Säljö, 2014), vilka positionerar dem. Genom deltagande i förskolan som kulturell kontext, så får barn möta olika former av litteratur, och får tidigt tillgång till litteracitetspraktiker och diskurser som ligger nära skolans, och får därmed ofta lättare tillträde till skolans och samhällets litteracitetspraktiker. (Björklund, 2008; Körling, 2012; Pramling m fl., 1993; Razfar & Gutiérrez, 2003; UNICEF Sverige, 2009)

Tidigare forskning visar på högläsningens betydelse för barnens litteracitetsprocess och skriftspråkliga utveckling (Björklund, 2008; Damber m fl., 2013; Dahlgren m fl., 2013; Dahlgren & Olsson, 1985; Gustafsson & Mellgren, 2005; Nikolajeva, 2003). Det finns emellertid lite tidigare forskning om högläsning i just förskolan, och den som finns visar att högläsning sker oplanerat och ogenomtänkt, ofta i kontrollerande syfte (Damber m fl., 2013; Damber i Tengberg & Olin-Scheller (red), 2015; Mellgren & Gustafsson i Sheridan m fl., 2009; Simonsson, 2004), vilket visar på behovet av ytterligare forskning, som exempelvis föreliggande studie, för att erhålla fördjupad kunskap om vad som sker i högläsningens

samspel, att bidra till att ytterligare synliggöra vikten av litteraturläsning i förskolan och medverka till ett förändrat arbetssätt hos yrkesverksamma inom förskolan, liksom även att bidra till fördjupad kunskapsbas inför framtida forskning runt samspelet i litteraturläsning.

Varje högläsningstund är unik och den tolkning och det meningsskapande som sker är situerat och föränderligt (Björklund, 2008; Mellgren & Gustafsson i Sheridan m fl. (red), 2009; Bruner, 2002; Säljö, 2014). Denna studie fokuserar multimodalt samspel, vilket uppstår mellan lärare, barn och bok i högläsningens sociala sammanhang. Genom att utforska vad som händer i det kommunikativa samspelet avser studien att upptäcka de olika mönster som utkristalliserar sig i samspelet. Dessa mönster kan sedan ligga till grund för den vuxna högläsarens arbete att utveckla ett bemötande och teknik i framtida högläsningstunder, i syfte att möjliggöra interaktion med barnen, vilket påverkar barnens litteracitetsprocess positivt.

En boks text är permanent och kan läsas om och om igen, och upprepningen möjliggör en djupare förståelse av meningsinnehållet, liksom ökar möjligheten att reflektera, jämföra och göra kopplingar till andra erfarenheter och kunskaper (Martinez & Roser, 1985; Säljö, 2013). Studien syftar till att utveckla denna aspekt och undersöka hur upprepad läsning påverkar barns samspel och litteracitetsupplevelse.

Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att åskådliggöra det språkliga, multimodala samspel som uppstår under den upprepade enskilda högläsningen på en förskola. Studien syftar till att studera de språkliga redskap som finns tillgängliga för barn och lärare, i samspelet med den andra och med boken, liksom att belysa hur boken som medierande redskap medverkar till samspel; verbala, kroppsspråkliga och andra multimodala kommunikationsuttryck. Läsprojektet, inom vilket studien genomförs, utgår från att den upprepade läsningen har en positiv effekt på barnets litteracitetsprocess, och studien avser även att belysa vilken betydelse upprepad läsning har för samspelet under enskild högläsning.

Tidigare forskning (se bl a Heath, 1982; Pramling m fl., 1993; Gustafsson & Mellgren, 2005; Mellgren & Gustafsson i Sheridan m fl., 2009) har visat att olika faktorer som högläsning för barn, barns egna bokläsande, text i omgivningen och barns språkutveckling är starkt länkade till och samspelar med varandra. Till största delen, med undantag av exempelvis Simonssons (2004) forskning om de yngsta barnens samspel runt bilderboken, är det främst den verbala aspekten av samspelet, respektive den textrelaterade aspekten i högläsningen, som fokuserats. Till skillnad från dessa tidigare forskningsbidrag fokuserar den här studien de multimodala kommunikationsuttryck (Kress, 1997) som uttrycks, och avser att även fokusera bilderbokens betydelse i samspelet mellan bok, barn och lärare. Teoretiska begrepp används för att visa på och förklara de fenomen som studiens frågeställning söker svar på, vilka presenteras nedan:

1. Vilka olika slags multimodala samspel uttrycks mellan lärare, barn och bok i den enskilda högläsningen?
2. På vilket sätt samverkar dessa kommunikationsuttryck i barnens litteracitetsprocess?
3. Vilken betydelse har upprepningen av enskild högläsning för samspelet?

TIDIGARE FORSKNING

Tidigare forskning med relevans för denna studie utgörs av forskning om kommunikation, samspel, interaktion, barnlitteratur, litteracitet, multimodala uttrycksätt och språkutveckling. Den forskning som presenteras här gör inga anspråk på att vara heltäckande, utan skall ses som en inblick inom forskningsområdet och är avgränsad till att behandla upprepad enskild högläsning i förskolan, litteracitet, multimodalitet och upprepningens betydelse för litteraturläsning.

Inledningsvis beskrivs senare års litteracitetsforskning genomförd av bland andra Barton (2007), Björklund (2008), Kress (1997), Gillen och Hall (2003) samt Gustafsson och Mellgren (2005; 2009; 2011), vilket följs av Kress (1997) studier av multimodalitet, och avslutningsvis diskuteras bland andra Bartons (2007), Björklunds (2008) samt Martinez och Rosers (1985) forskning runt upprepningens betydelse för litteracitetsprocessen.

I föreliggande studie använder jag begreppet *litteracitet*. Litteracitet motsvarar engelskans *literacy*, och är ett vitt begrepp som innefattar både text, tal, tecken, symboler och bilder. I studien används den definition som argumenteras fram av Björklund (2008), liksom en försvenskad stavning av ordet, vilket skall försöka fånga in en mer mångfasetterad innebörd i begreppet. Studien utgår från en vid förståelse av begreppet litteracitet, vilket förutom läsande och skrivande även innefattar multimodala former av kommunikation, som bilder, tecken och symboler (Kress, 1997). Litteracitet existerar i interaktionsprocesser och det är i interaktiva aktiviteter som lek, dialoger och samtal, som barnen kan omsätta och abstrahera det skrivna språket, och göra det till sitt eget genom sin egen erfarenhet, i en annan kontext än den litterära (Björklund, 2008; Damber m fl., 2013).

Litteracitet

Senare års litteracitetsforskning beskriver en förändrad bild av litteracitet från att handla om formell läs- och skrivundervisning till att fokusera meningsskapande i ett kommunikativt och socialt sammanhang. Begreppet Early Childhood Literacy, eller i Björklunds (2008) översättning *de yngsta barnens litteracitet*, beskriver en vid förståelse av olika kreativa sätt att använda sig av skriftspråket, ett vidgat textbegrepp och multimodalitet, och innefattar barns skriftspråkliga agerande som ett meningsskapande redan från födseln, vilket används i alla situationer och inte bara i undervisningssammanhang. Litteracitet kan ses som ett komplext samlingsnamn för olika disparata fenomen, som exempelvis text, bilder, symboler, tecken, tal, bokstävernas symboler och ljud, media, skyltar, kartor och tidtabeller (Björklund, 2008; Dahlgren m fl., 2013; Dysthe, 1996; Fox, 2003; Gillen & Hall, 2003; Gustafsson & Mellgren, 2005; Mellgren & Gustafsson, 2009; Kress, 1997; Vygotskij, 2001). Även kroppsspråk, gester kan räknas som litteracitet om de uttrycks direkt eller indirekt tillsammans med text (Björklund, 2008; Kress, 1997). Istället för att se barn som blivande, så ser man barn som varande användare av språk och kommunikation och litteracitet i ett socialt sammanhang. Barn är aktiva i sitt användande av litteracitet här och nu, och det är meningsfull och användbar aktivitet för dem, och inte en utvecklingsfas mot nästa steg i skriftspråksutvecklingen (Barton, 2007; Björklund, 2008; Gillen & Hall, 2003). Damber m fl. (2013) utgår från Freebody och Luke (2003, i Damber m fl., 2013), när de diskuterar olika aspekter för barns litteracitetsutveckling. De fyra aspekterna utgörs av barnet som *avkodare*, barnet som *meningsskapare*, barnet som *textdeltagare* och barnet som *kritisk läsare*. Till

skillnad från tidigare tankar om att litteracitetsutveckling sker i faser som följer på varandra, så använder barnet språket utifrån alla de fyra aspekterna samtidigt och interagerande.

Litteracitet handlar om att tolka ett budskap, oavsett vilken form det har; i bilderboken handlar det om att tolka text och bild. Genom att använda sig av sin egen röst, så medierar och integrerar läsaren textens och bildernas information, och på så sätt kan barnets förståelse för berättelsens meningsinnehåll utvecklas. Barnen går in i lässituationen med olika textvärldar, vilka innefattar förväntningar och föreställningar om vad bokens text och bild kan innehålla. Textvärlden är i ständig förändring i ett meningsskapande, där innebörder och samband hela tiden ändras, när läsaren, med hjälp av sina egna erfarenheter och kunskap om texten, sig själv och livet, bygger upp en förståelse av meningsinnehållet i interaktionen med texten, för att sedan reflektera över detta meningsinnehåll och vilken betydelse det har för en själv. (Dahlgren m fl., 2013; Langer, 2005; Säljö, 2014)

Forskning visar på att vi samtidigt uppfattar olika medier när vi tolkar en text, och dessa olika medier samspelar i vår ansats att skapa mening och förstå sammanhang. Litteracitet uppstår i vardagen i aktiviteter där människor möts och samspelar. Eftersom fokus ligger på meningsskapande och förståelse, så måste den situerade kunskapen ses i förhållande till sin historiska och kulturella kontext (Barton, 2007; Gillen & Hall, 2003; Gustafsson & Mellgren, 2005; Kress, 1997; Langer, 2005). Vi kan aldrig få en exakt vetskap om människors tänkande eller begreppsförståelse. Det är endast genom deras språk och handlingar, som vi kan studera och erhålla kunskap om andras tankar och begreppsförståelse. Ett sociokulturellt perspektiv förutsätter att barnen omsätter och abstraherar det skrivna språket, och gör det till sitt eget genom sin egen erfarenhet i interaktiva aktiviteter som lek, dialoger och samtal (Säljö, 2014; Damber m fl., 2013). Den vuxnas roll blir då viktig, men som medupptäckare och medskapare av språket, och inte som någon expert som skall lära barnen hur man använder språk. De vuxnas interaktion i en ömsesidig påverkansprocess, liksom en tillåtande och engagerande omgivning är viktiga faktorer i de yngsta barnens litteracitetsprocess. Samtidigt visar forskning att det finns samband mellan barns litteracitetsrespons och lärarens kompetens i kommunikation och lärarens förmåga att svara på barnens uttryckta perspektiv och tolkningar av läsningen (Mellgren & Gustafsson i Pramling & Pramling Samuelsson, 2011).

Litteraturläsning, och framför allt samtal runt text och bild, socialiserar barn in i litteraturen och skriftspråket innan de själva kan läsa (Damber m fl., 2013; Damber i Tengberg & Olin-Scheller (red), 2015; Langer, 2005; Simonsson, 2004). Genom att koppla samtal till boken, så överskrider man den faktiska situationen här och nu, genom att orden medierar den osynliga världen som fanns där och då. Den vuxna kan hjälpa barnet att utveckla sin textvärld och tolkande av text och bild, genom att engagera barnen i samtal, dekontextualisera, stötta barnen i deras berättande och samspela med barnen i en berättande skriftspråkande miljö (Björklund, 2008; Dahlgren m fl., 2013; Damber m fl., 2013; Damber i Tengberg & Olin-Scheller (red), 2015; Gillen & Hall, 2003; Gustafsson & Mellgren, 2005; Kiefer, 1986; Mandel Morrow, 1985; Martinez m fl., 2003; Martinez & Roser, 1985). En tidigare studie genomförd av Mellgren och Gustafsson (i Sheridan m fl., 2009) visar att även de minsta barnen samspelar runt bokläsning, genom att de *visar uppmärksamhet* genom sina ögonrörelser, kroppsställning och ansiktsuttryck, *agerar* genom att bläddra, peka, benämna, fråga, använder *inferens* genom att tolka, utvidga verbalt och kroppsspråkligt, koppla till egen erfarenhet samt återberätta i samtal runt boken. Föreliggande studie har flera likheter med Mellgrens och Gustafssons studie, när det gäller metoden med videoobservation där en vuxen genomför enskild

högläsning för barnet. Föreliggande studie skiljer sig från den tidigare studien genom att målgruppen är något äldre, den omfattar färre deltagande barn, och genom att den är mindre experimentell och mer förankrad i förskolans kontext. Mellgrens och Gustafssons (i Sheridan m fl., 2009) studie visar på en variation i hur lärarna läser; de läser texten som den är; de berättar om innehållet; de dramatiserar läsningen med hjälp av rösten; och de läser och involverar barnen med frågor och kommentarer.

En läsare, eller lyssnare, närmar sig en text med ett antingen litterärt; att få en litterär upplevelse, eller ett diskursivt; som förmedling av information, syfte, och detta påverkar vilka innebörder som läsaren får med sig. I pedagogiskt syfte har främst det diskursiva syftet använts, medan ett litterärt syfte präglas av osäkerhet, utforskande och möjligheter, men eftersom båda syftena är viktiga för läsarens meningsskapande är det viktigt att närma sig texten på olika sätt (Langer, 2005). I sitt meningsskapande kopplar barnet bokens språk, vilket utgörs av både text och bilder, inte bara till sina erfarenheter av den yttre världen, utan bokens språk - språkets poesi - väcker också barnets inre erfarenheter av känslor och inre bilder hos barnet, vilka samspelar i barnets meningsskapande av berättelsens budskap (Martinez m fl., 2003).

Litteracitetshändelser i en litteracitetspraktik

Inom litteracitetsforskningen används två centrala begrepp; *litteracitetspraktik* och *litteracitetshändelser*. Litteracitetspraktik utgörs av sociala, kulturella och historiska mönster för handlingar, och inom vilka litteracitetshändelser sker och skapas, och där människor använder sin, ofta osynliga, kunskap om och ritualiserade handlingar runt text i olika specifika situationer (Barton, 2007; Björklund, 2008; Heath, 1983). Studier visar på att en litterat person, även små barn, som lärt sig de regler och läsritualer om hur en lässituation kan utformas, som exempelvis en speciell läsplats, sittställning, att texten har en mening, hur man hanterar och bläddrar i en bok, visar bilder och använder läsröst, kan tolka och förstå bokläsning som en kommunikationsakt, (Björklund, 2008; Dahlgren m fl., 2013; Simonsson, 2004).

Litteracitetshändelser beskrivs som olika konkreta vardagshändelser, där någon form av text, läsande eller skrivande spelar en betydelsefull roll i människors sociala samspel, och de involverar alltid tolkning och meningsskapande av någon form av skriftspråklig artefakt i interaktion mellan människor (Barton, 2007; Björklund, 2008; Heath, 1983). Genom att inbjudande vända sig till andra och peka i boken, kommentera och upprepa texten och varandra, och även genom kommenterar som "Jag läser", så skapar individer gemensamma *litteracitetsmanifest* (Björklund, 2008). *Preläsande* och *preskrivande* är litteracitetshändelser, som innebär att barn deltar i läsningen för att det finns något i boken som berättar något, att barnet utvecklar sin läsidentitet i samspel med andra läsare och deltar i texter och illustrationer genom att berätta, lyssna och fråga (Körling, 2012). Preläsande och preskrivande, eller *skriftspråkande* (Gustafsson & Mellgren, 2005), beskriver även barns intentioner och handlingar, genom vilka de uppför sig som om de vore läs- och skrivkunniga, som att läsa ordbilder, eller att ta en penna och "skriva" något, liksom barns förståelse av vad läsning och skrivning är och vad det används till (Dahlgren m fl., 2013; Gustafsson & Mellgren, 2005; Körling, 2012).

Litteracitet i förskolan

Forskning visar att barnets skriv- och läsutveckling är beroende av barnets egna medvetenhet om skriftspråkets funktion, och den startar långt innan och sker oberoende av den formella skriv- och läsundervisningen i skolan. Genom högläsning i förskolan får barnen möta text och bilder och får erfarenhet av att tolka bilder, som en del av ett multimodalt visuellt språk vilket kan stimulera skriftspråksprocessen. I bilderboken samspelar text och bild, för att förmedla och skapa mening i bokens berättelse och meningsinnehåll (Björklund, 2008; Nikolajeva, 2003) och bilden har därför stor betydelse även för barnets senare läsning och tolkning. Eftersom en majoritet av svenska barn i dag går på förskolan, så spelar förskolan en viktig roll i barns skriftspråksutveckling (Dahlgren m fl., 2013; Damber i Tengberg & Olin-Scheller (red), 2015).

Böcker och bokläsning har haft en viktig plats i förskolans verksamhet, och kan sammankopplas med förskolan som historisk och kulturell kontext. De flesta förskolor har böcker tillgängliga i verksamheten (Damber m fl., 2013). Högläsning i förskolan kan ha startat med Fröbels sånglekar och ramsor, liksom det temainriktade arbetssätt som utgick från arbetsmedelpunkten och senare intressecentrum, där sagor, berättelser, sånger, ramsor var ett centralt inslag. Senare sågs högläsning och bilderböcker som stimulerande för språket och i förlängningen den kognitiva utvecklingen. I förskolans första pedagogiska program utvecklades kopplingen mellan språket och individens kognitiva utveckling. Barnen skulle få möjlighet att berätta till bilder och att uppleva det skrivna språket genom rim och ramsor samtala. De lite äldre barnen skulle dessutom få möjlighet att berätta och uttrycka sig genom att använda det talade språket, liksom att uppleva det skrivna språket genom högläsning och textskapande. (Vallberg Roth, 2011) Fram till och med den senast reviderade läroplanen för förskolan (Skolverket, 2016) har språkets betydelse framhävts och förändrats till att allt mer fokusera barnets aktiva delaktighet i en skriftspråklig värld.

Tidigare studier visar att litteraturläsning i förskolan ofta inte har någon pedagogisk funktion, utan främst används under korta stunder som läsvila, väntetidsaktivitet, i kontrollerande eller, genom att samla gruppen, sociala syften, och att uppföljande samtal sällan genomförs (Damber m fl., 2013; Damber i Tengberg & Olin-Scheller (red), 2015; Simonsson, 2004). Lärarna har ofta en vag föreställning om att högläsning är positivt för barns språkutveckling, men inte om samtalets betydelse, och det är sällan som planerad läsning med ett tydligt syfte gällande skriftspråksutveckling sker (Mellgren & Gustafsson i Sheridan m fl., 2009; Damber m fl., 2013, Damber i Tengberg & Olin-Scheller (red), 2015). Studier i Storbritannien visar att barn använder ett mer varierat förhållningssätt till litteracitet när de är i hemmiljö, jämfört med förskolans miljö, vars institutionella kontext styr barnens meningsskapande mot förskolans rådande läsandediskurs, där fokus ofta ligger på bokstäver och att knäcka läskoden (Anning, 2003).

Multimodalitet

Inom litteracitetsforskningen har tidigare den verbala litteraciteten fokuserats, men sedan början av 2000-talet har den visuella litteraciteten fått mer och mer utrymme, där Kress (1997), bland flera andra forskare, har uppmärksammat den komplexa användning av litteracitet, som de yngsta barnen är delaktiga i. Utmärkande för barns litteracitet är multimodala handlingar, vilka används för meningsskapande och kommunikation, som blickar, gester, kroppsuttryck, bilder, symboler, musik, tal och skrivande (Gillen & Hall,

2003; Kress, 1997). På samma sätt som vi gör språk varje gång vi pratar, så skapar vi nya symboler med nya kombinationer av innehåll och mening, genom konstanta interaktioner, fast materialet vi använder är gammalt, tillgängligt material. Detta innebär att alla utåtriktade symboler är fulla av mening. Barn är idag vana vid meningsskapande i flera olika medier, och de handlar strategiskt multimodalt, både i saker de använder, föremål de skapar, och hur de använder sin kropp. För barnen är exempelvis den alfabetiska skriften multimodal; den består av text, bokstävernas former, mediala möjligheter som tidningar, böcker, födelsedagskort, den är ett estetiskt föremål med möjligheter för design, den är ett verktyg för meningsskapande och ett verktyg för att rita ljud. (Gillen & Hall, 2003; Kress, 1997)

Ett svagt utvecklat bildspråk ger uttryck för en vag förståelse för sagan som helhet, liksom dess innebörd. Barn som har ett utvecklat bildspråk, återberättar ofta sagan på flera olika sätt och kan dessutom uttrycka olika uppfattningar om sagans innebörd. Genom att ge barnen möjlighet att utveckla sitt bildspråk kan de utveckla en ökad förståelse av berättelsens händelseförlopp och meningsinnehåll. (Pramling m fl.,1993) Tidigare forskning visar hur barn svarar på litteraturläsning genom kroppsspråk, som exempelvis klappa händer, dans och dramatisering av berättelsen. Genom att iaktta barnens kroppsspråk vid litteraturläsning, kan en djupare kunskap för barnens tolkning och förståelse av berättelse erhållas. (Martinez m fl., 2003)

Upprepning

En boks text är permanent och som läsare kan man återvända till den om och om igen, vilket möjliggör en djupare förståelse av meningsinnehållet och möjligheten att reflektera, jämföra och göra kopplingar till andra erfarenheter och kunskaper (Säljö, 2013). Upprepad läsning av samma bok, liksom olika bemötanden från den andra som läser samtidigt, kan ge barnen nya och kvalitativt annorlunda upplevelser av boken som de läser. I en berättelse finns inte bara ett meningsinnehåll utan flera, och dessutom olika sätt att uppleva dessa meningsinnehåll, och genom upprepning kan barnet utveckla föränderlig förståelse av läsning, av bokens innehåll och budskap. Upprepning blir då en form av variation, och variation skapar möjlighet för barnen att urskilja, vilket skapar förutsättning för lärande (Barton, 2007; Björklund, 2008; Fox, 2003; Martinez & Roser, 1985; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Damber och Nilssons (Damber i Tengberg & Olin-Scheller (red), 2015) studie visar att högläsning som inarbetad rutin kan medföra att barnen upplever högläsning som en positiv och värdefull aktivitet, vilket innebär att det är av vikt för barnens litteracitetsprocess att förskolan skapar upprepade tillfällen för högläsning i verksamheten.

Något som har poängterats i tidigare forskningsstudier, när det gäller skriftspråksutveckling, är tidens betydelse; den tid som varje barn exponeras för högläsning, samtal och kommunikation, skrivande och språklekar spelar en avgörande roll för barnets skriftspråksutveckling (Dahlgren m fl., 2013; Gustafsson & Mellgren, 2005; Lundberg, 2007). Tidigare forskning om upprepad högläsning av samma bok visar på att upprepad läsning möjliggör en fördjupad och mer komplex litteracitetsförståelse. Dels samtalar barnen mer om välkända berättelser, och dels förändras deras reaktioner beroende på om det är en välkänd eller ny berättelse som läses för dem; när berättelsen är ny ställer barnen fler frågor och deras respons utgörs främst av svar på lärarens frågor, och när den är välkänd för dem så kommenterar de i högre grad berättelsens personer och handling. Med upprepad läsning

ändras även fokus för barnens kommentarer och blir mer varierat, och läsaren tränger djupare ner i berättelsen än vid första läsningen. (Martinez & Roser, 1985)

Sammanfattning av tidigare forskning

Sammanfattningsvis kan sägas att tidigare forskning fokuserar den sociala kontexten och stöder sig på multimodala processer, liksom det kommunikativa samspelet mellan människor och artefakter, där intersubjektivitet och meningsskapande är viktigt. Den högläsande vuxna har en viktig roll som förmedlare av litteratur och skriftspråkets funktion och som samspelspartner i barnens litteracitetsprocess att avkoda, tolka och fördjupa läsupplevelsen. Genom bilderboken får barnen möta ett multimodalt språk i form av text och bild, och genom att kommunicera i social interaktion, så kan barnen, genom verbala och kroppsspråkliga symboler och uttryck, tolka meningsinnehållet, och kommunikationsdeltagarna skapar på så sätt nya begrepp i nya kombinationer av innehåll och mening.

TEORETISK RAM

Fokus i den här studien är det kommunikativa samspel som sker mellan barn, lärare och bok under högläsningen, och därför blir den sociala aspekten betydelsefull. Ett sociokulturellt perspektiv utgår från att social interaktion är en förutsättning för att utveckla språk och litteracitet, och fokuserar den meningsskapande processen, och då blir det intressant att titta på aktiviteten i sin kontext. I denna studie har jag därför valt att analysera resultatet med hjälp av teoretiska begrepp underbyggda av sociokulturell teoribildning. Det teoretiska ramverket gör det möjligt att närma sig samspelet ur både socialt, interaktionistiskt, multimodalt, språkligt och ett litteracitetsperspektiv. De teoretiska begrepp som används i analysen har valts, för att de bidrar till en fördjupad förståelse för de fenomen som studien visar.

Inledningsvis beskrivs utveckling av språk och tanke ur ett sociokulturellt teoriperspektiv, och här lutar sig studien mot Vygotskijs (2001) och Säljös (2014) teoribildning. Därefter diskuteras meningsskapande, intersubjektivitet och narration utifrån Säljös (2014) och Bruners (2007) teorier. Avslutningsvis diskuteras bilderboken och högläsningen som medierande redskap utifrån Säljös (2014) teoribildning.

Språk och tanke i social interaktion

Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv där social interaktion är en förutsättning för att utveckla språk och litteracitet. Med hjälp av språket kan vi göra omvärlden och tillvaron meningsfull, och genom kommunikation samspekar vi och blir delaktiga i vår omvärld. Ett antagande ur ett sociokulturellt perspektiv är att människor handlar i direkt eller indirekt samspel med andra inom ramen för sitt praktiska och kulturella sammanhang. Säljö (2014) uttrycker detta som att mänskligt tänkande och handlande är *situerat* inom olika sociala kontexter. I varje social kontext omförhandlar människor hela tiden begrepp och deras betydelse för att mötas i en gemensam förståelse av begreppet, och därmed blir individens tänkande och språk *situerat*, och varje ord får en lite annorlunda innebörd beroende på vilka människor som ingår i det sociala samspelet (Säljö, 2014; Vygotskij, 2001). Människan är en del av kontexten, och våra handlingar och vårt tänkande både påverkar och påverkas av kontexten. När vi läser en bok för barn måste vi vara medvetna om den sociala och kulturella diskurs i den högläsningsskontext inom vilken texten och berättelsen är skriven, och läsaren, eller lyssnaren, är beroende av en viss bakgrundskunskap.

Ett sociokulturellt perspektiv utgår från ett perspektiv på lärande och utveckling, där begreppet *appropriering* beskriver lärande och utveckling som ett gradvis tillägnande av kulturella redskap och förmågan att kunna använda dessa i relevanta sociala sammanhang. Den sociala kontexten påverkar människors tankar; handlingar och samspelemönster existerar i och genom kommunikation, och skiljer sig därmed åt beroende på samhälle och livsmiljö (Säljö, 2014). Med *kulturella redskap* avses kommunikativa redskap i form av både konkreta, fysiska redskap, liksom även språkliga, intellektuella och diskursiva redskap. Lärande och tänkande utvecklas i samspelet mellan individ och kollektiv, där den kollektiva kunskapen blir en del av och utvecklas i individen, och tvärtom. Människans kunskap är språklig, eller *diskursiv*, och det är genom att använda språket, som vi kan tolka och ordna upplevelsen i begreppsliga termer genom kategorier och begrepp, och dela våra erfarenheter med andra och på så sätt skapa ett kollektivt lärande. Genom samspel med andra människor kan individen

göra sig olika föreställningar om sin omvärld, och omvandlar aktivt informationen som sin egen kunskap om omvärlden. (Säljö, 2014)

Språket och tanken

Genom att individen deltar i en social kontext och kommunicerar i ett ömsesidigt socialt samspel kan hans utveckling av språk och begreppsbildning ske. De språkliga uttryck som barnet erfar och skapar i sitt samspel med andra människor och föremål fungerar som människans intellektuella redskap, och det är genom dessa som barnet tänker (Säljö, 2014; Vygotskij, 2001). Vygotskij (2001) tänker sig språket med dubbel funktion, dels som ett sätt att medvetet och avsiktligt kommunicera ett budskap, och dels som ett redskap för att tänka. Samtal och språk är grunden för att så småningom kunna nå abstrakt tänkande. Talspråk, skriftspråk, tänkande och lärande samspelar med omgivningen och med andra människor i ett socialt och kulturellt sammanhang, och i detta samspel skapas ett samförstånd, vilket uttrycks med hjälp av symboler och tecken. Språk är inte bara ett sätt att kommunicera ett budskap, utan handlar även bland annat om att koordinera handlingar och dela sina upplevelser med andra, att rikta andra individers uppmärksamhet, att skapa berättelser om sig själv och om världen, liksom att upprätta vänskapsrelationer (Pramling & Pramling Samuelsson, 2010). I denna studie riktas fokus mot verbala och kroppspråkliga litteracitetshandlingar, vilka sker i ett socialt sammanhang och riktas mot lärare, barn eller bok.

Tanken består inte av enskilda ord, som det talade språket gör, och det behöver inte nödvändigtvis sammanfalla med det språkliga uttrycket. Det inre språket är känt för individen och existerar därför alltid i sin kontext, och kan därför vara obegripligt för en utomstående lyssnare, eftersom det exempelvis underförstår subjekt och predikat, liksom innebörder och syftningar, och istället fokuserar på innehållet och meningen med det tänkta. Med hjälp av individens inre språk kan tanken uttryckas med hjälp av ett enda ord eller begrepp. Dessa aspekter av det inre språket försvårar inläringen av skriftspråket, eftersom det där krävs att individen kan följa skriftspråkets strikta form ihop med en social decentring av samtalspartnern, en medveten reflektion över innehållet och samtidigt en förståelse för texten som ett medel för att överbrygga tid och rum. Samtidigt så fungerar det verbala tänkandet som en förutsättning för skriftspråsutvecklingen. Processen från tanke till ord går via innebörden, och barnet förmedlar sina tankar genom orden och genom att kommunicera med andra människor, och samtidigt utvecklas och förändras tänkandets strukturer, till ett mer abstrakt och generellt tänkande. (Vygotskij, 2001)

En central utgångspunkt inom sociokulturellt perspektiv är *högre sociala processer*, som exempelvis resonerande, berättande och problemlösning, vilka först utvecklas i kommunikation med andra och därefter individuellt. Lärandet sker därmed i samspel mellan barnet och omvärlden, och skapar mentala strukturer hos barnet, och både kulturen och interaktionen mellan individer påverkar barnets lärande. I detta samspel kan den vuxna ligga steget före barnet och utmanar hans tankeprocesser och fungera som en bro mellan barnet och ny kunskap, genom att ge stöd och rikta barnets uppmärksamhet mot lärandeobjektet. Vygotskij (2001) kallar det den *proximala utvecklingszonen*; inom sociokulturella perspektiv använder man begreppet *scaffolding*. När barn och vuxna gemensamt deltar aktivt i en språkkultur, så övertolkar de vuxna barnens talade och skriftliga budskap utifrån dess sammanhang. Detta innebär att barn kan använda ord och begrepp som de ännu inte har utvecklat en generell förståelse för, men genom samspel och de vuxnas övertolkning kan

denna utveckling ske i kommunikation med andra, vilka redan har en förståelse för den generella innebörden av begreppet (Pramling m fl., 1993; Säljö, 2014; Vygotskij, 2001).

Språkets olika funktioner kan delas upp i tre övergripande delar: *språkets utpekande funktion*; *språkets semiotiska funktion*; och *språkets retoriska funktion* (Säljö, 2014). Språkliga ord och uttryck har en *utpekande funktion*, vilken gör det möjligt för människan att urskilja och benämna olika saker, dess olika aspekter och funktioner i vår omvärld. Ordet fungerar som en verbal ersättning för vårt pekfinger, och gör det möjligt för oss att abstrahera och dekontextualisera. Språkets *semiotiska funktion* handlar om den relation som finns mellan olika språkliga uttryck och de företeelser som dessa uttryck refererar till. En företeelse kan beskrivas på en mängd olika sätt, men det är alltid kontexten som avgör vilka uttryck man använder sig av. Semiotik innebär även användningen av andra kommunikationsmedel än text, som exempelvis bilder, siffror, gester, symboler. Kress (2003) använder begreppet *semiosis* eller *semiotisk praktik* för att beskriva den process, dels en synlig som uttrycker och dels en inre, vilken tolkar den socialt skapade världen. Det är detta han kallar för *multimodalitet*, där språk och skrivna tecken samspelar semiotiskt med varandra i individens meningsskapande och kreativitet. Vårt sätt att tänka formas genom att vi deltar i olika sociala samspel och är beroende av att vi förvärvar de språkliga kategorier som medger deltagande i detta samspel. Språkets *retoriska funktion* handlar om att språket skapar möjlighet för oss att påverka andra människor, och den ger oss också möjlighet till meningsskapande människor emellan, när vi ser bortom själva orden och försöker förstå vad vi menar. (Säljö, 2014; Vygotskij, 2001)

Meningsskapande

Ett sociokulturellt perspektiv fokuserar den meningsskapande processen, och förhållandet mellan individ och interaktion med andra när det gäller lärande. Genom att kommunicera med andra blir vi delaktiga i ett samspel, och med hjälp av språket kan vi göra omvärlden och tillvaron meningsfull. (Säljö, 2014) Människans meningsskapande påverkas av *intersubjektiviteten*, det vill säga människans förmåga att förstå andra människors medvetande och tankar genom språk och gester. *Externalisering* innebär att göra tanken explicit, offentlig och förhandlingsbar, och det gör tanken tillgänglig för fortsatta gemensamma reflektioner och metakunskap. Att förstå andras medvetande innebär en tolkande process, där de involverade alltid måste ta hänsyn till att individens handling och tänkande är situerat. (Bruner, 2002; Säljö, 2014) I denna studie blir det intressant att studera individernas samspel, när det gäller hur de närmar sig varandras tolkning och uttryck för olika delar i litteraturläsningen.

Ett *narrativt* sätt att tänka hjälper människan att skapa mening i livet, och att skapa berättelser, som ett sätt att tänka och skapa mening, bygga upp vår syn på oss själva och vår plats i världen. Berättelser bildar länkar mellan barnens språkliga världar och fungerar strukturerande och som drivkraft för lärande, och genom att konstruera och förstå berättelser skapas modeller för identitet och handlingsmönster. (Bruner, 2002; Säljö, 2014) Ett sätt att förstå en berättelse är att uppfatta den som ett meningsfullt yttrande, i motsats till en beskrivning av händelser, och då måste man kunna förstå symbolik, metaforik, skillnad mellan fiktion och realism samt förstå berättelsens olika nivåer och dess dolda budskap (Pramling m fl., 1993). Genom att läsa, diskutera och analysera berättelser, och genom att skapa egna berättelser, så kan berättandet och den narrativa förmågan övas upp och utgöra ett instrument för medvetandet och tanken. Att samtala om och tolka en berättelse utesluter inte andra tolkningar, utan speglar bara olika meningsskapanden, vilket skapar behov av

förhandling och samtal, där tolkningens syfte är förståelse som en process där man strukturerar, kontextualiserar, problematiserar, tolkar och förhandlar om berättelsen meningsinnehåll. (Bruner, 2002; Reichenberg, 2014) Att återberätta en saga hjälper barnet att minnas, urskilja och göra förutsägelser om en berättelses struktur, sammanhang och meningsinnehåll (Mandel Morrow, 1985).

I studien används begreppen meningsskapande och intersubjektivitet, där meningsskapande avser att beskriva barnens och lärarnas olika sätt att visa på och tolka det som intresserar dem och som innebär en meningsfull koppling för dem, genom att samspela och kommunicera verbalt och/eller kroppsspråkligt; och intersubjektivitet avser att beskriva på vilket sätt de möts i gemensamma föreställningar i detta samspel.

Inferens

Inferens innebär att kunna stiga in i och röra sig inom textens värld, att gå utanför texten och kunna koppla ihop den med sina egna erfarenheter, liksom att kunna reflektera över sin läsoplevelse. Att använda sig av inferens innebär att använda ledtrådar i texten och koppla dessa till det man redan vet om textens ämne, det vill säga läsa mellan och bortom raderna för att skapa mening i det man läser. Tidigare studier visar att förmågan till inferens är beroende av läsarens förkunskaper och medvetenheten om att man förväntas använda inferens. Inferens kan göras både bakåt i text, och även framåt. (Dahlgren m fl., 2013; Heath, 1983; Langer, 2005; Martinez m fl., 2003; Reichenberg, 2014) Barn använder sin egen erfarenhet, för att skapa mening av en berättelse, och de använder även berättelsen för att förstå sina egna erfarenheter, genom att ställa sig utanför berättelsen och beskriva hur dess huvudpersoners känslor eller handlingar eller hur berättelsens händelser kan relateras till sina egna erfarenheter. Barns reaktioner och kommentarer, vilka involverar deras egen erfarenhet, ökar över tid om de uppmuntras till det. (Martinez m fl., 2003)

Mediering

Människan lär sig hela tiden, och frågan är inte *om* vi lär oss, utan *vad* vi lär oss av de erfarenheter vi gör i den sociala kontext i vilken vi ingår. Kunskap finns i våra beskrivningar och tolkningar, det vill säga i olika diskurser, av olika föremål och upplevelser i gemensamma mänskliga verksamheter. Vi föds in i ett samspel med andra, och detta samspel med dess intellektuella och språkliga redskap förklarar, eller med ett sociokulturellt begrepp, *medierar* omvärlden för oss, för att vi skall kunna förstå och kommunicera med varandra. Begreppet mediering innebär att individen agerar, både inom och utanför sig själv, i relation till föremål och symboler, och genom att använda språket delar sina erfarenheter med andra i ett kollektivt lärande. Användningen av redskap och symboler hjälper oss att tolka, skapa mening och hantera omvärlden, och medverkar till att omforma strukturen på människans psykologiska processer, så att vi kan distansera oss och reflektera över våra tankar och handlingar, kommunicera dem till andra och se dem ur olika perspektiv. För att lärande och samspel skall kunna ske måste kommunikation och språk utgöra länken mellan barnet och omgivningen. (Säljö, 2013; Säljö, 2014; Vygotskij, 2001) Språk medierar våra erfarenheter och tankar för oss själva, vi använder vårt inre språk för att utveckla tanken och det talade språket; språk medierar kommunikation, och är centralt i hur vi strukturerar och organiserar kunskap; språk medierar en annan persons erfarenheter och meningsskapande för oss (Barton, 2007).

Bilderboken som medierande redskap

Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv på boken som ett redskap som möjliggör kommunikation mellan människor och samtidigt ett kunskapsöverförande mellan generationerna. Barnboken är en del av en vuxenproducerad barnkultur, vilken reproducerar barnens vardagsliv. Den är en multimodal länk till skriftspråket, genom att den via text och bild förmedlar bokens meningsinnehåll. Bilderboken kan ses som ett medierande redskap, eftersom den är ett föremål för ett aktivt meningsskapande, genom barnens sociala interaktion med bokens förmedling av information, idéer och känslouttryck (Säljö, 2013).

Det är till övervägande del genom bilderboken som barn får läserfarenheter. Bilderböcker är en unik litterär text, i och med att berättelsen skildras i både text och illustrationer, i en komplex relation till varandra. Oftast kommer barn först i kontakt med böcker med mindre text och mer illustrationer, för att senare uppleva bilderböcker med mer text. Nikolajeva (2003) beskriver fem kategorier, i vilka relationen mellan text och illustration kan delas in; symmetrisk, kompletterande, expanderande, kontrapunktisk och ambivalent. Dessa olika kategorier kan appliceras på olika nivåer, som exempelvis personligheter, setting, berättelse, berättarröst.

Det skrivna språket uppfattas och förstås i en sekventiell process, medan det visuella språket i illustrationerna uppfattas i en mer samtidig process. Visuell litteracitet innebär att barnet måste uppfatta både den skrivna och den visuella berättelsen genom kvalitativt olika processer, för att sedan integrera de båda budskapen i ett meningsskapande. (Kress, 1997; Martinez m fl., 2003) Begreppet *ikonotext* beskriver den syntes av text och illustration, som realiseras när läsaren förstår samspelet mellan text och illustration (Nikolajeva, 2003). Denna kommunikation handlar inte om en enkelriktad överföring av budskap från bok till barn, utan utgörs av en komplex *multimodalitet*, där språk, bilder och skrivna tecken samspelar i en semiotisk process mellan individ och medierande föremål. Barnets och den vuxnas gester, miner, blickar utgör också en del av situationens multimodala text, och bokens meningsinnehåll medieras genom högläsarens gester, blickar, röst- och tonläge. Eftersom bilderboken utgör ett medierande redskap, som interagerar med aktiva individer, så blir det meningsskapande som barnen ägnar sig åt situationerat och kontextberoende (Säljö, 2014; Kress, 1997). Detta innebär att bilderbokens innebörd inte är statisk, utan skapas i läsarkontexten, och är beroende av läsarens förförståelse och tolkningar av text och illustrationer.

Barn förhåller sig till bilderböcker på olika sätt. Tidigare studier visar två dominerande sätt för barn att betrakta böcker; det ena är att se böcker som medel för social interaktion och då använder individen sig av dramaformer för att kommunicera och skapa mening; och det andra är att fokusera på bokens meningsinnehåll i meningsskapandet (Wolf & Heath, 1992). Kiefer (1986) har observerat fyra olika kategorier i barns samspel med bilderböcker; *informativt*, då barnen pekar ut, återberättar eller jämför bilderna innehåll; *tolkande*, när barnen infererar och förklarar olika skeenden i text och bilder; använder sin *föreställningsförmåga*, då barnen kan gå in i berättelsen som deltagare och de tar olika roller, eller berättar om hur de skulle gjort i samma situation, liksom även när barnen liknar text eller bild vid saker och händelser som de själva har erfarenhet av; och slutligen den *personliga*, då barnet uttrycker personliga erfarenheter, känslor och uttrycker sina åsikter runt berättelsen och dess händelser och personer.

Här kan argumenteras att boken bör ses som ett passivt objekt, som inte i sig själv uttrycker ett budskap eller meningsinnehåll. I denna studie ser jag boken som ett medierande multimodalt redskap som, samtidigt som den förmedlar varje författares budskap och text- och bildinnehåll, även fungerar som en samspelspartner, och att den med sitt meningsinnehåll initierar samspel mellan bok och läsare. I bilderboken medieras författarens meningsinnehåll med hjälp av symboler i form av text och bild, vilka förmedlar en innebörd som i denna studie tolkas som ett kommunikationsinitiativ gentemot läsaren.

Högläsning som medierande redskap

Högläsning låter våra identiteter lösas upp och återskapas på nytt tillsammans med de nya erfarenheter, perspektiv och tankar, som vi upplevt genom läsningen. När vi berättar och läser för barnen, så fungerar vår röst som en länk mellan talspråket och skriftspråket, och barnet upplever hur vi ändrar rösten från talspråk, med ofullständiga meningar och ett kroppsspråk för att förtydliga, till skriftspråk med fullständiga och grammatiskt korrekta meningar. De upplever hur vi förändrar vår röst till en berättande röst (Barton, 2007; Körling, 2012). Körling (2012) uttrycker det som att vi, genom högläsning, ger bokstäverna liv och blir till verklighet för barnen. Genom högläsningen inser barnen att de skrivna orden kan berätta något, och får uppleva berättelsens struktur, hur känslor och röstlägen färgar rösten på olika sätt (Körling, 2012; Pramling m fl., 1993). Mediering genom text och bild är mer abstrakt, och tack vare att de medieras genom högläsningens muntliga och kroppsspråkliga framställning gör det lättare för mottagaren att förstå sammanhang (Säljö, 2013).

Tidigare forskning visar på vikten av att lärarna i förskolan läser högt för barnen, och i ett lyhört samspel uppmuntrar barnens intresse runt läsning och för metakognitiva samtal runt text och böcker, med utgångspunkt i barnens egna tankar och tidigare kunskap om skriftspråket. Dessa samtal måste anpassas till lyssnaren och fokusera på mötet mellan barnens egna textvärldar, deras uppfattningar, förväntningar och idéer, liksom deras uppfattningar om skriftspråket utifrån social och kulturell kontext. (Björklund, 2008; Dahlgren & Olsson, 1985; Damber m fl., 2013; Pramling m fl., 1993; Langer, 2005) Genom högläsningen får barnet även en förståelse för att skriftspråket inte är detsamma som talspråket, och genom att upprepa läsningen utvecklar barnen en förståelse för att texten och orden är konstanta. Barnet får tillgång till ett litterärt språk, fast i muntlig form, och detta påverkar hur de senare kan ta till sig det skrivna litterära språket. Genom att läsa högt för barnen, kan vi ge dem förståelse för narrativa strukturer och större erfarenhet av det litterära språket. Högläsning vidgar barnens vyer och referensramar, och skapar en social gemenskap med andra läsare eller lyssnare. (Damber m fl., 2013; Fox, 2003; Körling, 2012; Pramling m fl., 1993)

Att läsa sagor och böcker för barn är en företeelse som bara är ett par hundra år gammal. Innan dess berättades sagorna muntligt, och de var inte direkt riktade till barnen utan till de vuxna, även om barnen hörde på. Under 1700- och 1800-talen så började familjefadern i de borgerliga familjerna läsa högt för familjens kvinnor och barn, och under 1800-talet började speciella barnberättelser skrivas och publiceras och modern övertog högläsningen, som flyttade in i barnkammaren. Under 1900-talet har barnkammaren blivit en samhällsinstitution i och med att nästan samtliga barn som bor i Sverige går i förskola, där högläsningen har blivit tradition. (Pramling m fl., 1993)

Högläsningens form förändras beroende på situationen; faktorer som påverkar kan vara om barnet är van vid högläsning, om barnet har hört berättelsen tidigare, hur många barn som deltar, liksom på vilket sätt barnet interagerar i litteracitetshändelsen (Barton, 2007). I studien används begreppet *språkligt samspel*, vilket innefattar de multimodala former av språkliga uttryck, det vill säga verbalt, kroppsspråkligt samspel och litteracitetshändelser, liksom även de symboliska språkliga uttrycken i bilderböckernas text och bild i samspel (Kress, 1997; Säljö, 2014). I den sociala språkmiljön ingår barnen, böckerna och lärarna, liksom deras erbjudanden till samspel, liksom hur de bemöter och uppmärksammar varandras litteracitetsprocesser.

METOD OCH METODOLOGI

Metodavsnittet inleds med en beskrivning av vetenskapligt förhållningssätt, forskningsdesign, samt angreppssätt för hantering och bearbetning av information när det gäller studiens forskningsområde och metod. Därefter beskrivs metod för urval och datainsamling. Avsnittet avslutas med en diskussion angående resultatets validitet och reliabilitet, liksom forskningsetiska aspekter.

Studiens vetenskapliga förhållningssätt

Studiens ontologiska utgångspunkt utgörs av sociokulturell teoribildning, där synen på kunskap och lärande utgår från kommunikation och interaktion mellan människor i sociala kontexter. Studiens epistemologiska utgångspunkt är empirisk, där forskaren tar reda på kunskap om den observerbara verkligheten, och vilka faktorer som påverkar olika skeenden.

Studiens bas består av teorier om litteracitet och skriftspråkets utveckling, vilka ser barnet som aktör och medskapare av sin omvärld, samt tolkande meningsskapare i ett socialt samspel, och används som inspiration till att upptäcka mönster i det empiriska resultatunderlaget från videoobservationer. I studien synliggörs ett sociokulturellt perspektiv genom samspel mellan lärare, barn och bok, i förhållande till den skriftspråkliga kultur som de ingår i. Studien syftar till att utvinna ny kunskap som kan gagna vetenskapsfältet och ligga till grund för vidare forskning. Datainsamlingen har pågått under två månader i perioden oktober till november år 2016. Studiens styrka är att antalet barn är begränsat till sex stycken, eftersom det möjliggjort en djupanalys av resultatet. En svaghet i studien är att den är begränsad till en förskola, och att antalet barn är begränsat till sex stycken, eftersom studiens generaliserbarhet därmed minskar.

Forskningsdesign och metod

Studien avser att studera det språkliga, både verbala och kroppsspråkliga, samspel som uppstår under den enskilda högläsningen på en förskola, med kommunikationen i det sociala samspelen i fokus. Målet är att utforska variation av samspel, för att utläsa mönster, utveckla hypoteser och erhålla ny kunskap. Ett sociokulturellt perspektiv utgår från att social interaktion är en förutsättning för att utveckla språk och litteracitet, och fokuserar den meningsskapande processen, och då blir det intressant att använda observation som metod.

Studien utgår från en förståelseinriktad och tolkande forskningstradition och har en explorativ undersökningsansats, och använder abduktion, där forskaren utgår från empirin och använder teori och tidigare forskning för att få syn på och tolka mönster i resultatet (Patel & Davidsson, 2011). Studiens forskningsdesign har vissa likheter med Mellgrens och Gustafssons (i Sheridan m fl., 2009) studie, vilken även den använder sig av videoobservationer av lärarna som läser en bilderbok för ett barn i taget, liksom även vissa skillnader, då denna studie omfattar endast läsning av bilderbok och inte några föremål, läsningen sker vid upprepade tillfällen, lärarna och i viss mån barnen har själva valt vilken bok som skall läsas, studien omfattar något äldre barn och den genomförs i högre grad inom en vardaglig förskolekontext. I forskningsprocessen sker hela tiden en växling mellan teori och empiri, där mönster i det empiriska underlaget är utgångspunkten och med hjälp av teori och tidigare forskning tolkas och reflekteras över, för att forskaren sedan återkommer till empirin med ny förståelse och nya frågor. Med en explorativ ansats finns risken att ha ett alltför öppet fokus, men även ett

alltför styrt fokus. Forskarens förförståelse av ämnet kan ses som både studiens svaghet och styrka, eftersom uppmärksamhet och kunskap kan hjälpa forskaren att se för studien värdefullt samspel, medan andra skeenden kan riskera att undgå forskarens allt för förutfattade blick. Det är viktigt att ha valt ut ett bestämt fokus, och samtidigt vara öppen för skeenden man som forskare inte har kunnat förutse. (Alvesson & Sköldberg, 2008) Fokus för denna studie är samspelet mellan lärare, barn och bok ur ett litteracitetsperspektiv, och jag har försökt närma mig observationstillfällena med en öppen blick och försökt fånga allt samspel som observerats, för att sedan genom upprepade analyser försökt urskilja mönster i de varierande multimodala uttryck för samspel som återfinns i dataunderlaget.

Datainsamling

Vid datainsamling identifierar forskaren olika egenskaper hos fenomenet som skall undersökas, och väljer utefter dessa fenomenets egenskaper studiens tekniska och metodiska utformning. Studien avser att fånga och återge samspelet mellan barn, lärare och bok, och med hjälp av videoobservation ökar möjligheten att fånga detta samspel. Genom att studera informanternas kommunikation och agerande, kan information erhållas om olika former av samspel.

Högläsningen har ägt rum i ett enskilt rum på avdelningen, med en lärare, ett barn och forskaren, det vill säga jag själv. Böckerna som används inom studien är utvalda av lärarna, efter relevans till det fokus som de arbetar med för tillfället. Under den period som datainsamlingen ägde rum fokuserades vänskap och känslor, vilket innebär att böckerna valts utefter detta ämnesfokus. Lärarna har valt ut 12 böcker, som de lagt på ett lågt bord och så har barnen själva vid varje tillfälle fått välja bok. Tanken med att barnen själva väljer bok, är att det redan i det inledande skedet av högläsningen, eller litteracitetshändelsen, har skapats ett intresse och ett samspel mellan barn och bok, och att detta är en god förutsättning för vidare samspel. Lärarna utför inte högläsningen efter instruktioner från forskaren, utan inom ramen för aktuell kommuns satsning i läsprogram, så som lärarna uppfattat och förstått detta.

Omfattning av data utgörs av samspelet mellan 6 barn och 3 lärare och 12 bilderböcker vid sammanlagt 32 videoobservationer. Syftet med denna studie har inte varit att göra en text- och bildanalys av böckerna. Självklart spelar olika texter och bilder roll i hur de tas emot av läsaren av boken, och hur de avkodas, tolkas och engagerar läsaren. Nedan följer en översikt över och en kort presentation av bilderböckerna, så att läsaren själv kan bilda sig en uppfattning om materialet.

Sammanställning av studiens sekundärlitteratur

Studien utgår från tanken om bilderboken som medierande redskap, vilken möjliggör kommunikation och social interaktion mellan människor (Säljö, 2013). Bilderboken ses som en multimodal länk till skriftspråket, där bokens meningsinnehåll förmedlas via text och bild. Nedan presenteras de bilderböcker som utgör studiens sekundärlitteratur.

Nisse och Nora säger förlåt. av Emelie Andrén och Lisa Moroni (2016) handlar om vänskap och två barn som skall bada, men där saker går fel och hur bra det är att kunna säga förlåt. boken är av inplastad tjock kartong, och riktar sig till de yngsta barnen. Text och bild fungerar symmetriskt och är tydlig och med vardagsnära detaljer.

När hundarna bytte ända. av Peter Bentley och Mei Matsuoka (2009) handlar om hur de förmänskligade hundarna hänger av sig sina ändor när de skall på fin bal, men när det börjar

brinna så tar de tag i närmaste bak och rusar ut med fel bak, och luktar sedan dess varandra i baken, för att hitta sin egen. Texten är skriven på rim och bilderna är färgstarka med många detaljer, och text och bild kompletterar varandra.

Vem räddar Alfons Åberg? är skriven av Gunilla Bergström (1976), och handlar om att flytta och inte känna någon, förutom sin hemliga vän Mållgan, som alltid gör som Alfons vill. Temat är vänskap och om att bli vänner som bråkar ibland men ändå alltid blir vänner. Text och bild är symmetrisk.

Alfons och Milla är också skriven av Gunilla Bergström (1985) och tar upp könsöverskridande vänskap och traditionellt könsbundna mönster i vänskapsrelationer, och hur man kan hantera att hamna utanför normen. Text och bild fungerar symmetriskt.

Molly tältar är skriven av Lucy Cousins (2004) och handlar om den förmänskligade musen Molly som tältar med sina vänner, som bara blir fler och fler, och större! Temat är att räkna och att göra plats åt varandra. Boken är gjord i tjock kartong, och bilderna är enkla och färgstarka. Texten är enkel och uppmärksammar räkneord. Text och bild fungerar symmetriskt.

Ensamast i världen av Magda Eggens och Tord Nygren (2003) handlar om ensamheten och utsattheten hos en övergiven sommarkatt, och om människors etiska dilemma när det handlar om vilket ansvar man skall ta och i förlängningen förmedla till sin omgivning. Boken innehåller mycket text och bilder i dova färger, där text och bild kompletterar varandra.

Ingrid och Ivar leker av Katerina Janouch och Mervi Lindman (2016) är en bilderbok riktad mot de yngsta barnen. Handlingen och de saker som skildras i text och bild är välkända för många barn. Sidorna är i tjock plastad kartong, och dess bilder är enkla och tydliga. Texten är enkel, och text och bild är symmetrisk.

Ska vi va? är skriven av Pija Lindenbaum (2013) och handlar om maktrelationer och känslor i vänskap. Texten är blandat beskrivande och dialog, bilderna är detaljerade och färgstarka, och text och bild kompletterar varandra.

Gissa hur mycket jag tycker om dig av Sam. McBratney och Anita Jeram (2010) är en bilderbok riktad mot de yngsta barnen. Boken tar upp kärlek mellan förälder och barn och skildrar förmänskligade harar. Sidorna är i tjock plastad kartong, och dess bilder är enkla och tydliga. Texten är enkel, bilderna i ljusa akvarellfärger, och text och bild är symmetrisk.

Ester Arg och Daisy Galej av Anna Platt och Maria Källström (2012) handlar om vänskap och om hur olika personer upplever världen på olika sätt, men att man ändå kan vara vänner. Boken uppmärksammar känslorna glädje och ilska. Texten är komplex och bilderna detaljerade, och text och bild samverkar expanderande.

Pärlemo får ett hem. är skriven av Christel Rönns (2002). Bokens tema är olika familjekonstellationer. De förmänskligade elefanterna Sten och Smulan vill ta hand om en föräldralös elefantunge, och ungens äventyr för att nå sina fosterföräldrar skildras genom lång och komplex text. Bilderna är enkla och färgglada, och text och bild fungerar symmetriskt.

Vad gör du om jag får en vän? av Mats Wänblad och Per Gustavsson (2016) handlar om vänskapsrelationer mellan förmänskligade djur. Temat är vänskap och oron för att en vänskap

kan ta slut. Texten är enkel och bilderna är enkla och färgglada, och text och bild fungerar expanderande.

Videobservation

Videobservationer möjliggör observation av multimodal interaktion, och lämpar sig väl som forskningsredskap för att dokumentera små barns interaktion, antingen det sker i naturliga eller experimentella sammanhang, men kräver stor lyhördhet och analysförmåga från forskarens sida, när det gäller tolkning av datamaterialet (Björklund, 2010; Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012; Johansson, 1999). Videobservationer räknas inte som någon neutral forskningsmetod (Hammersley & Atkinson, 2007; Lindgren & Sparrman, 2003; Linell, 1994; Pramling Samuelsson, 1999), eftersom forskaren som står bakom kameran alltid väljer vad som skall fokuseras och när. Deltagande barn och lärare, liksom forskaren själv, påverkas av och förhåller sig till kameran på olika sätt; exempelvis kan några bli stimulerade och mer aktiva medan andra blir mer passiva eller vänder sig bort från kameran. Som forskare bör man använda sig av sin närvaro i både datainsamling och analys, och tänka att den bidrar till situationens helhetsupplevelse och skeende, hellre än att bortse från den (Björklund, 2010; Lindgren & Sparrman, 2003; Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999).

En begränsning med videoinspelning som forskningsredskap är att forskarens synfält begränsas till hur kamerans vinkel är inställd. Här är det viktigt att tänka på kamerans fokus, riktning och räckvidd på ljudupptagningen (Hammersley & Atkinson, 2007; Linell, 1994; Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999). Barn och vuxna lutar sig ibland delvis ur bild och då syns inte alla kroppsuttryck. Vid några tillfällen lyfter barn eller lärare upp boken från bordet, och då syns inte vad det är de pekar på i boken. Genom att komplettera videobservationerna med observation med fältanteckningar, och genom att sitta i motsatt ände av rummet i förhållande till kameran, och i en annan vinkel mot lärare, barn och bok, så har en större helhetsbild av situationen skapats i denna studie.

En fördel med videobservationer är att man som forskare kan återkomma till utgångsdatamaterialet, vilket möjliggör att alla multimodala samspel kan urskiljas, och bidrar till en fördjupad tolkning och analys. Kameran registrerar gester, blickar och verbala uttryck, som kan vara svåra att hinna fånga genom anteckningar. Genom observation och fältanteckningar kan även stämningar och känslor, liksom lukt- och smakupplevelser, registreras, både de som föregått högläsningen och även de som präglat den. Dessa fältanteckningar, tillsammans med videobservationerna, medverkar till en ökad förståelse för situationen. (Björklund, 2010; Hammersley & Atkinson, 2007; Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999)

Johansson (2003) diskuterar videobservationer utifrån hur forskaren kan närma sig barns perspektiv, och menar att forskarens möjlighet att fullt ut förstå barns perspektiv, intentioner och meningsuttryck är begränsade. Den kunskap som kan erhållas genom videobservation är komplex och otillräcklig, eftersom den ses utanför kontexten. Det är viktigt som forskare att ta hänsyn till situationens kontext; vad som hänt innan, olika inbördes relationer, känslöstämningar som kan påverka resultatet. Medverkande barn och lärare kan uppleva kameran som integritetskränkande, eftersom den synliggör forskarens distans till deltagarnas levda verklighet. Barn är alltid i en underordnad position gentemot vuxna och har ingen kunskap eller erfarenhet av forskningssituationer, och forskaren har därmed ansvar för barns integritet.

Transkribering

Som forskare måste man avgöra om transkription av allt dataunderlag är nödvändig. Ett tidsbesparande alternativ är att transkribera endast det som verkar väsentligt för studiens syfte. Emellertid uppstår då risken att man missar eller glömmer bort viktiga detaljer i dataunderlaget, speciellt om fokus för studien ändras under studiens gång. Transkription av videoinspelningar är mer komplicerad och tar ännu mer tid än transkription av ljudinspelning, eftersom både auditiv och visuell data, som hur personerna rör sig i rummet samt icke-verbal kommunikation och samspel, måste transkriberas och även synkroniseras, så att läsaren kan skapa sig en uppfattning av situationen. En mycket detaljerad transkription kan vara svår att läsa, och här måste forskaren ta beslut om hur detaljerad transkriptionen skall vara och väga det mot tidsaspekter, liksom hur lättläst texten skall vara (Hammersley & Atkinson, 2007; Linell, 1994). Jag utgår från Linells (1994) tankar om transkription, och ser den som ett arbetsredskap i arbetet med analys och tolkning av datamaterial. Transkription och dataunderlag går inte att likställa, eftersom kontexten inte är synlig i transkriptionen, och i studien används transkriptioner parallellt med dels det inspelade videomaterialet, och dels observationsanteckningar. Vissa delar av datamaterialet är mer detaljerat transkriberat än andra, utefter hur betydelsefullt för analysen resultatet bedömts vara. Utifrån en bastranskription har resultatet analyserats och ytterligare aspekter i transkriptionen har lags till efter hand. Ambitionen har varit att i föreliggande studie presentera samtalen så autentiskt som möjligt, att sätta det in i dess kontext och samtidigt göra texten läsbar.

När det gäller verbal och icke-verbal kommunikation utgår jag från Linells (1993) definitioner, och medvetenhet om att de inte kommunicerar samma typer av innehåll, och att det därför är intressant att undersöka båda delarna. Av den icke-verbala kommunikationen är det känslouttryck och gester som har störst uttrycksmöjligheter, men det är viktigt att ta hänsyn även till annan mindre synlig kommunikation i interaktion med den verbala kommunikationen (Linell, 1993).

Kort översikt av transkriptionsval

Ord som informanterna betonar är kursiverade. När de höjer rösten är texten skriven med versaler. Avbrutet ord skrivs som - . En tvekan eller när rösten blir svagare för att göra en paus markeras med -- . Kort paus skrivs som (.). Ohörbart ord skrivs som (xx). Punkt står för avlutningston, komma står för fortsättningston och frågetecken står för frågeton. Understrykning beskriver överlappande tal.

Urval

En studies urval styrs av tidsmässiga, ekonomiska och praktiska skäl, och huvudsakligen finns det två olika slags urval; slumpmässigt respektive strategiskt urval. Ett strategiskt urval innebär att forskaren till viss grad sätter kriterierna som skall gälla för studiens målpopulation, och gör en bedömning av urvalets representativitet för hela populationen (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012; Patel & Davidson, 2011). Förskolan där studien har genomförts har valts genom strategiskt urval inom ett läsprojekt i kommunal regi (Bengtsson & Mellgren, 2015). Förskolan har valts ut av ansvariga projektledare i samråd med förskolechefer, med kriteriet att lärarna på avdelningen var positiva till studien och att förskolan låg praktiskt tillgänglig för forskaren. Jag har inte sökt efter någon speciell pedagogisk inriktning. När det gäller urval av barn på den aktuella avdelningen, så har, i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2002), aspekter

som föräldrarnas medgivande för medverkan tagits hänsyn till, liksom att barnen själva fått avgöra om de vill delta efter besök och information från mig. Hänsyn har även tagits till en annan mer praktisk aspekt, som att de barn som skulle ingå i studien var närvarande de dagar i veckan, då det var möjligt att genomföra studien. I urvalet av barn sattes som kriterium att åldern skall vara mellan 3-5 år, men helst så många yngre barn som möjligt. Dessa olika aspekter har formulerats muntligt och skriftligt till lärarna på avdelningen, och det är de som har gjort det slutliga urvalet av deltagande barn.

Förskolan ligger utkanten av de centrala delarna av en mindre stad, i ett socioekonomiskt medelklassområde, med ett blandat boende i närområdet, med en del lägenhetshus med både hyres- och bostadsrättslägenheter, och till övervägande del radhus och fristående hus. I studien deltar 6 barn, varav 4 flickor och 2 pojkar och 3 lärare. De barn som deltar utgörs av Alva, 4.9 år, Bella 3.7 år, Calle, 4.1 år, Douglas, 4.5 år, Ellen, 3.11 år och Frida, 3.5 år. Alla barnen är enligt de medverkande lärarna relativt vana vid högläsning, dels från förskolan, fast då i sammanhang med flera barn som lyssnare, och dels i viss grad hemifrån. De tre olika lärarna läser vid olika tillfällen för olika barn och vid olika många tillfällen. Lärarna som medverkar i studien utgörs av Lovisa, Lena och Linda, och alla tre har flera års erfarenhet av att arbeta i förskolan. De är vana vid att använda högläsning i den pedagogiska verksamheten, men då oftast med flera barn i grupp.

Studiens empiri består av sammanlagt 294 minuter videoobservationer av 32 olika lästillfällen under 8 veckor i perioden oktober-november 2016. I studien medverkar 6 barn och 3 lärare. Av de 6 barnen har 2 barn deltagit vid fyra lästillfällen och 2 av barnen har deltagit vid 6 lästillfällen. Ambitionen i studien har varit att barnen skulle delta vid ett lästillfälle med ungefär en veckas mellanrum, men praktiska faktorer som barns och lärares sjukdom och ledighet har påverkat detta, så att tiden mellan varje lästillfälle varierar mellan 2 till 25 dagar. Av de sex barnen väljer de fyra äldsta barnen samma bok vid tre av lästillfällena. De två yngsta barnen, Frida 3.5 år och Bella 3.7 år, deltar vid fyra respektive sex lästillfällen, och väljer olika böcker vid varje lästillfälle. De fyra äldre barnen, Ellen 3.11 år, Calle 4.1 år, Douglas 4.5 år och Alva 4.9 år, väljer samma bok vid tre av lästillfällena. Douglas och Alva väljer dessutom en ny men samma bok vid ytterligare två tillfällen. Calle väljer samma bok de tre första lästillfällena, och sedan en ny men samma bok vid de tre följande lästillfällena. Av dessa fyra barn deltar Ellen vid fyra lästillfällen och de andra vid sex lästillfällen.

Metodologi och analys

Nedan presenteras den analysmetod och de analysverktyg som studien använder, liksom studiens tillförlitlighet. Avslutningsvis redogörs för de forskningsetiska aspekter som präglat studiens utformning och analysarbete.

Interaktionsanalys och teoretiska analysverktyg

I studiens analysarbete används interaktionistisk metod, vilken har sitt ursprung i Glasers och Strauss metodologiska ansats Grounded Theory (Hammersley & Atkinson, 2007), och utgår från empirinära data för att förklara eller låta en teori växa fram ur datamaterialet, och där forskaren genom hela forskningsprocessen har den framväxande teorin i åtanke. Den intresserar sig framför allt för människors sociala samspel och handlingar, vilka ses som interaktiva, det vill säga att de utgör relationer mellan handlande individer. Ur det interaktiva samspelet uppstår den sociala verkligheten och människorna, och i samspelet dem emellan skapas och utvecklas gemensamma föreställningar och meningssammanhang. Den sociala

handlingen ses som symbolisk, eftersom det är genom symboler som språk och gester som kommunikationen förmedlas mellan människor. Dessa symboler skapar individernas gemensamma verklighet, inom vilken de sociala handlingarna får olika bestämda betydelser. Symbolisk interaktionism lägger vikt vid de verbala, det vill säga språkliga, gesterna, men även de icke-verbala gesterna, det vill säga kroppshållning, blickar och ansiktsuttryck. Gemensam nämnare för samtliga former av gester är att de signalerar ett budskap till personerna i omgivningen, vilka tolkar dem och skapar en mening av budskapet i sammanhanget. För att förstå den sociala verkligheten blir det intersubjektiva, det vill säga det som sker mellan meningsskapande subjekt, en viktig del. (Lundin i Sjöberg & Wästerfors, 2008). Bilderboken innehåller författarens budskap uttryckta i form av text och bild. I studien ses dessa som interaktiva symboler i kommunikation mellan bok och individ. De olika mönster och kategorier som genereras från det insamlade datamaterialet är inte fastställda på förhand. Analys och tolkning är en ständigt pågående process, där intentionen är att undersöka det språkliga, både verbala och kroppsspråkliga, samspel som uppstår under den enskilda högläsningen, så som det uttrycks inom sin kontext. Studien är inspirerad av videografi som metod (Björklund, 2010), och präglas av sökandet efter likheter och skillnader, fokus på delar och helhet, liksom sammanhanget dem emellan, liksom ett ständigt problematiserande av analys, tolkning och slutsatser. De tolkningar som presenteras grundas i noggranna analyser av studiens dataunderlag, är väl underbyggda och har stöd i det empiriska underlagets alla betydelsefulla delar.

I arbetet med tolkningen av studiens dataunderlag är det viktigt att beskriva och förstå barnens uttalanden och agerande. Vid transkribering av videofilmade datamaterial är det inte bara vad som sägs som skall förmedlas till läsaren, utan även vad som sker. Hur forskaren uppfattar det som sker (vad barnen säger, deras gester och de känslor de uttrycker) har inverkan på vidare tolkning av datamaterialet. En strävan efter att göra rättvisa åt, och att förstå innebörder i barnens ord, uttryck och agerande i relation till den situation i vilken de ingick, har legat till grund vid mina val av ord, med tanke på deras inflytande på hur läsaren uppfattar texten och det som utspelar sig i filmsekvenserna.

Videoobservationerna har bearbetats under flera olika faser i analysen. I det inledande skedet genomgicks det videofilmade materialet flera gånger och med olika fokus, för att få en helhetsförståelse av de olika lästillfällena. Intresse riktades mot olika aspekter av samspel, där vissa kategorier urskildes redan under de första genomgångarna, och där andra aspekter tillkom allt eftersom de urskildes, när genomgången av videofilmade material fortskred.

Följande frågor ställdes under arbetets gång: Vilka olika slags verbalt och kroppsspråkligt samspel uttrycks mellan lärare, barn och bok i den enskilda högläsningen? Vilka strategier till att erbjuda och upprätthålla samspel framträder? På vilket sätt samverkar dessa kommunikationsuttryck i barnens litteracitetsprocess? Vilken betydelse får upprepningen av litteraturläsning för samspelet?

Det dataunderlag som fintranskriberats, har valts efter selektivt urval, utefter i vilken grad det tolkats som relevant och representativt för studiens resultat. Omfattande tid har ägnats åt att nedteckna informanternas verbala och kroppsspråkliga uttryck, liksom gentemot vem eller vad dessa riktar sig. De begrepp och frågeställningar som använts är relaterade till studiens teoretiska perspektiv och till litteracitet.

I det avslutande skedet analyserades tolkningarna av datamaterialet i förhållande till teorier och forskning om litteracitet. Efter analysarbetet har all empiri återigen granskats, i syfte att ytterligare fördjupa analysen och för att kontrollera analysprocessen. I genomgången upptäcktes aspekter som tidigare förbisetts, och lades, liksom en granskning av transkriptioner och fältanteckningar, till ytterligare en analys.

Studiens utgångsfrågor har diskuterats och vissa relevanta delar av det empiriska underlaget har valts ut, för att beskriva studiens resultat. Verbala och kroppspråkliga uttryck som redskap för kommunikation och samspel mellan barn, lärare och bok har analyserats och tolkats. Vygotskijs (2001) teori med dess begrepp, liksom litteracitetsteoretiska begrepp och utgångspunkter, har legat till grund för och varit ständigt närvarande i analys och diskussion.

Studiens tillförlitlighet

Risken för felkällor måste övervägas, eftersom de kan leda till felaktiga slutsatser, oavsett var i forskningsprocessen de har uppkommit. En studie kan ha *fel syfte* formulerat, vilket kan medföra att fel frågor ställs, vilket i sin tur leder till ett felaktigt resultat. Genom att utarbeta en väl genomarbetad analys, kan forskaren undvika detta. Olika orsaker till att en studie får *fel inriktning* kan vara att forskningsområdet inte är tillräckligt avgränsat, eller att forskningsfrågan inte är tillräckligt tydlig. (Patel & Davidson, 2011) Syftet med föreliggande studie är att ta reda på vad som händer i samspelet under litteraturläsning mellan lärare och barn på en förskola vid ca sex tillfällen per barn. Därmed är syfte, inriktning och forskningsfråga tydligt formulerade och avgränsade.

Vid bearbetning och analys av data, så kan tre slags fel förekomma; *hanterings-*, *analys-*, och *tolkningsfel* (Patel & Davidsson, 2011). Med hanteringsfel menas misstag i insamlandet eller överföringen av data. En aspekt är att barn uttrycker sig mer detaljerat, eftertänksamt och komplext om studien genomförs i en välkänd miljö av vuxna som de känner väl.

Litteraturläsningen och samtalen runt den har genomförts på de deltagande barnens förskola, vilken är en känd och trygg miljö för barnen, och det är barnens ordinarie lärare som läser för barnen, och de är därför för barnen en välkänd person. Analysfel orsakas av fel val av analysmetoder, missberäkningar eller forskarens bristande förmåga att tolka resultaten. Tolkningsfel innebär att forskaren drar fel slutsatser av studiens resultat på grund av bristande logik. I föreliggande studies analys är olika val tydligt beskrivna och förklarade och detta gör studiens resultat användbart. Under studiens gång har jag använt mig av peer study, då en medstudering har granskat texten, för att minimera risken för analys- och tolkningsfel.

I forskningsprocessen finns risk för *bortfall*, där det externa bortfallet handlar om att personer i urvalet väljer att inte delta, och det interna bortfallet om att deltagarna inte gör det som studien avser att studera (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012; Patel & Davidson, 2011). I föreliggande studie utgörs risken för externt bortfall av kravet på föräldrarnas medgivande för barnens deltagande. Dessutom kan barn och lärare välja att inte delta. När det gäller inre bortfall finns risken att läsningen inte genomförs eller att ett samspel inte utvecklas, på grund av olika orsaker. Genom att informera lärare, föräldrar och barn om studiens syfte och genomförande, och genom att studien genomförs på frivillig basis, med barn och lärare som känner varandra, i en för dem känd miljö, det vill säga förskolan, på ett sätt som lärarna själva planerat, så minimeras risken för externt och internt bortfall.

När det gäller studiens tillförlitlighet måste forskaren se till studiens validitet, vilken innebär frånvaro av systematiska fel, samt dess reliabilitet, vilket innebär frånvaro av osystematiska

fel. Studiens inre validitet innebär ett mått på resultatets trovärdighet, och handlar om hur resultatet överensstämmer med verkligheten. Genom väl underbyggda systematiska genomgångar av dataunderlaget, och genom att noggrant och kontinuerligt analysera, ifrågasätta och teoretisera dataunderlag, tolkningar och slutsatser, så ökar studiens tillförlitlighet och dess värde för framtida forskning. Validiteten ökar om läsaren kan följa, själv pröva och acceptera studiens tolkningar och slutsatser som rimliga. (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012; Patel & Davidson, 2011) Genom att göra videoobservationer kan forskaren i studien återkomma till dataunderlaget vid upprepade tillfällen, och även använda sig av det för att kontrollera att analyser och slutsatser överensstämmer med verkligheten. Videoobservationerna har kompletterats med observationsanteckningar från varje lästillfälle. Videoinspelningarna, liksom transkriptionerna av dessa, har analyserats vid upprepade tillfällen med olika fokus.

Studiens yttre validitet beskriver resultatets generaliserbarhet och i vilken grad man kan använda sig av resultatet i andra situationer. I en kvalitativ studie är en total generaliserbarhet omöjlig, men genom att forskaren noggrant beskriver sin forskningsprocess, ansats, urval och analys, så kan läsaren bilda sig en tydlig uppfattning om de sammanhang, inom vilka studien har ägt rum. På så sätt skapas möjlighet att använda de kunskaper och teorier, som erhållits inom en mindre del av ett ämnesområde, som allmän kunskap inom detta område. (Alvesson och Sköldberg, 1994; Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012; Patel & Davidson, 2011) Föreliggande studies generaliserbarhet avser det kvalitativa innehållet i de olika kategorier av samspel, liksom innebörden i dessa, liksom i vilken grad studiens resultat kan användas på liknande situationer inom samma ämnesområde.

Studiens reliabilitet innebär frånvaro av osystematiska fel och avser resultatets trovärdighet och hur väl studien mäter det forskaren avser att mäta. En studies trovärdighet påverkas av undersökningsmetoder och analysinstrument. Noggrannhet under datainsamlingen och i efterföljande databearbetning ökar resultatets reliabilitet. Genom att tydliggöra forskarens position och förförståelse, samt genom en noggrann beskrivning av forskningsprocessen, så kan man som forskare öka reliabiliteten i en kvalitativ studie. (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012; Patel & Davidson, 2011)

Forskningsetiska aspekter

Studien följer Vetenskapsrådets krav på etiska principer (Vetenskapsrådet, 2002), vilka består av *informationskravet*; att forskaren skall informera om forskningens syfte; *samtyckeskravet*; att deltagarna i studien själva har rätt att bestämma över sin medverkan; *konfidentialitetskravet*; att deltagarna skall ges största möjliga konfidentialitet och att eventuella personuppgifter förvaras oåtkomliga för obehöriga; samt *nyttjandekravet*; att insamlade uppgifter om enskilda personer endast får användas i forskningssyfte. I forskarens etiska ansvar ligger att ansvara för att barnen informeras om syftet med studien, att se till att de deltar frivilligt och är medvetna om att de kan välja att avbryta sitt deltagande, och även att vara uppmärksam på subtila signaler, genom vilka barnen visar att de inte längre vill delta (Björklund, 2010; Lindgren & Sparrman, 2003; Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999). Barnens perspektiv måste vara i fokus och det är viktigt att komma ihåg att barn har ett tidsperspektiv som handlar om att leva här och nu. De har ingen förståelse för långsiktiga konsekvenser av sitt handlande, och det gör det viktigt för forskaren att hela tiden ha barnets, och den framtida vuxnas, bästa för ögonen. (Björklund, 2010; Johansson, 1999)

Inför studiens empiriska del inhämtades medgivande för medverkan av förskolans förskolechef, avdelningens lärare och av de medverkande barnens föräldrar (se bilagor). I samband med detta informerades alla parter skriftligen om studiens syfte och upplägg, liksom även de medverkandes rätt att när som helst avbryta sitt eller sitt barns deltagande i studien. Att barn i en studie garanteras anonymitet är en självklarhet, och ibland krävs att viss information och miljöbeskrivningar tas bort eller medvetet görs mer generella, för att garantera människans integritet (Björklund, 2010). Alla parter i studien informerades om de medverkandes anonymitetsskydd, och barnens och lärarnas anonymitet har säkrats genom en generell beskrivning av förskolans geografiska plats och utformning. Alla namn som förekommer i studien är fingerade, för att säkerställa individens integritetsskydd. Barnens namn har valts i alfabetisk ordning, medan lärarnas namn har valts med allitterationen Lärare-Lovisa-Lena-Linda.

I enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2002), liksom FN:s Barnkonvention (UNICEF Sverige, 2009), skall även barn erbjudas samtycke till deltagande, och vid första besöket på förskolan berättade jag för barnen om studien och kort om upplägget med videoinspelning, liksom om deras möjlighet att säga nej till att medverka. Lärarna uppmanades också att lyssna in barnen i deras urval av medverkande barn, så att barnen gavs ännu en chans (utan att jag som påverkande maktfaktor närvarade) att välja bort sin medverkan i studien. Min roll som utomstående vuxen måste ses ur ett maktperspektiv och att barnen därmed har mindre utrymme att tacka nej till medverkan. Under studiens gång har jag riktat uppmärksamhet mot barnens reaktioner gentemot mig, för att iaktta om de upplevt min närvaro som störande eller påträngande. Min uppfattning är att så inte är fallet. Vid studiens tidiga observationer tittade barnen mer på mig och på kameran, men detta minskade eller upphörde snabbt under studiens gång. Detta överensstämmer med erfarenheter inom tidigare forskning (Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999).

Det går alltid att ifrågasätta hur mycket av barns perspektiv, handlingar och upplevelser, som en vuxen forskare kan fånga i forskning. Forskaren har som observatör ett syfte och ett kontextuellt perspektiv med studien som skiljer sig från barnens livsvärld, och detta skapar en viss distans mellan forskare och barn. Genom att utgå från ovanstående etiska frågeställningar, och utarbeta en medveten och genomtänkt metod för insamling av data, tolkning och analys, så skapas en bra grund för att möta forskningens krav på etiska ställningstaganden och att respektera barnens integritet.

RESULTAT

Nedan presenteras studiens resultat med intentionen att bidra med en nyansrik bild av det samspel som empirin skildrar, liksom analys och tolkning av dessa utifrån ett litteracitetsteoretiskt perspektiv. Centralt i forsknings-processen har varit att erhålla kunskap om kvalitativa skillnader i samspelet mellan lärare, barn och bok, och att synliggöra dessa genom olika exempel. Eftersom fokus är olika mönster av samspel vid enskild upprepad högläsning på förskola, och inte enskilda barn eller lärare, så medför det att vissa barn och lärare i högre grad än andra återfinns i resultatets exempel. Detta kan bero på olika barns olika variation av och även mängd av samspeletsstrategier. Utan att ge avkall på relevans för studien och tydlighet i exemplen, så har jag ansträngt mig att skildra olika aspekter av alla barns och lärares samspel. I figur 1 nedan redovisas en sammanställning av lästillfällena, de personer som deltar och den bok som läses.

Sammanställning av observationstillfällen

Alva 4.9 år	Observation A1/Lo	Observation A2/Le	Observation A3/Lo	Observation A4/Le	Observation A5/Le	Observation A6/Li
	<i>Ingrid och Ivar leker och Nisse och Nora säger förlåt</i>	<i>Nisse och Nora säger förlåt</i>	<i>Vem räddar Alfons Åberg?</i>	<i>Ingrid och Ivar leker</i>	<i>Ingrid och Ivar leker</i>	<i>Ska vi va?</i>
	Lovisa	Lena	Lovisa	Lena	Lena	Linda
Bella 3.7 år	Observation B1/Lo	Observation B2/Le	Observation B3/Le	Observation B4/Li	Observation B5/Li	Observation B6/Li
	<i>Vad gör du om jag får en vän?</i>	<i>Ester Arg och Daisy Galej</i>	<i>Ska vi va?</i>	<i>Vem räddar Alfons Åberg?</i>	<i>Molly täftar</i>	<i>Alfons och Milla</i>
	Lovisa	Lena	Lena	Linda	Linda	Linda
Calle 4.1 år	Observation C1/Lo	Observation C2/Le	Observation C3/Lo	Observation C4/Le	Observation C5/Lo	Observation C6/Li
	<i>Vem räddar Alfons Åberg?</i>	<i>Vem räddar Alfons Åberg?</i>	<i>Vem räddar Alfons Åberg?</i>	<i>Alfons och Milla</i>	<i>Alfons och Milla</i>	<i>Alfons och Milla</i>
	Lovisa	Lena	Lovisa	Lena	Lovisa	Linda
Douglas 4.5 år	Observation D1/Lo	Observation D2/Le	Observation D3/Le	Observation D4/Le	Observation D5/Li	Observation D6/Li
	<i>Ensamast i världen</i>	<i>Ensamast i världen</i>	<i>Ensamast i världen</i>	<i>Vem räddar Alfons Åberg?</i>	<i>Vem räddar Alfons Åberg?</i>	<i>Pärlemo får ett hem</i>
	Lovisa	Lena	Lena	Lena	Linda	Linda
Ellen 3.11 år	Observation E1/Le	Observation E2/Le	Observation E3/Lo	Observation E4/Li		
	<i>Ester Arg och Daisy Galej</i>	<i>Ingrid och Ivar leker</i>	<i>Ester Arg och Daisy Galej</i>	<i>Ester Arg och Daisy Galej</i>		
	Lena	Lena	Lovisa	Linda		
Frida 3.5 år	Observation F1/Lo	Observation F2/Lo	Observation F3/Li	Observation F4/Li		
	<i>Ester Arg och Daisy Galej</i>	<i>Gissa hur mycket jag tycker om dig?</i>	<i>När hundarna bytte ända</i>	<i>Ska vi va?</i>		
	Lovisa	Lovisa	Linda	Linda		

Figur 1: Sammanställning över observationstillfällen

Av de tolv böcker som används är några mer frekvent använda; två av böckerna lästes fem gånger eller fler, tre av böckerna lästes en eller två gånger och fem av böckerna lästes enbart en gång.

Av de tre lärarna läste Lovisa (Lo) åtta olika böcker vid nio observationstillfällen. Den andra läraren, Linda, (Li) sju olika böcker vid elva lästillfällen och den tredje, Lena, (Le) sex olika böcker vid tolv lästillfällen.

Ett barn, Bella, deltog vid läsning av sex olika böcker, och ett barn, Frida, deltog vid läsning av fyra olika böcker; bägge barnen valde en ny bok vid varje observationstillfälle. Fyra av barnen, Alva, Calle, Douglas och Ellen, var med om upprepad läsning av samma bok två eller tre gånger.

Situationen att läsa för enbart ett barn vid upprepade tillfällen är inte så som man brukar läsa på förskolan, utan är en del i ett pågående utvecklingsarbete. Det innebär att det är en ny/obekant situation både för lärare och barn. Däremot är högläsning i större och mindre barngrupper en van och återkommande aktivitet i den aktuella förskolan.

Videoobservationerna har bearbetats under flera olika faser i analysen med olika fokus. Intresse har riktats mot olika aspekter av samspel, där några kategorier urskildes redan under de första genomgångarna, och där andra aspekter tillkom allt eftersom genomgången av videofilmade material fortskred.

Observationsanteckningar från varje observationstillfälle har analyserats och jämförts med videofilmade material, liksom med den första analysen av dessa. I analysarbetet har olika beskrivningar, kategorier och mönster i samspelet mellan lärare, barn och bok, liksom vilka olika strategier barn och lärare använt sig av för att initiera och upprätthålla detta samspel, sorterats på olika sätt. I denna fas återvände fokus till videounderlaget, för att följa ett barn i taget med alla lästillfällen i kronologisk ordning.

Med utgångspunkt i dessa första analyser och mönster fortsatte i nästa fas en djupare genomgång och analys av barns verbala uttryck i samspelet med lärarna respektive bokens text och bild, barnens kroppsspråkliga uttryck i samspelet med lärarna respektive bokens text och bild, lärarnas verbala uttryck i samspelet med barnen respektive bokens text och bild, liksom deras kroppsspråkliga uttryck i samspelet med barnen respektive bokens text och bild. Detta följdes av upprepade analyser av dataunderlaget, för att upptäcka olika samspel.

I det fortsatta tolkningsarbetet analyserades och kritiskt granskades barns och lärares uttryck och samspel i relation till varandra och till boken, liksom på vilket sätt boken samspelar med individerna. Betydelsefulla situationer som framträtt i datamaterialet relaterades och jämfördes med varandra, likheter och skillnader har diskuterats och relaterats i förhållande till sin kontext och i relation till studiens teoretiska referensram. Jag har även tagit hänsyn till Björklunds (2008) iakttagelser om den tysta litteracitetsinteraktionen, vilken till stor del utgörs av kroppsspråk och gester, och har lagt extra fokus på att upptäcka små gester och blickar. Även om lässituationerna till viss del funnits som transkriberad text har jag under hela analysarbetet återkommit till det videoinspelade underlaget, då olika kategoribeskrivningar omprövats och utvecklats. De tolkningar som gjordes i ett tidigt skede i analysarbetet har ifrågasatts och gjorts om, allt eftersom nya eller upprepade aspekter tillkom.

Studiens resultat visar på variationer i samspelet mellan barn, lärare och bok, och syftar främst till att synliggöra dessa variationer, för att möjliggöra för lärare i förskolan, att ta tillvara dessa olika variationer i barns litteracitetsanvändning. I studiens empiri har olika uttryck för samspel utkristalliserats, och nedan presenteras de i följande ordning. Först beskrivs barnens initiativ till samspel, genom dels deras verbala uttryck, som kommentarer, frågor, inferens, kritisk läsning och användandet av humor, och dels deras kroppsspråkliga uttryck, som pekande, blicken och gester. Därefter följer en beskrivning av lärarnas initiativ till samspel, genom dels verbala och uttryck, som kommentarer, frågor, kritisk läsning, inferens och användande av humor, liksom att vänta in sista ordet, svara på barnens initiativ till samspel, förstärkande verbala strategier, och dels deras kroppsspråkliga uttryck, som pekande, pauser, blicken och dramatisk läsning. Avslutningsvis följer en beskrivning av boken som medierande redskap, och det samspel med barnen och lärarna, vilket initieras av bokens meningsinnehåll i text och bild. Texten disponeras så att under varje rubrik följer en generell beskrivning, för att följas av konkreta exempel ur studiens empiriska underlag, vilka i sin tur följs av en kort analys. Varje del avslutas med en sammanfattande analys. Avslutningsvis förs en resultatdiskussion med utgångspunkt i studiens empiri och teoretiska begrepp.

Barnens initiativ till samspel

Barnen visar på dels verbala och dels kroppsspråkliga uttryck vid lästillfällena, både i relation till läraren och till bokens meningsinnehåll med dess text och bilder. Barnens verbala uttryck utgörs av utpekande eller tolkande kommentarer och frågor om textens och bildens meningsinnehåll, liksom av användning av inferens, kritisk läsning och humor. Barnens kroppsspråkliga uttryck utgörs av deras pekande, blickar, deras olika ansiktsuttryck och gester. Barnens uttryck för samspel består av både svar på lärarens initiativ till samspel, vilket är den vanligaste responsen, och även av egna initiativ till samspel från barnens sida.

Barnens verbala uttryck i samspelet

Barnens initiativ till verbala uttryck i samspelet med lärare och bok utgörs dels av litteracitetshändelser kopplade till boken, liksom av kommentarer och frågor. När Alva preläser bokens titel (A4Le), genom att titta på bildens innehåll och upprepa texten ur minnet och uttrycka den verbalt som text som läses, eller när Douglas minns bokens titel (D2Le) och uttrycker det verbalt, så ger de uttryck för litteracitet. De visar på att de vet att böcker har en titel och text som har en innebörd, och de har tagit fasta på detta och lagt det på minnet.

En stor del av barnens verbala uttryck utgörs av deras svar på lärarnas frågor eller kommentarer. Till nästan uteslutande del består barnens självinitierade verbala uttryck av kommentarer, medan en mycket liten del utgörs av frågor. Både kommentarer och frågor riktas mot textens och bildernas innehåll, men den största delen är riktade mot bildernas innehåll. Kommentarer och frågorna används antingen *utpekande* eller *tolkande*. Barnens kommentarer visar även på *inferens* och *kritisk läsning*, eller används i olika kombinationer som uttryck för alla ovan nämnda delar.

Kommentarer

De flesta av barnens kommentarer är riktade mot *bildernas innehåll*, och de används antingen *utpekande*, när barnen med hjälp av sin kommentar riktar lärarens uppmärksamhet mot något i bilden som väcker barnets intresse, eller *tolkande*, där barnen tittar på bilderna och tolkar

informationen som uttrycks i dem, kopplar till egen erfarenhet och tolkar bilderna genom kritisk läsning. I exemplet nedan använder barnet kommentarer som både *utpekande och tolkande*. Douglas första lästillfälle med läraren Lovisa (D1Lo). Ingen av dem har läst boken tidigare.

Lovisa läser för Douglas ur *Ensamast i världen* (Eggens & Nygren, 2003). Douglas lutar sig fram framför lärarens synfält, för att noggrant studera bokens bild på nära håll. Lovisa lutar sig åt sidan, för att kunna fortsätta läsa texten utan uppehåll och samtidigt möjliggöra Douglas samspel med boken. Det är sista uppslaget i boken, och när Lovisa läst texten sitter de tysta ett par sekunder och tittar på bilden.

”Den e den vita. Den e den svarta.” säger Douglas och pekar ut de två olika katterna för läraren.

”Precis. Va snällt av dom att dom fick bo tillsammans.” säger Lovisa och tittar på Douglas och stänger samtidigt boken. ”Eller hur?”

”M.” säger Douglas och nickar. Sedan lutar han sig fram över baksidans bild, där katterna syns i natten.

”De va den-- (.) Titta. De e ögat.” säger Douglas och pekar på kattens öga.

”M. Va har den för nåt då?” Lovisa lutar sig också fram över boken.

”Den e lite lessen i det” säger Douglas och pekar på sitt eget öga.

”M. Va snällt att den fick flytta hem till den vita katten.”

Genom att peka på bilden och tala om detaljer i den, den vita och den svarta katten, så använder Douglas kommentaren utpekande. När han tittar på bilden och noterar de ledsna ögonen, så uppmärksammar han och avkodar den medierande bildsymbolen, det vill säga bilden av katten med ledsna ögon, genom verbalt uttryck. Med hjälp av lärarens påföljande fråga, så tolkar han informationen i den medierande bildsymbolen till en känsla och begreppet *ledsen* i sin meningsskapande kommentar.

Tolkande kommentar om bildens innehåll

Nedan beskrivs Calles femte lästillfälle med läraren Lovisa (C5Lo), som har läst en annan Alfons-bok för honom vid två tidigare lästillfällen, men det är första gången hon läser den här boken för Calle. Det är andra gången Calle väljer boken *Alfons och Milla* (Bergström, 1985).

”’Utan helst så leker han *med-*. Kommer du ihåg vad han heter?” Lovisa pekar på bilden av Viktor och tittar på Calle.

”Mållgan. Näe, han heter inte Mållgan.” svarar Calle sig själv och skakar på huvudet.

”Näe, inte Mållgan. Hur ser du att det inte e Mållgan?” frågar Lovisa och pekar på bilden och gör en paus för att vänta in Calles svar. Calle funderar några sekunder och pekar sedan på bilden av Viktor.

”Han e inte hemlig.”

”Näe. Det här e *Viktor*.” svarar Lovisa och läser vidare i boken.

Här ser Calle på *bilden* och använder inferens och intratextualitet (Nikolajeva, 2003), när han använder informationen från tidigare läsning om Alfons och Mållgan, där den streckade linjen som Mållgans konturer är ritade med ger information om att Mållgan är hemlig och en låtsaskompis. Viktor däremot är ritad med heldragna konturer, och Calle tolkar honom därmed som en verklig person i boken, och då kan han inte vara hemlig och därmed inte vara Mållgan. Läraren använder sig av scaffolding (Säljö, 2014) i sin fråga om hur Calle kan se vilken person som bilden avser, och medvetandegör därmed Calles litteracitetsprocess och

tolkning av bildens symboler, samtidigt som läraren skapar tillfälle för Calle att uttrycka denna process verbalt. Calles svar, att personen på bilden inte är hemlig, är en situerad kunskap i denna kontext. Den som har läst om Alfons och Mållgan tidigare vet, mer eller mindre medvetet, att Mållgan är en hemlig låtsaskompis, och att de streckade konturerna implicerar att han inte finns på riktigt. Genom att övertolka Calles svar inom den kontext de befinner sig i, så möjliggör läraren en fördjupad litteracitetsupplevelse för Calle. Genom att ställa frågan till Calle, ger läraren honom möjlighet att berätta förståelse av bildens symboler, och de kan mötas i en intersubjektiv förståelse.

Utpekande kommentar om textens innehåll

Några av kommentarerna är riktade mot *textens innehåll*, och dessa kan vara dels *utpekande*, som i följande exempel. Alvas tredje lästillfälle med läraren Lovisa (A3Lo). Lovisa har läst för Alva vid ett tillfälle tidigare, men då en annan bok. Det är första gången Alva väljer boken *Vem räddar Alfons Åberg?* (Bergström, 1976).

”Han heter Viktor.” säger Alva och pekar på personen i bilden.

Alva pekar på bilden av Viktor och uttrycker den litterära personens namn i en beskrivande eller utpekande kommentar. Viktors namn är information som hon inte kan få genom att enbart titta på bilderna, utan är något hon erhållit genom att lyssna till texten. Här använder hon information som hon fått genom texten och kopplar till det som bilden uttrycker, och de olika symbolerna samspekar för att utvecklas till det som Nikolajeva (2003) benämner som ikonotext, som hos Alva, när informationen i bild och text skapar en syntes.

Tolkande kommentar om textens innehåll

Andra kommentarer om textens innehåll är mer *tolkande* och visar på barnens förståelse av vad texten förmedlar och på hur de kopplar den till egen erfarenhet och tidigare kunskap. Douglas andra lästillfälle med läraren Lena (D2Le). Det är första gången Lena läser boken, och det är andra gången som Douglas väljer boken *Ensamast i världen* (Eggens & Nygren, 2003).

”Ja tycke synd om han. För ingen vill ha han.” säger Douglas.

Douglas tolkar och sammankopplar här *textens* meningsinnehåll och uttrycker empati för katten i berättelsen. Douglas visar på användning av inferens när han använder sig av olika ledtrådar i textens meningsinnehåll och sätter ihop dem, för att skapa förståelse för textens innehåll, vilken berättar om olika praktiska skäl till att personerna i berättelsen inte kan ta hand om en katt, och som avslutningsvis beskriver hur katten får ett hem trots alla praktiska komplikationer, om bara viljan att ta hand om finns. Han avkodar och skapar mening, och visar genom sin kommentar att han har erfarit en litterär upplevelse, som väckt tankar och känslor hos honom.

Frågor

Några få av barnens verbala uttryck består av frågor, vilka används dels utpekande och dels tolkande om textens eller bildens meningsinnehåll. Till övervägande del avser barnens frågor bildens innehåll.

Utpekande fråga om bildens innehåll

Det är Calles första lästillfälle inom studiens ram (C1Le), och han tittar ofta på forskaren, som sitter i ett hörn av rummet och på kameran som står i motsatt hörn, framför bordet där läraren och barnet sitter. Lena läser för Calle ur *Vem räddar Alfons Åberg?* (Bergström, 1976). Lena har läst för Calle en gång tidigare, men då en annan bok. Det är första gången Calle väljer denna bok. Calle kastar några snabba blickar på bokens bilder, och pekar på bilden och frågar:

”Va e de för spak där?” Calle tittar snabbt upp på läraren när han frågar.

”Ja vet inte. Va tror du han har den till?” Lena böjer sig fram över boken och tittar noga på bilden.

”Va tror du dom leker för nåt?” frågar hon och pekar svepande över bilden.

”Tåg.” svarar Calle och tittar på bilden.

”Aa. Kanske e där man gasar då?” Lena tittar på Calle och vänder överkroppen mot honom. Calle rycker på axlarna och nickar kort.

”Eller där man bromsar kanske. Jag vet inte.” fortsätter Lena och pekar och tittar i boken. Hon tittar på Calle och säger

”Jag har aldri vart längst fram i ett tåg. Har du?”

”Nä.” säger Calle och tittar snabbt upp mot Lena.

”M. Ja vet inte riktigt.” säger hon och fortsätter läsa. Calle tittar i boken, på forskaren och sedan ner i boken igen.

Calle använder frågan som *utpekande* för att få kunskap om vad bilden skildrar, som i exemplet ovan. Bokens bild fungerar som medierande redskap (Säljö, 2014), genom att med hjälp av detaljer i bilden ge information om bokens meningsinnehåll. Calle är osäker på vilken information som bilden förmedlar och genom att fråga tar han hjälp av läraren, för att erhålla mer information, för att på så sätt kunna tolka bilden och koppla till text och kanske egen erfarenhet och skapa mening runt innehållet. Lärarens fråga fungerar medierande, genom att koppla detaljen i bilden till den lek som skildras i bilden, och uppmärksammar därmed bilden som tecken som kan tolkas, för att skapa sammanhang. Genom att utgå från tågsammanhanget, så funderar läraren vidare på vad spaken kan användas till, och medierar därmed olika förslag på tolkning. På så sätt kan Calle ta del av olika perspektiv och utveckla fördjupad litteracitetserfarenhet, och läraren skapar dessutom fler tillfällen till samspel mellan barn och lärare. Barnet tar inte möjligheten till samtal, men barnets strategi att fråga om bildens meningsinnehåll tillsammans med lärarens strategier att svara på barnets initiativ till samspel och att tolka bildens teckeninnehåll och att koppla till olika möjliga förslag på tolkning, är faktorer som medverkar till ett ökat samspel mellan barn och bok.

Fråga för att tolka bildens innehåll

Fridas tredje lästillfälle med läraren Linda (F3Li), som inte har läst för Frida tidigare vid studiens högläsningstillfällen. Det är första gången både Linda och Frida läser boken *När hundarna bytte ända* (Bentley & Matsuoka, 2009).

Frida lutar sig över boken och pekar på hunden på bilden.

”Kolla va- dä e hans ögon!” säger Frida med skratt i rösten och tittar frågande upp på läraren.

”Amen du! Vet- vet du varför han ha såna där?” säger Linda med förtrolig röst och pekar på bilden och tittar på Frida, som nu tittar ner i boken.

”Näe.” säger Frida med skratt i rösten, och förvåntansfullt, som om hon vet att hon kommer få höra något roligt.

”Bara för han snurrat så mycket-” Linda pekar på den snurrande hunden på bilden. ”Så blir man så där jättesnurrig i huvudet.” Hon vinglar runt med huvudet och överkroppen, för att visa på hur snurrig man blir. Frida tittar snabbt upp på Lindas kroppsspråkliga uttryck och sedan ner i boken. Linda tittar frågande på Frida med höjda ögonbryn och frågar

”Har du blivit de nån gång?” frågar Linda och tittar ner i boken.

”Nä.” svarar Frida och tittar ner i boken.

Här uppmärksammar Frida en bildsymbol som hon inte förstår och ställer en fråga om hundens ögon, som består av flera olika ringar, för att illustrera hur snurrig den är. Läraren svarar verbalt, och även kroppsspråkligt genom att använda gesten med huvudet, för att förklara händelsen och känslan, som uttrycks genom bilden. Läraren återkopplar genom sin fråga till barnets erfarenhet, och barnets svar tyder på att Frida har skapat sig en förståelse för bildens uttryck och budskap, även om hon inte uttrycker den verbalt, eftersom hon svarar nej på frågan om hon själv blivit snurrig någon gång. Läraren använder multimodalitet i sin kroppsspråkliga tolkning och beskrivning av bildsymbolen och i sin användning av den verbala symbolen *snurrig*. Barnets roll blir som avkodare och läraren bemöter barnet i denna roll, för att utveckla barnets språk. Genom att läraren återkopplar till barnets erfarenhet, möjliggörs rollen som meningsskapare för barnet.

Utpekande fråga om textens innehåll

Fridas tredje lästillfälle med läraren Linda (F3Li), som inte har läst för Frida tidigare vid studiens högläsningstillfällen. Det är första gången både Linda och Frida läser boken *När hundarna bytte ända* (Bentley & Matsuoka, 2009). Linda använder sig av dramatisk läsning och Frida visar stort fokus på boken.

”Sen petar dom på *äckliga* saker bakom garaget-” Här avbryter Frida lärarens läsning och frågar

”Va va *de*?” Hon tittar upp på läraren med ett undrande uttryck i ansiktet. Läraren ser undrande ut först, och böjer sig fram över bilden, som för att undersöka vad det är för äckliga saker som avses i texten.

”De- . Mm.” Linda nickar och intonationen visar att hon har kommit på vad de äckliga sakerna är. Hon gör sedan en misstrogen min och tittar på Frida, och frågar samtidigt med lite skratt i rösten ”Vet du va de ser ut som?”

”Näe.”

”Så står dom å petar me pinnarna i *hundbajset*!” Linda tittar på Frida och ansiktsuttrycket visar att hon tycker det här låter konstigt och otroligt.

”Åååh!” säger Frida och ser äcklad ut, innan hon tittar bort från bilden och upp mot väggen.

”Åå. Dom *gör* faktiskt det” säger Linda och sätter handen för munnen med en förskräckt min. ”Va tror du de e som e i bajsen”

”Vet inte. De e äckligt!” Frida ser lite förtjust äcklad ut.

”E de inte det?” Linda tittar på Frida och ser äcklad ut och nickar medhållande.

”M.”

”Lite va?! Brukar du peta med en pinne i hundbajs?” säger Linda med skratt i rösten och pekar på bilden, där personerna petar med pinnarna, och tittar på Frida och böjer sig samtidigt mot henne.

”Näe.” Frida tittar i boken och skakar bestämt på huvudet.

”Nä.” säger Linda och skrattar och tittar också ner i boken.

I exemplet ovan avbryter Frida lärarens läsning, för att fråga om en händelse som medieras i textens innehåll. Läraren tolkar hennes fråga som att hon undrar över vilka de äckliga sakerna är, som texten refererar till, och kopplar textens innehåll till bildens innehåll, där det ser ut som att barnen i boken petar med pinnar i hundbajs. Genom multimodala redskap som intonation, kroppsspråk och verbalt språk medierar läraren sin tolkning och förståelse av vad de äckliga sakerna som det refereras till i texten kan utgöras av, och förmedlar att detta är äckligt och tokigt. När läraren verbaliserar sin osäkerhet runt vad bilden skildrar; ”Vet du vad de ser ut som?”, och formulerar sig så att det blir tydligt att läraren först nu förstår bildens innehåll, så visar läraren på processen att tolka en bild, och att koppla den till sammanhanget, med hjälp av samspel mellan det verbala språket och kroppsspråket. Genom att involvera Frida i tolkningen av bildens innehåll, möjliggörs rollen som avkodare, meningsskapare och även som textdeltagare.

Fråga för att tolka textens innehåll

Barnen använder frågor för att skapa möjlighet att *tolka* och förstå textens meningsinnehåll, som när läraren läser för Frida. Fridas fjärde lästillfälle med läraren Linda (F4Li), som har läst en gång tidigare för Frida. Frida har inte läst boken *Ska vi va?* (Lindenbaum, 2013) förut, men Linda har läst den vid minst ett tillfälle tidigare för ett annat barn inom studiens lästillfällen.

” När djuren ska sova stänger Flisan och Berit stenen. Gonatt, gonatt! ”

”Vafför e de ska stänga stenen?” frågar Frida.

”Jo för dom djuren- dom *bor* där under.” Linda tittar på Frida, som möter lärarens blick och ler.

”Men dom gö inte det!” protesterar Frida.

Linda ser förvånad ut och möter Fridas blick: ”Gör dom inte?”

”Nä!” Frida ler mot läraren och ser ut som om detta är lite tokigt:

”Men dom tror nog det. De e därför dom stänger” Läraren tittar ner i boken och pekar på stenen. Frida följer fingret med blicken och betraktar stenen på bilden.

”Du tror att dom bor nån annanstans?” frågar Linda och tittar på Frida, som böjer sig fram över boken och tittar nära och noga på bilden.

”M”.

”M. Kan ju va så” säger Linda och tittar också ner på bilden i boken.

”Kanske dom bor i den busken!” säger Frida och pekar på busken i bilden.

Genom att fråga om textens innehåll och ta del av lärarens tolkning av vad texten medierar, så kan Frida fördjupa sitt tänkande. Därmed skapas möjlighet för barnet att förstå den abstrakta jämförelsen i texten mellan en sten och att bo i hus med dörr som kan stängas. Frida accepterar inte lärarens tolkning, utan protesterar och framför sin egen teori om var djuren kan bo, och visar att hennes kritiska tänkande och meningsskapande utvecklats i användningen av litteracitet. Genom samspelet externaliserar Frida sin förståelse av var djuren kan bo, och läraren medierar text- och bildsymbolernas information om stenen som hus, och därmed kan en intersubjektivitet och gemensam förståelse av innehållet växa fram. Genom att fråga hur

Frida tänker möjliggör läraren för henne att utveckla sin litteracitetsanvändning och Frida intar rollen som avkodare, aktiv meningsskapare och som deltagande kritisk läsare.

Inferens

Barnens verbala uttryck kan även uttrycka *inferens*, det vill säga att de går utanför texten, läser mellan raderna och kopplar textens och bildernas meningsinnehåll till sina egna erfarenheter och förståelse av omvärlden. Förmågan att uttrycka inferens är beroende av läsarens förkunskaper och medvetenheten om att man förväntas använda inferens. (Dahlgren m fl., 2013; Heath, 1983; Langer, 2005; Martinez m fl., 2003; Reichenberg, 2014)

Ellens tredje lästillfälle med läraren Lovisa (E3Lo). Det är andra gången som Ellen läser boken, och Lovisa har läst boken minst en gång tidigare för ett annat barn inom studien. Lovisa läser för Ellen ur *Ester Arg och Daisy Galej* (Platt & Källström, 2012). När boken är slut stänger Ellen boken och de tittar tillsammans på bilden på bokens baksida.

”Såna kakor bakade jag i söndags men de blev inge bra.” säger Lovisa, skakar på huvudet och tittar på Ellen. Ellen tittar upp och möter hennes blick och säger

”Min mamma kan baka till å me frallor som ja tycker om.”

”Kan hon de?” Lovisa och Ellen tittar ner på bilden.

”M.” Ellen nickar svagt när hon svarar.

Ellen avkodar och tolkar textens mediering av personen som bakar kakor och bilden av olika bakverk. Hon kopplar informationen i meningsinnehållet till sin egen förförståelse och erfarenhet av att baka. Genom lärarens uttryck för inferens i förhållande till sig själv, medvetandegörs barnet om möjligheten och förväntningen att göra detsamma.

Kritisk läsning

En kritisk läsare tolkar bokens medierade text- och bildinnehåll, och använder sig med hjälp av inferens av egna erfarenheter och kunskaper, för att kritiskt tolka innehållet, och göra en bedömning av om det är ett sannolikt skeende, eller om det skulle kunna vara på något annat sätt (Damber, 2005).

Fridas tredje lästillfälle med läraren Linda (F3Li), som inte har läst för Frida tidigare vid studiens högläsningstillfällen. Det är första gången både Linda och Frida läser boken *När hundarna bytte ända* (Bentley & Matsuoka, 2009). Frida stoppar lärarens hand, som bläddrar till nästa uppslag och pekar på en hund på bilen. Hon lutar sig långt över boken.

”Titta! Den e fin!” Frida skrattar och pekar leende på kjolen som hunden har på sig.

”Titta! Dansar.” säger Linda och pekar också på hunden, dansar lite med överkroppen och rör fingret fram och tillbaka över bilden, som för att uppmärksamma att alla hundarna på bilden dansar.

”Men va gör *den* då?” Linda pekar på hunden bredvid de dansande hundarna. ”Den står på *en tass!*”

”Jahahaa” säger Frida med ett skratt och tittar på bilden.

”Herregud. Vilken *fest!*” Linda tittar på Frida och ler, och tittar sedan ner i boken och säger ”Fast, va- ”

Frida avbryter läraren som tittar på henne.

”Eh. Hundar kan inte stå på (.)” Snabbt tittar Frida upp rakt fram ”*ett ben!*”, utropar hon och pekar på bilden, samtidigt som hon tittar ner i boken. Hennes röst uttrycker både skepsis och skratt.

Här tolkar Frida bildsymbolerna och kopplar till sin egen erfarenhet om vad hundar kan och inte kan, och uttrycker förmåga till *kritisk läsning* av den information som bilden medierar. Jag tänker att läraren, genom att med hjälp av tonfall och skratt, peka ut och mediera osannolikheten och det tokiga i att hunden står på ett ben, medverkar i Fridas uttryck för kritisk läsning.

Humor

Barnen använder sig även av humor som strategi till samspel, främst i relation till böckernas bilder. Nedan beskrivs Ellens tredje lästillfälle med läraren Lovisa (E3Lo). Det är andra gången som Ellen läser boken *Ester Arg och Daisy Galej* (Platt & Källström, 2012), och Lovisa har läst boken minst en gång tidigare för ett annat barn inom studien.

” ’Å ibland får dom bananfrossa!’ Nam nam nam nam *nam*.” Lovisa gör en pickande ätrörelse med munnen och rör huvudet upp och ner. Ellen tittar ner i boken och biter på en nagel. Hon pekar med andra handen på bananerna på personens huvud och skrattar och säger

”Kolla!”

”Nämen!” Lovisa ler och låter tokrolig på rösten, lite förvånad, förfärad och med skratt i rösten på samma gång. Ellen tittar upp på läraren och ler och ser förväntansfull ut. Lovisa möter hennes blick och ler och säger

”Sicka snygga hattar!” med samma tokroliga röst. Ellen skrattar och tittar i boken.

”Hade inte du velat ha en sån Ellen?!” säger Lovisa med skämtsam röst, ler och tittar i boken.

”Neej!” säger Ellen med skratt i rösten och samtidigt en protesterande ton som förmedlar att det skulle vara tokigt.

Läraren skapar här en ingång för initiativ till samspel, genom att använda sig av röst och gester i den medierande läsningen. Ellen svarar på denna strategi och initierar samspel genom att peka och skratta och uppmärksamma läraren på de humoristiska detaljer som är skildrade genom bilden. Att använda humor innebär avkodning och meningsskapande för att kunna se sammanhang, för att kunna särskilja det avvikande som tokigt i kontexten; en bananhög på huvudet brukar inte ingå i festliga sammanhang enligt barnets erfarenhet. Att använda humor är att använda sig av situerad kunskap, eftersom det är kontexten här och nu som avgör om det man ser är roligt, och det är situationen som avgör om det går att skämta om företeelsen. Humor kräver även intersubjektivitet och att barn och lärare möts i en förståelse av vad den andra förstår som roligt och tokigt i bilden. Studiens resultat visar att barnen använder humor som strategi främst för att mötas i samförstånd och glädje, och inte för att berätta något för läraren eller för att de inte förstår sammanhanget.

Förutsägelse

Att det är olika lärare som läser samma bok, skapar tillfällen för barnen att kunna förmedla och använda sig av sin litteracitetskunskap, bland annat genom att berätta handlingen för läraren och vad som kommer att hända i berättelsen. Douglas femte lästillfälle med läraren Linda (D5Li). Det är andra gången som Douglas väljer boken *Vem räddar Alfons Åberg?* (Bergström, 1976), men det är första gången som Linda läser den för honom. Linda är väl förtrogen med boken sedan tidigare.

” ’De e härligt att ha en bästa vän.’ ”

”Men sen kommer dom bli ovänner.” Douglas tittar på Linda och använder en förtrolig och lite förskräckt förväntansfull röst.

”E de sant?!” säger Linda med ett förvånat tonfall.

”Ja.” säger Douglas och ler och tittar ner i boken. Linda tittar också i boken och frågar

”E-- e-- . Bästa vänner som blir ovänner?” Linda använder ett frågande tonfall.

”Ja.” säger Douglas och lutar sig mot läraren, som fortsätter att läsa texten.

(...)

”Men de kan va lite krångligt också (.) för, -’ ” Meningen fortsätter på nästa uppslag och Linda bladdrar och säger förskräckt

”Öh!”

”Ja!” säger Douglas triumferande.

”Nää!” säger Linda med ett tonfall som antyder att detta kan inte vara sant.

”Ja visste de!” säger Douglas och tittar upp på Linda.

Här avslöjar Douglas detaljerna i förväg för läraren som läser. Handlingen har han erfarenhet av genom tidigare litteraturläsning. Genom att verbalisera sin kunskap, så kan Douglas mediera sina tankar och förståelse för bokens meningsinnehåll, dels för läraren och dels för sig själv. Detta sker dessutom på ett icke iscensatt sätt, eftersom det är olika lärare som läser. Hade samma lärare läst och frågat barnet om Alfons och Viktor kommer bli osams så hade det blivit en konstlad situation, där barnet svarar på det som läraren redan vet, och detta riskerar att motverka ett ömsesidigt samspel, där båda parter deltar på lika villkor.

Ovan har barnens verbala uttryck för samspel, vilka synliggjorts i studiens empiri, presenterats. Nedan följer en beskrivning av barnens kroppsspråkliga uttryck för samspel, så som de framträtt i studiens resultat.

Barnens kroppsspråkliga uttryck

Studiens resultat visar att barnens kroppsspråkliga uttryck främst utgörs av att de pekar på olika detaljer i bokens bilder. En övervägande del av kroppsspråkliga uttryck består av nickningar och skakningar på huvudet, som svar på lärarnas frågor, kommentarer eller läsning. Fyra av de sex barn som omfattas av studien uttrycker olika känslor, genom att le, skratta och rynka ögonbrynen, eller genom att se ledsna eller förvånade ut.

Pekandet

Alla barn använder pekandet som strategi för att uppmärksamma läraren på olika detaljer i bilden, antingen för att uttrycka en känsla eller åsikt om detaljen eller för att få reda på mer information om den. Pekande som strategi till samspel skapar till nästan uteslutande del gensvar hos läraren, som svarar med att benämna detaljen eller fråga barnet vad det är för något, eller så uttrycker läraren någon tolkning eller åsikt om den detalj som barnet pekar på.

Blicken

Studiens resultat visar att barnen till övervägande del tittar i boken under litteraturläsningen. Oftast tittar barnen fram och tillbaka på både vänster och höger sida av bokens uppslag, och innehållet i den text läraren läser påverkar blickriktningen i viss mån; om läraren läser om att huvudpersonerna i boken badar, så letar barnet upp just den delen av bilden med blicken, för att sedan återgå till att med blicken utforska hela bilden på uppslaget. Detta är emellertid inte

en konsekvent följd av läsningen; ibland fokuserar barnen på detaljer i bilden efter eget intresse. De böjer sig fram över boken för att studera detaljer i bilden. Dessa detaljer kan vara uttryckta i den lästa texten, eller endast i bild, och ibland kommenterar barnen den studerade detaljen, men oftast inte.

Barnens blickar möter sällan lärarnas, och resultatet ger vissa indikationer på att detta ökar ju fler lästillfällen de är med om. Den dramatiska läsningen verkar medverka till en ökning av barnens blickar riktade mot lärarens ansikte. Barnens blickar följer läsningen av texten, barnens egna intresse för bildernas meningsinnehåll och lärarens finger. Alla barnen följer lärarens finger med blicken, när läraren pekar på något i boken, med endast några enstaka tillfällen som undantag.

Gester

Att peka och nicka eller skaka på huvudet utgör en stor del av barnens gester. Andra enstaka gester är tummen upp och att himla med ögonen. Tre av barnen använder även beskrivande gester, som att visa en dykning eller var en mustasch finns, för att förtydliga den information de får genom bokens text- och bildinnehåll. Alvas femte lästillfälle med läraren Lena (A5Le). Alva har läst boken *Ingrid och Ivar leker* (Janouch & Lindman, 2016) tidigare vid två lästillfällen, och det är andra gången som Lena läser boken för Alva. Medan Lena läser använder Alva gester för att beskriva de ord som läses.

” ’Sen så vill de bada-’ ” Alva gör plaskrörelser med armarna och säger

”Bada, bada!” Hon skrattar och tittar på Lena.

” ’Plaska, (.) dyka, (.) busa, (.) hoppa ifrån stranden, (.) doppa sig, -’ ” Medan läraren läser med små pauser mellan varje ord och tittar på Alvas gester, så gör Alva plaskrörelser med armarna, håller för näsan med ena handens fingrar och gör dykrörelse, en sittande hopprörelse och kryper ihop som om hon doppar sig under vattnet.

”Å va roligt.” säger Lena och tittar på Alva och skrattar.

Alva använder sig av beskrivande gester för att uttrycka förståelse för ordens innebörd. Jag uppfattar det som att det är textens auditiva modalitet i samverkan med bildernas visuella modalitet som inspirerar till Alvas kroppsspråkliga uttryck. Hon har läst boken tidigare och är väl förtrogen med bilderna och texten, och använder dem som inspiration till lekbetonade kroppsspråkliga uttryck. Boken, *Ingrid och Ivar leker*, är avsedd för de allra yngsta barnen mellan 1-3 år. Den är kort och har lite text med korta och enkla meningar, och tydliga bilder med en bild på varje sida, och den är gjord i tjock kartong. Alva är 4.9 år och bokens meningsinnehåll är tydlig för henne. Ändå väljer hon denna bok vid tre tillfällen. Jag tolkar hennes samspel runt boken som att hon har en förståelse för litteratur och text, och boken som förmedlare av en berättelse, och bokstäver som förmedlare av mening och innehåll. Jag uppfattar det som att hon väljer denna bok, för att hon själv vill vara textdeltagare och ser sig själv som en nästan läsande person. Hon preläser texten vid ett par tillfällen och uttrycker att nu skall hon läsa för läraren. Hon pekar mot texten och visar medvetenhet om att det är i textens symboler som meningsinnehållet finns. Eftersom innehållet är enkelt för henne att förstå, relatera till och skapa sammanhang runt, så finns det mer utrymme i hennes uttryck för gester och minspel. Därför blir hennes kroppsspråkliga uttryck så många, tydliga och i vissa fall nästan överdrivna. Som jämförelse till studiens sista tillfälle, där läraren läser en bok som är riktad mot lite äldre barn, en bok med mycket text och där text och bild ger olika information, där text och bild fungerar expanderande (Nikolajeva, 2003), och där boken

dessutom är ny för henne själv, så använder Alva då nästan inga gester, och inte heller frågor eller kommentarer, blickar eller känslouttryck. Då är det istället bokens meningsinnehåll, som verkar fånga hennes fulla fokus. Den dramatiska läsningen medierar textens meningsinnehåll, och därför går Alva in i läsoplevelsen på ett annat sätt än under tidigare lästillfällen och med andra böcker och lärare. Jag vill även koppla Alvas tydliga kroppspråkliga uttryck till tidigare forskning om olika strategier i mötet med litteraturen; där socialt samspel eller meningsskapande av innehållet står i fokus (Wolf & Heath, 1992). Studiens resultat visar här på att barn varierar olika strategier, beroende på vilken bok som läses för barnet, och möjligtvis även beroende på vilken lärare som läser boken.

Upprepad läsning

Vid första observationstillfället (E1Le) läser läraren Lena för Ellen ur *Ester Arg och Daisy Galej* (Platt & Källström, 2012).

”Om hon e på promenad å hittar en *tussilago* blir hon så glad så hon gör en *piruett!*”

Lena fortsätter att läsa ur boken, och kommenterar inte begreppet. Ellen får en verbal erfarenhet av begreppet, och visar inte om hon kopplar begreppet till en rörelse.

Vid Ellens tredje observationstillfälle (E3Lo) väljer hon *Ester Arg och Daisy Galej* igen och en annan lärare, Lovisa, läser samma stycke för Ellen, gör en paus på ett par sekunder, tittar på Ellen och frågar sedan

”Vet du va en piruett e?”

Ellen tittar i boken och skakar svagt på huvudet med ett neutralt ansiktsuttryck. Lovisa tittar ner i boken och pekar på bilden.

”Så där när man snurrar runt.” säger Lovisa och gör en liten, vågrät, cirklande rörelse med fingret, gör en kort paus och bläddrar sedan till nästa uppslag och fortsätter läsa. Ellen visar ingen reaktion.

Vid fjärde observationstillfället (E4Li) läser en tredje lärare, Linda, samma stycke ur boken för Ellen.

”Om hon e på promenad å hittar en *tussilago* blir hon så glad så hon gör en *piruett!*” Linda läser ordet *piruett* med betoning och gör samtidigt en cirkelrörelse med båda armarna framför kroppen och en svagare cirkelrörelse med huvudet, ler och utropar ”Wohoo!”

Ellen betraktar Lindas beskrivande gest och tittar sedan ner i boken och ler. Linda gör en paus på ett par sekunder och bläddrar sedan till nästa uppslag och läser vidare.

Att det är olika lärare som läser samma bok upprepade gånger för barnen ger barnet fler erfarenheter av varierade strategier, eftersom varje lärare fokuserar på olika strategier och dessutom använder sig av olika strategier vid de olika lästillfällena. Genom upprepningen av litteraturläsning så erfar barnen en variation i både läsupplevelse och samspel med de olika lärarna och i förlängningen bokens meningsinnehåll.

Sammanfattande analys av barnens initiativ till samspel

Studios resultat visar att barnen gör både utpekande och tolkande frågor och kommentarer och att de använder inferens och kritisk läsning till både text och bild. Det är de tolkande kommentarerna kring bildinnehållet som dominerar. Barnens tolkande kommentarer handlar ofta om känslor och orättvisa situationer, som när de andra barnen är dumma mot Alfons, eller

om saker och händelser som barnen känner igen från sin egen vardag, som att gå och bada eller hundar som har bajsat lite här och där. Barnen uppmärksammar även lite tokiga, osannolika detaljer i bilderna med sina tolkande kommentarer. I sina kommentarer visar barnen att de avkodar och tolkar textens och bildernas symboler, och att dessa vävs samman i en ny sammansatt förståelse, vilket Nikolajeva (2005) benämner ikonotext, hos barnet. Barnens frågor och kommentarer initierar samspel mellan barn och bok, när barnen ser nya sammanhang och får djupare förståelse för det medierade meningsinnehållet i boken. De initierar även samspel mellan barn och lärare, och lärarna svarar till övervägande del på barnens initiativ till samspel, och det sker genom bekräftelse och multimodala förklaringar av detaljer i boken, och även genom frågor och kommentarer vilka utmanar barnens litteracitetsprocess och tänkande.

En liten del av barnens verbala uttryck utgörs av frågor, och de flesta av frågorna rör bildernas meningsinnehåll. Resultatet visar emellertid att barnens frågor, oavsett om de riktar sig mot textens eller bildens meningsinnehåll, genererar mer samspel och fler följdkommentarer och följdfrågor från lärarna. I sin tolkande och förklarande tolkningar av bokens meningsinnehåll, så använder sig lärarna av olika medierande redskap, som sin röst, gester, detaljer i text och bild, i olika litteracitetsaktiviteter som inferens, avkodning och tolkning av text- och bildsymboler i samspel med varandra.

Barnen använder humor för att initiera samspel, och genom att peka och skratta och uppmärksammar de läraren på olika humoristiska detaljer som är skildrade genom bilden. Genom att svara på barnens initiativ till samspel via humor, så kan läraren med hjälp av skratt, tonfall, intonation och kroppsspråk, mediera textens eller bildens osannolikhet medverka till att samspel utvecklas.

Studiens resultat ger vissa indikationer på att barnens blickar följer läsningen av texten, barnens intresse, lärarens finger, och att barnens blickar mot lärarens ansikte ökar ju fler lästillfällen de är med om. Till viss del verkar det bero på hur mycket inlevelse, gester och ljud som läraren använder sig av i läsningen, men studiens resultat visar att en ökning av blick riktad mot lärarens ansikte sker även utan en dramatisk läsning. En försiktig slutsats är att ju mer erfarenhet de får av litteraturläsning och därmed ju fler möjligheter de får att uttrycka sin litteracitet, desto mer söker barnet ögonkontakt och tillfällen till samspel.

Barnen i studien ger intryck av att vara vana läsare. De uttrycker sin kunskap och förståelse om böcker, läsning, lässituationen och hur man bläddrar och avslutar en lässtund genom olika litteracitetshändelser. Studiens resultat visar på få övriga kroppsspråkliga strategier från barnens sida. Barnen ger få uttryck för samspel genom gester och olika ansiktsuttryck. De visar till största delen ett neutralt ansiktsuttryck under lästillfällena, några av barnen ler lite och ett par av barnen visar fler olika ansiktsuttryck, som förvåning eller skepsis.

Lärarna svarar till nästan uteslutande del på barnens alla initiativ till samspel.

Lärarnas initiativ till samspel

Utifrån studiens resultat beskrivs nedan lärarnas olika strategier till samspel. Resultatet visar på dels verbala och dels kroppsspråkliga uttryck för samspel. De verbala uttrycken utgörs av lärarnas utpekande eller tolkande kommentarer och frågor om textens och bildens meningsinnehåll, av deras användning av inferens, kritisk läsning, humor och att vänta in sista

ordet i meningen, liksom av olika förstärkande verbala strategier. Lärarnas kroppsspråkliga uttryck för samspel utgörs av deras användning av pekande, pauser och blickar, liksom av dramatisk läsning med hjälp av gester, ansiktsuttryck och röstintonation. Till övervägande del utgörs lärarnas uttryck av egna initiativ till samspel, men även av deras verbala och kroppsspråkliga svar på barnens initiativ till samspel.

Lärarnas verbala uttryck i samspelet

Lärarna använder frågor och kommentarer för att peka ut detaljer i bilden eller i textens innehåll, och även för att uttrycka känslor eller åsikter om bokens händelser och meningsinnehåll. Genom frågor och kommentarer kopplar lärarna bokens text- och bildinnehåll till sina egna erfarenheter och även till barnets erfarenheter för att utveckla samspelet med barnen runt bokläsningen. Studiens resultat visar på att lärarna använder sig till övervägande del av frågor, både öppna och stängda, i samspelet med barnen, men en stor andel utgörs även av kommentarer, både utpekande och tolkande.

Kommentarer

Alla lärarna använder sig av kommentarer runt texten eller bilderna, när de läser böckerna för barnen. Dessa kommentarer kan vara antingen *utpekande* eller *tolkande*; med hjälp av en del kommentarer pekar lärarna ut detaljer i text eller bilden, medan andra uttrycker känslor, tolkningar eller värderingar runt olika händelser i boken.

Utpekande kommentar om texten

Fridas första lästillfälle med läraren Lovisa (F1Lo), och ingen av dem har tidigare läst boken *Ester Arg och Daisy Galej* (Platt & Källström, 2012). Lovisa läser med inlevelse, medan Frida fokuserar på bilderna.

” Å om de ställer in melodikryssat på radio, på grund av (.) extrainsatt sport, då blir hon så arg så hon kastar sig på golvet och dunkar huvet- (.) dunkar nävarna i parketten.”

Lovisa vänder sig mot Frida och tittar på henne. Frida ler lite och tittar i boken.

”Då e man arg!” kommenterar Lovisa, pausar ett par sekunder och tittar i boken och vänder sedan blad. Frida tittar på de båda uppslagens bilder.

Genom att peka ut ilskan hos personen i texten, så medierar läraren textens meningsinnehåll, och genom sin personliga kommentar, så bjuder läraren in barnet till samspel. Läraren använder sig av kommentar om starka känslor, vilka de flesta barn kan känna igen sig i, och därmed kan kommentaren genom inferens fungera som inbjudan till samspel med barnets. I exemplet ovan svarar inte barnet på lärarens initiativ till samspel. Det kan bero på att detta är första lästillfället för Frida inom studiens genomförande, och det faktum att hon är ovan vid situationen, att sitta i ett avskilt rum med en lärare och dessutom med mig som forskare och en filmkamera, i kombination med det faktum att hon är ovan vid situationen att sitta ensam med en lärare, kan medverka till att Frida inte svarar på lärarens kommentar. Vid de två första lästillfällena i studien, så kommenterar hon endast en gång och svarar endast kort på direkta frågor, medan vid de två sista lästillfällena så samspelar hon betydligt mer med läraren och boken.

Utpekande kommentar om bilden

Ellens andra lästillfälle med läraren Lena (E2Le). Det är första gången Ellen läser boken, och Lena har läst boken för andra barn inom studien. Lena läser för Ellen ur *Ingrid och Ivar leker* (Janouch & Lindman, 2016).

”Sen så vill dom bada (.) plaska- ” Ellen bryter in med gest och pekar på vattnet på bilden.

”Dä- . Där.” säger Ellen och tittar ner i boken. Lena böjer sig fram och tittar i boken hon också.

”Där bor fiskarna.” säger Ellen och tittar upp på Lena.

”Ja.” säger Lena och nickar en gång på huvudet. ”Där. I havet.” Hon tittar på Ellen, som tittar upp och deras blickar möts. Sedan tittar Ellen ner i boken och pekar på bilden igen.

”Fast- . Fast dom simmar.” Ellen tittar i boken. Lena tittar på Ellen och svarar

”Ja. Dom lever i vatten.”

Här använder sig läraren av utpekande kommentarer om detaljer i bildens innehåll. Barnet tar initiativ till samspelet runt bildsymbolerna och läraren svarar på barnets kommentarer och utvecklar dem, genom att verbalisera att fiskarna bor i havet, och att de simmar för att de lever i vatten. Läraren skapar möjlighet för barnet att koppla tidigare kunskap om fiskar och hav till den information som bilden och läraren medierar.

Tolkande kommentar om texten

Douglas fjärde lästillfälle med läraren Lena (D4Le). Det är första gången Douglas läser boken inom studiens ram, medan Lena har läst boken inom studiens ram, och även sedan tidigare är bekant med boken *Vem räddar Alfons Åberg?* (Bergström, 1976).

”Han (Mållgan) är en *hemlig* kompis.” Lärarens intonation och ansiktsuttryck uttrycker att detta är något speciellt, och gör sin röst lite hemlig och tittar på Douglas som i samförstånd. Douglas nickar. Lena lutar in sig lite mot Douglas, och viskpratar.

”Han är lite osynlig.”

Douglas tittar på bilden i boken, nickar och säger ”A.”

Genom att använda rösten och kroppsspråket, så förmedlar läraren att det är något speciellt med Mållgan. Läraren uttrycker även verbalt att det är som är så speciellt med Mållgan är att han inte syns. Att han inte finns på riktigt, utan är Alfons låtsaskompis uttrycks inte direkt varken i texten eller av läraren eller barnet, men genom att kommentera och förklara en hemlig kompis, så kan läraren mediera denna information, och möjliggöra en tolkning och förståelse av textsymbolernas innebörd hos barnet.

Tolkande kommentar om bilden

Bellas första lästillfälle med läraren Lovisa (B1Lo). Det är första gången båda två läser boken. Läraren läser för Bella om en arg hare i *Vad gör du om jag får en vän?* (Wänblad & Gustavsson, 2016). Här pekar Lovisa ut bilden av haren, och genom att kommentera, verbalisera och uppmärksamma Bella på olika detaljer hos haren, medierar läraren bokens bildsymboler tillsammans med sina egna tolkningar, och visar barnet hur man genom samspel med boken kan använda sig av information i bildsymbolerna, sätta ihop dem och tolka innehållet och sammanhanget mellan olika detaljer.

”Den ser inte så glad ut.” säger Lovisa och pekar på haren på bilden.

Bella tittar ner på bilden och svarar inte.

”Tycker du han ser glad ut?” säger Lovisa och pekar på haren igen.

”Nä” säger Bella. Båda tittar ner i boken.

”Nä. Han e ju helt *röd*.” säger Lovisa och pekar på harens ansikte.

”M.”

”I hela *ansiktet!*”

”Mm.”

”Hur tycker du han ser ut Bella?” frågar Lovisa och tittar på Bella. Bella tittar över hela uppslaget, från höger till vänster, och säger dröjande

”Kanske-- ”

”Tror du den e glad eller lessen eller arg?”

”Arg.” säger Bella och tittar upp på Lovisa, som möter Bellas blick och säger

”Ja. Arg. M, de tror jag med.”

Exemplet visar även hur läraren, genom att kombinera flera kommentarer och frågor, möjliggör samspel för att uppnå intersubjektivitet och en samförståelse runt bildens uttryck. Genom att uppmärksamma hur bilden skildrar en känsla och genom att sätta ord på känslan, så använder läraren den proximala utvecklingszonen och fördjupar barnets förståelse för språk och bild. Läraren involverar barnet i ett samspel, som fångar barnets intresse och väcker tankar hos barnet och ger barnet möjlighet att tolka bild- och textinnehåll på ett annat sätt, än om läraren bara följt texten i läsningen.

Frågor

I sina initiativ till verbalt samspel med barnen, använder lärarna bland annat frågor, både öppna och stängda. Frågorna kopplas ofta till bilderna i boken, och även till berättelsens handling och meningsinnehåll, liksom enstaka ords betydelse. När läraren använder sig av stängda frågor blir barnens verbala svar till övervägande del korta och utgörs av ”Ja”/”Mm” eller ”Nej”. Frågor används antingen *utpekande* eller *tolkande*. Nedan ges först exempel där läraren med hjälp av frågor uppmärksammar berättelsens *text*, och därefter ges ett exempel där information i *bilden* uppmärksammas.

Utpekande fråga om textens innehåll

Nedan beskrivs Calles första lästillfälle med läraren Lovisa (C1Lo), där Lovisa läser ur *Vem räddar Alfons Åberg?* (Bergström, 1976). Både Calle och Lovisa är bekanta med Alfons Åberg-böckerna sedan tidigare, och Lovisa kopplar till barnets tidigare kunskap om bokens meningsinnehåll, och infererar samtidigt till tidigare läsning och till barnets tidigare kunskap om bokens handling.

” ’Det finns bara *ett* fel med Mållgan’.” Lovisa tittar på Calle och lutar sig närmare honom.

”Kommer du ihåg va felet var?” Calle nickar svagt och svarar

”M.”

”Va va de? Va händer när de kommer nån dum? Vart tar Mållgan vägen då?”

”Försvinner.” Calle tittar på Lovisa och deras blickar möts. Lovisa tittar ner i boken igen och nickar.

”Precis. Försvinner.” Hon gör en kort paus och fortsätter sedan läsa.

Detta kräver att läraren har kunskap om barnets tidigare läsning, och kan koppla till den. Läraren använder scaffolding och skapar med sina frågor möjlighet till samspel mellan barn och bok, och Calle infererar tidigare kunskap med den information i text- och bildsymbolerna, som han erfar under lästillfället. Detta är en situerad kunskap, som lätt kan förstås i sin

kontext, som här med en bok om Alfons och Mållgan framför sig, men som tappar sin mening i många andra sammanhang.

Tolkande fråga om textens innehåll

Nedan beskrivs Douglas andra lästillfälle med läraren Lena (D2Le). Här ställer Lena frågor om bokens *text* och *handling*, och när Douglas svarar med titeln, vilken beskriver bokens meningsinnehåll väl, så utvecklar läraren barnets tankegång och samspel genom att fråga vem det är som är ensamast i världen. Douglas har läst boken vid ett tidigare lästillfälle inom studiens ram, och har även uttryckt att han hört boken tidigare än så, medan Lena inte har läst boken tidigare. Lena och Douglas sätter sig vid bordet och den stängda boken *Ensamast i världen* (Eggens & Nygren, 2003) ligger framför dem på bordet.

”Tycker du om den boken Douglas?” frågar Lena, och Douglas tittar på bokens framsida och svarar med bokens titel

”Aa. Ensamast i världen.” Han skjuter boken mot Lena som tittar på honom och säger

”Ensamast i världen. Har du lyssnat på den nån gång?” Hon börjar bläddra i boken.

”Ja.”

”Vet du va den handlar om?”

”Ja”, Douglas tittar i boken och nickar. Lena nickar också och frågar

”Vad handlar den om?”

”Eh... eh... ensamast i världen.”

”Ja. Vem kan de vara ensamast i världen då?” Lena bläddrar fram till titelsidan, där en bild på katterna finns. Douglas lutar sig fram och pekar på bilden.

”De e *den* katten!”

”Jaa. Titta en så liten katt.” säger Lena och följer fingret med blicken.

”Titta.” Douglas lutar sig djupt över boken, och nästan lägger sig på bord och bok, och pekar på bilden. ”En till liten katt.”

”Jaa.”

”Den ser lessen e den.”

”Ja. Kanske.” Lena lutar sig fram och tittar också på bilden.

”Den se lessen.” säger Douglas med allvarlig och lite sorgsen röst. Lena sätter sig tillbaka igen och säger

”M. Den ser lite lessen ut.”

”Men jag *tycker* det.”

”Tycker du det? Mm.” Lena tittar på Douglas, som tittar ner i boken, och bläddrar sedan till nästa uppslag.

”Där e mammakatten.” säger Douglas och pekar på bilden. Lena läser och pausar några sekunder, och sträcker sig sedan fram för att vända blad.

”Den ser inte glad ut den katten.” säger Douglas med sorgsen röst och ser ledsen ut.

”Näe.” Lena svarar med sorgsen röst och bläddrar nästa blad halvvägs, medan Douglas säger

”Ja tycke *synd om han*.” Lena stoppar rörelsen och bläddrar tillbaka till uppslaget med den ledsna katten. De tittar på bilden och Lena säger

”Ja. (Paus på fem sekunder). Fick han *äta* lite i alla fall.” och båda tittar ner på bilden.

”Ja. Men ja tyckte synd om han för ingen vill ha han.” Douglas bläddrar till nästa sida och Lena säger ”Jaa.” och fortsätter sedan läsa.

I samspelet med boken tar Douglas hjälp av bildsymbolerna i boken och tolkar kattens uttryck och litenhet i bilden på bokens uppslag, och kan utveckla och mediera sin förståelse av bokens handling. Han visar på en personlig läsupplevelse av bokens meningsinnehåll, och litteracitetserfarenheten möjliggör för honom att ta del av andras perspektiv och känslor. Genom att uppmuntra Douglas att återberätta handlingen, så möjliggör läraren för honom att utveckla olika delar, som är viktiga för litteracitetsprocessen; urskilningsförmåga, se sammanhang och meningsinnehåll (Mandel Morrow, 1985). I samspelet med läraren svarar och bekräftar läraren Douglas tankar och ger honom därmed möjlighet att utveckla sina tankegångar om bokens handling och en intersubjektivitet runt meningsinnehållet skapas. Emellertid verkar det som Douglas upplever det som att läraren inte riktigt förstår hur ledsen han tycker att katten verkligen är, eftersom han upprepar detta, flera gånger och med eftertryck. Här är det barnet som definierar textens meningsinnehåll och försöker förmedla det till läraren. För att samspelet inte skall brytas utan utvecklas, så krävs att både barn och lärare möts i intersubjektivitet. Läraren fokuserar först mer på textens positiva lösning, att katten får mat, medan Douglas största fokus är hans känsla av att det är synd om katten, för att den är övergiven. Läraren möter först inte Douglas i hans tolkning, utan fokuserar på maten och på hur bra katten får det senare i texten. Douglas blir här berättaren och styr samspelet mellan barn och lärare. Genom att använda frågor för att involvera barnet i samspel, möjliggör läraren olika litteracitetsprocesser hos barnet. När Douglas återberättar handlingen som svar på lärarens fråga, så innebär det att han får tillfälle att verbalt uttrycka och mediera sina tankar, att externalisera, sina föreställningar och tolkningar, och genom detta skapas möjlighet för honom att förstå berättelsens budskap, och även att utveckla sina egna tankeprocesser och ett mer abstrakt tänkande (Barton, 2007; Bruner, 2002; Heath, 1983; Pramling, 1993; Reichenberg, 2014; Vygotskij, 2001). Genom att Douglas berättar om bokens meningsinnehåll för Lena, så skapas möjlighet för dem att mötas i en gemensam förståelse och intersubjektivitet av varandras tankar, olika begrepp och händelser i boken.

Utpekande fråga om bildens innehåll

Här involverar läraren barnet i samspel genom att använda frågan som utpekande. När barnet inte kan säga vad instrumentet på bilden heter, använder läraren fler verbala ledtrådar och även gester, för att förklara föremålet. Nedan följer Fridas tredje lästillfälle med läraren Linda (F3Li). Det är första gången båda två läser boken *När hundarna bytte ända* (Bentley & Matsuoka, 2009), och de börjar med att titta på bokens omslag.

”Titta där då. Vet du va de e för nåt?” säger Linda och pekar på pianot på bilden. Frida skakar på huvudet. Linda använder gester för att visa med fingrarna hur man spelar på ett piano.

”Man spelar på det. De börjar på p- (.) piaaaa-- ?!”

Frida svarar inte utan tittar frågande upp på Linda.

”Piano heter de.” säger Linda.

När Frida inte kan tolka informationen, eller kanske inte hittar rätt ord, så berättar Linda att det är ett piano, och skapar därmed, i kombination med bokens bild och Lindas spelgester, möjlighet för barnet att utveckla ordförråd och kunskap om begreppet *piano*.

Tolkande fråga om bildens innehåll

Genom att använda sig av en tolkande fråga så medverkar lärarens initiativ till samspel till att barnet får möjlighet att avkoda och tolka informationen i bildsymbolerna och koppla till tidigare kunskap och erfarenhet av läsning av Alfons-böckerna. Det är Calles femte lästillfälle med läraren Lovisa (C5Lo). Det är andra gången som Calle läser boken *Alfons och Milla* (Bergström, 1985) inom studiens ram, och Lovisa har läst denna bok flera gånger tidigare. Hon har även läst för Calle vid två lästillfällen inom studiens ram.

”’Utan helst så leker han *med-*’ Kommer du ihåg vad han heter?” Lovisa pekar på bilden av Viktor och tittar på Calle.

”Mållgan. Näe, han heter inte Mållgan.” svarar Calle sig själv och skakar på huvudet.

”Näe, inte Mållgan. Hur ser du att det inte e Mållgan?” frågar Lovisa och pekar på bilden och gör en paus för att vänta in Calles svar. Calle funderar några sekunder och pekar sedan på bilden av Viktor.

”Han e inte hemlig.”

”Näe. Det här e *Viktor*.” svarar Lovisa och läser vidare i boken.

Denna kunskap är situerad, eftersom det endast är i denna kontext, som ordet hemlig har en gemensam innebörd hos både barn och lärare att Mållgan är påhittad och osynlig, och därför är ritad med streckad kontur, medan Viktor på bilden är ritad med heldragen kontur, och därför inte kan vara Mållgan.

Frågor och kommentarer i kombination

Lärarnas frågor genererar fler svar än av deras kommentarer gör, men merparten genererar endast korta svar från barnens sida, ofta bestående av ett ord eller en nickning eller skakande på huvudet. Resultatet visar emellertid att när många frågor ställs efter varandra och om dessutom ett par kommentarer från läraren läggs till, så medverkar det till att ett samtal utvecklas, ett samtal som innehåller kommentarer, skratt, utbyte av blickar och pekande och samspel från barnets sida. Nedan beskrivs Alvas första lästillfälle med läraren Lovisa (A1Lo), där Lovisa läser ur *Ivar och Ingrid leker* (Janouch & Lindman, 2016). Ingen av dem har läst just denna bok om förut.

”’Ivar han plockar-- ?!’ Lovisa utelämnar sista ordet med en uppmanande och frågande betoning på plockar, och pekar samtidigt på bilden på gräs i Ivars hand.

”Gräs!” svarar Alva och tittar på Lovisa, som för att kontrollera att de pratar om samma sak.

”Ja. (Lovisa nickar) *Och--* (.) hihi (.) Ingrid. Vet du va hon jagar?” säger Lovisa och pekar på snigeln på bilden. Hon vänder sig mot Alva och tittar på henne med ett roat uttryck i ansiktet. Alva tittar i boken.

”Sniglar!”

”De e ju som *ni* brukar plocka. Sniglar.”

”Ja!” Alva tittar upp och möter Lovisas blick och ser engagerad ut. ”Ja jag har snigel hemma som smaskar på våran snigeldörr.” Alva gör slingrande rörelse med handen och tittar sedan upp på Lovisa, som möter hennes blick.

”Snigeldörr. Mm. E de- vilken färg e den?”

”Vit.” säger Alva och tittar upp på Lovisa och nickar. Deras blickar möts och Lovisa höjer förvånad ögonbrynen och frågar

”E de en *vit* snigel?” med frågande och förvånad intonation.

”Näe.” Alva skakar på huvudet och tittar ner i boken.

”E dörren- ?”

”Ja.” säger Alva och nickar kort.

”Vit. Vilken färg e de på snigeln då?”

”Ja tror-- ja kommer inte ihåg” Alva sätter fingret mot läppen i en tänkargest, och sedan handen för pannan och lutar huvudet i handen.

”Nä. (.) E de en så här- har den sån här *skal* på sej som den kan krypa in i (.) eller e den utan skal?” Lovisa pekar på snigeln i boken. Alva luar sig djupt fram över boken och tittar på bilden.

”Nä. E den rosa?” frågar Lovisa och pekar på snigeln i boken.

”Ja den e rosa ja.” svarar Lovisa.

”Inte utan skal.” säger Alva och pekar igen på snigeln.

”Nä. Inte utan skal. M.” säger Lovisa och fortsätter läsa.

När många frågor ställs efter varandra och om kommentarer från läraren läggs till, så medverkar det till att ett samtal och samspel utvecklas. Detta tänker jag är positivt för barnens känsla av delaktighet och engagemang, eftersom de är viktiga delar i litteracitetsprocessen. Både lärarnas och barnens frågor genererar mer samspel än deras kommentarer, och detta kan bero på att en direkt fråga förväntar ett svar på ett sätt som en kommentar eller en gest eller ansiktsuttryck inte gör på samma sätt. En medverkande faktor till att frågorna medverkar till ett ökat samspel, kan vara att lärarna har ett mer medvetet syfte, när de ställer en fråga; det är något de vill uppnå med frågan. De flesta frågor från lärarnas sida syftar till att involvera barnet i bokens meningsinnehåll, genom att uttrycka inferens och relatera till barnens erfarenhet och tidigare kunskap. Att barnen ställer frågor runt textens och bildernas meningsinnehåll tyder på att de håller på att bygga upp sina egna textvärldar, där de utforskar innehållets begrepp och sammanhang. Studiens resultat bekräftar här tidigare forskning (Damber m fl, 2013; Damber i Tengberg & Olin-Scheller (red), 2015; Körling, 2012).

Inferens

Genom att använda inferens, och koppla det som skildras i bilden till barnens egna erfarenheter, så kan läraren möjliggöra en vidare förståelse för bildens innehåll, och visa barnet hur man kan titta på bilden, tolka den och koppla samman med sina egna tidigare kunskaper. Nedan följer Bellas fjärde lästillfälle med läraren Linda (B4Li). Båda två har läst boken tidigare, men inte inom ramen för studien. Linda och Bella sitter vid bordet och boken *Vem räddar Alfons Åberg?* (Bergström, 1976) ligger framför dem på bordet.

”Vem räddar Alfons Åberg?” Linda läser titeln och tillsammans tittar de på bokens framsida. Linda pekar på bilden av vattendroppar, som sprutas på personen på bokens framsida, och ser bekymrad ut.

”Oj! Men va händer *här*?”

”De djoppaj.” säger Bella och ler och tittar noga på bilden. Hon står på knäna på stolen och lutar sig över boken.

”A. De droppar.” säger Linda och lutar sig också lite fram. ”Va droppar de ifrån då?”

”Den.” säger Bella och pekar på vattenpistolen på bilden.

”A. Från den. Har du en sån?” Linda pekar på vattenpistolen och tittar på Bella. ”Hemma?” Bella tittar i boken och nickar.

”Vet du va de e för nånting?” frågar Linda och tittar på Bella, som skakar på huvudet. Linda böjer sig närmare Bella och viskar

”Vattenpistol.” Bella nickar. ”De visste du va.” säger Linda och ler och låter bekräftande på rösten. Bella ler och nickar. Linda gör en gest med handen, och låtsas spruta med en vattenpistol med fingret och gör ”psch psch”-ljud. Hon blåddrar till nästa uppslag innan Bella kommenterar

”Ja! Vi har *många!*” säger Bella och ler och tittar upp på Linda.

”Har du många? *Det* kan jag tänka mig.” säger Linda och möter Bellas blick och ler.

Här utgår läraren från information i *bilden* och skapar tillfälle för Bella att koppla information i bilden till sin egen erfarenhet, när hon frågar om Bella vet vad vattenpistol är för nånting. När Bella skakar på huvudet och kommunicerar att hon inte vet vad det är, tolkar jag det som att hon antingen inte kommer ihåg själva ordet i stunden eller som att hon inte kan tolka, eller är osäker på sin tolkning av, bilden. Genom att mediera begreppet med hjälp av kroppsspråk, som gester och ljud, och genom att verbalisera bilden, så skapar läraren ett samspel mellan både bok och barn och barn och lärare, med fler sammanhang och möjligheter för barnet att sätta ihop olika information från bild, begrepp och tidigare kunskap och att koppla det till sin erfarenhet av vattenpistoler i hemmet. I samspelet mellan lärare och barn försöker de närma sig en gemensam förståelse av begreppet. Genom att visa och skapa en känsla av gemenskap och en delad upplevelse, så skapar läraren engagemang och en känsla av delaktighet hos Bella, som kan påverka hennes möjlighet att skapa inferens och därmed utöka sin förståelse av begreppet och i förlängningen bokens meningsinnehåll, vilket hon visar med sin avslutande kommentar.

Kritisk läsning

Kritisk läsning handlar om att tolka bokens medierade text- och bildinnehåll, och att med hjälp av inferens använda sig av egna erfarenheter och kunskaper, för att kritiskt tolka innehållet, och göra en bedömning av om det är ett sannolikt skeende, eller om det finns andra tolkningar. Det är Calles sjätte lästillfälle med läraren Linda (C6Li). Det är tredje gången som Calle läser boken *Alfons och Milla* (Bergström, 1985), men första gången som Linda läser den för honom, inom studiens ram.

”(Pojkarna) ’säger att flickor är svaga och gråter för småsaker.’ Gör dom?”

Linda tittar på Calle, som skakar på huvudet.

”Nej.” säger läraren och skakar på huvudet, och läser vidare om hur killarna i skolan skriver dumma saker om Alfons på skoltoaletten. Linda pekar på texten som finns på bilden och läser den samtidigt, och Calle fokuserar på bilden.

”Va Calle? De va ju inte snällt!” säger Linda med förtrytsam röst. Calle skakar på huvudet.

Genom att läsa texten, och sedan med hjälp av frågor och kommentarer ifrågasätta innehållet, så kan läraren medverka till att barnet utvecklar förmågan till kritisk läsning, och att inte ta bokens meningsinnehåll som enda alternativet till tolkning. Genom kritisk läsning involveras barnets egna erfarenheter och kunskap, liksom barnets egen åsikt, och genom att mediera sina egna känslor och erfarenheter och genom att ifrågasätta, så skapar läraren en gemensam läsning på mer lika villkor, vilket medverkar till samspel mellan lärare och barn, och även mellan barn och bok, genom att barnet, genom lärarens ifrågasättande, på ett annat sätt tolkar informationen i text och bild.

Humor

Här använder sig läraren av humor som strategi till samspel, genom att lite tokigt peka ut fel personer på bilden. I denna situation krävs intersubjektivitet mellan barn och lärare och att läraren har kunskap om att barnet tidigare har läst böckerna om Alfons och är bekant med

personerna, alternativt kan läsa av de könskodade detaljerna i bilden. Som vid Calles sjätte lästillfälle med läraren Linda (C6Li). Det är tredje gången som Calle läser boken, men första gången som Linda läser den för honom inom studiens ram. De tittar på framsidan av *Alfons och Milla* (Bergström, 1985).

”Den e ju superbra! Alfons och Milla. (.) Å där e Alfons, eller hur? (läraren pekar på Milla) å där e Milla (pekar på Alfons). Eller?” säger Linda och tittar på Calle med glimten i ögat och med skratt i rösten. Calle tittar på Linda och ler. Deras blickar möts i humoristiskt samförstånd.

”Nää!” protesterar Calle och pekar i tur och ordning på bilden. ”Alfons. Milla.”

”Hade ja fel?!” skrattar Linda och bläddrar till första sidan och börjar läsa.

Genom att använda intonation och skratttröst, så medierar läraren att detta är ett skämt, och barnet kan skratta med, och detta skapar ett samförstånd och en känsla av samhörighet runt läsningen tillsammans, vilket enligt studiens resultat kan medverka till att öppna upp för mer samspel i läsningen. Vid detta lästillfälle visar det sig genom att Calle, som annars oftast inte reagerar på lärarnas frågor eller kommentarer, under resten av läsningen i högre grad svarar, visserligen kortfattat eller med korta gester, på lärarens frågor och kommentarer, än under tidigare läsningar.

Vid Fridas tredje lästillfälle med läraren Linda (F3Li) använder sig Linda av bokens text och bild, tillsammans med intonation, ansiktsuttryck och blick, för att med hjälp av humor initiera ett samspel med Frida. Det är andra gången som Linda läser för Frida, men första gången som båda två läser boken *När hundarna bytte ända* (Bentley & Matsuoka, 2009).

”Var god häng din *rumpa*- ?” Här använder Linda en tokrolig röst, som indikerar en skämtsamt ton tillsammans med en skrattfylld och samtidigt lite skeptisk röst.

”På anvisad krok, (.) och undvik allt *kissande om du är klok!*!” Linda använder återigen en tokrolig röst och tittar på Frida och ler med ett förvånat och skeptiskt ansiktsuttryck.

”Mhm!” skrattar Frida till svar och ler och tittar på Linda.

”Va?! Så står det där!” säger Linda med samma röstuttryck, tittar ner i boken och pekar på skylten på bilden, och fortsätter sedan läsa.

Genom att använda dessa redskap medierar läraren att det är en tokrolig berättelse och bjuder in barnet till skratt i samförstånd och en känsla av samhörighet i läsningen, och detta kan medverka till att öppna upp för mer samspel i läsningen. Vid ovanstående beskrivna lästillfällen utvecklades flera tillfällen till samspel, initierat av både lärare och barn med hjälp av humor. Resultatet visar att Alvas, Ellens och Fridas samspel med den läsande läraren ökar markant, när läraren använder humor, medan detta inte sker vid läsning för Bella, Calle och Douglas.

Vänta in sista ordet

Alla lärarna använder sig vid olika och upprepade tillfällen av en strategi, som jag valt att beskriva som att *vänta in det sista ordet i meningen*. Genom att läsa en mening ur boken och *utelämna* det sista ordet i meningen, oftast handlar det om substantiv, och genom att ibland även peka på bilden av föremålet som ordet representerar, och genom att använda en *uppmånande* och lätt frågande intonation i röst och betoning, och till sist genom att göra en längre *paus*, så uppmånar läraren barnet till att fylla i meningen med det saknade ordet. Lärarna verkar använda sig av denna strategi i två olika men snarlika syften; det ena är att

initiera samspel och få barnen mer involverade i läsningen, och det andra är att upprätthålla barnens samspel och även fokus och intresse för bokens innehåll.

Vid Alvas första lästillfälle med (A1Lo), läser läraren Lovisa ur *Ingrid och Ivar leker* (Janouch & Lindman, 2016). Boken är riktad mot 1-3-åringar och har ett symmetriskt förhållande mellan text och bild, med lite text på varje sida och tydliga bilder med föremål, som små barn kan tänkas ha erfarenhet av och kunna relatera till, som hink, spade och sniglar. Ingen av dem har läst just denna boken om Ingrid och Ivar förut.

”Ivar han plockar-- ?!” Lovisa utelämnar sista ordet med en uppmanande och frågande betoning på plockar, och pekar samtidigt på bilden på gräs i Ivars hand.

”Gräs!” svarar Alva och tittar på Lovisa, som för att kontrollera att de pratar om samma sak.

”Ja. (Lovisa nickar) Och-- (.) hihi (.) Ingrid. Vet du va hon jagar?” säger Lovisa och pekar på snigeln på bilden. Hon vänder sig mot Alva och tittar på henne med ett roat uttryck i ansiktet. Alva tittar i boken.

”Sniglar!”

Genom att utelämna sista ordet, så skapar läraren möjlighet för Alva att tolka bilden och att på ett sätt vara medläsare av boken, och på det sättet utveckla den litteracitetsupplevelsen för Alva.

Olika sätt att ta sig an läsningen verkar påverka barnens svar på strategin att vänta in sista ordet. Douglas är fokuserad på bokens bilder och på att lyssna till texten, och reagerar med ett förvånat och irriterat ansiktsuttryck, när läraren använder sig av samma strategi. Det är Douglas femte lästillfälle (D5Li), och läraren Linda läser för honom ur *Vem räddar Alfons Åberg?* (Bergström, 1976). Det är andra gången Douglas läser boken och första gången som Linda läser den för honom inom studiens ram.

”Dom bygger tåg av-- ?!” Linda utelämnar det sista ordet i meningen och använder sig av en frågande och lätt uppmanande ton, och tittar på Douglas.

Douglas tittar upp halvvägs mot Lindas ansikte med ett förvånat och lite irriterat ansiktsuttryck, och svarar med frågande otålighet i rösten

”Stolar?!”

Tidigare studier visar två olika sätt för barn att möta litteraturen. Det ena är att se böcker som medel för social interaktion och det andra är att fokusera på bokens meningsinnehåll i meningsskapandet (Wolf & Heath, 1992). Som Alva visar ovan, så verkar hon möta litteraturen genom att samtala och inferera runt den och det är samspelet med läraren runt läsningen som blir viktigt. Då blir lärarens strategi att vänta in sista ordet en chans för Alva att utveckla ett socialt meningsskapande. Till skillnad från Douglas, som verkar möta litteraturen som en läsoplevelse och ett meningsskapande i det samspel som sker mellan honom och boken. Därmed blir lärarens strategi att vänta in sista ordet mer ett störande element i Douglas läsoplevelse.

Förstärkande verbala strategier

Lärarna använder sig också av olika förstärkande strategier, vilka används för att förstärka vissa ord eller meningar i texten och för att bjuda in barnet till samspel. Dessa förstärkande strategier handlar om att antingen lägga till korta *förstärkande ord*, eller att lägga till en *förstärkande fråga* innan en beskrivande mening läses. I de båda exemplen nedan är de förstärkande orden och frågan fetttextmarkerade, för att underlätta för läsaren att lokalisera

dem. Vid Bellas sjätte lästillfälle med läraren Linda använder läraren sig av förstärkande ord. Det är första gången inom ramen för studien som Bella läser boken *Alfons och Milla* (Bergström, 1985), medan Linda har läst boken tidigare.

” ’Men inte *Milla* förstås,’ ” Linda pekar på bilden av Milla. ” ’Milla?! Hon e *skojig* å vara med. Hon gråter inte för småsaker.’ **Näej.** (.)” Linda skakar på huvudet.

” ’Å Milla hittar på nya *lekar*. Nu gör hon en brevlåda med rep, som en linbana, till kojan. Å Milla, hon skvallrar *aldrig*.’ ” **Linda skakar på huvudet.** ” ’Inte för *någon* om kojan i trädet. Utan håller tyst med hemligheter. (.) Dom andra säger att Milla e rödhårig.’ ” Linda skakar på huvudet. ” ’De kan inte Alfons *se*. De e väl inte *rött* heller! Alfons tycker att Millas hår glittrar som-- (.) *guuld!*’ ”

Linda tittar på Bella, som tittar på bilden i boken.

” ’I alla fall när solen lyser.’ ” Linda tittar ner i boken och ler. ” ’Å förresten har hon ett hjärta av guld.’ **Jaa.** ’Runt halsen!’ ”

Linda pekar på bilden där Milla har ett halsband med guldhjärta på sig. Bella tittar på bilden.

”**Mm.**” säger Linda bekräftande. ” ’Å e en härlig lekkamrat.’ ”

Bella tittar ner i boken och ler.

Genom att använda enstaka ord, som *Näej*, *Jaa* och *Mm* med bekräftande betoning mitt i läsningen så riktar läraren barnets uppmärksamhet mot det texten förmedlar. Att använda förstärkande ord verkar medverka till att skapa engagemang hos barnet för berättelsen meningsinnehåll, och medverkar till att öka samspelet mellan barnet och textens meningsinnehåll, vilket synliggörs genom att barnen kroppsspråkligt fokuserar mer på bilden. Vid Calles femte lästillfälle (C5Lo) använder läraren Lovisa sig av förstärkande fråga. Det är andra gången som Calle läser boken *Alfons och Milla* (Bergström, 1985), och första tillfället som Lovisa läser den för honom.

” ’Å **vet du va Milla kan?**’ ” frågar Lovisa med en fråga som läggs till mellan två meningar som beskriver olika saker som Milla kan, med en röst som beskriver detta som något otroligt, och fortsätter sedan läsa

” ’Hon kan stå på bara *en enda* hand!’ ” Lovisa pausar och tittar på Calle.

” ’Utan den andra.’ ” säger Calle och pekar på handen som sträcks upp i luften på bilden.

” ’M. De kan *inte* jag.’ ” Lovisa skakar på huvudet och tittar på Calle.

” ’De kan inte ja heller.’ ” säger Calle och tittar ner i boken.

” ’Nä.’ ” säger Lovisa och bläddrar till nästa sida.

” ’Bara om nån håller i mej.’ ” säger Calle och tittar i boken.

” ’Ja. Då kanske ja med kan.’ ”

Genom att använda sig av en förstärkande fråga medverkar läraren till att göra barnet till deltagare i läsandet, och bidrar till att öka det verbala samspelet mellan lärare och barn, och även till att öka samspelet mellan barn och bok, genom att frågan fokuserar något som även skildras i bilden, eller fokuserar en händelse i boken, som med hjälp av textens meningsinnehåll går att förutse. Denna strategi medverkar, i kombination med lärarens dramatiska läsning, enligt studiens resultat till att skapa intresse och möjliggör uttryck för inferens hos barnets svar; här tänker Calle vidare i situationen som han har erfarenhet av och tänker att han nog kan stå på en hand om någon håller i honom. Text- och bildsymboler

tillsammans med frågan och samtalet runt det har skapat tillfälle för barnet att utveckla litteracitet.

Svar på barnens initiativ till samspel

Genom att medvetet använda sig av barnens frågor och kommentarer, liksom deras frågande ansiktsuttryck eller pekande, så skapar läraren möjlighet för barnen att utveckla sina tankegångar och tolkningar runt bokens meningsinnehåll. Studiens resultat visar att lärarna oftast svarar på barnens initiativ till samspel, och att detta gensvar då genererar ytterligare samspel mellan barn och läraren eller mellan barn och bokens meningsinnehåll. Vid Alvas sjätte lästillfälle (A6Li) läser läraren Linda ur *Ska vi va?* (Lindenbaum, 2013). Det är första gången som båda två läser boken.

”E Flisan en tjej eller kille?” undrar Alva och tittar på Linda, som möter hennes blick.

”Vi ska kolla lite.” säger Linda och pekar på personen till vänster i bilden på bokens uppslag, och relaterar till den information som de fått genom texten.

”Där. Berit e ju på väg. Så då måste *de* va Berit.”

Alva följer Lindas finger med blicken och lutar hakan i handen. Linda pekar på personen till höger i bilden, medan Alva följer hennes finger med blicken.

”Och *där-* ” säger Linda. Alva återvänder med blicken till bilden av Berit och avbryter Linda genom att säga

”De e en *tjej.*”

”Precis. Å vem e *Flisan* nurå?”

Alva pekar på den andra personen till höger i bilden.

”Där.”

”Hmm. Va tycker du?” säger Linda och rynkar ögonbrynen och låter fundersam på rösten. Alva tänker också efter och låter lite fundersam hon också.

”De kan ju va så-- ”

”De va lite svårt.” säger Linda och tittar på Alva.

I exemplet ovan använder sig läraren av Alvas fråga, och kopplar både text och bild till samtalet som utvecklas av hennes fråga. Läraren medierar informationen i bilden och kopplar den till den information som medierats genom läsningen av texten. Läraren svarar inte på barnets fråga, utan riktar frågan tillbaka till Alva, och undrar hur hon tolkar informationen. Här sker samspel både mellan barn och lärare, barn och bok och lärare och bok. Barnets fråga genererar inte något konkret svar, men genom att läraren använder sig av både textens och bildens meningsinnehåll, så kan barnets förmåga att koppla text och bild till ikonotext utvecklas, och därmed kan barnets förståelse och tolkning av berättelsens meningsinnehåll, och även förståelse av fenomen i omvärlden, utvidgas och fördjupas.

Ovan har lärarnas verbala uttryck för samspel, vilka synliggjorts i studiens empiri, presenterats. Nedan följer en beskrivning av lärarnas kroppsspråkliga uttryck för samspel, så som de framträtt i studiens resultat.

Lärarnas kroppsspråkliga uttryck

Studios resultat visar att lärarnas kroppsspråkliga strategier utgörs av pekande och användning av pauser, blicken och gester, ljud och ansiktsuttryck.

Pekandet

Alla lärarna använder genomgående i studien strategin att peka på detaljer i boken, för att uppmärksamma barnen på dessa. Under själva läsningen sker detta med en samtidighet med de ord som läraren läser. Läraren använder även pekandet vid kommentarer och frågor. Att peka på olika detaljer i bilden uppfattar jag som lärarens strategi för att ge barnen möjlighet att bli medläsare av bokens meningsinnehåll. Det är Bellas första lästillfälle (B1Lo) och läraren Lovisa läser ur *Vad gör du om jag får en vän?* (Wänblad & Gustavsson, 2016). Det är första gången som båda läser boken.

”Så hände något med harens öga.” läser Lovisa och pekar på harens öga på bilden. Pausar några sekunder, lyfter fingret och pekar igen på ögat och frågar sedan

”Va e de som händer?”

Bella rätar på sig och lutar sig närmare bordet och boken. Lovisa gör en ny paus på fem sekunder och tittar sedan på Bella och frågar

”Va tror du de e för nåt? (.) Det liksom vattnades och blev alldeles blankt?”

Bella tittar upp på Lovisa, som möter hennes blick. Bella tittar kort ner på bilden, men tittar upp igen när Lovisa pekar på sina kinder och visar tårarnas rörelse från ögat och nerför kinderna.

”Va brukar komma från ögonen? (.) Å rinner ner? (.) Om man e lessen?”

Bella tittar på bilden och säger

”Blanka.”

”Mm. De blir blanka och det kommer tårar.” Lovisa visar med ena fingret på bilden och tittar på Bella. Bella tittar upp och möter hennes blick.

”När man e lessen.” säger Lovisa och Bella svarar ”Mm.”

Båda tittar ner i boken och Lovisa vänder blad och fortsätter läsa.

Här pekar läraren på bilden av ögat samtidigt som texten läses. Texten berättar endast att något hände med ögat, och det är bilden som *medierar* (Säljö, 2014) att det är tårar som gör ögonen blanka, och att detta i sin tur måste kopplas till egen erfarenhet och kunskap för att förstå att haren blir ledsen. Genom att först peka på bilden samtidigt som barnet hör text, så skapar läraren möjlighet för barnet att koppla ihop textmeningsinnehållet med bildmeningsinnehållet, och på så sätt skapa ny kunskap. När barnet inte verkar göra den koppling som läraren tänker sig, så stöttar läraren denna process, genom att berätta mer om de blanka ögonen med andra ord som barnet med stor sannolikhet har stött på genom egen erfarenhet och i andra sammanhang, som tårar och ledsen. Dessutom använder läraren sig av kroppspråkliga uttryck, för att mediera hur ögonens tårar rinner nerför kinderna. Genom att verbalisera bildens meningsinnehåll och visa barnet på sammanhanget mellan text och bild, så utvidgas därmed barnets referenspunkter.

Pausen

Att använda sig av pauser i läsandet kan skapa utrymme för barnets egna uttryck, och ger möjlighet för frågor, kommentarer och tankar att utvecklas. Vid Alvas sjätte lästillfälle (A6Li) läser läraren Linda ur *Ska vi va?* (Lindenbaum, 2013). Det är första gången båda läser boken. Linda läser med inlevelse om en av personerna i boken, och rösten uttrycker förundran och bävan.

”Hon e ganska stark!” kommenterar Linda och gör sedan en paus på fem sekunder.

Alva tittar upp på Linda och gapar överdrivet stort med en förvånad gest med huvud och armar.

Här verkar pausen medföra att Alva känner en förväntan att något slags samspel borde ske, och hon svarar på pausens uppmaning genom att mediera känslan av förvåning med hjälp av kroppsspråkligt uttryck.

Blicken

Genom att titta på barnet använder läraren blicken som strategi för samspel. Här kan ögonkontakten fungera som redskap för möte i intersubjektiviteten; i gemensam förståelse för bokens innehåll mellan lärare och barn (Bruner, 2002). Det är tydligt i resultatet att lärarna medvetet använder sig av denna strategi, och vid de flesta av studiens lästillfällen, så tittar läraren vid upprepade tillfällen på barnet. Ibland används blicken i ett kontrollerande syfte, för att kolla så att barnet hänger med i läsningen och fokuserar på boken och inte tittar på annat. Till övervägande del används blicken som strategi på ett sätt som jag uppfattar som ogenomtänkt och som något som läraren gör, som om de någon gång har lärt sig att det är bra för samspelet om blickarna möts. Lärarna tittar på barnet mitt i en mening, när de läser ord som inte är betonade och som inte är avgörande för berättelsens utveckling. De tittar ofta till väldigt snabbt, utan att egentligen se barnet, och återvänder med blicken direkt till boken. Även när blicken används mer synkroniserat med berättelsens meningsinnehåll och struktur, så verkar den dock inte medverka till något ökat samspel mellan barn och lärare. Vid flera tillfällen tittar läraren på barnet och gör ett tydligt tolkande ansiktsuttryck, med skratt i rösten och ett leende eller med ett ledset och bekymrat ansiktsuttryck, men barnet möter inte lärarens inbjudan till samspel, oftast tittar barnen inte ens upp från boken. Vid Calles andra lästillfälle (C2Le) läser läraren Lena ur *Vem räddar Alfons Åberg?* (Bergström, 1976). Det är andra gången Calle läser boken inom studiens ram, och Lena har läst boken tidigare.

” ’Tur att Mållgan kommer då. De e Alfons- ’ ” Lena tittar på Calle, som är fokuserad på bilden i boken. ” (.) ’hemliga kompis’ ”.

(...)

” ’Å när man torkar disk så kanske en tallrik flyger i golv. Pang!’ ”

Lena tittar snabbt på Calle och sedan ner i boken och fortsätter läsa efter en kort paus.

” (.) ’De va inte jag, de va- ’ ”

Lena tittar snabbt på Calle och sedan ner i boken och fortsätter läsa efter en kort paus.

” (.) ’Mållgan. Säger Alfons då.’ ”

Calle tittar i boken.

” ’Men Mållgan blir inte arg för det. Han e en- ’ ”

Lena tittar på Calle och lutar sig lite närmare honom, och säger

” ’hemlig kompis.’ ”

Lena tittar ner i boken och det blir en paus på ett par sekunder.

” (.) ’Å stark e Mållgan med. Ibland blir han jättestor.’ ”

(...)

Lena läser vidare ur boken. Calle tittar upp från boken, genom glasfönstret in till nästa rum och ler mot en kompis på andra sidan glaset. Han tittar kort ner i boken igen, vänder sig till hälften om och tittar bakom sig ut genom fönstren mot gården.

”Calle!” säger Lena med mjuk, låg och uppfordrande röst, för att rikta hans uppmärksamhet tillbaka till boken. Calle vänder sig om, tittar kort på Lena och tittar sedan ner i boken.

I exemplet ovan medverkar lärarens strategi att använda blicken för att titta på barnet till att läsningen blir avbruten. Att använda blicken som strategi på ett sätt att det skapar korta pauser mitt i meningarna, där pauserna kan medverka till att texten blir svårare att förstå, kan eventuellt medverka till svårigheter att tolka att meningsinnehållet och sammanhanget, och i förlängningen minska möjligheten för barnets förståelse och tolkning av berättelsens handling och meningsinnehåll. Signifikant i denna observation är att det är det tillfälle då läraren använder flest blickar, vilka skapar korta pauser i läsningen, och det är dessutom det enda tillfälle inom studiens ram, där läraren behöver använda barnets namn, för att rikta barnets uppmärksamhet tillbaka till boken. Jag tänker att för ett barn som möter läsningen genom samspel, så kan pauserna eventuellt medverka till att skapa utrymme för kommentarer och frågor och öka samspelet runt bokens meningsinnehåll. Om barnet däremot går in i läsningen som en läsoplevelse kan denna strategi med medföljande pauser mitt i meningarna skapa avbrott för själva berättelsens flöde och påverka barnets läsoplevelse negativt.

Dramatisk läsning

Genom att använda sig av inlevelse med olika intonation och betoning när de läser, så tolkar eller medierar (Kress, 1997; Säljö, 2014) lärarna textens meningsinnehåll för barnen, och gör det lättare för barnen att förstå texten och att koppla dess meningsinnehåll till bilden. I sin dramatiska läsning använder lärarna även gester, vilka beskriver olika begrepp och händelser i bokens text. Till gesterna använder de ofta även ljud och olika röster eller tonlägen.

Nedan beskrivs Alvas sjätte lästillfälle (A6Li) där läraren Linda läser ur *Ska vi va?* (Lindenbaum, 2013). Det är första gången båda läser boken.

Alva lutar sig fram över bokens uppslag och lyssnar med fullt fokus på bilderna. Hennes blick rör sig mellan olika detaljer i bilden. Hon ser ut att lyssna på Lindas dramatiska läsning, men hon tittar inte upp för att möta Lindas blick, och verkar inte heller uppmärksamma hennes gester och ljud. Linda använder sig av dramatisk läsning och läser med inlevelse, med olika röster och stark intonation och betoning på olika ord. Linda använder sig av olika gester, som exempelvis armen som visar en dörr som stänger sig, händerna som visar en vindpust som blåser och tungan som slickar på en imaginär glass som hålls i handen, och använder samtidigt beskrivande ljud till, som ett knarrande läte när dörren stängs, swishande vind som blåser, och slurpande ljud och uppskattande smackande ljud vid glassätningen. Under denna dramatiska läsning tittar Alva hela tiden ner i boken, och verkar fokuserad och intresserad av detaljerna i bilden. Inte förrän Linda läser om dörren som smäller igen, och gör en igendragningsgest med handen och säger med hög röst och stark betoning ”PANG!”, så tittar Alva upp på Linda. Hon ser allvarlig ut och frågar

”Fick hon några fingrar på dörren?”

”Det hoppas vi *verkligen* inte”, säger Linda med eftertryck och möter Alvas blick.

”Nej” svarar Alva och tittar ner i boken igen.

”Hon kanske fick en glass emellan! Istället för fingrar?!” Linda tittar leende och med ett misstroget uttryck i ansiktet på Alva, och använder sig av rösten för att visa att det är ett skämt, genom att använda en frågande intonation och genom att prata med skrattröst.

”Jaha!” skrattar Alva och möter Lindas blick i gemensam glädjeupplevelse.

Här använder läraren dramatisk läsning med intonation, inlevelse och mycket gester och ljud till. Den dramatiska läsningen verkar initiera mer samspel mellan barnet och bokens text- och bildmeningsinnehåll; Alva verkar lyssna intensivt till läsningen och med blicken fokusera på bildens meningsinnehåll. Jag tolkar det som att den dramatiska läsningen medierar textens

meningsinnehåll och skapar en stark läsoplevelse för barnet, där det är själva upplevelsen av det gemensamma text- och bildmeningsinnehållet, som blir viktigt för barnet. Läraren tittar på Alva med jämna mellanrum, och när hon visar fullt fokus för läsningen, så fortsätter läraren den dramatiska läsningen utan kommentarer eller frågor till Alva, vilket jag uppfattar som att läraren tolkar Alvas fokus som något positivt, och att läraren med sin dramatiska läsning eftersträvar den starka läsoplevelsen.

Sammanfattande analys av lärarnas initiativ till samspel

Studiens resultat visar att lärarnas verbala samspel till övervägande del består av kommentarer och stängda frågor. Antalet frågor och kommentarer korrelerar med antalet svar och kommentarer från barnen, samt hur ofta läraren svarar på barnens kommentarer.

Kommentarerna genererar ungefär lika många svar som inga svar från barnens sida. De flesta av barnens verbala svar är kortfattade, vilket kan bero på att en kommentar inte för med sig samma starka förväntning på ett svar på samma sätt som en direkt fråga. Kommentarererna skapar därmed en mer likvärdig kommunikation, där maktaspekten vuxen-barn minskar.

Barnen svarar även kroppsspråkligt på lärarens kommentarer, genom att nicka eller skaka på huvudet och genom att le. På lärarens öppna frågor svarar barnen på olika sätt, allt från mer utförliga svar till att svara att de inte vet eller att de inte svarar alls. På stängda frågor utgörs barnens verbala svar av enstaka ord som ”Ja”, ”Nej” och ”Mm”, och här använder barnen även till stor del kroppsspråkliga svar, som att nicka eller skaka på huvudet, rycka på axlarna eller peka på bilden.

När lärarna använder sig av strategin att vänta in sista ordet, så svarar barnen oftast med att fylla i det saknade ordet, medan de ibland bara ignorerar den icke uttryckta uppmaningen från lärarens sida. Barnet svarar oftare med att fylla i sista ordet, när läraren använder sig av strategier som frågor och kommentarer, det vill säga inte använder sig av dramatisk läsning. Vid ett par tillfällen, när läraren använder sig av strategin att vänta in sista ordet i kombination med dramatisk läsning, så verkar barnet bli lite förvånat otålig, vilket jag tolkar som att de upplever det som störande i själva läsoplevelsen att läraren börjar fråga om självklara saker, när de är mitt uppe i en meningsskapande skildring.

När lärarna använder sig av förstärkande verbala strategier som att stoppa in en fråga i läsningen, verkar det öka det verbala samspelet mellan lärare och barn, och även öka samspelet mellan barn och bok. Genom att frågan fokuserar något som även skildras i bilden, eller fokuserar en händelse som med hjälp av textens meningsinnehåll går att förutse, skapas intresse och möjlighet till att uttrycka inferens i barnets svar.

Resultatet visar på att när lärarna använder humor, för att initiera samspel, så gör barnen det också i högre grad. De pekar, möter lärarnas blickar och skrattar och ler åt tokiga händelser, formuleringar och bilder i böckerna. I samspelet utvecklas mycket mer känslouttryck, som skratt och leenden, och detta verkar påverka samspelet så att det genereras fler blickar, kommentarer, frågor och svar mellan barn och lärare. Studiens resultat visar på att lärarna, genom att använda humor som strategi, kan medverka till att skapa ett utökat samspel och en djupare relation i lässituationen, där barn och lärare samspelar och möts i glädje.

Resultatet visar en ökning av tillfällen då barnet söker lärarens blick, när läraren använder sig av dramatisk läsning. Däremot visar resultatet på en tendens till mindre verbalt samspel mellan barn och lärare, när läraren använder mycket inlevelse, ljud och gester. Jag tolkar

resultatet som att mindre utrymme skapas för barnens frågor och kommentarer, när texten läses med dramatisk läsning, och att den dramatiska läsningen istället initierar mer samspel mellan barnet och bokens text- och bildmeningsinnehåll, och att det är själva läsoplevelsen som blir viktig. När lärarna använder dramatisk läsning så ökar samspelet mellan barn och lärare mellan några av barnen, nämligen Alva, Ellen och Frida, medan samspelet mellan barn och lärare tvärtom minskar, när dramatisk läsning används med Bella, Calle och Douglas.

Lärarna använder sig till stor del av blicken som strategi för samspel. Vid de flesta av studiens lästillfällen, så tittar de vid upprepade tillfällen på barnet. Ibland används blicken i ett kontrollerande syfte, för att kolla så att barnet hänger med i läsningen och fokuserar på boken och inte tittar på annat. Till övervägande del används blicken som strategi på ett sätt som jag uppfattar som ogenomtänkt. Lärarna tittar på barnet mitt i en mening, när de läser ord som inte är betonade och som inte är avgörande för berättelsens utveckling. De tittar ofta till väldigt snabbt, utan att egentligen se barnet, och återvänder med blicken direkt till boken. Även när blicken används mer synkroniserat med berättelsens meningsinnehåll och struktur, så verkar den dock inte medverka till något ökat samspel mellan barn och lärare.

Alla lärarna använder genomgående pekande som strategi, för att uppmärksamma och skapa samspel mellan barn och bokens text och bild, och även för att initiera samspel mellan barn och lärare. När läraren använder pekande som strategi följer barnet lärarens finger med blicken och uppmärksammas på de olika detaljerna som läraren avser att förtydliga med hjälp av pekandet. Lärarnas pekande verkar enligt studiens resultat inte medverka till något ökat samspel mellan barn och lärare, men tyder på ökat samspel mellan barn och bok, då pekandet uppmärksammar detaljer i bilden samtidigt som läraren läser om dem i texten, och på så sätt medieras informationen genom multimodala uttryck.

Boken som medierande redskap

Bokens meningsinnehåll uttrycks genom multimodala symboler i både text och bild. Studiens resultat visar att det är böckernas bildsymboler, som till övervägande del fångar både barnens och lärarnas uppmärksamhet och initierar samspel.

Bokens multimodala uttryck som initierar samspel med barnen

Studios resultat visar på olika tema, vilka fångar barnens intresse och som fungerar som medierande av meningsinnehåll liksom som initiativ till multimodalt samspel mellan bok och barn, och i förlängningen även till verbalt och kroppsspråkligt samspel mellan barn och lärare. När det gäller *textens* meningsinnehåll utgörs dessa teman av kompisar och vänskap; konflikter och orättvisor; godsaker som bullar, saft och kakor; bokstäver, siffror och att räkna; och humoristiska, lite tokiga formuleringar och meningar. När det gäller *bildernas* meningsinnehåll utgörs det av några av ovanstående teman, som kompisar och vänskap; konflikter och orättvisor; godsaker; men även av vardagliga aktiviteter som att borsta tänder och bada; känslor som arg eller ledsen; och humoristiska bilder som skildrar lite tokiga händelser som att ha bananer på huvudet.

Barnens verbala uttryck

I litteraturläsningen ger barnen verbalt uttryck för olika litteracitetshändelser, som är direkt kopplade till boken, på olika sätt. Alva preläser i boken (A4Le) och uttalar även att hon skall läsa. Alva läser bokens text ur minnet, och definierar sig därmed som någon som kan läsa, och visar på insikten att man kan läsa en text högt för andra. Flera av barnen preläser titeln,

alternativt visar en förståelse för att boken har en titel och vid flera tillfällen memorerar de titeln och kan återge hela eller delar av den. I de fall de läst om bokens personer, som i Alfons-böckerna, så vet de genom att titta på bokens framsida att boken kommer att handla om dessa personer.

Ett av barnen skapar vid olika tillfällen olika former av verbala litteracitetsmanifest (Björklund, 2008), som när Alva säger ”*Jag bläddrar blad.*” (A4Le), liksom när hon använder ramsan ”*Snipp snapp snut, så var sagan slut*” (A5Le).

Barnen använder olika litteracitetsbegrepp i samspelet runt text och bild. Alva uppmärksammar fotot av andra böcker på baksidan, och uttrycker önskemål om att låna några av dem nästa gång de går till biblioteksbussen (A4Le). Ett par av barnen pratar om att låna nya böcker och tittar på bilder av böcker på baksidan av en av böckerna och samtalar om vilka böcker de redan läst (A4Le; A5Le; D1Lo). Några av barnen räknar föremål i bokens bilder (A6Li; D6Lo). Ett par av barnen uppmärksammar bokstäverna i boken och relaterar till första bokstaven i sitt eget namn (C3Lo; D5Li). Nedan beskrivs Calles tredje lästillfälle (C3Lo), där läraren Lovisa läser ur *Alfons och Milla* (Bergström, 1985). Medan Lovisa läser för Calle, så tittar han runt i rummet, med några snabba blickar på bilduppslaget, innan han lutar sig fram och pekar i texten.

”Kolla den bokstaven. Dom två bokstavarna och den börjar jag på.”

Lovisa lutar sig fram för att se.

”Just de! Vet du va den heter? (.) Va heter den?” Calle tittar på Lovisa och ser ut att tänka efter.

”Ja vet inte.” Calle lutar sig bakåt och tittar ner i bordet. Lovisa ger honom några sekunder att fundera, och säger sedan bokstavens namn och ljud.

”Em. Och mm. Va e de mer som börjar på den?”

”Ja vet inte.”

”Nånstans dä man kan äta hamburgare?” Lovisa tittar på Calle, som tittar upp och ler.

”På McDonald!”

Lovisa skrattar till, nickar och säger med ett bekräftande tonfall.

”På McDonalds! (.) Och ää de-- ja vet en sak till. Va heter din pappa å min pappa?” Lovisa tittar på Calle, som tittar rakt fram och ser ut att fundera.

”Dom heter ju samma sak.” säger Lovisa. Calle tittar på henne och ler.

”Markus!” säger Calle glatt.

”Ja Markus börjar på sån också.” Lovisa tittar ner i boken och pekar på ett m i texten.

”Mm. Osså din med Markus.” säger Calle. Lovisa nickar och säger

”Ja. Min pappa heter med Markus.”

”Mm.” svarar Calle. Båda tittar i boken ett par sekunder och sedan fortsätter Lovisa läsa.

Jag tänker att bokens text- och bildsymboler initierar dessa verbala uttryck hos barnen. De multimodala symbolerna i text och bild ger uttryck för meningsinnehållet i boken och medverkar till att initiera meningsskapande hos barnet, liksom multimodalt samspel mellan barn och bok och verbalt mellan barn och lärare.

Dramatisk läsning

Bokens textinnehåll medierar olika information till läsaren, och beroende på hur läsaren tolkar meningsinnehållet, så utvecklas olika förståelse för den. Studiens resultat visar att dramatisk läsning medverkar till att mediera bokens meningsinnehåll och att öka samspelet mellan bok och barn. Nedan beskrivs Alvas sjätte lästillfälle (A6Li), då läraren Linda läser ur *Ska vi va?* (Lindenbaum, 2013). Det är första gången som båda två läser boken.

” ’Flisan, hon har en ny sax. Hon klipper lite olika grejer. Nu pickar de på altandörren.’ ”

Linda sträcker fram armen och knackar tre gånger i bordet bredvid boken, och drar efter andan som i förskräckelse, och läser vidare. Alva tittar ner i boken och tittar inte på Lindas hand.

”Ah! ’Va? Kanske de e pizzakillen?’ ” läser Linda med ett undrande tonfall, och håller sig om hakan i en funderande gest och tittar på Alva. ” ’Varför kommer han på *baksidan*?’ ”

Hon gör en paus på två sekunder och vänder sedan blad. Alva tittar ner på bilden och precis innan Linda vänder blad så skakar hon på huvudet och ler skeptiskt och med en min som att hon vet nåt som inte Linda vet.

”De e inte pizzakillen.” säger Alva tyst. Linda svarar inte på kommentaren utan fortsätter läsa.

I exemplet ovan är det, enligt henne själv, första gången som Alva hör boken *Ska vi va?*, och hon har därför ingen tidigare läsning av just denna bok att hänvisa till. Emellertid gör hon, genom att uttrycka att hon har listat ut att det inte är pizzakillen som kommer, ett uttalande om bokens handling i förväg, vilket jag tolkar som att hon använder sig av tidigare litteracitetserfarenheter och gör en tolkning av textens uppbyggnad och innehåll. Genom att använda dramatisk läsning och ett undrande tonfall och gester, så möjliggör läraren för Alva att använda tidigare litteracitetserfarenhet och skapa tillfälle att utveckla den i sina tolkningar och slutsatser runt texten.

Barnens kroppsspråkliga uttryck

Barnen pekar på olika detaljer i bilderna, för att uppmärksamma saker som fångar deras intresse och som de vill förmedla till lärarna. När de ser något extra intressant, så visar de detta med hjälp av kroppsspråket; de lutar sig fram över boken och tittar nära och noga på detaljerna i bilden.

Barnen uttrycker litteracitetsmanifest (Björklund, 2008) genom sitt kroppsspråk när de bläddrar framåt i boken, för att markera att de vill föra berättelsen framåt (A1Lo; A2Le; A3Lo; A4Le; A6Li; C2Le). Alva och Calle verkar lyssna in lärarens intonation, och bläddrar framåt vid rätt tillfälle i läsningen, ibland utan att läraren behöver göra någon paus. Vid ett tillfälle (C2Le) vänder Calle blad för tidigt och när läraren vänder tillbaka, så försöker han igen bläddra fram. Jag uppfattar det som att han vet vad som kommer hända, och vill driva berättelsen framåt lite fortare än det går att läsa den. Ibland har barnet hört berättelsen tidigare och kan därför anpassa bläddrandet efter läsningen.

Litteracitetshändelser uttrycks på samma sätt när barnen bläddrar bakåt, i syfte att återvända till tidigare information i text eller bild, som när Alva bläddrar sig bakåt genom boken för att räkna hur många tjejer som ingår i berättelsen (A6Li). Här visar hon på förståelse för att informationen i boken är konstant och att man kan gå tillbaka till den för att skapa nya sammanhang och dra nya kunskaper och slutsatser om innehållet.

Vid flera tillfällen stänger barnen boken med en liten smäll, när berättelsen är slut (A5Le; E2Le; E3Lo; F2Lo), vilket visar på förståelse av användning av boken som markör på att berättelsen är slut och att lässtunden är över. En del barn väntar in en tydlig signal, som att läraren säger *Snipp snapp snut, nu är sagan slut*, eller att läraren gör en länge paus och börjar fråga vad barnet tyckte om boken, eller att läraren helt enkelt säger att boken är slut. Andra barn uppfattar direkt när berättelsen är slut, antingen för att de har hört den tidigare, eller för att de läser av lärarens intonation i läsningen och lärarens kroppsspråk; ibland lutar sig läraren tillbaka och sträcker på sig lite grand, och kanske lägger ner händerna i knät. Jag tänker att bokens text- och bildsymboler initierar dessa kroppsspråkliga uttryck hos barnen. De multimodala symbolerna i text och bild ger uttryck för meningsinnehållet i boken och medverkar till att initiera meningsskapande hos barnet, liksom kroppsspråkligt samspel mellan barn och bok och mellan barn och lärare.

Bokens multimodala uttryck som initierar samspel med lärarna

Resultatet visar på olika teman som verkar fånga lärarnas intresse, eller (som jag tänker snarare är fallet här) som lärarna tar fasta på som något som kommer att intressera barnen, och därmed utgör en del av lärarnas strategi till samspel. Dessa fungerar som medierande av meningsinnehåll liksom som initiativ till multimodalt samspel mellan bok och lärare, och i förlängningen även verbalt och kroppsspråkligt samspel mellan lärare och barn.

Olika teman i *textens* meningsinnehåll, vilka fångar lärarnas intresse, utgörs av olika känslor som ledsen och arg; konflikter och konfliktlösning; jämställdhet; vardagliga begrepp som igelkott och att bada; samt olika ord som jag tänker att lärarna bedömer som svåra för barnen att förstå, som exempelvis *tussilago*, *piruett* och *tomteblöss*.

När det gäller olika teman i *bildens* meningsinnehåll som fångar lärarnas intresse, så utgörs de av konflikter; vardagliga begrepp som kanin, svamp och snigel; att äta, dricka eller baka olika godsaker; kopplingar till barnens erfarenhet, som biobesök med förskolan eller en förälder som är brandman; bokstäver och text i bilderna.

Lärarnas verbala uttryck

Olika *litteracitetshändelser* som lärarna uttrycker i samspel med boken är att de vid nästan alla lästillfällen läser bokens titel och tittar på och samtalar bokens framsida. De uppmärksammar även, genom att peka och samtidigt läsa, bokstäver och text, vilka är återgivna på exempelvis skyltar i bilderna. Nedan läser läraren Lena för Calle vid Calles fjärde lästillfälle (C4Le) ur *Alfons och Milla* (Bergström, 1985).

” 'Man får göra annorlunda saker, å lära sej med Milla.' (.) Så de- hon kan till å me skriva bokstäver. (.) Hon skriver post.”

Lena pekar på brevlådan på bilden, där Milla har skrivit *Post*. Calle tittar på bilden och lutar sig lite närmare över boken, när Lena pekar på texten i bilden och läser ordet *post*.

Lärarna kommenterar olika slitna och lagade böcker som att de måste vara bra, eftersom de är nästan sönderlästa. De uppmärksammar olika ord som rimmar och ger exempel på andra ord som rimmar. Genom att upprepa det barnen säger, fast på ett grammatiskt korrekt sätt, utvidgar de barnens litteracitet. Alla tre lärarna använder vid ett eller flera tillfällen ramsan *Snipp snapp snut, nu var sagan slut*, vilken används som markör på att berättelsen är slut och att lässtunden är över. Jag tänker att bokens multimodala text- och bildsymboler initierar

dessa verbala uttryck hos lärarna, och medverkar till att initiera multimodalt samspel mellan lärare och bok och verbalt samspel mellan lärare och barn.

Lärarnas kroppsspråkliga uttryck

Lärarnas samspel med boken utgörs av pekande, när de pekar ut detaljer i bilden som antingen förmedlas genom texten, eller detaljer som intresserar lärarna, eller som de tänker intresserar barnen. I sin läsning använder flera av lärarna olika gester med händer, huvud och armar. De nickar och skakar på huvudet, och de använder sig av ansiktsuttryck, som exempelvis uttrycker förvåning, glädje eller skepsis, för att visualisera och förstärka bokens textinnehåll. De använder även olika ansiktsuttryck, när de pekar ut olika detaljer i bilderna för barnen.

Olika litteracitetshändelser i lärarnas kroppsspråkliga uttryck utgörs av när de bläddrar tillbaka i boken för att ta reda på information som medierats tidigare (A4Le; A6Li; B4Li; D1Lo; D2Le). Jag tänker att bokens multimodala text- och bildsymboler initierar dessa kroppsspråkliga uttryck mellan lärare och bok, och medverkar till att initiera både kroppsspråkligt och verbalt samspel mellan lärare och barn.

Sammanfattande analys av boken som medierande redskap

Studiens resultat visar att bokens text och bilder initierar samspel med både barn och lärare, och detta visar sig genom olika, både verbala och kroppsspråkliga, litteracitetshändelser och litteracitetsmanifest.

Resultatet visar på olika tema i böckernas meningsinnehåll, som fångar barnens och lärarnas intresse och som fungerar som medierande av meningsinnehåll liksom som initiativ till multimodala uttryck mellan bok och barn, liksom verbalt och kroppsspråkligt samspel mellan barn och lärare. Dessa tema utgörs dels av vardagliga händelser, som kalas; att baka bullar; åka tåg och bada, dels av relationer, som vänskap; bråk; ensamhet och att ta hand om andra, och dels av olika föremål, djur och aktiviteter som figurerna i bilden och texten utför, som att stå på händer eller att borsta tänder. Dessutom uppmärksammas bokstäver och att räkna föremål.

Resultatet visar att det är främst böckernas bilder som barnens både verbala och kroppsspråkliga uttryck för samspel handlar om. De kommenterar och ställer frågor om, de pekar och deras uppmärksamhet, som uttrycks genom blick och kroppshållning, är till nästan uteslutande del på bildernas medierade meningsinnehåll. På samma sätt är bilderna fokus för de flesta av lärarnas frågor och kommentarer, liksom deras kroppsspråkliga uttryck, som att peka och vända blicken mot. Emellertid kommenterar lärarna och ställer fler frågor runt textens meningsinnehåll än barnen. Detta kan för barnens del bero på att de hittills i livet har haft störst erfarenhet av att avkoda och tolka bilder, och en bidragande faktor är att bilderna är direkt tillgängliga för både lärare och barn, medan texten i de lärarnas fall måste avkodas/läsas och tolkas, och i barnens fall måste texten först medieras genom högläsningen, för att de sedan skall kunna avkoda och tolka den.

DISKUSSION

I studiens resultat och i analysen ovan framträder olika initiativ till samspel, vilka fokuserar skilda delar av barnens litteracitet. Dessa olika initiativ utgörs av både verbala strategier som frågor, kommentarer, och av kroppsspråkliga strategier som pekande, gester och miner. Varje strategi fungerar inte isolerad, utan påverkar och samspelar med varandra. De olika sätten som barn och lärare interagerar med varandra och med boken medverkar till olika slags samspel dels mellan barn och bok, dels mellan barn och lärare. Detta samspel utgörs av *uppmärksamhet, avkodning, meningsskapande, intersubjektivitet, inferens, appropriering, kritisk läsning* samt *humoristisk och litterär läsoplevelse*.

Barn och lärare använder sig av alla de olika delarna samtidigt och de går in i varandra och samverkar för att utveckla barnets litteracitet. Lärarna möjliggör, med hjälp av dramatisk läsning, tonfall och gester, för barnen att använda tidigare litteracitetserfarenhet i sina tolkningar och slutsatser runt meningsinnehållet. Bokens text och bilder initierar multimodalt samspel med både barn och lärare, vilket visar sig genom olika litteracitetshändelser och litteracitetsmanifest. Bilderböckernas text och framför allt bilder, var för sig eller i kombination, verkar öppna upp för litterärt samspel mellan lärare, barn och bok.

Lärarnas initiativ till samspel verkar enligt studiens resultat bero på dagsform, organisatoriska faktorer, det generella samspelet med barnen och hur det i sin tur utvecklar och påverkar samspelet. Studiens resultat visar på att barnens respons på lärarnas olika strategier till samspel verkar skilja sig åt. Resultatet förklarar inte vad som kan orsaka dessa skillnader, men jag tänker att barnen reagerar olika beroende på hur boken talar till dem, deras egna intresse eller personlighet. För vissa barn verkar humor och/eller relationen och samspelet med läraren vara viktigare, och för andra barn verkar den litterära läsoplevelsen vara viktigare, och den dramatiska läsningen verkar enligt studiens resultat medverka till en fördjupad läsoplevelse.

Resultatet visar även på att både barnen och lärarna tenderar att variera olika strategier för samspel, beroende på vilken bok som läses för barnet, och möjligtvis även beroende på vilken lärare som läser boken. Här tänker jag att bokens innehåll och form påverkar både barnens och lärarnas strategier. De böcker som handlar om enkla beskrivningar om vardagsnära händelser, som *Ivar och Ingrid leker* (Janouch & Lindman, 2016), genererar fler frågor och inferenser till barnets livserfarenhet, medan de böcker som har ett mer humoristiskt innehåll, som *När hundarna bytte ända* (Bentley & Matsuoka, 2009), genererar mer pekande på detaljer, fler skämtsamt skeptiska blickar, fler kommentarer och frågor med en tokrolig röst, och fler möten i humor och skratt eller leenden. Böcker som *Vem räddar Alfons Åberg?* (Bergström, 1976) eller *Ensamast i världen* (Eggens & Nygren, 2003) genererar mer inlevelse i känslouttryck med hjälp av rösten, och fler kommentarer om känslor och hur de uttrycks i bild, liksom vad som är rätt respektive snällt eller elakt, både från barn och lärare.

Samspelet mellan barn, bok och lärare verkar påverkas av olika faktorer, som ovan nämnda strategier för läsning och samspel, förstärkande verbala strategier, vänta in sista ordet, organisatoriska faktorer, olika verbala och kroppsspråkliga strategier för samspel, den enskilda läsningen och även upprepningen av läsning. Studiens resultat är allt för omfattande för att kunna diskuteras i sin helhet, och innehållet måste därför avgränsas.

Studien visar på flera intressanta aspekter, som skulle kunna utvecklas och fördjupas. Exempelvis är valet av bilderböcker något, som hade varit intressant att diskutera, när det gäller vilka böcker som lärarna i första steget valt ut, och varför, liksom de böcker som barnen i andra steget väljer från de böcker som görs tillgängliga för dem. En annan intressant aspekt skulle vara en fördjupad diskussion om huruvida lärarnas strategier till samspel påverkar barnets roll i högläsningen, liksom på vilket sätt de förhåller sig till barnet som blivande läsare, och till att barnet skall få möjlighet att utveckla språket, möjlighet till personlig utveckling och till en litterär upplevelse. Detta är dock inte fokus för denna studie, och de delar jag presenterar nedan har valts ut, för att de visar på för studien intressanta fenomen i det observerade samspelet i högläsningen. I stycket nedan diskuterar jag *verbalt samspel, kroppsspråkligt samspel, dramatisk läsning, humor, den enskilda upprepade högläsningen samt organisatoriska faktorer* mer utförligt.

Samverkande faktorer som påverkar samspelet

Nedan diskuteras olika faktorer och hur de samverkar i samspelet mellan lärare, barn och bok under den enskilda högläsningen. Faktorer som fokuseras är verbalt samspel i form av frågor och kommentarer i kombination, kroppsspråkligt samspel, dramatisk läsning, humor, den enskilda upprepade högläsning samt organisatoriska faktorer.

Verbalt samspel

Både lärarnas och barnens frågor skapar fler tillfällen till samspel än deras kommentarer, och detta kan bero på att en direkt fråga förväntar ett svar på ett sätt som en kommentar eller en gest eller ansiktsuttryck inte gör på samma sätt. En medverkande faktor till det ökade samspelet, kan även vara att lärarna har ett mer medvetet syfte, när de ställer en fråga; det är något de vill uppnå med frågan. De flesta frågor från lärarnas sida verkar syfta till att involvera barnet i bokens meningsinnehåll, genom att relatera till barnens erfarenhet och tidigare kunskap. Även de stängda frågorna från lärarna verkar involvera barnen i samspel, och jag tänker att de stängda frågorna har en betydelsefull funktion, när det gäller att mötas i intersubjektivitet. De stängda frågorna kan fungera som bekräftelse på tolkning av text och bild; att skapa samspel mellan text och bild, och som ett sätt att komma vidare i berättelsen. Tillsammans med olika kroppsspråkliga kommunikationsuttryck, som blick, pekande och ljud, så verkar de stängda frågorna involvera barnen i bokens meningsinnehåll.

När flera frågor ställs efter varandra och dessutom kombineras med kommentarer från läraren, så medverkar detta positivt på samspelet, och kommentarer, skratt, utbyte av blickar och pekande och samspel från barnets sida ökar. Barnens frågor och kommentarer, inferens och kritisk läsning visar att samspel skapas mellan barn och bok. Barnen avkodar och använder de text- och bildsymboler som medieras i boken, och skapar mening och sammanhang, och fördjupar litteracitetsprocessen. Genom frågor och kommentarer initierar barnen samspel med läraren, vilket, beroende på hur läraren svarar på barnets frågor och kommentarer, skapar möjlighet för att barnets samspel med boken kan fördjupas. Frågor från barnets sida handlar i hög grad om att ta reda på mer om någonting, och detta medverkar till att deras frågor får mer gensvar hos lärarna, än vad deras kommentarer gör. Jag tänker att barnens direkta frågor möter lärarna i rollen som förklarande vuxen, och därför engagerar lärarna till att svara utförligt, både verbalt och kroppsspråkligt. Här sätter lärarna sig själva i rollen som stöttande vuxen, som genom verbal scaffolding (Säljö, 2014) kan medverka till att utveckla barnens språk och förmåga att tolka bild och symboler, och i förlängningen utveckla sin roll som

framtida läsare. Det möjliggör fler tillfällen för barnen till att använda och utveckla sin roll som avkodare, meningsskapare, textdeltagare och kritisk läsare i litteracitetsprocessen. Tidigare studier visar att när barn blir lästa för i hemmen, så ökar de tolkande samtalen om bokens handling och meningsinnehåll, när barnen blir läst för vid upprepade tillfällen, medan frågorna minskar, och detta menar Martinez och Rosier (Martinez & Rosier, 1985) skall visa på att barnens litteracitetsprocess utvidgas och fördjupas. Ett barn som i föreliggande studie ställer många frågor är Frida, och hon väljer även en ny bok vid varje tillfälle, vilket kan kopplas till Martinez och Rosiers (1985) forskningsresultat. Föreliggande studie visar inget entydigt resultat, när det gäller relationen mellan frågor och kommentarer och upprepad läsning, men till skillnad från tidigare studier, visar den här studiens resultat att en ytterligare fördjupning av litteracitetsprocessen sker även när barnen använder många frågor. När barnen ställer frågor medverkar det till att lärarna i högre grad uttrycker sin egen tolkning och erfarenhet, än när barnen använder kommentarer, och detta medför att barnen i högre utsträckning kan ta del av olika tolkningar och perspektiv i det samspel som uppstår, när de ställer frågor.

Kroppsspråkligt samspel

Genom att läraren använder sig av pekandet med en samtidighet med antingen läsningen, frågor eller kommentarer, där det som skildras i bilden även uppmärksammas genom det talade språket, så kopplas de båda delarna till varandra, och möjliggör en utökad förståelse för och tolkning av begrepp och för berättelsens handling hos barnet. Studien visar att lärarna använder sig av pekande som strategi för att göra barnen delaktiga som medläsare av bokens text- och bildmeningsinnehåll. Pekandet involverar både de individer som deltar i läsningen, liksom boken och dess meningsinnehåll i ett socialt samspel, och de olika delarna samspelar för att skapa mening i det situerade sammanhanget. Genom att använda den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 2001), när den vuxna genom att peka vid rätt bild vid rätt tidpunkt i textens innehåll medierar bokens innebörd, och genom att uppmärksamma barnet på och sätta ord på bildens budskap, så medierar läraren via det verbala språket bildens meningsinnehåll. Genom att den vuxna svarar på barnens pekande och betydelsemässigt eller grammatiskt felaktiga ord, genom att instämma och bekräfta i ett samspel med gemensamt fokus, kan barnen erövra förståelse för begrepp och sammanhang de ännu inte riktigt behärskar. Barnens pekande medverkat till ett samspel mellan lärare och bok, genom att läraren genom barnets pekande uppmärksammas på olika detaljer i boken vilka läraren skapar sin egen tolkning och förståelse av, och i förlängningen mellan bok och barn, när läraren, med hjälp av det verbala och kroppsspråkliga språket medierar denna tolkning och förståelse till barnet, och slutligen mellan barn och lärare, när de möts i och gemensamt skapar olika tolkningar och förståelser av innebörder.

Lärarna använder sig till stor del av blicken som strategi för samspel. Vid de flesta av studiens lästillfällen, så tittar läraren vid upprepade tillfällen på barnet. Ibland används blicken i ett kontrollerande syfte, för att kolla så att barnet hänger med i läsningen och fokuserar på boken och inte tittar på annat. Till övervägande del används blicken osynkroniserat i förhållande till läsningen, på ett sätt som jag uppfattar som ogenomtänkt och som något som läraren gör, som om de någon gång har lärt sig att det är bra för samspelet om blickarna möts. Här tänker jag att studiens resultat visar på vikten av att vara medveten om att en mekanisk strategi, som genomförs utan synkronisering med innehåll och struktur, kan påverka litteracitetsprocessen negativt. Även när blicken används mer synkroniserat med berättelsens meningsinnehåll och

struktur, så verkar den dock inte medverka till något ökat samspel mellan barn och lärare. Vid flera tillfällen tittar läraren på barnet och gör ett tydligt tolkande ansiktsuttryck, med skratt i rösten och ett leende eller med ett ledset och bekymrat ansiktsuttryck, men barnet möter inte lärarens inbjudan till samspel, oftast tittar barnen inte ens upp från boken. Att möta lärarens blick i ett slags samförstånd verkar inte vara viktigt för barnen i studien. Jag tolkar resultatet som att det är bokens meningsinnehåll, som fångar barnens intresse, och att den inlevelse och tolkning av känslor som uttrycks genom lärarens röst är tillräcklig för att barnet skall leva sig in i berättelsen och tolka meningsinnehållet i bild och text. De barn som ingår i studien är enligt lärarna ganska vana lyssnare, de är vana vid högläsning, och detta spelar troligtvis in i hur mycket de använder sig av lärarens ansiktsuttryck för att tolka och förstå berättelsens meningsinnehåll.

Studien visar hur viktigt det är att olika initiativ till samspel används synkroniserat med bokens innehåll, liksom med meningsbyggnad och betoningar. Om högläsaren använder blicken på ett sådant sätt att det avbryter läsningen mitt i meningar, så att de blir uppstyckade och betoningar hamnar på fel ställe, så verkar detta medverka till att bokens meningsinnehåll blir svårare för barnet att ta till sig och försvårar ett meningsskapande. Här tänker jag att övning ger färdighet, och att det är avgörande för den som läser att utveckla sin högläsningssäkerhet.

Den kognitiva kontexten (Säljö, 2014) utgörs av samspelet mellan de individer och artefakter som ingår i situationen. Olika litteracitetshändelser som barnen uttrycker i samspel med boken är att de bläddrar, både framåt och även bakåt i boken, liksom att de smäller ihop boken, när läsningen är över. Bläddrandet visar på en förståelse av berättelsens framåtskridande, liksom av textens konstans (Langer, 2005). Här är det boken som artefakt, liksom de tidigare upplevelser som barnet har runt bokläsning, som påverkar den kognitiva kontexten.

Dramatisk läsning som kulturellt redskap för samspel

Alla tre lärarna använder sig av inlevelse när de läser för barnen, även om denna inlevelse varierar i styrka. De använder sig av olika tonläge, och lägger olika känslouttryck i rösten, beroende på textens meningsinnehåll. När lärarna använder sig av inlevelse, gester och olika känslouttryck och även ljud, när de läser, så har jag valt att kalla denna strategi för dramatisk läsning. Den dramatiska läsningen verkar vara beroende av yttre påverkande faktorer som exempelvis stress.

Lärarna i studien verkar använda den dramatiska läsningen till att mediera bokens meningsinnehåll och att föra berättelsen framåt, till skillnad från att reflektera över innehållet, och detta skapar därmed färre tillfällen till frågor och kommentarer från både lärarens och barnets sida. Detta stämmer med olika sekvenser i resultatet, där lärarna verkar bli mer störda av barnens avbrytande kommentarer eller frågor, när de använder sig av dramatisk läsning, än när de läser texten rakt av eller med viss inlevelse. Studiens resultat visar på en tendens till att färre tillfällen till verbalt samspel uppstår mellan barn och lärare, när läraren använder dramatisk läsning, med inlevelse, ljud och gester. Till största delen svarar barnen med kroppsspråkliga uttryck, som att nicka och skaka på huvudet, möta lärarens blick och genom att uttrycka känslor som att le, skratta eller se ledsen ut. Detta kan tolkas som att den dramatiska läsningen skapar mindre utrymme för barnens frågor och kommentarer. Emellertid verkar barnen vara fullt fokuserade på boken, vilket jag tolkar som att den dramatiska

läsningen ökar samspelet mellan barn och bok, och medverkar till att skapa en fångande och uttrycksfull läsupplevelse för barnet.

Barnen visar sinsemellan på en tydlig skillnad i sin respons på den dramatiska läsningen, vilket jag tolkar som att de närmar sig den lästa texten och bilderna på olika sätt. Tidigare studier visat att man som läsare närmar sig en text antingen litterärt, för att få en litterär upplevelse, eller diskursivt, för att man tänker att texten förmedlar information (Wolf & Heath, 1992). Dessa skillnader i att närma sig en text verkar enligt studiens resultat bli mer synliga vid den dramatiska läsningen. Alva, Ellen och Frida visar på ett markant ökat samspel i form av verbala frågor och svar, liksom av kroppsspråkliga uttryck som pekande i boken, känslouttryck och blickar mellan barn och lärare, när lärarna använder sig av dramatisk läsning som strategi. Jag tänker att dessa barn som visar på ökat samspel mellan barn och lärare vid dramatisk läsning, närmar sig bokens innehåll med ett diskursivt syfte där samtidigt det sociala samspelet med läraren är viktigt för barnets meningsskapande. Då visar sig detta meningsskapande genom verbala och kroppsspråkliga strategier som att visa känslouttryck, peka och mötas i en gemensam förståelse genom blicken. När dramatisk läsning används vid läsning för de andra tre barnen, Douglas, Calle och Bella, visar resultatet på mindre samspel mellan barn och lärare, och istället mer fokus på, och, som jag tolkar det, samspel med boken. Jag tänker att dessa barn närmar sig läsningen med ett litterärt syfte, där själva läsupplevelsen är i fokus. Detta kan givetvis bero på att dessa barn, vilka även är några månader äldre än Ellen och Frida, har haft större erfarenhet av litteraturläsning och har en större litteracitetserfarenhet, som att avkoda, lyssna, tolka och inferera, och därför fångas av och erhåller en annorlunda och djupare läsupplevelse. Emellertid menar lärarna i studien att alla de deltagande barnen sedan tidigare har god erfarenhet av litteraturläsning, både på förskolan och i viss mån i hemmen. Jag menar att resultatet beror på att lärarens dramatiska läsning, med inlevelse, intonation, gester och ljud, medierar textens meningsinnehåll, så att barnet får en fördjupad läsupplevelse, det vill säga samspelet mellan barn och bok ökar, och att barnet därmed fokuserar mer på bokens innehåll, istället för på läraren. Jag tolkar barnens respons på den dramatiska läsningen som att de närmar sig läsningen med ett litterärt syfte, samtidigt som det är samspelet med bokens text och bild som är i fokus för dessa barn. Detta visar sig genom ett minskat verbalt och kroppsspråkligt samspel med läraren och genom ett ökat fokus på bokens bilder och ett ökat fokus på den lästa textens innehåll i en litterär upplevelse.

Jag menar att dramatisk läsning som medierande redskap inte skall ses som att det enbart underlättar samspelet mellan bok och barn; barnet får genom den dramatiska läsningen fler multimodala kommunikativa aspekter att förhålla sig till, vilka samverkar i barnets tolkande och förståelse av bokens meningsinnehåll. Detta innebär att barnet kan behöva fokusera mer på det medierade meningsinnehållet, och därför minskar samspelet mellan barn och lärare. Dramatisk läsning kan ses som multimodal scaffolding av bokens meningsinnehåll, för att använda Säljös (2014), Vygotskijs (2001) och Kress (1997) begrepp.

Humor som kulturellt redskap för samspel

Både verbala och kroppsspråkliga strategier används av både barn och lärare, för att uttrycka humor som strategi för samspel. De initierar samspel med hjälp av humor genom att prata med tokrolig röst, genom att peka, skratta och uppmärksamma den andra på de humoristiska detaljer som är skildrade genom bilden. Denna strategi är beroende av deltagarnas intersubjektivitet och situationens kontext, och av hur den ena parten tolkar bilden och den andra partens initiativ. Genom att svara på barnens initiativ till samspel via humor, så kan

läraren med hjälp av skratt, tonfall, intonation och kroppsspråk, mediera textens eller bildens osannolikhet, och detta medverkar enligt studiens resultat till att samspel utvecklas. Humorns viktigaste funktion verkar vara att mötas i samförstånd och glädje, och inte i utpekande, beskrivande eller tolkande syfte. Studiens resultat visar att barnen förhåller sig till litteraturen på två olika sätt, vilka korrelerar med resultat i tidigare studie; antingen diskursivt som medel för social interaktion för att erhålla information, eller som litterär upplevelse för meningsskapande (Wolf & Heath, 1992). De barn i studien som upprepat använder sig av humor som strategi till samspel, verkar vara mindre fokuserade på bokens berättelse och meningsinnehåll. De fokuserar mer på bildernas detaljer och på tokroliga detaljer i text och bild, och syftet verkar vara att initiera ett personligt samspel med läraren och mötas i glädjen och känsla av gemenskap runt en rolig situation. Man skulle därmed kunna dra slutsatsen att det samspel som präglas av humor inte medverkar till att barnens litteracitet fördjupas; att det endast blir frågan om underhållning, men man kan också hävda att humorn fungerar som ingång till litteraturen. Lärande sker i samspel med andra människor och föremål (Säljö, 2014), och jag tänker att en rolig upplevelse i samspel med en bok och en annan engagerad människa, skapar ett intresse och en vilja att upptäcka litteratur vidare, och ger möjlighet till fler tillfällen för möten med litteratur och fördjupade litteracitetsupplevelser. Jag skulle dessutom vilja hävda att det att använda humor i samspelet runt en bok är att använda litteracitet. Själva användandet av humor i läsningen kräver att individen hanterar olika litteracitetsprocesser, som att tolka bild och text och att kunna uttrycka den, att ha en kunskap om omvärlden och att kunna jämföra den med den värld som boken förmedlar, att visa på intersubjektivitet och inferens genom att förmedla sin tolkning till den andra och att sätta sig in i den andras upplevelse av samma fenomen och att kunna tänka sig andra scenarier.

Upprepad enskild läsning

Enligt denna studies resultat verkar den enskilda läsningen skapa ökade möjligheter till fördjupad förståelse av bokens meningsinnehåll, genom att barnen får möjlighet att kommentera och ställa frågor, vilka uppfattas och till nästan uteslutande del fångas upp av läraren och skapar ett samspel mellan barn och lärare och mellan barn och bok. Även barnens mer subtila kroppsspråkliga strategier, som att peka eller göra olika ansiktsuttryck, får utrymme i högläsningen och i samspelet. Jag tänker att flera av barnens strategier till samspel lätt osynliggörs eller omöjliggörs vid högläsning med en grupp barn, dels eftersom högläsning i förskolan ofta används kontrollerande (Damber m fl., 2013; Damber i Tengberg & Olin-Scheller (red), 2015; Simonsson, 2004) och därför möjliggörs inte samspel i samma grad som vid enskild högläsning, och dels för att det blir svårare för en lärare att uppmärksamma flera barns samtidiga initiativ till samspel, särskilt som flera av de initiativ, som exempelvis denna studie visar, är relativt subtila. Denna studie visar att intersubjektivitet, meningsskapande och tolkning av text och bild påverkas av lärarnas svar på initiativ till samspel från barnens sida, och då är den enskilda högläsningen en viktig ingång till varje individs ingång till litteracitetsupplevelsen. Att det är flera barn som sitter runt en bok tänker jag kan medföra att det enskilda barnet hamnar fysiskt så långt ifrån boken att det blir omöjligt att peka på olika detaljer i bilden, eller att det enskilda barnets kommentar eller fråga överröstas av något annat barns kommentar, och därmed minskar möjligheten till samspel. vid enskild högläsning tänker jag att lärarens möjlighet att svara på barnens initiativ till samspel ökar och kan medverka till ett ökat och fördjupat samspel runt texten och bilderna i boken.

Resultatet visar att upprepad läsning av samma bok verkar medverka till att barnen erfar en djupare läsupplevelse. Dels visar sig detta genom att barnen visar på olika fokus i kommentarer och frågor, och dels genom att de återberättar handlingen, som när Douglas vid sitt andra lästillfälle återberättar bokens handling (D2Le) eller som när Alva preläser ur boken *Ingrid och Ivar leker* (Janouch & Lindman, 2016) (A4Le). Två av barnen, Bella och Frida, väljer nya böcker varje gång, och dessa barns samspel präglas av frågor och samspel runt text och bild, vilket överensstämmer med tidigare forskning, som visar att barn oftare ställer fler frågor vid högläsning av en okänd bok, till skillnad från när de får höra välkända berättelser, då samspelet präglas av samtal runt berättelsens handling och personer (Martinez & Roser, 1985).

Alva, Ellen och Frida visar på ett markant ökat samspel mellan barn och lärare, när lärarna använder sig av humor och dramatisk läsning som strategi. När samma strategier används vid läsning för de andra tre barnen, Douglas, Calle och Bella, visar resultatet på mindre samspel mellan barn och lärare, och istället ökar samspelet mellan barn och bok. Här visar studiens resultat att *upprepningsen* spelar en stor roll, i samverkan med användning av humor och dramatisk läsning. Dels verkar *antalet lästillfällen* spela in, då de tre barn, som visar på mer fokus på boken när läraren använder sig av dramatisk läsning och humor vid de två sista lästillfällena, allihop har deltagit vid sex lästillfällen. Detta till skillnad från att två av de tre barn som visar på större samspel med läraren, när läraren använder dramatisk läsning och humor, endast har deltagit vid sammanlagt fyra lästillfällen. Alva deltar vid sex lästillfällen, men visar på större samspel med läraren, vilket diskuterats i längre upp i texten. Dels så väljer alla de tre barnen, vilka visar på ökat samspel med boken vid lärarens användning av dramatisk läsning och humor, *samma bok* vid tre av sex tillfällen (Douglas väljer dessutom först en och samma bok vid de tre första lästillfällena och sedan en annan bok vid tre upprepade lästillfällen). Studiens resultat visar att upprepad läsning av samma bok verkar medverka till att barnen erfar en djupare läsupplevelse med ökat samspel mellan barn och bok, medan de två barn som väljer nya böcker varje gång fokuserar mer på frågor och samspel med läraren runt text och bild.

Genom upprepad läsning skapas tillfällen för barnet att appropriera olika begrepp på olika sätt, genom att de olika lärarna använder sig av *olika strategier* till samspel med hjälp av olika multimodala redskap, som att använda gester, ljud, kroppsuttryck och att peka på detaljer i bokens bilder. Upprepning av högläsning av *olika lärare* skapar även möjlighet för barnet att verbalisera förutsägelse om och sin förståelse för handlingen. Att det är olika lärare som läser samma bok upprepade gånger för barnen ger barnet fler erfarenheter av varierade samspel, eftersom varje lärare fokuserar på olika samspel och dessutom använder sig av olika strategier för samspel vid de olika lästillfällena. Ur ett sociokulturellt perspektiv ses språk som en social företeelse och utvecklas genom att individen aktivt samspelar och interagerar språkligt i de sociala sammanhang, i vilka hen ingår (Säljö, 2014). Ju fler sammanhang där barnet ingår i språklig aktivitet, desto större språklig repertoar utvecklas. Genom upprepningsen av litteraturläsning så erfar barnen en variation i läsupplevelse och samspel. De får olika erfarenheter av läsningen och fokus på olika saker. Att det är olika lärare som läser och som har olika strategier för samspel och lägger olika fokus på innehållet, betoning, gester och kommentarer och frågor, skapar en variation i litteracitetserfarenheter. Genom dessa varierade litteracitetshändelser och genom samspel med andra, så skapas möjlighet för barnet att urskilja, och barnets kunskap om litteracitet kompletteras och berikas och kan internaliseras (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Säljö, 2014; Vygotskij, 2001). Gemensamt

för lästillfällena är boken och språket som redskap, medan lärare och strategier för samspel varierar. Begreppet appropriering innebär en socialisation in i olika samspelsmönster, och innebär ett gradvis tillägnande av kulturella redskap, som exempelvis det talade språket, och förmågan att kunna använda dessa i relevanta kulturella sammanhang (Säljö, 2014). Genom att mediera meningsinnehållet på olika sätt, skapar lärarna tillfällen för barnet att appropriera nya begrepp.

Organisatoriska och strukturella faktorer som påverkar lästillfället

I denna studie utgör själva förskolan där studien äger rum både den historiska och den fysiska kontexten (Säljö, 2014), så som förskolans kontext och diskurs har vuxit fram historiskt över tid, liksom hur kontexten och dess diskurs ser ut på den specifika förskolan. Högläsningen är situerad i den kontext som förskolan utgör, men representerar ändå inte en helt ordinär högläsningssituation, eftersom den är enskild, med ett barn i taget. Här spelar rummets utformning och antal roll. Att deltagarna i den här studien sitter vid ett högt matbord på pinnstolar i ett relativt tomt rum med endast några få byggklossar på ett lågt byggbord bredvid tänker jag har påverkat resultatet annorlunda, än om de hade suttit i förskolans soffa bredvid bokhyllan full med böcker, där högläsningen vanligen äger rum. Glasrutan, även om den till viss del är frostad, i väggen in till nästa rum, där de andra barnen befinner sig i väntan på att få gå ut i hallen och klä på sig, påverkar även högläsningen. Vid 5 av de 32 lästillfällena noterar jag att barnens blickar fästs på det som sker på andra sidan väggen. Vid ett par tillfällen hörs även de andra barnens röster genom vägg och dörr, och ger upphov till kommentarer från barnens sida som handlar om de andra barnen och om julsånger som sjungs.

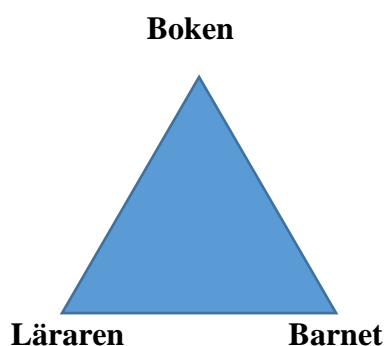
Vid ett lästillfälle (A3Lo; F1Lo; C3Lo) är en av lärarna sjuk och man har inte fått in någon vikarie, och detta verkar orsaka en stressad känsla hos den lärare som läser för barnen den dagen. Hon läser fortare än hon gör vid de andra lästillfällena, och hon läser utan inlevelse och gester. Samspelet präglas av avsaknaden av frågor och kommentarer, och de frågor som ställs är stängda frågor, vilket påverkar samspelet negativt.

Den kommunikativa kontexten utgörs av de individer och artefakter som ingår i situationen (Säljö, 2014), det vill säga de tre lärarna, de sex barnen, och jag själv som forskare, liksom de böcker vi läser. I denna kontext påverkar barnens och lärarnas förförståelse av boken, eftersom de använder sig av den i sina tolkningar. Att använda sig av humor som strategi för samspel, som när läraren skojar om Alfons och Millas namnbyte, förutsätter att läraren har en förförståelse för personernas kön och namn, och att läraren även har kunskap om barnets förförståelse om detta. Vid Douglas andra lästillfälle (D2Le) frågar läraren om han vet vad boken handlar om, och denna fråga möjliggör ett verbalt uttryck från Douglas sida, och utgör därmed en del av den kommunikativa kontexten. Eftersom Lena inte har läst denna bok, *Ensamast i världen*, för Douglas tidigare, så vet hon inte hur hennes strategi, det vill säga att fråga om handlingen, kommer att påverka kontexten. Lenas fråga initierar ett samspel, och Douglas förförståelse av bokens handling, liksom hans litteracitetskompetens, utvecklar här samspelet mellan Douglas och Lena, genom att han berättar handlingen för henne. Den autentiska situationen tänker jag inverkar positivt på den kommunikativa kontexten; att det är olika lärare som läser för barnen innebär att Douglas i denna kontext vet mer om bokens handling än Lena och att hennes fråga därmed är autentisk och inte ställd endast i ett undervisande syfte. Andra faktorer som påverkar den kommunikativa kontexten är barnens livserfarenhet, deras förmåga att uttrycka den och koppla den till bokens meningsinnehåll.

Även lärarnas kunskap om barnens livserfarenhet och förmåga att inferera, genom att koppla bokens handling till barnens verklighet påverkar. Lärarnas olika initiativ till samspel och strategier för deras läsning påverkar även den kommunikativa kontexten. En slutsats i studien är att det är positivt för barnens litteracitetsprocess att man i förskolans verksamhet planerar för att olika lärare läser för barnen.

Olika fokus i samspelet

Olika kontexter, faktorer och olika strategier påverkar samspelet mellan lärare, barn och bok på olika sätt. I studiens resultat utkristalliseras ett mönster, där lärare, barn och bok utgör de tre hörnen i en triangel, och där olika samspel skapar tyngdpunkt åt triangelns tre olika sidor, beroende på de ovan beskrivna faktorerna.



Figur 2: Samspelets fokus

Samspelet i den enskilda högläsningen varierar och de olika strategierna tillsammans med de olika påverkande faktorerna runt högläsningen medför olika fokus i samspelet på de olika sidorna hos triangeln. Det vill säga att vissa strategier och faktorer medverkar till ett ökat samspel mellan lärare och barn, medan andra strategier och faktorer medverkar till ett ökat samspel mellan barn och bok, medan återigen andra strategier och faktorer medverkar till ett fokus på samspel mellan lärare och bok.

Samspel mellan lärare och barn

De strategier som medverkar till ett ökat samspel mellan lärare och barn utgörs dels av både lärares och barns frågor och kommentarer, där frågorna från barnen genererar störst samspel. Den dramatiska läsningen verkar med vissa barn öka samspelet mellan lärare och barn, där den sociala interaktionen verkar vara viktigt i dessa barns läsning av litteraturen. Genom att externalisera sin tolkning och förståelse av olika begrepp och händelser i bokens meningsinnehåll, så medierar barnet sin förståelse och sina tankar för sig själv, och därmed kan tanken utvecklas (Barton, 2007). Vygotskij (2001) menar att språket utvecklas från tanken, via innebörden till att använda ord i språkliga uttryck. Bilderbokens meningsinnehåll medieras genom olika multimodala uttryck, och barnet skapar aktivt innebörd för olika begrepp, genom att fråga, kommentera, inferera och aktivt söka information i text och bild. Här fungerar den vuxna som samspeletsdeltagare, som genom samtal, kroppsspråk och genom att mediera texten i högläsningen, kan använda sig av scaffolding och utmana och utveckla

barnens förståelse och tolkning av olika begrepp och händelser. När Douglas (D2Le) upprepar att han tycker synd om katten: *Ja tycker synd om han*, så formulerar han och externaliserar sin förståelse och tolkning av bokens meningsinnehåll, och detta synliggörs i verbalt språkliga uttryck, och samtidigt kroppsspråkligt genom hans röst och ansiktsuttryck. Genom att barnets förståelse och tankar externaliseras och uttrycks genom språket, så möjliggörs interaktion mellan barn och lärare, där de kan ta del av varandras tolkningar och föreställningar och mötas i intersubjektivitet, där de tillsammans skapar en ny förståelse av begreppet i sin kontext.

Humor och litteratur som social underhållning verkar vara en viktig del för ett par av barnen, och utgör även en viktig del i lärarnas strategi till samspel. Genom att verbalt eller kroppsspråkligt peka ut roliga och tokiga detaljer i bokens text och bild, så skapar både barn och lärare tillfällen till möte i humor och gemensam glädje. Tre av barnen, Alva, Ellen och Frida, svarar mer på denna strategi än de andra tre, och detta har jag i diskussionen ovan visat beror på att dessa barns samspel fokuserar på meningsskapande av bokens text- och bildinnehåll. De barn som använder sig av litteraturen för att mötas i socialt samspel använder sig aktivt av humorn som samspeletsstrategi och svarar även på lärarnas initiativ. Barn och lärare möts i intersubjektivitet och för att kunna urskilja det tokiga i text och bild, så krävs det att barnet kan tolka meningsinnehållet och relatera det till och jämföra med sin verklighet, och i detta samspel stimuleras litteracitetsprocessen. Att möta litteratur i glädje och samspel skapar positiva förutsättningar för att läsa böcker igenom och för att be en vuxen läsa högt, vilket innebär att det i förlängningen skapas fler tillfällen till litteracitetserfarenheter för barnet.

Samspel mellan barn och bok

Lärarnas pekande medverkar till ett ökat samspel mellan barn och bok, genom att de uppmärksammar barnen på olika detaljer i bilderna och kopplar dem till det medierade meningsinnehållet i texten. För vissa barn medverkar den dramatiska läsningen med stark inlevelse, gester och ljud, till att öka samspel mellan barn och bok. Här medverkar läraren genom den medierade texten till scaffolding för barnets förståelse och tolkning av bokens meningsinnehåll. I diskussionen ovan har jag varit inne på hur den dramatiska läsningen påverkar samspelet olika beroende på individ.

Barnen uttrycker fler tolkande kommentarer än frågor runt böckernas meningsinnehåll, och detta menar jag ger uttryck för det meningsskapande som sker i direkt samspel mellan barnet och bokens meningsinnehåll. Genom sina tolkande kommentarer externaliserar barnen sin förståelse av begrepp och händelse och är aktiva i sin egen litteracitetsprocess, och de verkar inte i behov av att fråga eller jämföra sina tankar och begrepps-föreställningar med den mer litteracitetserfarna läraren. Det räcker för dem att verbalisera sin förståelse, och genom att berätta och sätta ord på sina tankar, så kan tanken utvecklas.

Bokens text och framför allt bilder medverkar till samspel mellan lärare, barn och bok, och detta kan ses som att kommunikationen i samspelet utgör länken mellan barn och omgivning, det vill säga boken och läraren.

Samspel mellan lärare och bok

I studiens resultat är det två faktorer som utmärker sig för att påverka samspelet i högläsningssituationen så att dess tyngdpunkt fokuseras mellan lärare och bok. Den ena av

dessa två faktorer utgörs av den fysiska kontexten, där en sjuk lärare medför en tidspress, för att barnen skall hinna ut innan första läraren går på rast. Den stressade situationen påverkar lärarens högläsning, så att det viktiga i högläsningen blir att läsa boken så fort som möjligt, och att ändå läsa med inlevelse och kanske någon enstaka kommentar eller fråga, men mest verkar det vara för sakens skull, för att läraren vet att det är bra för barnets litteracitetsprocess.

Den andra påverkande faktorn utgörs av om läraren har läst boken tidigare eller inte. Vid de 11 tillfällena (A2Le; A6Li; B1Lo; B2Le; B3Le; D1Lo; D2Le; D6Li; E4Li; F1Lo; F6Li) som lärarna inte har läst boken tidigare märks en tydlig förskjutning i fokus av samspel mellan lärare och bok. Denna förskjutning är i förhållande till det samspel som visas mellan lärare och bok vid de lästillfällen där lärarna är bekanta med bokens innehåll. Vid läsningen av en för läraren ny bok, koncentrerar sig läraren på att avkoda och tolka texten, så att meningsrytm och intonationer blir rätt lästa, vilket medför att lärarens erbjudanden om samspel gentemot barnet minskar. Den lite tillkämpade och ibland entoniga läsningen, tillsammans med avsaknaden av dramatisk läsning, verkar medverka till mindre samspel mellan barn och lärare, och som jag uppfattar det som att även barnen har behov av att fokusera på att avkoda och tolka högläsningen i samspel med bilderna. De visar vid dessa tillfällen på stort fokus på bilderna, och ställer färre frågor och kommentarer.

Samspelets betydelse för barns litteracitet

När lärare, barn och bok samspelar i ett möte mellan triangelns tre olika delar, så medierar läraren bokens meningsinnehåll så att barnet kan skapa föreställningar och förståelse om innehållet; bildernas meningsinnehåll initierar samspel mellan barn, bilder och även läraren; och barnens aktiva meningsskapande medverkar till samspel med både lärare och bok. Lärarnas och barnens multimodala uttryck för verbal och kroppsspråklig kommunikation och mediering av bokens meningsinnehåll samverkar i samspelet mellan lärare, barn och bok. Den dramatiska läsningen spelar stor roll för barnets samspel med lärare och/eller bok, genom att den medierar bokens meningsinnehåll och skapar tillfälle för samspel, antingen genom att barnet ställer frågor, kommenterar eller pekar ut humoristiska detaljer, eller genom att barnen fokuserar bokens text- och bilduttryck. En viktig aspekt i högläsningens didaktik är kunskapen om att när kommentarer och frågor, både öppna och stängda, kombineras, så uppstår ett flöde i kommunikationen, som enligt studiens resultat verkar påverka samspelet positivt.

När barnen är aktiva i sitt meningsskapande och i sin litteracitetsprocess, samtidigt som de själva och läraren använder sig av inferens, kan barnet skapa sig föreställningar om textens innehåll. Den enskilda högläsningen skapar tillfällen till interaktion mellan lärare, barn och bok, och skapar fler möjligheter till samspel genom att både lärare och barn har större chans att svara på varandras initiativ till samspel. Olika lärare som läser samma bok skapar tillfällen för appropriering, där barnet utvecklar en djupare förståelse för olika begrepp. Högläsningen ger möjlighet till samtal och externalisering, där barnet får möjlighet att berätta sina föreställningar och tolkningar av olika begrepp och händelser i boken. Genom att verbalisera sina tankar och genom att utveckla sin förståelse och föreställning av olika begrepp, så kan högläsningen fungera som scaffolding medverka till att utveckla och fördjupa barnens tankar.

Studien visar på vikten av kroppsspråkliga initiativ till samspel, där exempelvis pekandet gör barnen delaktiga som medläsare av bokens text- och bildmeningsinnehåll. Pekandet involverar både de individer som deltar i läsningen, liksom boken och dess meningsinnehåll i

ett socialt samspel, och de olika delarna samspelar för att skapa mening i det situerade sammanhanget. Genom att den vuxna svarar på barnens pekande, så kan barnen erövra förståelse för begrepp och sammanhang de ännu inte riktigt behärskar. Att möta lärarens blick i ett slags samförstånd verkar inte vara viktigt för barnen i studien, utan det är bokens meningsinnehåll, som fångar barnens intresse. För ett barn som möter läsningen genom samspel, så kan pauser eventuellt medverka till att skapa utrymme för kommentarer och frågor och öka samspelet runt bokens meningsinnehåll, medan pauser för ett barn som går in i läsningen som en litterär läsoplevelse kan skapa avbrott för berättelsens flöde och påverka barnets läsoplevelse negativt.

Eftersom olika strategier verkar medverka till olika slags samspel, blir det viktigt att använda sig av en variation av strategier, dels för att skapa möjlighet till interaktion för alla barn oavsett vilket samspel som igångsätts vid olika strategier, att dels för att strategierna och interaktionen samverkar, och att det därmed skapas så stora förutsättningar som möjligt i barnens litteracitetspraktik.

Studiens forskningsbidrag och behovet av vidare forskning

Studien har åskådliggjort de uttryck för multimodalt samspel som uttryckts mellan lärare, barn och bok under enskild högläsning på en förskola. Studiens resultat visar på en mångfald och variation av samspel och multimodal kommunikation mellan lärare, barn och bok. De multimodala språkliga redskap som studiens resultat visat som tillgängliga för barn och lärare i detta samspel, utgörs av både verbala redskap som frågor, kommentarer, och av kroppsspråkliga redskap som pekande, gester, ljud och ansiktsuttryck. De olika formerna av samspel fungerar inte isolerade från varandra, utan påverkar och samspelar med varandra. Olika slags samspel genereras beroende på de olika sätt som barn och lärare interagerar med varandra och med boken. Detta samspel utgörs av *uppmärksamhet, avkodning, meningsskapande, intersubjektivitet, inferens, appropriering, kritisk läsning* och *humoristisk eller litterär läsoplevelse*. Barn och lärare använder sig av alla de olika delarna samtidigt och de går in i varandra och samverkar för att utveckla barnets litteracitet. Studiens resultat stödjer resultatet från den studie som Mellgren och Gustafsson (i Sheridan m fl., 2009) genomfört, med hänsyn till hur barnen deltar i bokläsningen. Mellgren och Gustafsson (i Sheridan m fl., 2009) fann att det kommunikativa samspelet i deras studie med de yngsta barnen i förskolan utgörs av uppmärksamhet, agerande, inferens samt integration av dessa tre delar, och de observerade en ökning i förhållande till stigande ålder, när det gäller de mer avancerade kategorierna inferens och integration. Föreliggande studie har observerat samma kategorier av samspel, och utöver detta har den bidragit med ny kunskap om samspel som kritisk läsning, humor och dramatisk läsning som kulturellt redskap, och dessutom synliggjort upprepningens betydelse för samspelet mellan lärare, barn och bok, och för fördjupning av och variation i barnens läsoplevelse, samspel och appropriering.

Studien beskriver olika faktorer som påverkar och samspelar i samspel och kommunikation, liksom olika strategier för samspel vilka påverkar tyngdpunkten i samspelet åt olika håll. Studien visar på hur boken som medierande redskap medverkar till samspel, genom att dess meningsinnehåll i text och bild erbjuder möjlighet till samspel mellan lärare, barn och bok. Studiens resultat visar på vikten av att använda sig av olika samspelsstrategier. Att medvetet använda sig av variation av fokus och variation av samspel är en viktig aspekt av fördjupning av barns litteracitetsanvändning och förståelse för skriftspråket. Lärare i förskolan är tvungna

att förhålla sig till strukturella och organisatoriska faktorer, och måste vara medvetna om hur det påverkar högläsningen; liksom om vikten av att läsa med barnen till skillnad mot att läsa för dem. Studien visar att lärarna har viss omedveten och implicit kunskap och kompetens, när det gäller att ta initiativ till och att svara på barnens initiativ till samspel under högläsningen, och de är alla medvetna om vikten av att läsa tillsammans med barnen. Med studiens resultat i åtanke så menar jag att denna kunskap och kompetens behöver synliggöras, uttalas och utvecklas, samtidigt som den inte får bli mekanisk; studien visar att det autentiska samspelet är viktigt för samspelet och för barnens litteracitetsprocess.

Av studiens kunskapsbidrag är det framför allt den *dramatiska läsningen* som strategi till samspel, som fångat min blick, och hur den dramatiska läsningen medierar bokens meningsinnehåll och på så sätt kan medverka till ett ökat samspel mellan barn och bok, liksom hur den synliggör olika skillnader i barnens sätt att möta bilderböckernas meningsinnehåll. De barn där resultatet visar på ökat samspel mellan barn och lärare vid dramatisk läsning, närmar sig bokens innehåll med ett diskursivt syfte, där samtidigt det sociala samspelet med läraren är viktigt för barnets meningsskapande. Detta synliggörs genom ett ökat verbalt och kroppsspråkligt samspel med läraren. De barn där resultatet visar på ökat samspel mellan barn och bok vid dramatisk läsning, närmar sig läsningen med ett litterärt syfte, samtidigt som samspelet med bokens text och bild är i fokus för dessa barn. Detta synliggörs genom ett minskat verbalt och kroppsspråkligt samspel med läraren och genom ett ökat fokus på bokens bilder och på den lästa textens innehåll.

Även *humorn* som strategi till att öka samspelet mellan barn och lärare har fångat mitt intresse och studiens omedelbara kunskapsbidrag är en ökad medvetenhet om hur man själv som högläsare kan använda sig av humor för att initiera samspel. Jag menar att själva användandet av humor i läsningen kräver att individen hanterar komplicerade litteracitetsprocesser, som att tolka bild och text och att kunna uttrycka den, att ha en kunskap om omvärlden och att kunna jämföra den med den värld som boken förmedlar, att visa på intersubjektivitet och inferens genom att förmedla sin tolkning till den andra och att sätta sig in i den andras upplevelse av samma fenomen och att kunna tänka sig andra scenarier.

Slutligen har *upprepnings betydelse* för samspelet mellan lärare, barn och bok åskådliggjorts. Studiens forskningsbidrag har synliggjort den *variation* som skapas genom upprepnings, genom att olika lärare läser samma bok för barnet. Genom upprepad läsning av samma bok får barnen ökad variation i litteracitetserfarenheter och i samspelet runt samma meningsinnehåll, och de får möjlighet till appropriering genom att olika lärare använder sig av olika strategier för samspel och lägger olika fokus på innehållet, betoning, gester och kommentarer och frågor. Dessa varierade litteracitetshändelser ger barnen ökad möjlighet för barnet att urskilja, och barnets kunskap om litteracitet kompletteras och berikas och internaliseras (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Säljö, 2014; Vygotskij, 2001). Genom att medvetet använda sig av en variation av samspel och av både verbal och kroppsspråklig mediering, med gester och ljud, tillsammans med bildsymbolerna i olika kombinationer, så kan lärarna bidra till barns ökade samspel med bokens meningsinnehåll, till barns utökade litteracitetsförståelse och medverka till att ge barn en meningsfull litterär upplevelse.

Studien forskningsbidrag är ny kunskap och fördjupad förståelse om högläsning och olika strategier för samspel som kan ligga till grund för framtida forskning, och är även ett konkret

kunskapsbidrag som bidrar till att fördjupa förskollärares förståelse för högläsning och i förlängningen till ett förändrat arbetssätt hos förskollärare, när det gäller att skapa tillfälle och tid för högläsning i förskolan och i arbetet med barnens litteracitetsprocess. I förskolans målstyrda verksamhetsprocess med dess förstärkta undervisningsuppdrag kan studiens resultat användas för att stödja lärarna i förskolan i sitt arbete med att utveckla en läsdidaktik, där samspel utgör grunden i litteracitetsprocesser runt högläsning. Olika variationer i samspelet mellan barn, lärare och bok har utkristalliserats, och min övertygelse är att de skall medverka till att ytterligare fördjupa och utveckla framtida forskning inom området. Av intresse för framtida forskning är att ytterligare utforska upprepningens betydelse för det kommunikativa samspelet i litteraturläsning.

REFERENSER

Alvesson, Mats. & Sköldberg, Kaj. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Danmark: Narayana Press

Anning, Angela. (2003). Pathways to the Graphicacy Club. The Crossroad of Home and Pre-School. *Journal of Childhood Literacy*. 1(3), s. 5-35. 20030401
<http://journals.sagepub.com.ezprox.ub.gu.se/toc/ecla/3/1>

Barton, David. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Hong Kong: Blackwell Publishing

Bengtsson, Margaretha. & Mellgren, Elisabeth. (2015). *Levande läsning – Ett pilotprojekt – högläsning för förskolebarn*. Varberg: Barn- och ungdomsförvaltningen, Varbergs kommun

Björklund, Camilla. (2010). *Att fånga komplexiteten i små barns lärande – en metodologisk reflektion*. Nordisk Barnhageforskning, 3(1), s.111-120.

Björklund, Elisabeth. (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2009. Göteborg.

Bruner, Jerome. (2002). *Kulturens väv. Utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos AB.

Dahlgren, Gösta., Gustafsson, Karin., Mellgren, Elisabeth. & Olsson, Lars-Erik. (2013). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber AB.

Dahlgren, Gösta. & Olsson, Lars-Erik. (1985). *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg Studies in Educational Sciences. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Damber, Ulla., Nilsson, Jan. & Ohlsson, Camilla. (2013). *Litteraturläsning i förskolan*. Lund: Studentlitteratur AB.

Dysthe, Olga. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur AB.

Esaiasson, Peter., Gilljam, Mikael., Oscarsson, Henrik. & Wängnerud, Lena. (2012). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Vällingby: Elanders Sverige AB

Fox, Mem. (2003). *Läsa högt- en bok om högläsningens förtrollande verkan*. Ystad: Kabusa Böcker.

Gillen, Julia. & Hall, Nigel. (2003). The Emergence of Early Childhood Literacy. I N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (Red.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (s. 3-12). London: SAGE Publication Ltd.

Gustafsson, Karin. & Mellgren, Elisabeth. (2005). *Barns skriftspråkande- att bli en skrivande och läsande person*. (Göteborg Studies in Educational Sciences nr 227.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Hammersley, Martyn. & Atkinson, Paul. (2007). *Ethnography. Principles in practice*. New York: Routledge.

Heath, Shirley Brice. (1983). *Ways with Words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Johansson, Eva. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Johansson, Eva. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2003, årg 8, nr 1-2, s 42-57, issn 1401-6788.

Kiefer, Barbara Z. (1986). The Child and the Picturebook: Creating Live Circuits. *Children's Literature Association quarterly*. 1986, 11:2, sid 63-68. Winnipeg, Man., Canada: The Association.

Kress, Günther. (1997). *Rethinking the paths to literacy*. Eastbourne: Antony Rowe.

Körling, Anne-Marie. (2012). *Den meningsfulla högläsningen*. Stockholm: Natur & Kultur.

Langer, Judith A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Lindgren, Anne-Li. & Sparrman, Anna. (2003). Om att bli dokumenterad. Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2003, årg 8, nr 1-2, s 58-69, issn 1401-6788.

Linell, Per. (1994). *Transkription av tal och samtal: teori och praktik*. RAPP 212:1994:9.

Lundberg, Ingvar. & Herrlin, Katarina. (2007). *God läsutveckling*. Stockholm: Natur och kultur.

Lundin, Elin. (2008). Konsten att hitta sin teori. I K. Sjöberg, & D. Wästerfors (Red.), *Uppdrag: Forskning. Konsten att genomföra kvalitativa studier*. Malmö: Liber AB.

Mandel Morrow, Lesley. (1985). Reading and retelling stories: Strategies for emergent readers. I *The Reading Teacher: a journal of the International Reading Association*. (1947-). 38:870-5. Newark: Intern. Reading Assoc..

Martinez, Miriam. & Roser, Nancy. (1985). Read it again: The value of repeated readings during storytime. I *The Reading Teacher: a journal of the International Reading Association*. (1947-). 38:782-6. Newark: Intern. Reading Assoc..

Martinez, Miriam., Roser, Nancy. & Dooley, Caitlin. (2003). Young Children's Literary Meaning Making. I N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (Red.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (s. 222-234). London: SAGE Publication Ltd.

Mellgren, Elisabeth. & Gustafsson, Karin. (2011). Early Literacy and Children's Multimodal Expressions in Preschool. I N. Pramling & I. Pramling Samuelsson (Red.). *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*. International perspectives on early childhood education and development 4. (s. 173-189) DOI 10.1007/978-94-007-1671-9_10. Dordrecht: Springer Science.

Nikolajeva, Maria. (2003). Verbal and Visual Literacy: the Role of Picturebooks in the Reading Experience of Young Children. I N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (Red.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (s. 235-248). London: SAGE Publication Ltd.

- Patel, Runa. & Davidson, Bo. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB
- Pramling, Ingrid., Asplund Carlsson, Maj. & Klerfelt, Anna. (1993). *Lära av sagan*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, Ingrid. & Asplund Carlsson, Maj. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber AB
- Pramling Samuelsson, Ingrid. & Lindahl, Marita. (1999). *Att förstå det lilla barnets värld- med videons hjälp*. Stockholm: Liber AB.
- Pramling Samuelsson, Ingrid. & Pramling, Niklas. (2010). *Glittrig diamant dansar. Små barn och språkidaktik*. Falun: Norstedts Förlagsgrupp AB.
- Razfar, Aria. & Gutiérrez, Kris. (2003). Reconceptualising Early Childhood Literacy: The Sociocultural Influence. I N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (Red.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (s. 34-47). London: SAGE Publication Ltd.
- Reichenberg, Monica. (2014). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren, samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Sheridan, Sonja., Pramling Samuelsson, Ingrid. & Johansson, Eva. (red). (2009). *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Simonsson, Maria. (2004). *Bilderboken i förskolan- en utgångspunkt för samspel*. (1. Uppl.) Diss. Linköping: Univ., 2004. Linköping.
- Säljö, Roger. (2013). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Säljö, Roger. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Tengberg, Michael. & Olin-Scheller, Christina. (red). (2015). *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. Lund: Gleerups Utbildning AB
- UNICEF Sverige. (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.
- Vallberg Roth, Ann-Christine, (2011). *De yngre barnen läroplanshistoria - didaktik, dokumentation och bedömning i förskolan*. Lund: Studentlitteratur AB
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Elanders Gotab.
- Vygotskij, Lev. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wolf, Shelby Anne. & Heath, Shirley Brice. (1992). *The Braid of Literature: Children's Worlds of Reading*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Sekundärlitteratur

- Andrén, Emelie., & Moroni, Lisa. (2016). *Nisse och Nora säger förlåt*. Stockholm: Alfabet.
- Bentley, Peter., & Matsuoka, Mei. (2009). *När hundarna bytte ända*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Bergström, Gunilla. (1976). *Vem räddar Alfons Åberg?* Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bergström, Gunilla. (1985). *Alfons och Milla*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Cousins, Lucy. (2004). *Molly tältar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Eggens, Magda., & Nygren, Tord. (2003). *Ensamast i världen*. Stockholm: Rabén & Sjögren Bokförlag.
- Janouch, Katerina., & Lindman, Mervi. (2016). *Ingrid och Ivar leker*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Lindenbaum, Pija. (2013). *Ska vi va?* Stockholm: Rabén & Sjögren.
- McBratney, Sam., & Jeram, Anita. (2010). *Gissa hur mycket jag tycker om dig*. Stockholm: Rabén & Sjögren
- Platt, Anna., & Källström, Maria. (2012). *Ester Arg och Daisy Galej*. Malmö: Alvina Förlag.
- Rönns, Christel. (2002). *Pärlemo får ett hem*. Stockholm: Söderströms.
- Wänblad, Mats., & Gustavsson, Per. (2016). *Vad gör du om jag får en vän?* Stockholm: Lilla Piratförlaget AB.

BILAGOR



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

Institutionen för pedagogik, kommunikation och
lärande

Sara Eliasson

Till
Rektor/förskolechef

Medgivande för medverkan av studie inom ramen för masteruppsats

Hej! Mitt namn är Sara Eliasson och jag läser Masterprogram i Barn- och ungdomsvetenskap vid Göteborgs Universitet. Inför min masteruppsats (kursbeteckning PDA523) kommer jag att genomföra en studie inom läsprojektet, vilket är ett treårigt projekt inom förskolor i XXX kommun, som studerar hur bokläsning för barn medverkar till att utveckla deras skrivande och läsande. I min studie vill jag undersöka vad det är som händer under bokläsningen i samspelet mellan pedagog, barn och bok. Under september-november 2016 kommer jag att besöka XXX förskola, och genom att videofilma dokumentera ca 6 lästillfällen med sammanlagt 6 barn, med ett barn och en förskollärare alt. barnskötare vid varje tillfälle. De barn som föreslås medverka väljs ut av förskolan.

Vårdnadshavare, barn och förskollärare kan under hela studiens gång välja att avbryta eller ångra deltagandet i studien. Studien följer Vetenskapsrådets etiska regler (<http://www.codex.vr.se/>). All dokumentation som jag samlar in kommer att aidentifieras och barnen får andra namn. Dokumentationen i form av video-inspelning kommer endast att användas för insamlande av data och enbart i studiens syfte.

Uppsatsen beräknas vara klar under våren 2017, och den som är intresserad kommer få möjlighet att ta del av studiens resultat. Har ni frågor eller vill ha ytterligare information så kontakta mig eller min handledare. Jag besvarar alla frågor och berättar gärna mer om studien.

Tack på förhand! Med vänlig hälsning
Sara Eliasson

**Verksamhetens medgivande för medverkan av studie inom ramen för
masteruppsats i kurs PDA523 Ht-16**

Jag tillåter att Sara Eliasson samtalar med personal och barn och gör videoobservation på
XXX förskola, och förbehåller mig rätten att när som helst avbryta vårt deltagande:

Rektors/förskolechefs namnteckning:

Namnförtydligande:



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

Institutionen för pedagogik, kommunikation och
lärande

Sara Eliasson

Till
Förskollärare

Medgivande för medverkan av studie inom ramen för masteruppsats

Hej! Mitt namn är Sara Eliasson och jag läser Masterprogram i Barn- och ungdomsvetenskap vid Göteborgs Universitet. Inför min masteruppsats (kursbeteckning PDA523) kommer jag att genomföra en studie inom läsprogrammet, vilket är ett treårigt projekt inom förskolor i XXX kommun, som studerar hur bokläsning för barn medverkar till att utveckla deras skrivande och läsande. I min studie vill jag undersöka vad det är som händer under bokläsningen i samspelet mellan pedagog, barn och bok. Under september-november 2016 kommer jag att besöka XXX förskola, och genom att videofilma dokumentera ca 6 lästillfällen med sammanlagt 6 barn, med ett barn och en förskollärare alt. barnskötare vid varje tillfälle. De barn som föreslås medverka väljs ut av förskolan.

Vårdnadshavare, barn och förskollärare kan under hela studiens gång välja att avbryta eller ångra deltagandet i studien. Studien följer Vetenskapsrådets etiska regler (<http://www.codex.vr.se/>). All dokumentation som jag samlar in kommer att aidentifieras och barnen får andra namn. Dokumentationen i form av video-inspelning kommer endast att användas för insamlande av data och enbart i studiens syfte.

Uppsatsen beräknas vara klar under våren 2017, och den som är intresserad kommer få möjlighet att ta del av studiens resultat. Har ni frågor eller vill ha ytterligare information så kontakta mig eller min handledare. Jag besvarar alla frågor och berättar gärna mer om studien.

Tack på förhand! Med vänlig hälsning

Sara Eliasson

Förskollärares medgivande för medverkan av studie inom ramen för masteruppsats i kurs PDA523 Ht-16

Jag tillåter att Sara Eliasson samtalar med personal och barn och gör videoobservation på
XXX förskola, och förbehåller mig rätten att när som helst avbryta mitt deltagande:

Förskollärares/lärares namnteckning:

Namnförtydligande:



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

Institutionen för pedagogik, kommunikation och
lärande
Sara Eliasson

Till
Vårdnadshavare

Medgivande för medverkan av studie inom ramen för masteruppsats

Hej! Mitt namn är Sara Eliasson och jag läser Masterprogram i Barn- och ungdomsvetenskap vid Göteborgs Universitet. Inför min masteruppsats (kursbeteckning PDA523) kommer jag att genomföra en studie inom läsprojektet, vilket är ett treårigt projekt inom förskolor i XXX kommun, som studerar hur bokläsning för barn medverkar till att utveckla deras skrivande och läsande. I min studie vill jag undersöka vad det är som händer under bokläsningen i samspelet mellan pedagog, barn och bok. Under september-november 2016 kommer jag att besöka XXX förskola, och genom att videofilma dokumentera ca 6 lästillfällen med sammanlagt 6 barn, med ett barn och en förskollärare alt. barnskötare vid varje tillfälle. De barn som föreslås medverka väljs ut av förskolan.

Vårdnadshavare, barn och förskollärare kan under hela studiens gång välja att avbryta eller ångra deltagandet i studien. Studien följer Vetenskapsrådets etiska regler (<http://www.codex.vr.se/>). All dokumentation som jag samlar in kommer att aidentifieras och barnen får andra namn. Dokumentationen i form av video-inspelning kommer endast att användas för insamlande av data och enbart i studiens syfte.

Uppsatsen beräknas vara klar under våren 2017, och den som är intresserad kommer få möjlighet att ta del av studiens resultat. Har ni frågor eller vill ha ytterligare information så kontakta mig eller min handledare. Jag besvarar alla frågor och berättar gärna mer om studien.

Tack på förhand! Med vänlig hälsning
Sara Eliasson

Vårdnadshavares medgivande för medverkan av studie inom ramen för masteruppsats i kurs PDA523 Ht-16

Jag/vi tillåter att Sara Eliasson samtalar med personal och barn och gör videoobservation på XXX förskola, och förbehåller mig/oss rätten att när som helst avbryta mitt/vårt deltagande:

Barnets namn:

Vårdnadshavares namnteckning:

Vårdnadshavares namnteckning:

Namnförtydligande:

Namnförtydligande: