



“Kan du bara vända sida?”

Förskollärares intentioner och barns deltagande i boksamtal i förskolan

Jonas Eliason &
Fanny Thorkildsen Fernandes
Förskolläraryrket



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT19
Handledare: Eva Knuts
Examinator: Anette Hellman

Nyckelord: Boksamtal, intentioner, deltagande, förskola, praktik

Abstract

Boksamtal innebär diskussioner kring en läst bok. Boksamtalet och läsning har i forskning bevisats nyttiga för barns språkliga utveckling. De har också fått förnyad aktualitet i den uppdaterade läroplanen. Trots det finns det lite forskning kring just boksamtalet i sig. Denna studie utforskar boksamtalet, förskollärares intentioner kring det och barns deltagande i det. Därefter ställs dessa i relation till varandra och en jämförelse genomförs. Empirin i studien hämtas från intervjuer av fyra förskollärare samt observation av tre boksamtal.

Förskollärarna som intervjuades hade liknande intentioner med boksamtalet. De ville skapa ett boksamtal där barnen utvecklar sitt språk och sin sociala förmåga. Barnen skulle gärna delta verbalt aktivt och lyssna på sina kamrater. För att skapa ett sådant boksamtal handlade förskollärarna och rationaliserade sina handlingar med teoretisk kunskap och deras erfarenheter. Två planeringsstilar kunde urskiljas. En något mer flexibel och en fast. Efter analys kunde det fastställas att den flexibla var mer framgångsrik i att nå förskollärares intention med boksamtalet. Barnen i studien hade olika sätt att delta aktivt och passivt. Aktivt deltagande kunde ske antingen på lärarens eller barnens initiativ. Passivt deltagande förekom då barnen var tysta eller ekade. När intentioner och deltagande ställdes i relation till varandra stämde de ibland överens men stundtals krockade de.

Förord

Vi vill tacka några personer som på olika sätt bidragit till arbetet med den här studien:

Eva Knuts som har varit vår handledare och ivriga påhejare.

Olof Reichenberg för viktig teoretisk input till studien när den befann sig i sin linda.

Thorbjörn Johansson för inspiration och engagemang som har följt med genom utbildningen, i den här uppsatsen har vi verkligen försökt “spänna bågen”.

Koordinatorn Ulrika Höj som genom sina kontakter gav oss tillgång till fältet med förskolor som har genomfört läslyftet. Din hjälp var ovärderlig och underlättade enormt.

De förskollärare och barn som deltog i studien. Utan ert samarbete hade den inte kunnat bli verklighet.

Tack till våra nära och kära. Ni bidrog med goda distraktioner under helgerna.

Sist men inte minst vill vi tacka varandra för ett gott och givande samarbete.

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
1.2 Syfte och forskningsfrågor	5
2. Tidigare forskning	5
2.1 Boksamtalets nytta	6
2.2 Pedagogens roll	6
2.3 Sammanfattning av tidigare forskning	6
3. Teoretiska utgångspunkter och begrepp	7
3.1 Giddens strukturerings teori	7
3.2 Lave och Wengers teori kring sociala utförandegrupper	8
4. Metod	9
4.1 Urval	9
4.2 Avgränsningar i studien	10
4.3 Genomförande	10
4.5 Etik	11
4.6 Vårt material	11
5. Resultat - Intentioner i boksamtal	13
5.1 Generella likheter	13
5.2 Motivation och målbild	14
5.3 Rationalisering utifrån forskning och erfarenheter	15
5.4 Flexibel eller fast planering	17
6. Resultat - Deltagande i boksamtal	19
6.1 Inledning och fokus	19
6.2 Frågor som strategi	21
6.3 Passivt deltagande	22
6.4 Aktivt deltagande	23
7. Jämförelse av deltagande och intentioner i boksamtal	27
7.1 Planering och verklighet	29
8. Slutsats och Diskussion	30
8.1 Slutsatser	30
8.2 Vidare diskussion	31
9. Referenslista	33
10. Bilagor	35
10.1 Intervjuguide	35
10.2 Samtyckesblankett	36
10.3 Sortering och tematisering	38

1. Inledning

Alla barnen sitter vid väggen i rummet. Felicia har precis bett Timmy stänga dörren och när de båda satt sig ner igen så säger Felicia "Idag ska jag inte läsa, inte texten utan bara bilderna". Sedan går de igenom och nämner vid namn de barn som inte är här idag som annars är med vid bokcirkeln. Timmy, Robin och Folke hjälper till att fylla i namn. Sedan frågar Felicia "Vill ni sitta eller vill ni ligga?". "Ligga!" utbrister alla tre barnen. Barnen lägger sig tillrätta, Felicia öppnar boken och frågar "Kommer ni ihåg vad han heter?" [pekar på en bild i boken] och alla barnen svarar "Lill-Gruffalon" och bildpromenaden är igång.

Här inleder förskolläraren Felicia ett boksamtal vilket denna studie riktar sig mot. Det är ett av många sätt att läsa för barn i förskolan. Bokläsning för barn erbjuder rika möjligheter till lärande. Det är en källa till kunskap och utvecklar bland annat ordförrådet, läsförmågan och barns literacitet (Grifenhagen et. al., 2017, s. 511). Flera studier intresserar sig just för begreppet literacitet eller vanligare förekommande på engelska - literacy. I vår studie kommer vi inte gå djupare in på literacitet. Emellertid kan det orientera vår uppmärksamhet mot boksamtalet. Fast (2007, s. 34) menar att literacitet är skriftspråkliga aktiviteter. Mer specifikt fastnar hon vid olika praktiker som barn upptas i och som förstås i relation till olika sociala sammanhang. I förskolan finns exempelvis praktiker kring när vi läser och vilka förväntningar dessa situationer medför. Bokläsningen förekommer bland annat i form av läsvila, som en spontan aktivitet i barns lek eller i lärarledda diskussioner då texten och innehållet inte bara läses utan också lyfts till diskussion - boksamtal.

I studien använder vi specifikt begreppet boksamtal. Därmed använder vi inte liknande begrepp som förekommer i förskolan såsom högläsning, läsvila eller som i exemplet ovan med bildpromenad. Visserligen förekommer formuleringen högläsning och samtal om böcker (Skolverket, 2018, s. 8) i förskolans läroplan men för enkelhetens skull benämner vi detta som boksamtal. Högläsning och samtal om böcker förstås i denna studie fortsättningsvis som boksamtal.

Skolverket (2018) skriver fram i den reviderade läroplanen att barn ska få förutsättningar att i en stimulerande miljö utveckla sitt språk genom högläsning och samtal om böcker. Det är en formulering som i tidigare läroplansskrivningar inte funnits med. Något som gör detta undersökningsämne både aktuellt och relevant att bilda sig mer kunskap i. Vidare slår ett av läroplanens strävansmål fast att barnen ska utveckla "intresse för berättelser, bilder och texter i olika medier" och förmåga att använda sig av och samtala om dessa (Skolverket, 2018, s. 14). Ytterligare en punkt som för tankarna mot boksamtalet.

Kåreland (2013) identifierar bristen på forskning rörande praktiker som finns kring läsning i förskola och skola. Särskilt forskning rörande metodik men också utifrån lärarens och elevens, i vårt fall barnens, perspektiv. I denna studie närmar vi oss lärarens perspektiv men gör även ett försök att beskriva barnens deltagande.

Boksamtalet har fått förnyad aktualitet i den reviderade läroplanen. Det har också visats i forskning att litteratur har en stor nytta för utvecklingen av barns språkliga förmåga (Kindle, 2009, s. 202). Dessutom har det synliggjorts att det råder brist på forskning kring boksamtal vars huvudfokus är just boksamtalet snarare än literacitet. En lucka i forskningsfältet som vi ämnar fylla med denna empiriska studie.

Studiens urval är fokuserat på förskolor i en västsvensk kommun som har deltagit i Läslyftet (Skolverket, 2019a). Läslyftet är en kompetenshöjande insats främst riktad till förskollärare med målet att öka kunskap kring språkutveckling och bidra till kollegialt lärande. Urvalet motiveras dels av att vi får ett väl avgränsat och för studien hanterbart geografiskt område att studera. Dels för att här finns en medvetenhet och pågående arbete med boksamtal. Läslyftet består av fem moduler och alla är upplagda på samma sätt. Varje modul innehåller fyra delar - så kallade moment (Skolverket, 2019 b). I första delen läser deltagarna på individuellt om modulens innehåll, i den andra planerar de undervisningen i grupp, i den tredje genomförs undervisningen och dokumenteras för att i den sista delen utvärdera arbetet gemensamt (Kärnebro & Lundström, 2018). I den här studien möter vi framför allt den tredje delen då det planerade boksamtalet genomförs.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

I den här studien ämnar vi synliggöra förskollärares intentioner med boksamtalet och hur de planerar sitt pedagogiska arbete inför boksamtalet. Vidare vill vi beskriva hur barnen deltar under boksamtalet. Därefter vill vi jämföra barnens deltagande med förskollärares intentioner för att kunna se hur de förhåller sig till varandra.

Forskningsfrågorna riktar sig mot två områden. Dels mot förskollärares intention och dels mot hur barnen deltar under boksamtalet.

- Vilka intentioner har förskollärare med boksamtalet och vilka överväganden gör de i sitt pedagogiska arbete?
- Hur deltar barnen under boksamtalet?
- Hur förhåller sig barnens deltagande i relation till förskollärarnas intentioner?

2. Tidigare forskning

I kommande avsnitt kommer relevant tidigare forskning att sammanfattas. Här ges en bild av den forskningsbakgrund som denna studie ställer sig mot. Med det sagt menas inte att fältet redogörs för i sin helhet utan ambitionen är att kort sammanfatta relevanta studier samt belysa vanliga teman i fältet. Vanliga ingångar i fältet är bland annat boksamtalets nytta och pedagogens roll. Däremot är forskning rörande boksamtal i en förskolekontext enligt vår sökning i databaserna mycket ovanligt. Vanligast är studentuppsatser (Jönsson & Lyckman, 2012, Borgh & Follrud, 2018) eller populärvetenskapliga böcker (Dahlgren et. al., 2013, Jönsson, 2016, Kåreland, 2013) vilka, med undantag för Chambers (2011), inte är en del av kommande avsnitt. Det är ett val som gjorts då dessa typer av texter inte ansetts tillräckligt tillförlitliga då de inte kunnat visa referat eller egna studier som de grundar sina påståenden på. Istället har fokuset legat på att finna studier gjorda av forskare som blivit referegranskade.

Sökningen gjordes på ett flertal vis. På de internationella databaserna Education research complete och Education collection användes sökord som book talk, book discussion, reading aloud, kindergarten, preschool och read* i olika kombinationer. På den svenska databasen Swepub gjordes en liknande sökning men då lite bredare med orden högläsning och boksamtal. Kedjesökning var ytterligare en sökstrategi för att finna intressanta studier via referenser från tidigare relevant kurslitteratur (Dahlgren et. al., 2013, Jönsson, 2016, Kåreland, 2013). Dock lämnade även detta oss med tämligen få fynd (Kåreland, 2009, Tengberg, 2011). Liknande kedjesökning i studiers referenser var mer givande men ledde ofta

till studier med ett annat fokus, exempelvis grundskolan (Edwards Santoro, Chard, Howard & Baker, 2008).

2.1 Boksamtalets nytta

Boksamtalet anses i forskning som vedertaget viktigt: det anses bra att läsa och att samtala om det som läses. Det har visats leda till en ökad språklig förmåga (Grifenhagen et. al., 2017, s. 511). Bradley och Donovan (2012, s. 254) lyfter vikten i att ge barn rika möjligheter att delta i och interagera med berättelser vilket gynnar deras utveckling och skapar naturliga lärandemöjligheter. Exempelvis genom lek eller annan återberättning av berättelsen något som ger naturlig repetition och därmed inläring. Även Dickinson och Porche (2011, s. 882) framhåller boksamtalets potential för utvecklingen av barns ordförråd. Analytiska samtal kring böcker i klassrummet ger enligt författarna barnen möjligheten att utvidga sin språkliga förmåga.

Boksamtal går ut på att gemensamt reflektera och diskutera fram en eller flera tolkningar av texten påstår Chambers (2011). Enligt honom handlar samtal om böcker inte om en schematisk fråga-svar-konversation. Det följer snarare en obestämd bana där deltagarna utbyter entusiasm, diskuterar svårigheter och mönster utifrån texten (Chambers, 2011). Trots att Chambers inte är forskare så ses han som framstående i fältet. Däremot kommer vi inte använda hans tankar för vidare analys i studien eftersom de saknar vidare vetenskaplig förankring.

2.2 Pedagogens roll

Mantei och Kervin (2018) lyfter pedagogens roll och hur denne sätter ramarna för boksamtalet. Pedagogen kan å ena sidan sätta tydliga ramar, välja bok, tillfälle och kunskapsområde. Barnen förväntas svara på frågor och lyda men delges inte kontroll. I kontrast kan pedagogerna sätta lösare ramar och barnen blir då mer delaktiga i att välja bok och ämne. Mantei och Kervin (2018) argumenterar för att barnens möjlighet till lärande begränsas när pedagogerna har för strikta ramar och att barnens engagemang kan öka om de får vara med och påverka innehållet. Kindle (2009, s. 209) hävdar i bestämd motsats till Mantei och Kervin att ett boksamtal kräver samma planering som en lektion. Kindle är av uppfattningen att en, av den vuxne, tidigare formulerad planering förbättrar boksamtalet och ökar barnens inlärningspotential. Kindle (2009, s. 210) ser lärandet som en produkt av lärarens val och planering, något som gör hennes studie mycket relevant för vår egen.

Dock ser Kindle likt Mantei och Kervin (2018) att det krävs en balans mellan barnens inflytande och lärarens tänkta innehåll i samspelet. Trots att de båda ser värdet i en balans så betonar de olika delar. Båda studierna utgår från att lärandet sker i samspel mellan barn-pedagog, barn-barn eller barn-text. Däremot skiljer sig deras syn på hur pedagoger går till väga för att uppnå ett enligt dem kvalitativt boksamtal. Något som blir intressant är hur våra resultat kommer att förhålla sig till deras. Ger en lösare planering ett ökat deltagande? Eller är det en planering med tydliga intentioner som kommer att ge störst deltagande hos barnen?

2.3 Sammanfattning av tidigare forskning

Literacy är huvudfokuset i flera studier där boksamtal undersöks (Mantei & Kervin, 2018, Kindle, 2009, Dickinson & Porche, 2011). Då mycket redan är forskat om boksamtal i relation till literacy så väljer inte vi samma inriktning (Strasser & Seplocha, 2007, Kindle,

2009). Dels finns redan mycket forskning på litteracitet och dels saknar vi annan forskning kring boksamtalets premisser.

Mycket av tidigare forskning har en sociokulturell utgångspunkt och har haft ett stort fokus på lärarens språk i boksamtalet (Bradley, Hammet Price & Smith, 2012). Förvisso håller vi med om att språket är en mycket intressant faktor i boksamtalet. Däremot anser vi det intressant att se på barnens övriga deltagande. Särskilt med tanke på den extensiva forskning som redan gjorts. Att dessutom föra in en jämförelse om intentioner i förhållande till deltagande är en ny infallsvinkel på forskningsämnet. Värt att poängtera är övriga studiers härkomst då många är från en engelskspråkig kontext (Bradley & Donovan, 2012, Dickinson & Porche, 2011, Griefenhagen et. al., 2017, Kindle, 2009, Mantei & Kervin, 2018). Något som ökar behovet av en skandinavisk studie med fokus på förskolan.

3. Teoretiska utgångspunkter och begrepp

Boksamtalet kommer i den här studien inte användas som ett analytiskt begrepp. Det syftar snarare till att ringa in studiens fokus. Studien kommer istället sätta boksamtalet i relation till de begrepp vi kommer att använda i vår analys såsom motivering, rationalisering, intention och deltagande.

I denna studie kommer två teorier av Anthony Giddens respektive Jean Lave och Etienne Wenger att användas. Dessa tre teoretiker har utgått från praktiken där Giddens (1984) studerat hur människors handlande struktureras och Lave och Wenger (2009 s. 210-211) studerat lärande i relation till sociala grupper och deltagande. Likt valet av metod kommer de två teorierna användas för att kunna besvara studiens två områden. Giddens teorier kring individens handlande och hennes motiveringar samt rationaliseringar därav kommer att vara till stor hjälp när den första frågan skall besvaras. Frågan om i vilka intentioner förskollärare har med boksamtal och vilka överväganden de gjort i sitt pedagogiska arbete.

Lave och Wengers teorier kommer tillåta oss att analysera barnens deltagande i boksamtalet för att svara på vår andra forskningsfråga. Den informationen kan tillsammans med Giddens teorier kring handlandets konsekvenser ge spännande resultat och slutsatser som svarar på den tredje forskningsfrågan. Båda teorier har uppkommit ur praktiken (Lave & Wenger, 2009, s. 209-210, Giddens, 1984, s. 1-2), Lave och Wenger (1991 s.54) själva lyfter Giddens teori och dess kompatibilitet med deras egen. Vi ämnar använda dem parallellt och riktat mot olika områden. Giddens i analys av intervjun och Lave och Wenger i analysen av barnens deltagande.

3.1 Giddens struktureringsteori

Giddens (1984, s. 1-2) har tagit fram en rad teorier som alla konvergerar för att skapa hans struktureringsteori. Den vill visa hur människors handlande och interaktioner med omvärlden kan struktureras. Han menar att människans handlande sker kontinuerligt och är till viss del cykliskt i sin natur. Alla handlingar motiveras och rationaliseras av den egna individen samtidigt som dem övervakas av sig själv och andra inom det sociala sammanhang hon ingår i. Detta handlande resulterar i både avsedda och oavsedda konsekvenser som sedan påverkar motivationerna bakom nästa handling. Därigenom påverkar dina egna och andras handlingar ständigt varandras och väver en väv av förutsättningar, motivationer, rationaliseringar, handlingar och konsekvenser (Giddens, 1984, s.3, 5, 8). Den här kombinationen av motivering och rationalisering kallar Giddens (1984, s.4, 6, 8) för intention.

Giddens (1984, s.6) definierar motivation som en människas vilja att uppnå det hon ser som potentialen i en handling. Motivationen är kanske inte det som styr själva görandet men är det som vägleder en person när hon hamnar i en oväntad situation.

Rationalisering är snarare det som Giddens (1984, s. 5) menar är mest framträdande i görandet av en handling. Rationalisering sker med hjälp av människans teoretiska kunskap och erfarenhet. De flesta människor har en kontinuerlig teoretisk förståelse av sina handlingar och kan därigenom förklara sitt handlande och dess rationalisering för andra. Giddens menar att förmågan att förklara sitt handlande är detsamma som att uppvisa kompetens. Något som många besitter men sällan får uppvisa då de inte blir tillfrågade. Särskilt inte när handlingen är förväntad och vanlig i hennes grupp eller kultur (Giddens, 1984, s.6). Något som vi tidigare visat stämmer väl in på användandet av boksamtal i förskolan. Våra intervjufrågor kommer därför ge förskollärarna chansen att uppvisa den kompetens som Giddens (ibid) beskriver.

Giddens (1984, s.9-11) redogör för två typer av konsekvenser av människors handlande. Avsedda och oförutsedda konsekvenser. En avsedd konsekvens är menad. Där vet människan vad som kommer att hända om hon handlar på ett visst sätt och använder den kunskapen för att uppnå de konsekvenserna (ibid). En oförutsedd konsekvens är å andra sidan något som händer utan att du menar det. När något inträffar utan att den handlande på förväg visste att det skulle hända. Då menar Giddens att konsekvensen blir oförutsedd(ibid). Oavsett typ av konsekvens har det en påverkan på dessa människors fortsatta handlande.

Med hjälp av denna teori hoppas vi kunna analysera dem intervjuade förskollärarnas motivering och rationalisering av sitt pedagogiska arbete, deras intentioner såväl som vilka avsedda och oförutsedda konsekvenser genomförandet av planeringen skapar.

3.2 Lave och Wengers teori kring sociala utförandegrupper

Lave och Wengers (1991, s. 29) teori uppstod ur idén om lärlingen. Hur kan en lärling bli en mästare utan klassisk skolning? Svaret fann de i sin teori om perifert deltagande i vad de kallar "communities of practice" (Lave & Wenger, 1991, s.30), här översatt till sociala utförandegrupper. Inte i den traditionella och institutionella skolan. Den svenska förskolan är idag mycket olik det skolväsende Lave och Wenger kände och bygger på socialt samspel (Skolverket, 2018, s.5, 7). Något som gör att dagens förskola liknar de sociala utförandegrupper som Lave och Wenger redogör för. Teorin blir således relevant att applicera på aktiviteter i förskolan.

Lave och Wengers (1991, s. 38, 49, 53, 121) huvudbudskap är att socialt deltagande är detsamma som lärande och att deltagandet sker i sociala utförandegrupper. Därigenom ses lärande som en grundläggande del av socialt samspel och aktivitet (ibid, s.31).

När en person kommer till en social utförandegrupp, i vår studie avdelningen på förskolan, är denne en så kallad nykomling och hennes deltagande är perifert. Hon har heller inte ett lika stort ansvar för gruppens aktiviteter som fullvärdiga deltagare av den enkla anledningen att hon ännu inte kan (ibid, s.110). Exempelvis skulle inte barnen förväntas leda ett boksamtal utan snarare lyssnar och deltar efter förmåga. Ett ökat deltagande leder sedan till nytt lärande (ibid, s.49). Allt eftersom ökar personens deltagande tills dess att hon är en fullvärdig deltagare och därmed själv kan reproducera aktiviteten eller utförandet (ibid, s.53, 109).

Baserat på författarnas formuleringar kan det rimligtvis tolkas att en fullvärdig deltagare till viss del kan ses som en självständig deltagare.

Lave och Wenger (1991, s. 37) beskriver perifert deltagande, det vill säga att man deltar mer i periferin, som en öppning för individen. Ett sätt att få tillträde till kunskapskällor som sedan kan leda till ökat deltagande. För individen blir lärande att engagera sig i och bidra till utförandegruppens aktiviteter (Wenger, 2009, s.212). Därmed ökar också ens deltagande för att tillslut ha en tillräcklig förmåga eller kunskap för att kunna bli en fullvärdig deltagare.

Vid första anblicken kan det tolkas in en viss hierarki mellan de olika formerna av deltagande. Att en fullvärdig deltagare är som en form av slutprodukt och därmed mer värdefull än ett perifert deltagande. Något som kan upplevas problematiskt. I teorin finns det summativa inslag där det också blir tydligt att det kan finnas en slutprodukt, likt vid exemplet med skraddaren och lärlingen (Lave & Wenger, 1991, s. 29). Däremot framhåller också Lave och Wenger (1991, s. 37) värdet i ett perifert deltagande men ofta i förhållande till just det fullvärdiga. Trots detta ser vi ett värde i att använda teorin. I förskolan så finns det också en viss målbild i och med läroplanen men det är en målbild vi strävar mot (Skolverket, 2018). Fokuset blir då större på processen och det faktum att allt deltagande oavsett sort är en form av lärande (Lave & Wenger, 1991, s. 38, 49, 53, 121). Likväl ser vi att deltagande kan se olika ut för olika barn. I vår tolkning görs inte någon värdeskillnad deltagandeformerna emellan. Allt deltagande är lärande och därmed är allt deltagande lika värdefullt.

I användandet av denna teori blir det centralt att observera barnens deltagande i boksamtalet. Deltagandet är en klar indikator till deras lärande. För att på bästa sätt kunna identifiera och kategorisera barnens deltagande kommer vi i fältanteckningar och analys använda oss av orden passiv och aktiv. Passivt deltagande ser vi som en form av perifert deltagande och aktivt som ett steg mot fullt deltagande. Hur och i vilken utsträckning barnen deltar blir av stort intresse för att kunna svara både på den andra och tredje forskningsfrågan.

4. Metod

Forskningsfrågorna är strukturerade i två områden. Därav används två olika metoder och två olika teorier för att nå ett resultat. För att kunna svara mot den första frågan används intervju som metod. Detta för att få reda på förskollärares personliga utsagor. På detta sätt nås kvalitativ data (Ahrne & Svensson, 2015) i form av vanor, planering, vilka överväganden de gör och hur dessa motiveras och rationaliseras. För att svara på de andra två frågorna ska själva boksamtalen observeras. Dessa har dokumenterats med hjälp av videoinspelning och fältanteckningar. Insamlad data har transkriberats och systematiskt kodats så att teman som kan vara av intresse blir tydliga. Ambitionen är att studera individers inre tankar och beteenden, då passar kvalitativ metod bäst. Snarare än kvantitativ som genom mätning med siffror undersöker samband i samhället (Ahrne & Svensson, 2015, s. 12). Både fältanteckningar och observationstranskribering har strukturerats efter kategorier och teman baserade i deltagande.

4.1 Urval

Då vi har genomfört en kvalitativ studie fanns egentligen inga formella krav på urvalsprocessen (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s. 40). Dock har vi gjort ett medvetet urval. Endast förskollärare har intervjuats då de bär ansvaret för det pedagogiska arbetet för barnens utveckling (Skolverket, 2018, s. 19). Som tidigare nämnts har alla förskolor som

besökts genomfört läsluftet. Då har vi varit säkra på att det finns en medvetenhet och pågående arbete med boksamtal. Intervjuerna har förts kring teman som rationalisering och motivering av boksamtalen såväl som planering, vanor och avsedda konsekvenser.

För att få kontakt med förskollärare till studien hörde vi av oss till koordinatören likväl samordnaren för läsluftet inom den tilltänkta kommunen. Hon tog därefter kontakt med förskolechefer för att få deras godkännande. Till sist vidarebefordrade hon nummer till dem förskollärare vars chefer godkänt deltagande och vi hörde av oss till dem. Trots att urvalet var medvetet var det alltså inte ett bekvämlighetsurval utan det var genom koordinatören i kommunen som vi fick våra kontakter.

Antalet intervjuer och observationer har varit något begränsat. Vi har genomfört 4 intervjuer och 3 observationer. Ambitionen har varit att besvara alla frågor och behandla all data på ett passande sätt. Som konsekvens har vi inte kunnat dra några generella slutsatser. Däremot hoppas vi kunna föra fram intressanta tankar och resonemang inom ett, som tidigare etablerats, mycket relevant ämne.

4.2 Avgränsningar i studien

Utöver de begränsningar vi har gjort i urvalet har vi även gjort några avgränsningar. I intervjun frågar vi förskollärarna om hur länge de har jobbat inom yrket men det är mest för att ge läsaren en förförståelse och inget vi går närmare i den här studien. Det kommer inte heller att göras en jämförelse mellan pedagoger som genomfört respektive inte genomfört läsluftet.

Vi undersöker barns deltagande i boksamtal. Däremot mäter vi inte talutrymmet i boksamtalen. Det görs heller ingen ansats att undersöka genusvinkeln, barnens bakgrund eller ålder i förhållande till deras deltagande. I samband med observationerna syns olika böcker som användes i boksamtalen men även detta är mest till för att ge en förförståelse. Vi studerar inte valet av litteratur till boksamtalen. Därmed inte sagt att val av litteratur inte spelar en roll men för detta finns annan forskning att ta del av om det finns ett intresse för just det ämnet.

Teoretiska avgränsningar har också vidtagits. Studien rör sig i en sociokulturell sfär men omfattar inte Vygotskijs teorier. Vi fann att dessa inte kunde bidra till att svara på studiens frågor och således lämpade sig valet av Lave och Wengers teori bättre.

4.3 Genomförande

Datainsamlingen har skett i två steg. Först har förskolläraren som är ansvarig för boksamtalet intervjuats och sedan observerades boksamtalet. Under intervjun användes en intervjuguide som underlag.¹ Guiden rör sig kring teman som förskollärarens erfarenhet, rutiner kring boksamtal såväl som lärarnas intentioner gentemot boksamtal. Observationerna genomfördes med avdelningarnas ipads så att dessa blev dokumenterade på video. Bjørndal (2005) framhåller främst två skäl till att använda video som observationsmetod. Att materialet finns bevarat och det finns möjlighet att återuppleva situationen. Därtill möjligheten att se situationen från ett annat perspektiv och eventuellt upptäcka nya detaljer.

Studiens tillförlitlighet säkras med hjälp av en rad valideringsmetoder. För att kontrollera att deltagarna tolkats korrekt har de kontinuerligt tillfrågats om dem uppfattats rätt. Något som

¹ Se bilaga

kallas både för member checking (Creswell & Miller, 2000, s. 129) och återkoppling till fältet (Svensson & Ahrne, 2015, s.26). Vi har också ämnat beskriva de observerade situationerna så detaljerat och väl som möjligt, något som kan öka studiens validitet (Creswell & Miller, 2000, s. 128). Slutligen spelade vår handledare en roll i studiens validitet. Hon har kritiskt granskat våra beslut, utmanat, ifrågasatt och stöttat oss i vår forskningsprocess. En valideringsmetod som Creswell och Miller (2000, s. 129) kallar peer debriefing. Reliabilitet är något som snarare rör en kvantitativ studie (ibid, s. 125). Däremot kan sägas att studiens reliabilitet som i generaliserbarhet inte är särskilt stor vilket är på grund av dess begränsade urval.

4.5 Etik

Metodvalet har inneburit en mängd etiska överväganden. I vetenskapsrådets rapport *God forskningssed* (2011, s.15) redogör de för etikprovninglagen. Den lag som reglerar och kräver etisk reflektion av forskare som genomför undersökningar. Eftersom denna studie utförts på grundnivå inom högskolan omfattas den inte av etikprovninglagen. Trots det har ambitionen varit att följa den. Under utformandet av undersökningen har hänsyn tagits till de mänskliga rättigheterna, såväl som andra grundläggande friheter som deltagarna i studien bör ges enligt vetenskapsrådets (2011s. 16) rekommendation.

Informerat samtycke har använts (Vetenskapsrådet, 2011, s.16), av både förskolechef, förskollärare, samt föräldrar, något som krävs för att studien skall få genomföras (Löfdahl, 2014, s.36, 42). Dock har även Lalanders (2015, s. 103) råd att tagits i åtanke. Han menar att för mycket eller för detaljerad information på ett för akademiskt språk snarare kan ha en avskräckande effekt. Något som vi har försökt undvika. När deltagarna i studien har gett sitt samtycke är det helt okej att dra tillbaka sitt deltagande (Vetenskapsrådet, 2011, s. 27). Vidare har deltagarna även försökt framställas på ett sådant sätt att de kan känna igen sig själva.

Alla namn i studien är fingerade. Deltagarna är därmed anonyma och inga uppgifter kan spåras till dem. All data i form av personuppgifter, video- och ljudinspelningar samt fältanteckningar kommer efter arbetets godkännande att raderas. Alla transkriberingar har dessutom avidentifierats. Detta ligger i linje med Löfdahls (2014, s. 38) och Vetenskapsrådets (2011, s. 27) rekommendationer men även de rättigheter som *General data protection regulation*, GDPR, (Europaparlamentet, 2016) ger varje invånare i Europeiska unionen.

Då videofilmning har använts är det extra viktigt att reflektera etiskt kring användandet och inspelningen av filmen. Mycket på grund av att det automatiskt ses som en personuppgift (Vetenskapsrådet, 2011, s. 27). Särskilt viktigt har det varit i denna studie då barn har observerats. Trots att lagen om etisk granskning och personuppgiftslagen endast kräver vårdnadshavarnas samtycke (ibid) har ambitionen varit att även få barnens samtycke. I samband med detta är det viktigt att hålla uppsikt på hur barnen kan uttrycka sin nekan på andra sätt än verbalt. Exempelvis med sitt kroppsspråk (Löfdahl, 2014, s. 40).

4.6 Vårt material

I detta avsnitt kommer vi att presentera varifrån studien fick sitt material och på vilket sätt det sedan behandlats. De intervjuade lärarna arbetar alla på mindre förskolor med 2-3 avdelningar. Deras avdelningar har barngrupper som är runt 20 barn stora där barnen är mellan 3 och 6 år gamla. Förskollärarna presenteras här med fingerat namn och antal års erfarenhet av förskolläraryrket:

- Marita, 40 år
- Anita, 16 år
- Kajsa, 11 år
- Felicia, 6 ½ år

Tre av förskollärarna har gjort läslyftet och tillhör samma kommun medan Anita arbetar i en annan kommun och inte genomfört läslyftet. Från början var intervjun med Anita tänkt som en provintervju för att testa vårt frågeformulär men då vi fann hennes svar intressanta togs dessa med i studien. När intervjuerna och observationerna var genomförda transkriberades dessa. Observationerna som filmades med avdelningarnas egen iPad var av sekretesskäl tvungna att transkriberas på plats. De transkriberades därav noggrant redan från början. Intervjuerna som endast var audio-inspelningar kunde tas med från verksamheten och transkriberades i omgångar. Först gjordes ett grovt transkript av intervjuerna baserat på intervjuguiden² därefter kunde intressanta sekvenser kodas efter intentioner. Dessa sekvenser transkriberades sedan i detalj. Därefter skrevs intressanta episoder från intervjuer och observationer ner på post-it-lappar som grupperades i intressanta teman.³ Intressanta sekvenser eller citat kom till slut att inkluderas i studien. Citaten har ibland kosmetiskt redigerats för förståelsens skull. Exempelvis genom att ta bort långa pauser eller mummel. Detta har alltid gjorts med stor försiktighet för att inte förvränga studiedeltagarnas ord. Däremot var det ibland nödvändigt för att underlätta läsningen av texten.

² Se bilaga

³ Se bilaga

5. Resultat - Intentioner i boksamtal

Som tidigare fastställts intervjuades fyra förskollärare och därefter observerades när tre av dessa håller i ett boksamtal. Det är dessa intervjuer och observationer som resultaten kommer att bygga på. I studien kallas förskollärarna för Anita, Felicia, Kajsa och Marita. De är alla utbildade förskollärare som arbetar på avdelningar med barn i åldrarna 3-6 år. De hade olika lång erfarenhet där Marita arbetat längst som förskollärare, ca 40 år, och Felicia har arbetat kortast, 6 ½ år. Tack vare detta hoppas vi kunna ge en nyanserad bild av vad förskollärare ute på fältet har för intentioner kring boksamtal. Däremot kan vi inte ge en bild av arbetet med boksamtalet på avdelningar för yngre barn. Likaså har vi en relativt homogen urvalsgrupp, utöver erfarenhetsgrad, vilket kan ge ett resultat som är mindre generellt. Förskollärarna har liknande bakgrund i det att de har samma utbildning, om än från olika tid. Samtliga har också tagit del av någon form av kompetensutveckling rörande läsning eller boksamtal. Av den anledningen är det inte underligt om de har snarlika svar.

Boksamtalet har som tidigare nämnts många namn. Även i läslyftet fanns flera sätt att prata om detta. Vi märkte att pedagogerna i intervjuerna som hade gjort läslyftet använde sig av ord som exempelvis bokcirkel, bildpromenad och samtal om texter. Alla dessa benämns för enkelhetens skull som boksamtal.

I kommande avsnitt av studien kommer dessa förskollärares påståenden och tankar att varvas med analys av desamma. Citat kommer att skrivas i följd så att det blir enklare att se kopplingarna dem emellan. Med hjälp av Giddens teorier kommer motivation och rationaliseringar kring boksamtalet kunna utläsas såväl som de konsekvenser förskollärarna önskar se. Inledningsvis kommer generella likheter och kopplingar mellan intervjuerna att konstateras. Dessa ger en viss förståelse av förskollärares inställning till boksamtal. Därefter lyfts de olika lärarnas motivationer fram och hur de utifrån erfarenheter och kunskap rationaliserar sitt handlande för att nå sin idealbild. Slutligen kommer lärarnas olika strategier och planeringar att diskuteras och kopplas till tidigare forskning som gjorts inom fältet.

5.1 Generella likheter

Förskollärarna i våra intervjuer är samstämmiga i synen på boksamtal. Samtliga tycker att boksamtal är en mer medveten aktivitet än, låt säga, högläsning. Något som Marita berättar om:

Nu läser man på ett annat sätt med en annan tanke och man förarbetar på ett annat sätt. Boksamtalet är en aktivitet på ett annat sätt. Man tänker på ett annat sätt. - Marita

Marita menar att boksamtalet är en aktivitet och att det finns en tanke bakom. Därmed kan vi anta att det finns andra intentioner med aktiviteten liksom förväntningar och konsekvenser. Hon lyfter också fram förarbetet till aktiviteterna vilket de andra förskollärarna också gör i intervjuerna. I förarbetet eller planeringen ingår att välja litteratur utifrån ett syfte, att läsa boken själv som förberedelse och att tänka ut frågor till boksamtalet.

Förskollärarna är också ense om att mindre grupper spelar roll i boksamtalet.

Just det här med diskussionen kring innehållet, att de vågar och det tycker jag är lättare när man jobbar i mindre grupp än när man jobbar i helgruppen. - Felicia

När vi började så delade vi nog gruppen på tre, ca 7 i varje grupp. Det var svårare än vi trodde kanske och för att man skulle kunna få bra samtal och att alla ska komma till tals, för att det tar ju ett tag innan barnen och vi lär oss så då minskade vi på antalet. Så idag tänkte vi inte ha så många. - Marita

Felicia hävdar att diskussionen kring innehållet blir bättre i en mindre grupp på grund av att barnen vågar tänka och yttra sig mer där. Även Marita ger uttryck för liknande när hon berättar om hur arbetet har utvecklats med bokarbete på deras avdelning. I början av läsluftet hade de större barngrupper men det visade sig att något mindre grupper var bättre för samtalen och för att alla skulle komma till tals. Utifrån sina erfarenheter kan vi se att Felicia och Marita i citaten rationaliserar sitt sätt att arbeta för kommande aktiviteter. I större grupper ser de svårigheter med att få till samtalet och att alla barn ska bli delaktiga därför väljer de mindre grupper för boksamtalen.

5.2 Motivation och målbild

Giddens (1984, s.6) beskriver motivation som det en människa ser som potentialen i en handling. Med andra ord, vad är idealet? Vad är det bästa möjliga som skulle kunna hända i ett scenario, här boksamtalet. För att kunna urskilja och försöka se vad de förskollärare som intervjuats hade för motivation bakom deras handlingar i boksamtalet fick de svara på frågan "Hur upplever du att ett riktigt bra boksamtal är?". Svaren varierade men ett visst mönster kan ändå urskiljas.

Att få barnen intresserade och delaktiga och diskutera och framförallt våga prata för varandra. Just när man utgår från böcker och bilder, det behöver inte vara EXAKT som boken utan man kan öppna för att säga vad de tror och tycker och låta deras fantasi liksom "ah men det kan va sådär, det kan det va, det syns inte men det står inte i texten men det betyder inte att det inte finns i bakgrunden". Just det här med diskussionen kring innehållet, att de vågar - Felicia

När det släpper! Vissa gånger kan det vara att ingen vågar säga någonting och då hakar de andra på. De påverkar ju varandra väldigt mycket. Men om det är någon som säger någonting, t.ex. om en säger att man varit ledsen, så märker man att det smittar av sig på andra och att man också berättar. Det är just det där med att få till de där rätta frågorna så att de [barnen] börjar prata. Hellre att de pratar i mun på varandra än att de är tysta och jag får ställa frågor. - Kajsa

Ja det är ju dit man vill någon gång tänker jag. Och det är ju att de tycker det är kul. Att de är intresserade, nyfikna på vad boken handlar om och att de kan lyssna på varandra.
- Marita

Det tycker jag ju är när man får med sig barnen och man känner att de får bidra med sina erfarenheter och att man får vara med och prata och lyssna - Anita

Samtliga förskollärare pratar om barnens intresse och delaktighet som något positivt. Likt Marita säger, de vill att barnen ska se boksamtalet som något lustfyllt och se ett egenvärde i att delta. I drömscenariot ska barnen också delta på ett särskilt vis. Marita och Anita lägger stor vikt vid att barnen ska kunna lyssna på varandra och ta in andras erfarenheter. Felicia och Kajsa visar i sina uttalanden att de värderar verbal aktivitet högt. Barnen ska våga prata inför varandra och diskutera bokens innehåll. Kajsa lyfter också kort pedagogens roll för att skapa förutsättningar för detta. Att det är viktigt att välja rätt frågor för att skapa diskussion.

Sett till Giddens teori är det den här idealbilden som är deras motivation. Det är likväl den som styr deras handlande då de ställs inför en oväntad situation. Här kan då tolkas att våra förskollärare kommer försöka skapa ett boksamtal där barnen uppmuntras prata men även lyssna på varandra. Denna typ av målbild synliggör också förskollärarnas syn på vad som är ett bra boksamtal, ett kvalitativt boksamtal. Det är ett boksamtal där barnen ska ha ett aktivt och gärna verbalt deltagande.

Förskollärarna uttryckte även motivationen på andra sätt. Ofta i form av det de kallar sitt syfte med boksamtalet. Detta var ofta tydligare kopplat till rationaliseringar, teoretisk kunskap och eventuella konsekvenser.

Syftet är ju språkinläringen. Kommunikation och kunna hänga med i en bok, klara av, förstå, vad som finns bakom texten och vad bilderna säger och det är ju språkutveckling.
- Felicia

Felicia förklarar att syftet är språkinläringen. Sedan använder hon sig av sin teoretiska kunskap som rationalisering när hon beskriver hur delar i ett boksamtal, exempelvis att hänga med i en bok, kan leda till språkutveckling. Här ser vi motivationen i form av ett syfte och en målbild. Potentialen i handlingen "hålla i ett boksamtal" blir språkutveckling genom deltagande i boksamtalet. Denna form av syfte kan således även tolkas som en del av förskollärarnas intentioner.

Även Anita och Marita ger uttryck för liknande syften starkt kopplat till deras tidigare uttryckta motivation eller avdelningens övriga tematiserade arbete. Kajsa däremot nämner aldrig något specifikt syfte och det är även svårt att få en bild av. Är syftet språkutveckling eller är det kanske att arbeta med barnens relationer och sociala samspel? I följande citat svarar hon på frågan hur hon gör för att nå scenariot med det riktigt bra boksamtalet.

Nej åh nej, det är så svårt. Man sitter ju och funderar efteråt liksom, är det grupsammansättningen? Eller är det någon som säger något så blev det mer så. För vissa gånger blir det ju näst intill att jag bara sitter och ja, rabblar frågorna [...]. Det är jättesvårt, ibland känner man bara "yes!" när man kommer ut och ibland så bara "njaa" - Kajsa

Flera gånger säger hon att "det är jättesvårt" att veta hur hon ska göra för att få till ett bra boksamtal. Det gör det också svårt att se hur hon ämnar handla för att nå sitt idealscenario. Kanske även för henne själv. Som tidigare skrivits fram var syftet för de andra starkt kopplat till både motivation men likaså rationalisering. Ett otydligt syfte kanske gör det svårt att rationalisera sina handlingar. Med Kajsa är så fallet. Hon har svårt att liksom Felicia rationalisera handlingar utifrån sin motivation. Vilket i sin tur gör det svårare att se hennes intentioner med boksamtalet.

5.3 Rationalisering utifrån forskning och erfarenheter

När de svarade på våra frågor kunde alla förskollärare på ett eller annat sätt rationalisera sina handlingar. Därigenom har de uppvisat det Giddens (1984, s. 5-6) kallar för kompetens. Rationalisering kan baseras i teoretisk kunskap men också i erfarenhet, förskollärarna visar prov på båda delar.

Alla förskollärarna nämner på något sätt forskning som en del av den vetenskapliga grund på vilken förskolan ska vila. Även annan teoretisk kunskap som inte är erfarenhetsbaserad visas prov på. Felicia lyfter här vikten av att läsa för barnen.

Läser man dagligen, bara tio minuter, får du med sig runt 60 000 ord tror jag. Det skapar förutsättningar för barnens lärande framöver i skolan. Läsa mycket både planerat så som vi gör i undervisningen med bokcirkel men även den spontana läsningen - Felicia

Här förstärker hon vikten av att läsa för barn med hjälp av kvantiteten 60 000 ord. En mycket hög siffra som visar på nyttan av läsning. Felicia påvisar även ett långsiktigt perspektiv när hon talar om barnens framtida lärande i skolan. Det avslöjar att hon använder sig av teoretisk kunskap då hon själv inte följer barnens framtida lärande när de väl lämnat förskolan. Även Kajsa resonerar långsiktigt och är den av förskollärarna som mest refererar till forskning.

I höstas testade vi att ha samtal med 7-8 stycken [barn] men, som forskningen då säger att 5-6 är bäst, och vi märkte att det blev lite stökigt, lite rörigt. så att efter det har vi valt att dela gruppen. - Kajsa

Hon redogör för ett val de gjort i sitt pedagogiska arbete. Tidigare har de haft större grupper men har numera minskat dem. Ett val som hon rationaliserar genom att hänvisa till "forskningen". Samtidigt lyfter hon senare i intervjun att de läser i större grupper och diskuterar i mindre. Detta med anledning av ramfaktorer. Hon anser dem inte ha kapacitet att ha läsningen i mindre grupper. De har däremot på grund av forskningen prioriterat att ha sina samtal i mindre grupper.

Utöver forskning var det allra vanligast att förskollärarna använde sig av egen erfarenhet när de rationaliserade sina handlingar. Tidigare har vi redogjort att lärarna såg boksamtalet som en annorlunda aktivitet än "vanlig läsning". Något Kajsa och Marita vill förstärka med hjälp av miljön och rationaliserar med sin erfarenhet.

Plus att nu sitter vi ju vid bord eller i ring med stolar. För att visa på att det är en annan typ av läsning. För vi har ju högläsning varje dag med efter maten i två grupper där de är mer mys. Det är klart att man frågar och pratar då också fast på ett annat sätt. Så det här signalerar lite för barnen att nu ska vi läsa för bokcirkeln där vi samtalar om böcker. - Kajsa

Nu kommer vi sitta här [runt ett köksbord] idag för det har vi kommit fram till att är får vi mest koncentration och vi kan liksom samverka på bästa sätt. Det var jättemysigt att sitta i soffan men då hade man barnen runt sig så här [gestikulerar bakom ryggen] och jag upplever nog att det är lättare när man kan titta på varann och fånga upp dem. [...] Alltså jag hade ju önskat mer att vi satt på stolar bara i rummet men vi har inte gjort allting jättemycket. Hade vi gjort det fem gånger så hade det säkert funkade där också. - Marita

Både Kajsa och Marita har som ambition att särskilja boksamtalet från annan högläsning som de har i sin verksamhet. För att göra detta använder de sig av miljön. Kajsa låter sin grupp sitta på stolar i en ring och Marita har sin läsgrupp sittandes på stolar runt ett köksbord. På detta sätt anser de sig distingera mellan boksamtalet och annan läsning för barnen. Något Kajsa förstärker genom att säga att upplägget "signalerar" något för barnen. Att differentiera mellan de olika typerna av läsning kan tolkas som en avsedd konsekvens som de anser sig uppnå genom att kontrollera miljön där samtalet hålls. Om vi då ser till handlandets cykliska natur

(Giddens 1984, s. 3, 5, 8) blir det tydligt att det är tidigare erfarenheter som rationaliserar det här handlandet. Marita nämner hur hon tidigare haft sina boksamtal i soffan men inte ansett att dem varit lika lyckade. Kajsa berättar om deras läsvida, hur den är upplagd och att det är "på ett annat sätt". Dessa erfarenheter blir också en sorts kunskap som rationaliserar och påverkar deras handlande.

Marita lyfter även en annan aspekt. Att de inte har genomfört aktiviteten särskilt många gånger. Hon insinuerar att upprepningen kanske hade lett till ett enligt henne mer lyckat boksamtal. Detta är en åsikt som både Felicia och Kajsa delar.

Barnen har blivit mer aktiva med tiden, ju fler gånger vi har haft boksamtal. Nu vet de vad som förväntas av dem. - Kajsa

Men att upprepa och verkligen våga läsa samma bok ser vi som positivt för barnen. Just för att det tar ett tag innan man hänger med. Det är oftast därför många barn kommer både hemma och i förskolan och "kan vi läsa den här?" Men den här har vi ju läst så många gånger, kan du inte den redan? Jo men det är en trygghet också att kunna visa att man är med i boken och att man förstår och kunna vara delaktig i diskussionen. Det är liksom inte bara nya intryck utan något de känner igen.

- Tycker du alltså att barnens deltagande ökar när ni läser boken flera gånger?

Ja, det gör de, och det är häftigt att se barn som kanske inte är lika aktiva, som inte kommit lika långt i sin språkutveckling att sedan utifrån deras förmågor kunna återberätta boken och det har de inte gjort när man gör det första gången. - Felicia

Upprepning och läsning av samma bok flera gånger ses som något positivt. Något som gör barnens deltagande mer verbalt aktivt. Det blir tydligt när Felicia säger att de efter att ha hört boken fler gånger kan återberätta och diskutera handlingen. Verbal aktivitet var en stor del av både Felicias och Kajsas motivation. Här samspelar således deras motivation och deras rationalisering utifrån erfarenhet och skapar en tydlig intention bakom handlingen att läsa samma bok upprepade gånger.

Förskolläraernas intentioner bygger på deras motivation såväl som deras rationaliseringar. Den kan beskrivas som att de vill skapa boksamtal där barnen utvecklar sitt språk såväl som sociala förmågor. Detta genom att vara verbalt aktiva och lyssna på sina kamrater i diskussion. För att uppnå detsamma grundar de sitt handlande både i teoretisk kunskap såsom forskning men också i egen tidigare erfarenhet.

5.4 Flexibel eller fast planering

Förskollärarna i våra intervjuer ger uttryck för olika sätt att planera och förhåller sig således olika i relation till Mantei, Kervin (2018) och Kindle (2009). Först visar vi dem som i sina citat om planering linjerar sig med Mantei och Kervin för att sedan visa exempel på de som planerar mer i stil med Kindle. Mantei och Kervin förespråkar ett öppet förhållningssätt till planeringen som ger utrymme för barnens möjlighet att påverka innehållet och på så sätt större chans att lära sig. Kindle å andra sidan trycker på en tydligare planering.

Delaktighet kan göra boken mer intressant och gynna barnen lite mer. [...] Man måste vara väldigt klar med att det ska bli ett boksamtal och fördela ordet och att de andra barnen också får komma till tals och man övar lite på det här med turtagning. Det tror jag man måste ha

tänkt igenom. Man kan inte bara gå in och köra. [...] Man får nog tänka lite på hur man tänker att man ska ha sitt boksamtal, det tror jag är viktigt. - Anita

Jag brukar börja med att prata om vad man ser. Vad handlar den här om, vad kan det va? Så man skapar nyfikenhet för utsidan. Sen är min tanke att man tittar lite och läser kanske så tar man något från det som händer. Jag har ju gjort frågor innan som jag kanske använder, kanske inte. [...] Bildpromenad tittar man bara på bilderna. Inte någon text alls. Då är tanken att "aha var det det det handlade om". Det gör ju att man själv tittar på bilderna. Vad står bilderna för egentligen? Framförallt får man ju veta vad de [barnen] tycker bilderna står för. Jag kan se vissa saker när jag planerar men sedan kan barnen se andra saker. Det är spännande när det tar andra riktningar. - Marita

Det ser olika ut från varje [gång]. Vi ansvarar ju för våran egen, vi lägger upp det lite olika. Jag utgår från den här läslyftsmodellen: att läsa från pärm till pärm, den här bildpromenaden och att läsa och diskutera samtidigt som vi kommer göra nästa gång. Den är ju planerad men det ser ut lite olika från grupp till grupp på var de befinner sig och vilka intressen de har. - Felicia

Anita poängterar visserligen vikten av planering och att veta vad hon vill med boksamtalet men är samtidigt på det klara att alla barn ska vara delaktiga såsom Mantei och Kervin (2018) förespråkar. Därmed är hon redo för att släppa planeringen till förmån för barnens inflytande. Marita har en planering, som i fallet med frågor. Dock är hon öppen för att frångå dessa vilket vi tycker liknar Mantei och Kervins (2018) rekommendation där pedagogen inte är lika styrd av sin planering och kan följa barnens engagemang. Där tolkar vi även in Maritas inställning till bildpromenad eftersom barnen kan se något som hon inte planerat men att hon tycker det också är spännande. Felicia har också planering som utgår från gruppens förutsättningar och intressen.

Vi går utifrån läslyftets Samtal om texter som vi har läst. Samtalet börjar med att man pratar om samtalsreglerna. Vi har 4 regler som påminns om. Första frågan ska alla barn svara på, så alla får känna på att ha sagt någonting. Alla får reflektera och så får alla svara på den. Det ska vara en värderingsfråga första frågan, att de ska kunna... "hur skulle du ha gjort" eller "tänk om". Alltså det ska inte vara något om innehållet i boken utan de ska kunna tänka själva. Sen efter det kommer tolkningsfrågor. Där har vi skrivit en massa frågor men vi ställer kanske 3 av 10 eller 10 av 10 beroende på om det blir något samtal eller inte. [...] Ett samtal ska max va 20 minuter. För att de ska orka och det blir tydligt. På slutet ställer man också en värderingsfråga igen. Efter det ska man ha en metadialog [sägs med leende]. Hur gick det att följa reglerna. [...] Det är våra rutiner. Det Är den strukturen. Alltid. - Kajsa

Kajsa redogör för sin planering som kan tolkas mer som Kindles rekommenderade arbetssätt. Hon berättar om boksamtalets struktur: det ska vara samtalsregler, värderingsfrågor, tolkningsfrågor, metadialog och max 20 minuter. Till detta har de flera frågor. Beroende på hur boksamtalet blir varierar det om de ställer alla frågor eller bara några stycken. Kajsa håller sig till sin planering oavsett vad som händer. Den enda flexibiliteten hon ger uttryck för är att hoppa över vissa frågor "beroende på om det blir något samtal eller inte". I övrigt följer hon Kindles sätt att planera en aktivitet.

Nu jobbar vi med matematik för det har barnen valt. Då planerar jag väldigt noga när jag ska läsa en bok som har med matematik att göra så att det blir ett boksamtal som utökar barnens repertoar. Vi ska ju "undervisa" i förskolan, vi förskollärare. - Anita

Anita trycker flera gånger på värdet av planering i sin intervju. Hennes avdelning har visserligen inte genomfört läslyftet men hon värdesätter ändå planeringen av boksamtal. Anita tänker efter och planerar för att ha sina intentioner klara när hon väl har ett boksamtal. "Man kan inte bara gå in och köra" och "vi ska ju 'undervisa'" säger hon för att ge planeringen tyngd. Det för våra tankar till Kindles sätt att planera där lärandet ses som en produkt av lärarens val och planering.

6. Resultat - Deltagande i boksamtal

Tre observationer har genomförts. Två av dessa filmade vi och antecknade: Felicias och Kajsas boksamtal. På Maritas avdelning fick vi inte in alla samtyckesblanketter från vårdnadshavarna för att filma, där observerade vi och förde anteckningar med papper och penna. Sedan när vi transkriberade fyllde vi på med intryck för att fånga händelsen så gott som möjligt. I de fall där vi filmade stannade vi kvar på förskolan och transkriberade filmen då plattorna eller videoklippen inte fick lämna förskolan av sekretessskäl. I samband med transkriberingen noterade vi också en första tanke till analys, exempelvis var teori eller begrepp kunde tolkas i materialet.

Antal barn varierade något i de olika boksamtalen. I Felicias aktivitet deltog tre barn, i Kajsas aktivitet fem barn och i Maritas aktivitet fyra barn. Alla hade gemensamt att de gick in i ett rum där de kunde stänga och ha boksamtal utan att bli störda utifrån. Enligt vad vi kunde förstå hade alla relativt fasta grupper som endast varierade beroende på vilka barn som var där för dagen.

Det transkriberade materialet har delats in i rubriker som ringar in olika former av aktivt och passivt deltagande. Under första rubriken, Inledning och fokus, har vi sorterat förskolläraernas strategier att inleda boksamtalen och hur barnen deltog då. Under Frågor som strategi har vi samlat förskolläraernas strategier för att öka barnens aktiva deltagande. Passivt deltagande har samlat de exempel på barn som deltog passivt eller ekade. När barnen ekar menar vi att de härmar kompisarnas svar ordagrant. Under Aktivt deltagande har vi sorterat exempel på aktivt deltagande då pedagogen ställde en fråga. På liknande vis har vi sorterat exempel på hur barnen deltog aktivt på egna initiativ.

6.1 Inledning och fokus

Förskollärarna hade gemensamt att de på något vis inledde boksamtalen så att de bjöd in till deltagande. Även här skrivs citat i följd för att uppmärksamma kopplingar. För att lättare hålla reda på materialet har vi rubricerat alla exempel med respektive förskollärare och vilken bok de läst. Alla boksamtal hölls i ett stängt rum. I Felicias boksamtal satt de på golvet. Barnen i Kajsas aktivitet satt på stolar i ring. Marita samlade barnen vid ett köksbord. Längs ena långsidan satt barnen och mitt emot satt Marita själv med boken.

Felicias boksamtal

- Lill-Gruffalon (Donaldson & Scheffler, 2012)

Alla barnen sitter vid väggen i rummet. Felicia har precis bett Timmy stänga dörren och när de båda satt sig ner igen så säger Felicia "Idag ska jag inte läsa, inte texten utan bara bilderna" Sedan går de igenom och nämner vid namn de barn som inte är här idag som annars är med vid boken. Timmy, Robin och Folke hjälper till att fylla i namn. Sedan frågar Felicia "Vill ni sitta eller vill ni ligga?" "Ligga!" utbrister alla tre barnen. Barnen lägger sig tillrätta, Felicia

öppnar boken och frågar "Kommer ni ihåg vad han heter?" [pekar på en bild i boken] alla barnen svarar "Lill-Gruffalon" och bildpromenaden är igång.

Kajsas boksamtal

- Rally och Lyra och Limpa (Norin & Adbåge, 2015)

Kajsa: "Hur känns det när man blir osams? Tänk på det en stund så ska alla få svara".

Lisa slå sig i knät och kollar ut genom fönstret. Sofia kollar ner i golvet. Karl vickar på stolen och iakttar pedagogen. David pillar med tröjan och kollar på pedagogen, ser sig omkring.

Kim kollar på boken (som det se ut).

Kajsa frågar: "Är det någon som vill svara?" och bjuder in David att svara. Lisa och Karl räcker upp handen, inte de andra.

David svarar: Mår illa?

Kajsa: Mår man illa?

Sofia kollar ner i golvet medan de andra pratar.

Kajsa till Lisa: "Du behöver inte räcka upp handen, du kan prata rakt ut om du vill". David och Kim kollar på Lisa och väntar på hennes svar, Karl tittar på kameran, Sofia kollar på golvet.

Lisa svarar: "Man blir ledsen".

Kajsa upprepar: "Man blir ledsen".

"Man går å gör något" säger Sofia medan hon kollar ut genom fönstret

Kajsa till Sofia: "Du tänker att man går och gör något annat, men hur känns det i kroppen då? en känsla då?". Sofias blick vandrar runt i rummet, hon gungar på stolen.

"Ehh.... jag vet inte" svarar Sofia och ler.

Kajsa: "Nä, det är inte alltid man vet!". Kim får turen.

"Om någon skulle bli ledsen skulle jag krama den" säger Kim.

"Men hur skulle det kännas för dig då, om du skulle bli ledsen?" frågar Kajsa till Kim.

"Jag vet inte" svarar Kim.

Maritas boksamtal

- Lilla Åsnan törs visst! (Kromhout & Van Haeringen, 2010)

Marita har nyss kommit tillbaka till rummet. Barnen börjar prata med henne om det de nyss pratade om när pedagogen var borta.

Marita: Nu tänker jag börja läsa, då är det viktigt att lyssna och att tänka. Titta Olivia! (Olivia ligger lutad över bordet med fötterna på stolsryggen).

Marita läser och barnens blickar växlar mellan boken och henne.

Olivia: Jag ser Lukas! ... jag hör barnen! (hon hör barnen från andra avdelningen genom fönstret som står öppet)

Olivia kommenterar boken: Hon tar med sig en snigel.

Holger : Så har de satt koppel på en hund.

Marita: (Pekar på bilden) Är det det som du tror är en hund?

Holger slår ner blicken och säger tyst: Eller så är det en snigel.

Förskollärarna aktiverar barnens deltagande i ovanstående exempel. Felicia inleder med att fråga barnen hur de vill sitta och de svarar henne unisont att de vill ligga ner. Sedan öppnar hon boken och ställer en fråga och barnen svarar unisont "Lill-Gruffalon". Här är barnens deltagande aktivt redan från början eftersom de väljer att ligga ner och svarar på Felicias frågor. Kajsa inleder också med en fråga ("Hur känns det när man blir ledsen?") men instruerar alla att svara i tur och ordning. Därefter agerar barnen passivt genom att de inte svarar på frågan utan gör något annat. Då forcerar Kajsa med att fråga "är det någon som vill svara?" och David bryter tystnaden med ett kort svar och de andra följer hans exempel med korta yttranden. Marita får inleda boksamtalet på nytt då hon var tvungen att lämna rummet

av en händelse. Hon förklarar att hon tänker börja läsa, att barnen ska lyssna och tänka och sen ger hon Olivia en tillsägning. Till en början tolkar vi barnens deltagande som passivt då de mest iakttar men sedan smyger det aktiva deltagandet igång med att Olivia och Holger kommenterar boken.

Vi tolkar att barnens deltagande varierar och att det sker i olika utsträckning. Några deltar aktivt genom att verbalt påverka aktiviteten som i Felicias boksamtal. I de andra boksamtalen kan det tänkas att barnens deltagande är något mer passivt eftersom de inte svarar särskilt mycket och att de svar som barnen lämnar är tämligen korthuggna. Visserligen svarar de verbalt men i korta ordalag så därför kan det tolkas som något passivt deltagande. I Kajsas boksamtal visade barnen på ännu mer passivt deltagande då de inte svarade på frågan. Kanske funderade de på ett svar, kanske hade de fokus på något annat.

6.2 Frågor som strategi

I observationen av Kajsas boksamtal noterades ett tydligt mönster av frågor och svar. Kajsa ställde frågor kring boken och barnen svarade på frågan men återgick sedan till ett mer passivt deltagande.

Kajsas boksamtal

Kajsa har ställt en fråga Sofia tittar i boken. Lisa tittar ut genom fönstret. David petar på Karl. Karl och David tittar på varandra och har ett minspel för varandra/ utväxlar miner. Kim tittar upp på väggen.

Kajsa: "vem kommer till förskolan"

David: "Limpa!"

Kajsa: "vad händer när Limpa kommer?"

David: "dom mår illa"

Kajsa läser: "dom tittar på henne och alla blir nyfikna".

Kim fyller i "... och alla sa hej".

Kajsa: "Och vad var det hon kunde göra?"

Lisa sträcker på sig och svarar "Hon kunde sjunga som en ängel och gå ner i spagat"

Sedan lutar hon sig tillbaka igen.

I det andra exemplet syns tydligt mönstret av fråga-svar. När Kajsa ställer en fråga deltar barnen aktivt genom att svara verbalt. Efteråt återgår de till en mer passiv form av deltagande vilket exempelvis kan ses i hur Lisa lutar sig tillbaka och ser på boken så fort hon sagt sitt svar. Detta skapar inte den diskussion som Kajsa sagt sig önska. Hon ställer då fler följdfrågor som exempelvis "vad händer när Limpa kommer" för att öka barnens verbala deltagande. Även i avsnittet inledning och fokus kunde vi se att Kajsa agerade på ett liknande sätt. I första exemplet ser vi att hennes frågor inte skapar något ökat deltagande. Något som ledde till ännu fler frågor från läraren.

Då det flera gånger observerades att förskollärarna ställde frågor för att öka barnens aktiva deltagande benämner vi detta som strategi. På Maritas och Felicias boksamtal särskilde sig främst två barn, Hektor och Timmy. Dessa barn hade stundvis något som kan tolkas som ett mer perifert eller passivt deltagande. Gentemot dem använde sig Marita och Felicia av liknande strategier. Här har Timmy varit tyst under en längre period. Hans blick är dock fäst antingen på boken eller läraren vilket vi tolkar som ett passivt deltagande. I Maritas boksamtal har även Hektor varit tyst under en längre period och tittat på boken.

Felicias boksamtal

Felicia: Vad tror du Timmy?

Timmy: Jag vet inte, jag vet i varje fall vad lill-Gruffalon säger [blir avbruten av Folke som svarar på Felicias fråga]

Maritas boksamtal

Marita: Vad tror du Hektor? och visar honom boken.

Efter att han svarat ställer hon frågan till resterande barn och visar boken för dem i tur och ordning.

Felicia riktar en fråga direkt till Timmy men då han inte kan svaret på den specifika frågan tar Folke över. Marita riktar också en fråga direkt till Hector och säkerställer att han får svara genom att även rikta boken mot honom. Först efter att han svarat visar hon boken närmare för dem andra barnen och öppnar upp frågan för alla. Här blir tydligt att det rör sig om riktade insatser mot just dessa barn för att öka deras deltagande. Mer specifikt deras verbala deltagande. Både Timmy och Hector hade innan frågan varit tysta en längre stund men däremot haft blicken fäst vid boken eller pedagogen och lyssnat. De hade alltså deltagit om än lite mer passivt. Strategin att ställa frågor riktar sig därmed mot att öka just barnens verbala deltagande.

Förskollärarna uppvisar en tydlig strategi för att öka deltagande som stundtals är framgångsrik. Det betyder inte att barnen inte var deltagande innan frågan ställdes, som i fallet med Timmy och Hector. Däremot visar det att lärarna uppmuntrar och uppmäntar till aktivt verbalt deltagande snarare än att acceptera det mer passiva deltagandet.

6.3 Passivt deltagande

Passivt deltagande observerades vid ett flertal tillfällen. I kommande två exempel från Felicias och Maritas boksamtal fastnade vi för Timmy och Hektor och hur de agerade i respektive situation.

Felicias boksamtal

Alla tre barn samtalar med varandra självständigt från pedagogen och ställer frågor om boken. Timmy säger "jag vet!" men sen när han får frågan så vet han inte och ordet går över till Robin istället. Robin har ordet och talar länge om något han fastnat för i boken. Folke rullar över, lägger sig på rygg och tittar på Robin istället. Timmy tittar fortfarande på boken och söker pedagogens blick. När Robin slutar prata är Folke direkt tillbaka på boken.

Maritas boksamtal

Olivia lutar sig fram över bordet. Holger sitter still med armbågarna på bordet. Stina sitter still med händerna knäppta eller pillar lite i håret. Hektor sitter mest still. Alla har fokus på Marita och boken. Marita läser men gör uppehåll vid flera tillfällen för att ställa frågor:

Marita: "ÄR grävlingen inte snäll? Får man busringa då?"

Olivia, Stina och Holger: "Neej"

Hektor skakar samtidigt på huvudet.

I Felicias boksamtal samtalar barnen om boken och när Timmy gör en ansats till att delta mer aktivt kan han inte svara. Ordet går vidare till Robin som flera gånger under aktiviteten räckt upp handen och pratat. Timmys agerande kännetecknar ett passivt deltagande då han efter ett kort yttrande "jag vet!" inte fullföljer sin tur att prata och Robin tar vid verbalt istället.

Därefter är Timmy tyst vilket tyder på att det passiva agerandet fortsätter. Han tittar på boken och söker pedagogens blick, kanske för att lyssna och hänga med i samtalet, kanske för att han vill ha något sagt. Även Folkes agerande kan tolkas som icke deltagande men då han fäster blicken på den som talar visar det att han hängit med i diskussionen och deltar därmed. Skillnaden mellan Folke och Timmys deltagande är främst att Folkes blick och fokus flyttas till den aktuella talaren i diskussionen, Robin. Timmy är inte med i det inlägget utan har kvar blicken på förskolläraren och boken. Det är en tolkning och vi kan inte vara helt säkra på vad Folke och Timmy tänkte. I Maritas boksamtal satt Hektor still och lyssnade på Marita. När Marita stannar i boken för att fråga om grävlingen säger de andra barnen unisont "nej" medan Hektor skakar på huvudet. Något som kan tolkas som ett passivt deltagande då han inte deltar verbalt. Däremot så deltar han med sitt kroppsspråk. Hektor och Timmy har liknande sätt att delta passivt då de har fokus på boksamtalet men lämnar få eller inga verbala avtryck i dessa två episoder.

Passivt deltagande kunde även ske i form av ekande. Begreppet att eka är som tidigare nämnt ett sätt att härma kompisarna verbalt och ordagrant. I Felicias boksamtal ekade Timmy vid flertalet tillfällen varav följande exempel är ett av dessa.

Pedagogen frågar "vem ska han gå och träffa nu då?". Robin svarar först med "jag vet!" och viftar med handen och tittar på Felicia. "Läven" säger Robin och Folke och Timmy ekar "Läven". Sedan säger Folke "nej, räven". "Räven" säger Timmy också. "Rrrrrräven" säger Folke. "Jag med!" svarar Robin och tittar på pedagogen och sen i boken för att börja diskutera en annan aspekt.

Felicia initierar hela episoden med en fråga som Robin skyndsamt ger svar på och Folke och Timmy ekar hans svar: "Läven". Folke rättar sedan sig själv med "nej, räven" vilket Timmy ekar med "räven". Barnen visar på samstämmighet då de härmar varandra även om Robin uttalar fel. Timmys deltagande kan å ena sidan tolkas som passivt eftersom han bara plockar upp Robin och Folkes ord utan något ytterligare verbalt bidrag. Å andra sidan kan det betraktas som ett kompetent agerande en social situation där Timmy samspelar och bekräftar kompisarna. Sett till Felicias syfte med boksamtalet kanske inte ekandet uppfyller hennes målbild men i den sociala situationen visar Timmy på social kompetens.

Passivt deltagande har vi generellt sett i två skepnader. För det första passivt deltagande som verbalt tyst, lågmäld och möjligen agerande genom kroppsspråk. För det andra i form av ekande av andra deltagares verbala yttringar. Det finns säkert andra sätt att delta passivt på men det är främst i dessa former vi kunnat observera passivt deltagande. Genomgående är det här våra tolkningar. Episoden om "räven" i Felicias boksamtal kan exempelvis tolkas på olika sätt. En absolut sanning vore svårt att slå fast.

6.4 Aktivt deltagande

I boksamtalen observerades också flera instanser då barnen deltog mer aktivt och stundtals även mer självständigt. Något som tyder på att barnen närmar sig ett mer fullvärdigt eller självständigt deltagande. Dock har vi tidigare visat på att samma barn stundtals även har ett mer passivt deltagande. Deltagandet varierar således mellan passivt och aktivt vilket illustrerar den process barnen är inne i. När deltagandet var mer aktivt kunde vi identifiera två olika initiativtagare. Ibland var det läraren som startade upp vad som skulle komma att bli en diskussion. Andra tillfällen var det istället barnen själva som initierade diskussionen vilket

tyder på en självständighet. Här nedan följer ett exempel från Maritas boksamtal där ett meningsutbyte uppstår på lärarens initiativ.

Maritas boksamtal

Marita: [läser ur boken] Nej Lukas säger att det är ju ingen konst...

Hektor: För han kan ju bara flyga ner

Marita: Ja han kan ju bara flyga ner, kanske det är därför han är så tuff.

Holger: Jag vet varför han kan flyga [håller upp ett pekfinger i luften], vingar

Olivia: Han andra kan bara hoppa ner

Marita läser högt ur boken och gör vad vi tolkar som en medveten paus. I den pausen kommenterar Hektor på texten med ett resonemang som Marita sen bekräftar. Holger och Olivia bygger sen vidare på Hektors resonemang vilket skapar ett samtal barnen emellan. Då detta deltagande tillför något till aktivitetens innehåll och görande tolkar vi det som aktivt. Vad som också är intressant är att barnens resonemang bygger både på bokens text och bilder, dess ikonotext. De har alltså både lyssnat på Marita när hon läser texten såväl som resonerat kring bilderna. Ytterligare ett tecken på att de deltagit aktivt. Här var lärarens metod för att starta diskussion mer indirekt. Andra gånger bli det ännu tydligare då de ställer en fråga. Nedan följer två exempel från Kajsas och Felicias boksamtal på just detta.

Kajsas boksamtal

Kajsa: Vad gör de?

Kim: Dom titta på varandra försiktigt.

Kajsa: Aa dom tittar på varandra försiktigt, kan man se det nånstans?

Både David och Lisa lutar sig fram och pekar och säger "där!". Sofia och Karl tittar i boken.

Lisa tillägger: dom tittar på varandra där

David fyller i: ... och glider på byxorna

Kim vänder sig till David och rättar: på byxknäna.

Kajsa: gled dom på byxknäna...

Lisa sträcker sig fram och pekar: in till mitten av samlingen.

Felicias boksamtal

Felicia: Hur ska lillmusen lyckas skrämma lill-Gruffalon?

Folke: Att em eeh

Timmy: Ja vet [sätter händerna på höfterna och tittar på pedagogen]

Folke fortsätter: Hmmm han ska... [Både Timmy och Robin tittar på Folke] När månen kommer upp så ska han skrämma..

Felicia: Med hjälp av månen?

Timmy flyttar fokus till Felicia och svarar "ja" och nickar

Felicia: Hurdå? är det nåt med månen?

Timmy: Nej det är med solen

Robins och Folkes fokus flyttas till Timmy. Folke sitter med huvudet ner i golvet men blicken är på Timmy.

Timmy: Solen lyser så att det blir skugga och skuggan blir jättstor

Felicia: Ska vi vända och se?

"Ja!" svarar de unisont och tittar ner i boken.

Både Kajsa och Felicia inleder meningsutbytet genom att ställa en fråga till hela barngruppen som ett av barnen fångar upp. I Kajsas samtal följer sedan ett meningsutbyte mellan flera barn

där de även använder sig av boken för att förstärka sin poäng. I Felicias samtal blir det snarare ett barn som deltar mer aktivt, Timmy. Viktigt att påpeka är dock hur de andra barnen ständigt flyttar sin blick och sitt fokus till den som pratar. Det tyder på ett deltagande i diskussionen, om än mer passivt. En annan viktig aspekt är som tidigare nämnts lärarens deltagande. I båda exemplen är läraren mycket involverad och barnen samtalar oftare med henne än med varandra. Deltagandet är alltså aktivt men inte självständigt på samma nivå som de exempel vi kommer lyfta nu. I dessa situationer föds en diskussion lik dem ovan. Skillnaden är att här är det barnen som initierar samtalet eller situationen och talar i en större utsträckning med varandra.

Kajsas boksamtal

Kim: Vem är det som har skrivit den här boken?

Kajsa: Marie Norin och Emma Adbåge

David till Karl: Adbåge! [han ler]

Lisa till David: Båge! Då skjuter jag båge! [visar med händerna hur man skjuter med båge]

Sofia: Frööokeen... Jag har en bok hemma som är av Emma Adbåge [ler och tittar Kajsa i ögonen]

Kajsa [med förvånad röst]: Mm har du det?

Sofia tittar bort och säger: jag känner henne [tittar tillbaka på pedagogen]

Kajsa skrattar lite och säger lite glatt och förvånat: Känner du henne?

Lisa tittar på sina kläder, Kim i boken. Karl kollar sina kläder. David har luva på sig å det syns inte riktigt vartåt han tittar men han har ett ben i Karls knä, och handen i munnen.

Kajsa: DET måste vi prata vidare om sen, vad intressANT!

Kajsa återgår sedan till boken.

Situationen inleds med Kims fråga och Kajsas svar skapar reaktioner hos barnen vilket leder till att de samtalar med varandra. När Sofia som tidigare agerat passivt söker pedagogens uppmärksamhet stannar samtalet av. De andra barnen återgår till ett mer perifert deltagande. Kim som fäster blicken i boken, Lisa och Karl flyttar fokus till sina kläder. Kanske är det därför som Kajsa snabbt återgår till boken. Kanske är det för att frågorna och diskussionen inte är en del i hennes planering. Även i Maritas boksamtal hände det att samtalet ledde in på sidospår på barnens initiativ.

Maritas boksamtal

Samtalet svävar iväg om grottor och spöken. Olivia menar att hon har träffat ett spöke men att hon inte var rädd. Marita frågar om spöket och Olivia berättar att det var ett regnbågsspöke.

Marita: Finns det spöken i grottan?

Olivia: eeh (?)

Holger: Jag vet vad som finns i grottan, serpentiner.

Marita: vad då?

Hektor: [stammar] Serpentiner är något som fanns förut men det finns inte längre.

Marita: Menar du dinosaurier?

Hektor: Nej serpentiner

Stina: [med frågande blick mot Marita] Vad är serpentiner?

Hektor lutar sig mot Stina och viskar i hennes öra: Det är något från Ninjago

Olivia för in diskussionen på spöken genom att berätta om hennes egna erfarenheter. Marita kopplar det till boken genom att fråga om grottan som finns i boken. Här tar Holger upp

samtalet och hävdar istället att det finns Serpentiner i grottan. Något varken Marita eller Stina känner till. Hektor kliver då in med en förklaring och svarar även på följdfrågor. Marita är aktiv i det här samtalet men vi tolkar det som att barnen är drivande då samtliga barn är involverade och gör bidrag till diskussionen. Olivia genom att inleda samtalet, Holger genom att föra Serpentiner på tal, Hektor genom att förklara och Stina genom att ställa en fråga. Alla dessa inlägg bidrar till aktivitetens innehåll och genomförande vilket gör det till en typ av aktivt deltagande. De talar också med och till varandra. Det visar på ett samspel barnen emellan och en självständighet i sin diskussion. Marita visar ingen brådska att återgå till hennes planerade frågor utan låter samtalet ha sin gång. Hon kopplar det dock till boksamtalets innehåll genom att fråga om just den specifika grottan.

Vi har fastställt aktivt deltagande som att tillföra något till aktivitetens innehåll och görande. Hittills har vi endast vist exempel på när detta sker i form av verbalt deltagande. Det var den vanligaste formen av aktivt deltagande. I Felicias boksamtal såg vi dock prov på en annan typ av aktivt deltagande som var mer ovanlig.

Folke lämnar gruppen och går och hämtar en leksaksvarg håller fram och säger "det här en varg" Robin flyttar blicken till vargen Timmy ser fortfarande på boken. Felicia frågar "är de lika då?" "Neej" svarar både Timmy, Robin och Folke. Timmy tittar inte på leksaksvargen förrän efter han svarat. Felicia frågar "Hur är de olika?" Robin ställer sig upp på knä räcker upp handen och säger "Ja vet!". Medan Folke och Robin diskuterar olika olikheter så flyttas Timmys blick mellan leksaksvargen och bilden på räven i boken. Han säger dock inget.

Folke noterar att det finns ett vildsvin i boken och pekar på pedagogens uppmuntran ut det på sidan. Robin flämtar till ställer sig upp på knä, räcker upp handen och börjar säga "ja vet ja vet" . Robin börjar säga "det är som den svarta kon". Det är den här [han reser sig för att hämta något]. Innan Robin reser sig har Timmy och Folkes fokus legat i boken men när han reser sig så följer de honom med blicken. "Den svarta kon?" frågar Felicia medan han är borta. "Ja den där svarta konen" svarar Robin och kommer tillbaka med en vildsvinsfigur. "Den hära är det, den här" säger han och visar upp figuren. "JA" säger Folke. Både han och Timmy tittar på figuren. "Ja det är ju ett vildsvin" bekräftar Felicia.

I båda exemplen lämnar ett av barnen gruppen för att hämta en leksaksfigur. Det här blir en annan form av aktivt deltagande då de bidrar till aktivitetens görande. Här genom att tillföra material och dra kopplingar till bokens innehåll som förskolläraren sen kan prata vidare kring. I det första exemplet har Timmy en mer passiv roll. Han ekar de andras neej och när Folke och Robin diskuterar är han tyst. Däremot kan vi se hans deltagande i hur hans fokus flyttas mellan räven och vargen. Det kan tolkas som att han gör sin egen jämförelse men för sig själv. Robin och Folke deltar aktivt både genom att verbalt svara på frågor Felicia ställer. Såväl som bekräfta varandra som när Folke säger "JA" när Robin hämtat vildsvinet. Något han gjort som följd till att Folke uppmärksammat det i boken. Här deltar de aktivt i samspel med varandra på barnens eget initiativ.

Barns deltagande i boksamtal är som vi visat både aktivt och passivt. Samma barn kan också uppvisa både aktivt och passivt deltagande i samma aktivitet. Detta förstärker känslan av att deltagandet är en lärandeprocess. Barn kan vara passiva genom att eka eller genom att ha ett tystare deltagande. De kan vara aktiva genom att verbalt bidra till aktivitetens innehåll och

görande eller genom att bidra med rekvisita. Vi vill inte hävda att det här är de enda sätten på vilka barn kan delta men det är dessa som vi har kunnat tolka ur våra observationer.

7. Jämförelse av deltagande och intentioner i boksamtal

I tidigare resultatavsnitt har vi analyserat förskolläraernas intentioner med och barnens deltagande i boksamtal var för sig. I kommande avsnitt siktar vi på att ta analysen ett steg längre och sätta dessa i relation till varandra. Jämföra intentionerna med deltagandet och se hur barnens deltagande förhåller sig till intentionerna.

Grundläggande i förskolläraernas intentioner var deras motivation, idealet. I intervjuerna gav de uttryck för olika sorters deltagande de skulle vilja främja hos barnen. Marita och Anita ville gärna att barnen skulle lyssna och ta in andras perspektiv. Kajsa och Felicia ville gärna se hög verbal aktivitet där barnen vågade diskutera med varandra och pratade mycket. Om vi vänder blicken mot vilken uppmaning de alla inledde boksamtalet med kan vi se spår av deras motivation.

Felicia: Kommer ni ihåg vad han heter? [pekar på en bild i boken]

Kajsa: Hur känns det när man blir osams? Tänk på det en stund så ska alla få svara”.

Marita: Nu tänker jag börja läsa, då är det viktigt att lyssna och att tänka. Titta Olivia!

Kajsa och Felicia inleder boksamtalet med en fråga. Något vi tidigare konstaterat är just en strategi för att öka barnens verbala deltagande. I Felicias fall svarar barnen direkt och i Kajsas samtal får barnen fundera ett tag innan de svarar i tur och ordning. Marita påminner istället barnen att de bör lyssna och tänka. Dessa uppmaningar passar bra in på deras tidigare uttryckta motivation. Ett tydligt exempel på hur deras handlingar grundar sig i deras intentioner. Det finns också ett exempel när intention och konsekvens tydligt hänger ihop. Felicia uttryckte i sin intervju en intention att förbereda barnen på det faktum att de bara kommer att fokusera på bilderna i hennes boksamtal. Något hon också gör.

Och också berätta vad vi ska göra idag så som till exempel idag att berätta att “idag kommer vi att ta en bildpromenad”. Göra dem medvetna om vad som kommer att hända. Det tror jag är viktigt för dem för annars kan det väldigt lätt bli att “varför läser du inte?” och göra det tydligt för dem vad förväntningarna är IDAG. Så att de inte sitter och väntar på t.ex “när ska hon börja läsa? Idag får ni hjälpa mig för idag ska vi inte läsa, ni måste hjälpa mig och berätta boken utifrån bilderna”. - Felicia

Felicias boksamtal

Alla barnen sitter vid väggen i rummet Felicia har precis brett Timmy stänga dörren och när de båda att sig ner igen så säger Felicia “Idag ska jag inte läsa, inte texten utan bara bilderna”

I intervjun uttrycker Felicia motivationen att hon vill undvika att barnen ska fråga varför hon inte läser eller att de ska vara osäkra på vad som förväntas av dem. Det blir här en avsedd konsekvens. För att uppnå den använder hon sig av sina erfarenheter och teoretiska kunskap, rationaliseringar. Hon berättar för barnen vad hon förväntar sig av dem, “Idag ska jag inte

läsa, inte texten utan bara bilderna” och som konsekvens så frågar de inte barnen när hon ska börja läsa.

Förskollärarna har som i tidigare sett flera intentioner till boksamtalet. Vi kunde också se att de agerade för att uppfylla sina intentioner som i exemplet med inledningarna. Ibland kunde vi till och med se ett handlande för en önskad konsekvens som med Felicia.

Barnen har i boksamtal och våra observationer även de visat på egna intressen och önskningar som säkert påverkar hur de agerar. Ibland sammanfaller detta med förskollärares intentioner som i exemplet med Felicia, ibland blir det någonting annat. I Maritas boksamtal hände exempelvis vid ett tillfälle att Holger hade helt andra önskemål med boksamtalet än vad Marita hade tänkt sig med aktiviteten.

Marita dröjer kvar på en sida.

Holger säger ivrigt: “Kan du bara vända sida?”

Marita mumlar: “Mm du är nyfiken på att veta hur det går...”

Marita väntar med att fortsätta boksamtalet. Det påminner om hennes intentioner med att barnen i boksamtalen ska samtala, lyssna in varandra och “få dem att tänka efter”. I intervjun med Marita framkom även att hon önskade att boksamtalen ska väcka barnens intresse, nyfikenhet och lust. I det aktuella exemplet frågar Holger om Marita bara kan “vända sida” vilket visar på en krock med Maritas intention, att reflektera och samtala, och vad vi kan förmoda Holgers lust att fortsätta sagan. Här kan vi tolka att han agerar aktivt för att bladvändningen ska ske. Att “bara vända sida” skulle kanske duga i en förskollärares planering för en aktivitet med högläsning medan det i boksamtalet finns en ambition att skapa något mer. Holger väcker inte en fråga eller fundering om någonting på stället i boken som Marita har stannat vid. Han visar på en lust och nyfikenhet för resten av boken. Här kan skönjas en krock med några av Maritas intentioner men i samma stund ett samspel med andra.

Ibland agerar barnen aktivt och ställer en fråga i boken och det blir intressant för oss att se hur pedagogen reagerar. Som i exemplet med Marita och Kajsa. De båda hamnade i en situation där barnens resonemang till viss del ledde bort från boksamtalets tänkta bana. I Kajsas boksamtal ställer Kim plötsligt en fråga om vilka författaren är.⁴ Kajsa läser författarnas namn högt och barnens diskussion om dessa går hög. Sofia berättar att hon har en bok hemma av samma författare och diskussionen lägger sig. Kajsa svarar Sofia med att det måste vi tala mer om sen och går snabbt tillbaka till boken. Här ser vi hur Kajsa ställs inför ett pedagogiskt val där hon skulle kunna följa barnens initiativ och diskutera deras erfarenheter eller fortsätta med de planerade frågorna. Hon väljer det senare.

Marita ställs inför en liknande situation.⁵ Diskussionen kommer barnens erfarenheter av grottor och vad som bor däri: spöken och serpentiner. Marita verkar intresserad av barnens påståenden då hon ställer följdfrågor och låter för en stund samtalet ha sin gång. Kanske har det inte en direkt koppling till hennes planering men hon följer ändå barnens nyfikenhet.

Kajsa och Marita agerar olika i liknande situationer. Något vi kan koppla till deras tidigare intervjusvar och jämföra i deras agerande. I intervjun framkom det att Kajsa har en stark vilja

⁴ Se sida 25

⁵ Se sida 25

att hålla sig till sin planering och hennes planerade frågor. Kajsa menar att hon alltid har samma struktur vilket illustreras i att hon endast använder sig av förberedda frågor. Kajsa förklarar; “vi ställer kanske 3 av 10 eller 10 av 10 beroende på om det blir något samtal eller inte”. Marita har också planerade frågor. Däremot säger hon “Jag har ju gjort frågor innan som jag kanske använder, kanske inte”. Marita öppnar inte bara för att utesluta sina planerade frågor utan också för att hitta på nya. Kanske visar det också att Marita är något mer flexibel att följa barnens initiativ. I själva boksamtalet agerade Kajsa mer efter planeringen medan Marita ibland kunde följa barnen som i de nämnda situationerna. Något som kan kopplas till deras generella attityd gentemot planering. I nästa stycke kommer vi ytterligare att diskutera teoretiska ståndpunkter rörande planering.

7.1 Planering och verklighet

I avsnittet “Flexibel och fast planering” diskuterade vi förskollärarnas inställning till planering i förhållande till två tidigare studier.⁶ Där jämfördes deras svar med två tidigare studier av Mantei och Kervin (2018) och Kindle (2009).

Felicia och Maritas planeringsstil påminde om Mantei och Kervin i det att de gjorde en planering och förberedde sig alltid på något sätt. Dock var de tydliga med att planeringen inte står och faller med aktiviteten utan gav utrymme till barns delaktighet och engagemang. Därför såg de alltid till att ha en planering men var beredda på att följa barnens intressen. Kajsa däremot har en planeringsstil som tydligt påminner om Kindles. Hon formulerade frågorna, valde bok och dikterade överlag innehållet på boksamtalet, allt i vetskapen att forskningen stöttade hennes arbetssätt. Anitas syn på planering ligger också i linje med Kindles. Hon har en momentplanering och anser att en tydlig planering förbättrar kvaliteten på aktiviteten. När hon sen beskriver hur hon genomför en aktivitet visar hon på annat. Hon uttrycker en vilja att kunna följa barnen och låta dem bidra med sina egna erfarenheter.

I alla boksamtalen kunde både passivt och aktivt deltagande observeras. Däremot kunde vi märka av de olika planeringsstilarna och hur det påverkade dynamiken i boksamtalet. Kajsa hade svårt att röra sig utanför sin planering. Hennes frågor duggade ganska tätt och hon fick heller ingen större respons. När det mönstret fastställdes ändrade hon inte heller strategi utan fortsatte att ställa de planerade frågorna. Vi vill inte hävda att det är fel att ställa frågor men i just det här fallet blev samtalet mer monologiskt. I avsnittet aktivt deltagande gav vi flera exempel på när pedagogen frågar av upphov till ett mer aktivt deltagande. Till och med ett från Kajsas boksamtal. Det övergripande temat var dock frågor från Kajsa och fåordiga svar från barnen som inte ledde vidare till diskussion. Felicia ställde även flera frågor men den stora skillnaden var att många av hennes frågor ofta var följdfrågor då samtalet redan var i full färd eller att barnen observerade något och initierade en diskussion. Då kunde Felicia flika in följdfrågor som “med hjälp av månen?” eller “hur då?” vilket tillät barnen att fortsätta utveckla sina tankar och resonemang. Marita visade en liknande följsamhet när hon lockade barnen att komma med mer genom att fälla en svävande kommentar som “kanske därför han är så tuff”. Det lämnade fältet öppet för Holger och Olivia att fortsätta prata om berättelsen. Felicia och Marita visade hur barnen fick vara den drivande faktorn i boksamtalet och aktiva i sitt deltagande. Deras roll var att underhålla och styra aktiviteten. I Kajsas boksamtal var det snarare frågorna som drev samtalet och när barnen hade svarat behövdes en ny fråga för att hålla igång samtalet.

⁶ Se sida 17

Med detta i åtanke vänder vi blicken till förskolläraernas idealbild av ett boksamtal. Ett boksamtal där barnen deltar verbalt aktivt, har roligt och lyssnar på varandra. Då kan vi i den här studien se att en mer avslappnad inställning till sin planering är mer gynnsam men att det kan vara bra att ha den. Det bör dock tilläggas att vår observation av samtalet kanske påverkade barnens deltagande och det är därför våra resultat ser ut som de gör. Vi kommer inte heller att återvända till förskolorna och göra en uppföljning utan vår analys bygger på ett kortsiktigt perspektiv - deltagandet här och nu. Inte hur det kan komma att påverka barnen i framtiden. Likväl är det den här datan vi har fått och det är den vi har att bygga våra resonemang på. Då är det också den här slutsatsen vi kan dra.

I mitten av de två ytterligheterna ligger Anita. Den förskollärare som vi endast intervjuade men inte kunde observera i ett boksamtal. Hon uppmärksammar och lite demonstrerar den balansgång som en förskollärare går. När ska du hålla hårt i planeringen och när ska du släppa taget och följa barnens spår? När barnen får vara med och dela med sig av erfarenheter anser Anita att boksamtalet "kan bli mer än bara boken". Samtidigt säger hon att pedagogen måste vara beredd att "ta tillbaka dem". Det här visar på en medvetenhet. Hon gör en tydlig planering men hon vet också att för att det ska bli ett verkligt samtal där barnen kan delta aktivt måste de tillåtas delta utifrån sina erfarenheter. Samtidigt så har förskolläraren ett ansvar för aktiviteten, dess innehåll och därmed konversationen. Det illustrerar vår poäng. Förskolläraren kan inte låta barnen prata vind för våg men som vi sett kan det inte heller finnas ett alltför strikt samtalsschema. Det mynnar ut i konsten att kunna föra och följa i ett boksamtal.

8. Slutsats och Diskussion

Tidigare i resultatavsnittet har vi svarat på de forskningsfrågor som ställdes i inledningen. I kommande avsnitt sammanfattas dessa resultat. Slutligen kommer även resultaten och studiens generella påverkan att diskuteras mer ingående. Där behandlas deltagande i ett kort och långt perspektiv, frågor för kommande yrkesutövning, boksamtalets lustfylldhet och förslag på vidare forskning.

8.1 Slutsatser

Förskolläraernas intentioner skilde sig något men delade vissa likheter. De ville alla skapa boksamtal där barn fick möjlighet att utveckla sitt språk men också sina sociala färdigheter. Detta genom att arbeta med mindre grupper och verbal aktivitet men även genom att lyssna in de andra barnen i samtalet. De skapar boksamtalen genom handlingar rationaliserade med hjälp av erfarenhet och teoretisk kunskap. Det var också baserat på detta som de gjorde vissa överväganden inför sitt pedagogiska arbete. Generellt sett kunde vi se två olika planeringsstilar. I den ena planerades mer noggrant och de höll sig noga till planeringen. I den andra fungerade planeringen som en utgångspunkt där syftet var bestämt men innehållet kunde variera med barngruppen.

Barnen i studien hade olika sätt att delta aktivt och passivt (Lave & Wenger, 1991). Vi identifierade olika grader av passivt och aktivt deltagande. Aktivitet kunde initieras av läraren eller barnen. Passivitet kunde vara tyst eller ekande. Samma barn kunde också uppvisa passivt och aktivt deltagande i samma aktivitet. Vi noterade att pedagogerna hade strategier för att öka barnens aktiva deltagande såsom att ställa frågor och olika sätt att inleda boksamtalen. Pedagogernas ideal för boksamtalet var aktiva barn som reflekterar och samtalar vilket syntes i deras strategier.

Intentioner och deltagande i förhållande till varandra stämde ibland överens och ibland krockade eller avvek de från varandra. När förskollärarna handlade medvetet för att nå vissa konsekvenser, exempelvis för att undvika förvirring hos barnen, lyckades de. Ibland när de handlade medvetet för att nå andra konsekvenser, som verbalt deltagande, varierade resultatet. Inte minst när det kom till strategin att ställa frågor till barnen. Stundtals aktiverade frågorna deltagandet och andra gånger ödelade de diskussionen. Här konstaterades även att de två planeringsstilarna var olika framgångsrika i att nå sitt ideala boksamtal. Den mer avslappnade var mer framgångsrik eftersom den skapade ett mer aktivt deltagande från barnen. Vilket förskollärarna hade uttryckt var deras mål.

8.2 Vidare diskussion

När studien inleddes fanns det en ambition från vår sida att genomföra en studie om boksamtal där barnen och deras deltagande fick ta plats. Fokuset har dock hamnat mer på förskollärarna och deras intentioner. Det har också blivit ett starkt fokus på deltagande i ett kort perspektiv - deltagandet här och nu. Då vi endast besökte förskolorna en gång kunde vi bara göra bedömningen av en ögonblicksbild. Trots att lärandet och därmed deltagandet som vi tidigare sagt är en process.

Om vi hade zoomat ut och tagit ett längre tidsperspektiv, hur skulle det se ut då? Då kanske perifert deltagande som här fått en något negativ klang, mycket på grund av förskolläraernas motivationer, skulle få lov att blomma ut. Timmys inre tankeprocess när han jämför räven med vargfiguren kanske kommer till uttryck i en helt annan situation. Kanske när han i senare i skolan ska lära sig om Sveriges djurliv eller nära inpå när barnen leker i skogen. Detta är något som vi inte kan se i vår studie. Vi kunde bara titta på deltagandet där och då i den stunden. Vilket är synd. Kanske en mer långtgående studie skulle behövas. En där det ytterligare kan ses vilka spår barnens deltagande i boksamtalet sätter hos dem. För alla barn deltar på olika sätt och är på olika ställen i deltagandet- och lärandets process.

En pedagog bör därför alltid ställa sig frågan: vad har jag för barn framför mig? Detta för att komma fram till vad det finns för erfarenheter och intressen som kan stimulera och gynna ett aktivt deltagande. Eller vad som skulle kunna vara ett lärande för just de barn som ska vara med. Beroende på hur barngruppen ser ut kan det innebära olika sätt att planera, så som vi har sett i denna studien. Något som medför olika utmaningar. Vissa barn kan kräva en mer omsorgsfull planering medan andra kräver en ledigare planering men med mer fingertoppskänsla i själva aktiviteten. Anita reflekterade över att hon får förbereda sig noggrant när hon ska ha ett boksamtal i matematik medan Felicia utmanades av aktivt deltagande barn och hur hon stimulerade samtalet. Planeringen kan också syfta till något helt annat. Kanske kommer du fram till att just din barngrupp befinner sig i den delen av processen där de deltar mer perifert eller passivt. Då kanske du får planera ett boksamtal med utrymme för diskussion men som bygger mer på och även uppmuntrar till reflektion.

I Maritas boksamtal skyndade Holger vid ett tillfälle på med frågan "kan du inte bara vända sida?". Det är en fråga som stämmer till eftertanke. Ett barn som ber om att vända sida kan som redan nämnt vara ett uttryck för det lustfyllda i läsningen men även en varningslampa för pedagoger att bibehålla detta och ta vara på barns perspektiv. Holgers och andra barns intresse för boksamtalet tror vi i grunden består av en bra bok som lockar, först och främst, till läsning och sedermera till prat.

Barnen var mycket engagerade i boken med Gruffalon och det märktes på deras sätt att delta i boksamtalet. Så även boken om Åsnan som törs, där vi både kunde se när barnen var delaktiga i ett direkt fokus på boken men även bortom den med egna erfarenheter. Pedagoger i situationer som dessa behöver inte bara hörsamma barns perspektiv och önskningsar, pedagoger utmanas också i att göra rätt avvägningar som balanserar intentioner och deltagande. Exemplet med Holger visar på behovet av fingertoppskänsla att veta när en ska dröja i boken eller fortsätta. Ett hantverk som uppenbaras i praktiken men som vi, inte minst tack vare Holger, hoppas kunna ge en skydd av med denna studien.

Vi som författare hoppas att vår studie kan komma att stötta någon i deras användande av boksamtalet. Vi har här presenterat olika sätt att använda boksamtalet som undervisningsmetod men också olika sätt att jobba med det. Vi har samlat och sammanställt erfarenheten hos fyra förskollärare och analyserat dem tillsammans med observationerna av barns deltagande i boksamtal. Studien har försökt närma sig praktiken och verkligheten för att sedan föra resonemang därom med hjälp av vetenskapliga teorier. Vi uppmanar dig som läsare och de i förskolevärlden att ta till sig av resultaten.

Undervisning och boksamtal har blivit alltmer aktuella i och med de nya skrivningarna i läroplanen. Barn ska i förskolan få chans att "lyssna till högläsning och samtala om litteratur och andra texter"(Skolverket, 2018 s.8), alltså ta del av boksamtal. De är en del av den undervisning som ska bedrivas i förskolan (Skolverket, 2018, s.7). Denna undervisning ska också vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Skolverket, 2018, s.10). I praktiken kan vetenskapen bli en kompass för att hitta rätt väg framåt. Den visar oss hur vi på bästa sätt undervisar barnen.

Studiens omfattning är visserligen av ringa grad men lyfter intressanta tankar. Tankar som kan påverka verksamma förskollärares avvägande i sin undervisning. Vare sig det gäller planeringen eller agerandet i boksamtalet. Med studien i bakhuvudet uppmuntrar vi alla förskollärare att pröva sig fram och öva. Vilka frågor bör jag ställa i boksamtalet? Hur mycket vill jag planera innan och när ska jag hålla mig till planeringen och när ska jag kasta mig ut? För med övning kommer också färdighet. Studiens mångsidighet ger dig som läsare en möjlighet att bilda din egen uppfattning och den barngrupp som just du har framför dig är inte heller utesluten. Vi hoppas att våra slutsatser kan hjälpa dig på vägen att hitta ditt eget sätt att hålla boksamtal och känna trygghet i det.

9. Referenslista

- Bjørndal, C. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Borgh, T., Follrud, J. (2018). *Boksamtal i förskolan - förskollärares roll i barns språkutveckling* (Kandidatuppsats). Borås: Akademin för bibliotek, information, pedagogik och IT, Borås Högskola. Hämtad 2019-06-07 från <http://hb.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1188594&dswid=7706>
- Bradley, Linda, & Donovan, Carol. (2012). "Read it! Do it! Tell it! Play it!" Preschoolers and their families having fun with stories. *Childhood Education*, 88(4), 248.
- Bradley, B. A., Hammet Price, L., & Smith, J., M. (2012). A comparison of preschool teachers' talk during storybook and information book read-alouds. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 426-440. doi:10.1016/j.ecresq.2012.02.003
- Chambers, A., Kuick, A., & Kuick, Katarina. (2011). *Böcker inom och omkring oss* (Ny, rev., utg. ed.). Huddinge: X Publishing.
- Creswell, J., & Miller, D. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130.
- Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E., & Olsson, L. (2013). *Barn upptäcker skriftspråket* (4., rev. uppl. ed.).
- Dickinson, David K., & Porche, Michelle V. (2011). Relation between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886.
- Donaldson, J., & Scheffler, A. (2012). *Lill-Gruffalon*. Stockholm: Alfabet
- Edwards Santoro, L., Chard, D. J., Howard, L., & Baker, S. K. (2008). Making the *Very* Most of Classroom Read-Alouds to Promote Comprehension and Vocabulary. *The Reading Teacher*, 61(5), 396-408. doi:10.1598/RT.61.5.4
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34-54). Stockholm: Liber AB
- Europaparlamentet. (2016). *Dokument 32016R0679*. Hämtad 2019-02-11 från <http://data.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. (Uppsala Studies in Education nr 115). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society : outline of the theory of structuration*. Retrieved from <http://ebookcentral.proquest.com> Created from gu on 2019-02-10 12:09:37.

Grifenhagen, J., Barnes, E., Collins, M., & Dickinson, D. (2017). Talking the talk: Translating research to practice. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 509-526.

Hermerén, G., Gustafsson, B., Petterson, B., & Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed* (Vetenskapsrådets rapportserie ; 2011:1). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Jönsson, K. (Red.). (2016). *Bygga broar och öppna dörrar : Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola* (2., uppdaterade uppl. ed.).

Jönsson, A., Lyckman, M., (2012). *Högläsning och boksamtal - En studie om högläsning och olika sätt att använda boksamtal* (Kandidatuppsats). Växjö: Institutionen för språk och litteratur, Linnéuniversitetet. Hämtad 2019-06-07 från <http://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A558991&dswid=7706>

Kindle, K. J. (2009). Vocabulary development during read-alouds: Primary practices.(Report). *The Reading Teacher*, 63(3), 202-211.

Kromhout, R., & Van Haeringen, A. (2010). *Lilla Åsnan törs visst*. Stockholm: Berghs förlag

Kåreland, L. (2013). *Barnboken i samhället*. Lund: Studentlitteratur AB

Kåreland, L. (2009). *Läsa bör man-? : Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (1. uppl. ed.).

Kärnebro, K., & Lundström, U. (2018). *Utvärdering av Läslyftet - Delrapport 5: Läslyftets organisering och genomförande i förskolan*. Umeå: Umeå University.

Lalander, P. (2015). Observationer och etnografi. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 93-113). Stockholm: Liber AB

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning - Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press

Löfdahl, A. (2014). God forskningssed - regelverk och etiska förhållningssätt. I A. Löfdahl, M. Hjalmarsson & K. Franzén (Red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori* (s. 32-44). Stockholm: Liber AB

Mantei, J., & Kervin, L. (2018). Examining literacy demands for children during teacher-led episodes of reading aloud across the transition from Preschool to Kindergarten. *Australian Journal of Language and Literacy*, 41(2), 82-93.

Norin, M., & Adbåge, E. (2015). *Rally och Lyra och Limpa*. Stockholm: Alfabet

Skolverket. (2019a). *Läslyftet i förskolan*. Hämtad 2019-04-04 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/kompetensutveckling/laslyftet-i-forskolan#h-DethararLaslyftetiforskolan>

Skolverket. (2019b). *Flera språk i barngruppen*. Hämtad 2019-04-04 från <https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Forskola/035-flera-sprak-i-barngruppen>

Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö 98* (Ny, rev. uppl.], reviderad 2018 ed.). Stockholm: Skolverket.

Strasser, J., Seplocha, H. (2007). Using Picture Books to Support Young Children's Literacy. *Childhood Education*, 83(4). 219-224. doi:10.1080/00094056.2007.10522916

Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter : Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* (Doktorsavhandling, Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL. Forskarskolan i utbildningsvetenskap, 6). Stockholm ; Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Stockholm: Vetenskapsrådet

Wenger, E. (2009). A social theory of learning. I Illeris, K. (Red.), *Contemporary theories of learning learning theorists -- in their own words* (s. 209-218). London ; New York: Routledge.

10. Bilagor

10.1 Intervjuguide

Intervjuguide till förskollärare

1. Vad har ni för barngrupp-åldrar?
 - a. Är alla barn här idag? Märks det en skillnad när ni är/inte är det?
2. Hur länge har du arbetat som förskollärare?
3. Har ni genomfört läslyftet?
 - a. Tycker du att det märkts någon skillnad i ert arbete med boksamtalen därefter?

4. Hur ofta har ni boksamtal?
5. Brukar ni planera innehållet?

Eventuella följdfrågor: Ex på vilket sätt? Didaktiska frågor: vad, hur, varför?
6. Vad har du för rutiner i boksamtalet?

Följdfrågor; hur ser ett vanligt boksamtal ut för er?

7. Hur upplever du att ett bra boksamtal är?
8. Hur gör du för att nå det?
9. Har du några tips på hur man kan få till ett riktigt bra boksamtal?

10. Vad kommer vi få se nu?

Vid behov kommer vi ställa följdfrågor:

Hur menar du?

Kan du utveckla?

Kan du ge exempel?

På vilket sätt?

Varför gör ni på det sättet?

10.2 Samtyckesblankett



GÖTEBORGS UNIVERSITET
UTBILDNINGSVETENSKAPLIGA FAKULTETEN

Till vårdnadshavare där student gör sitt examensarbete

Vi är två studenter som heter Jonas Eliason och Fanny Thorkildsen och utbildar oss till förskollärare vid Göteborgs universitet. Vi skall nu skriva vårt examensarbete som motsvarar 10 veckors heltidsstudier. Examensarbetet handlar om hur förskollärare planerar sina boksamtal och hur barnen deltar på dem.

Vi kommer att genomföra observationer med barnen på förskolan. Möjligen kommer vi också att ta del av samtal eller material ifrån pedagogerna som gäller ditt barn.

Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i vår datainsamling. Alla barn kommer att garanteras konfidentialitet. Detta innebär att de förskolor, barn, eller pedagoger som finns med i undersökningen inte kommer nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskiljas i undersökningen. Vilken stad eller stadsdel undersökningen genomförs i skrivs inte heller fram i uppsatsen. När arbetet är klart kommer allt videomaterial att raderas.

I enlighet med de etiska regler som gäller, är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Vad vi behöver från er är att ni som barnets vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med barnet tillbaka till förskolan så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i rutan nedan om ni ger ert tillstånd:

Utbildningsvetenskapliga fakulteten
Västra Hamngatan 25, Box 300, SE 405 30 Göteborg
031 786 00 00, 031 786 22 42 (fax) www.ufn.gu.se

2 / 2

Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

.....
.....
.....

vårdnadshavares underskrift, barnets namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser: Med vänliga hälsningar

Fanny Thorkildsen; gusferfa@student.gu.se
Jonas Eliason; guselijod@student.gu.se

Handledare för undersökningen är
Eva Knuts; eva.knuts@gu.se

Kursansvarig lärare: Anette Hellman

Anette Hellman FD/Ph.D.
*Inst. för pedagogik, kommunikation och lärande /
Dept of Education, Communication and Learning
Göteborgs Universitet / University of Gothenburg
Box 300
SE-405 30 Göteborg/Gothenburg, Sweden
Tel/Phone: +46(0)31 786 2173 E-
mail: anette.hellman@ped.gu.se*

10.3 Sortering och tematisering

