

“Ska vi prata bok?”
- om boksamtal som en språkutvecklande
aktivitet på en flerspråkig förskoleavdelning
Anamarija Todorov

Att forska i den egna verksamheten
- om flerspråkiga barns språk - och
kunskapsutveckling, 7,5 hp

Handledare: *Monica Axelsson*
Centrum för
tvåspråkighetsforskning

Sammanfattning

Syftet

Syftet med föreliggande arbete är att ta reda på hur högläsning och boksamtal i en mindre grupp kring några utvalda barnbokstexter gynnar utvecklingen av tvåspråkiga barns språkkompetens i svenska, deras andra språk.

Teoretiska utgångspunkter

Den teoretiska ramen har sin grund i språksocialisation och litteracitet betraktad ur ett sociokulturellt perspektiv. Högläsning och boksamtal är betydelsefulla inslag i språksocialisationen och är båda beroende av omgivningens kulturella mönster för språk- och litteracitetspraxis.

Metod

Undersökningen har karaktär av aktionsforskning eller aktionslärande, i vilken pedagogen ställer frågor till sin praktik, iscensätter en handling, följer processen och reflekterar över vad som sker (Rönnerman, 2004).

Tre yngre barn (3,3; 3,4; och 3,5 år gamla) alla tre med ett annat modersmål än svenska, från egen verksamhet, (en 3-6- års avdelning i ett multikulturellt område) valdes till undersökningen som varade i sex veckor. Metoden som användes var närläsning av utvalda barnböcker och samtal kring böckerna. Syftet med närläsningen var "att skapa en dialog kring en text genom att ställa frågor på ett kort avsnitt ur den" (Molloy, 1996).

Varje session med läsning och samtal kring texterna dokumenterades med hjälp av bandspelaren. Av det inspelade materialet hade vissa utvalda och representativa dialoger, grundade på korta texter och illustrationer ur tre av bilderböckerna, transkriberats och kommenterats. Presentation och analys av materialet bygger på ett urval av 7,5 minuter ljudinspelningar, som transkriberades i tre sidor text.

Kortfattad redogörelse av resultat

Resultaten som grundar sig på analysen av sju dialoger mellan pedagogen (mig) och de tre barnen ger belägg för slutsatsen att högläsning och boksamtal i mindre grupper gynnar utvecklingen av dessa tre tvåspråkiga barns språkkompetens i svenska på grund av att aktiviteten som sker i en mindre grupp skapar det betydelsefulla talutrymme för var och en av barnen.

För att få i gång samtalet använde jag som var bok- och samtalsledaren sex olika strategier: 1. att introducera boken och skapa talutrymme, 2. att ställa frågor och upprepa barnets svar, 3. att ställa samma fråga till flera barn, 4. att gissa (tolka) vad barnen menar, 5. att knyta an till barnens egna erfarenheter, 6. att uppmuntra barnen att agera och använda sig av icke verbala uttrycksmedel.

Strategierna skapade positiva effekter. Med hjälp av dessa sex strategier aktiverades barnen och lockades till att bli medskapare och medkonstruktörer av texter. Valet av strategin resulterade i olika variationer av barnens respons som kunde vara verbal eller icke verbal.

Flera av strategierna som byggde på frågor lockade barnen till att berätta och yttra sig muntligt. Verbal respons kunde identifieras som olika genrer. Barnen producerade bildbeskrivningar, lekbeskrivningar, små historier och små skämtliknade historier. Icke verbal respons resulterade i små dramalekar i vilka barnen använde sig av gester och rörelser som en extra illustration till ordförklaringar.

Utifrån aktionsforskningsperspektiv kan man dra slutsatsen att en sådan undersökning i vilken pedagogerna ställer frågor till sin praktik med syftet att åstadkomma en förändring, har betydelse för de tvåspråkiga barnen. En förändring i rutinerna, då man organiserar högläsning och boksamtal i mindre grupper, i stället för i en storsamling, skulle kunna gynna de tvåspråkiga barns språkkompetens eftersom boksamtalet skulle skapa talutrymme för var och en av barnen och därmed ge möjlighet till dialog och samspel som aktiverar och utvecklar barnens språkliga resurser.

Nyckelord: språksocialisation, litteracitet, högläsning, boksamtal, närläsning, liten grupp, talutrymme

Innehåll

1	Inledning	4
2	Syfte	5
3	Frågeställningar	5
4	Teoretisk bakgrund	5
5	Metod	12
6	Material	16
7	Presentation och analys av materialet	18
8	Slutsatser	31
9	Diskussion	32
10	Referenser	36

1 Inledning

Förskolan Systrarna Lejonhjärta är belägen i en av Stockholms flerkulturella och flerspråkiga förorter. Nästan alla barn och föräldrar som kommer till oss har en annan kulturell bakgrund och talar ett annat modersmål än svenska i sina hem. Eftersom jag själv är uppvuxen i det forna Jugoslavien med det kroatiska språket som modersmål delar jag dessa barns och framförallt deras föräldrars speciella flerkulturella och flerspråkiga erfarenhet, som är unik för varje familj och för varje individ.

På avdelningen Sagan arbetar fyra pedagoger med 16 barn som är mellan 3-5 år gamla. (I januari 2009 utökas barngruppen med ytterligare ett barn, varmed gruppen består av 17 barn). En pojke på avdelningen är i behov av särskilt stöd och en kollega som jobbar halvtid fungerar som ansvarspersonal för honom. Vi tre övriga pedagoger är heltidsanställda.

Lässtunder på Sagan

På Sagan är vi väldigt måna om att läsa för barnen. Vi organiserar lässtunder med stor omsorg för vi tror att barnböcker utvecklar och berikar barnens språk. I första hand gäller det svenska, barnens andraspråk. Vi läser organiserat, minst två gånger under dagen. Vi läser av flera olika orsaker.

- För att roa och underhålla barn med barnlitteraturens olika genrer (berättelser, sagor, dikter, rim och ramsor, serier)
- För att tillföra barnen kunskaper och berika deras fantasi
- För att bjuda på kulturupplevelser (barnböcker är vår kulturskatt)
- För att berika barnens språk (öka ord - och begreppsförrådet, stimulera barnens förmåga att lyssna och uttrycka sig)

Högläsningstunderna på Sagan organiseras på följande sätt:

- Före lunchen, för alla närvarande barn (16 barn, om alla kommer till förskolan, vilket inte händer varje dag) som sitter i hallen och lyssnar på en eller flera berättelser som en vuxen läser högt ur en bok. Ibland varvar vi lässtunden med fingerramsor och barnsånger.
- Efter lunchen, under en aktivitet som vi kallar läsvidan, i vilken de sex äldre barn (de som är mellan fyra och sex år gamla), som inte sover middag deltar. Läsvidan organiseras i det stora lekrummet. Barnen sitter på en stor hörnsoffa då.

Fördelen med det första läsarrangemanget i hallen är att alla barn får en chans att delta i en litteracitetshändelse. Men i denna aktivitet är det den vuxne som är mest aktiv och dessutom har ett stort talutrymme. Vad tänker barnen? Vad förstår de av det upplästa och hur tolkar de texterna? På vilket sätt är texterna språkutvecklande? Hur vet vi att dessa lässtunder, berikar barnens språk? Barnen är många, olika gamla och i olika faser av sin språkutveckling. Alla barn har dessutom ett annat modersmål än svenska.

I den andra läsaktiviteten, som kallas läsvidan får barnen en bättre chans att möta texten och samtala om det lästa. Var och en av barnen får under läsvidan större talutrymme än i hallsamlingen då alla barn framförallt förväntas lyssna på en text som den vuxne läser högt. Vi har märkt att de sex äldre barn som regelbundet, fyra dagar i

veckan deltar i läsvidan, en aktivitet som innehåller förutom högläsning (pratläsning) även ett samtal som baserar sig på bokens innehåll, har blivit duktiga på att prata och uttrycka sig. Har denna aktivitet som sker i en mindre grupp hjälpt till att stimulera barnens språk? På vilket sätt i så fall och hur kan vi få reda på det?

Nu har en halv termin redan gått och efter en diskussion i samband med mitt deltagande i aktionsforskning kom jag och mina kollegor fram till att våra tio yngre barn, de som sover under den tiden då äldre barnen ägnar sig åt bokläsning och boksamtal i liten grupp, deltar inte i en liknande aktivitet, då minst en halvtimme ägnas åt närläsning av boktexter och samtal om böckernas innehåll i en liten grupp.

Barnen som sover efter lunchen åtnjuter helt enkelt inte samma möjlighet som de äldre barnen till att samtala om böcker. Skulle det inte vara värt att skapa en möjlighet även för de yngre barnen till att delta regelbundet, några gånger i veckan i en likadan språkstimulerande och språkutvecklande aktivitet (högläsning och boksamtal i mindre grupp)?

2 Syfte

Syftet med min undersökning är att ta reda på hur högläsning och boksamtal i en mindre grupp kring några utvalda barnbokstexter gynnar utvecklingen av tvåspråkiga barns språkkompetens i svenska, deras andraspråk.

Min hypotes är att boksamtal i små grupper gynnar barns språkutveckling och jag vill ta reda på om hypotesen stämmer. Vad blir fördelarna med boksamtalet? På vilket sätt är boksamtal i mindre grupper språkutvecklande?

3 Frågeställningar

Undersökningens två frågeställningar är följande:

1. Vilka strategier använder läs- och boksamtalsledaren för att få igång boksamtalet med barnen och vad har det för konsekvenser?
2. Hur responderar barnen och vad berättar de under boksamtalet?

4 Teoretisk bakgrund

Jag intresserar mig för hur högläsning och boksamtal gynnar tvåspråkiga barns språkutveckling. I förskolans styrdokument *Läroplan för förskolan, Lpfö 98* står det följande om förskolans uppdrag när det gäller förskolebarns språkutveckling: "Förskolan skall lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen" (s.10). Längre fram i texten står det några viktiga punkter som illustrerar det tema som intresserar mig, nämligen barns språkkompetens.

Förskolan skall sträva att varje barn

- utvecklar sin förmåga att lyssna, berätta, reflektera och ge uttryck för sina uppfattningar
- tillägnar sig och nyanserar innebörden i begrepp, ser samband och upptäcker nya sätt att förstå sin omvärld
- utvecklar ett rikt och nyanserat talspråk och sin förmåga att kommunicera med andra och att utveckla tankar
- utvecklar sitt ord- och begreppsörråd och sin förmåga att leka med ord, sitt intresse för skriftspråk och för förståelsen av

symboler samt deras kommunikativa funktioner
(Läroplan för förskolan, s. 12-13)

Den teoretiska ramen för föreliggande arbete har sin grund i språksocialisation och litteracitet betraktat ur ett sociokulturellt perspektiv. Genom samspel med människor i sin livsmiljö anammar barnet kulturella modeller och på det viset socialiseras i omgivningens tankemönster. I ständig interaktion med människor runt omkring sig lär sig barnet sin omgivnings kulturella och språkliga koder. I denna process spelar vuxna (föräldrar och pedagoger bl. a.) en viktig roll som språk- och kulturförmedlare och de fungerar som modeller vilka förmedlar världsbilden åt barnet (Axelsson, 2005, s. 21).

Högläsning och boksamtal är två betydelsefulla inslag i språksocialisation och är båda beroende av omgivningens kulturella mönster för språk- och litteracitetspraxis.

Litteracitet

Eftersom jag i min undersökning använder mig av textorienterade aktiviteter (Fast, 2007, s. 34) som bokläsning och boksamtal stöter jag i litteraturen på begreppet literacy som översätts på olika sätt på svenska (litteracitet eller skriftspråkande). Vad är litteracitet för något? I följande citat definierar Axelsson (2005, a) begreppet:

Litteracitet står för en bred och samlad beteckning på aktiviteter som i ett socialt sammanhang omfattar användningen av tal, bilder, symboler och tecken i direkt eller indirekt koppling till text. Det betyder att begreppet väl kan användas för alla de aktiviteter som yngre barn deltar i som förbereder dem för skolans formella läs- och skrivundervisning (Axelsson, 2005, s. 14).

När en förälder läser en godnattsaga högt för sitt barn som en delmoment av nattningsritualen deltar barnet i en litteracitetshändelse som är en typiskt företeelse i medelklassfamiljer. Axelsson (2005) skiljer mellan litteracitetshändelsen och litteracitetspraxis. Litteracitetshändelsen definierar hon som en konkret aktivitet i vilken barn interagerar, medan litteracitetspraxisen "utgörs av normer, värderingar och konventioner som samhället kommit överens om i samband med att läsa och skriva" (Axelsson, 2005, s. 14-15).

Språksocialisation i olika kulturer

God natt Alfons Åberg, är en populär historia för små barn, som Gunilla Bergström (1972) har skrivit och illustrerat. Småbarnsföräldrar läser denna barnbokklassiker lika gärna hemma som pedagoger gör i förskolor runt om i Sverige. God natt Alfons Åberg är en stiliserad variant av nattningsritualen i vilken sagopappan nattar sig själv till sömns i stället för barnet. Verklighetens varianter av nattningsritualer är många.

Dessa så vanliga händelser som nattningen och godnattsagoläsningen är inte typiska för alla samhällen. I västerländska medelklassfamiljer är godnattsagan en viktig del av språksocialisation. Barn kommer till förskolan med olika språksocialisationsmodeller i bagaget. Godnattsagan är ett illustrativt exempel på hur föräldrarna socialiserar sina barn i språkkonventioner inom sin språkgemenskap. "Med språklig socialisation avses det sätt som barnen vänjs vid att använda språket enligt de normer som gäller i den egna talgemenskapen, dvs. familjen och den närmaste omgivningen" (Kuyumcu, 1999 sid. 134). Obondo (1999) påpekar följande: "Trots att alla generaliseringar är ohållbara när man ser på specifika exempel, förekommer det dock påtagliga tvärkulturella skillnader när det gäller de sätt som familjer socialiserar barn i muntlig och skriftlig användning av språk." (Obondo 1999,

sid. 38).

Flera forskare: Axelsson (2005), Kuyumcu (1999) och Hagberg-Persson (2001) åberopar Nauc ler och Boyds vetenskapliga arbete som exemplifierar en av de få jämförande studier gjorda i Sverige som intresserar sig för tidig språksocialisation i familjer med olika kulturell bakgrund (Axelsson, 2005, s. 28). I studien undersöker Nauc ler och Boyd hur tvåspråkiga barn med turkiskt ursprung och enspråkiga svensktalande barn spr aksocialiseras i egna hem respektive förskolan och vilken betydelse detta har för deras skolframgång.

Nauc ler och Boyd finner i sin undersökning att normerna för språksocialisation skiljer sig i turkiska respektive svenska hem och även i förskolan. Åtta tvåspråkiga barn med turkiska som modersmål och sju enspråkiga svenska f orskolobarn ingår i studien. Barnen  r mellan 5-6 år gamla. Mammorna läser en och samma berättelse Grodan var  r du? för sina barn men g r det på två kvalitativt olika sätt. De svenska mammorna läser i samspel med barnet så att barnet aktiveras och berättar tillsammans med sin mamma och blir på det viset medskapare och medberättare av sagan. Mamman och barnet berättar i tur och ordning. De turkiska mammorna däremot blir under hela lässtunden aktiva själva och ger inte barnen särskilt mycket talutrymme. Barnen har en roll som lyssnare medan mammorna berättar och förklarar allting själva.

När proceduren upprepas i förskolan upptäcker Nauc ler och Boyd att förskollärarna använder samma modell som föräldrarna i respektive språkgrupper. De svensktalande barnen f r även i förskolan en medber ttande roll medan de tvåspråkiga barn med turkiskt modersmål har en lyssnande roll. Förskollärarna använder två olika modeller i l ssituationerna. Den ena kan karakteriseras som framgångsrik och den gynnar barnen inför skolstarten medan den andra modellen missgynnar dem.

De enspråkiga svensktalande barn som aktiveras under bokläsningen tränar sedan tidig ålder en modell som används i den svenska skolan. Barnen uppmuntras till att svara på frågor och komma med egna kommentarer till texten. De turkisktalande barnen däremot får inte öva sig i detta interaktionsmönster i lika stor utsträckning varken hemma eller i förskolan. På sikt resulterar detta i sämre skolresultat.

I sin artikel refererar Nauc ler (2004) till internationell forskning. Hon nämner några betydande longitudinella studier av Gordon Wells, Shirley Brice Heath och Catherine Snow. Nauc ler (ibid) uppehåller sig vid Heaths undersökning som "har studerat amerikanska barns olika språkliga hemkulturer och vad som sker i mötet mellan dessa och skolans kultur" (sid. 438). Precis som Nauc ler finner Heath att föräldrar med olika klasstillh righeter och etnisk bakgrund (Heath jämför tre olika kulturella grupper i USA: svart arbetarklass i Tracton, vit arbetarklass i Roadville samt blandad medelklass i Maintown) använder sig av olika strategier n r de kommunicerar muntligt eller skriftligt med sina barn och att dessa strategier har betydelse för barnens skolframgång.

De vita medelklassfamiljernas strategier överensstämmer bäst med skolans sätt att socialisera barn i språket (Nauc ler, 2004). Föräldrarna g r en mängd aktiviteter med sina barn redan när de är mycket små:

- Barnen f r tidigt kontakt med pekb cker
- Godnattsagor berättas dagligen
- Barnen förväntas och uppmuntras att redan i mycket späd ålder aktivt delta i sagol sningen och andra skriftspr akande aktiviteter
- I samband med läsningen f r barnen en mängd vad-, hur- och

varför- frågor

- Dessa frågor har stor betydelse därför att barnen aktiveras på ett särskilt sätt, inte bara för att visa att de förstår textens innehåll utan för att ta personlig ställning till påståenden och händelser i böckerna
- Under läsningen förekommer det ofta att mammorna kopplar barnens egna erfarenheter till texten

Dessa strategier visar sig överensstämma med interaktion i ett typiskt västerländskt klassrum. Hemmets och skolans kultur överensstämmer bra med varandra. Barnen känner igen sig i lärarnas sätt att samtala eftersom barnen tränar likartade interaktionsmönster i föräldrahemmet. Detta leder förstås till framgång i skolan.

Maktaspekter

Enligt de ovan nämnda studier är det alltså av stor betydelse vilket samtalsmönster som barnen övar i hemmet. Uppfattas barnet som jämbördig samtalspartner, eller en lydig lyssnare utan tillträde till vuxnas samtal, har betydande effekter för barnets framgångsutsikter och är ytterst en fråga om makt. Hagberg-Persson (2001) refererar till en undersökning av Crago som visar detta bland ursprungsbefolkningen i Kanada. "Barnen i denna kultur uppfostras till att hålla sig i bakgrunden och iaktta snarare än aktivt delta i de vuxnas samtal vilket gör att dessa barn även i skolan uppvisar liknande förhållningssätt och därmed riskerar att undervärderas av lärarna" (Hagberg-Persson, 2001, sid. 122).

Liknande resultat får Nauc ler och Boyd i sin studie i Sverige. Lärarna har låga förväntningar på barn vars spr ksocialisationsm nster avviker från lärarnas egen och tror inte på barnens förmåga. Detta sammanfattas av Axelsson (2005) med följande ord: "Dessutom anser Nauc ler och Boyd (1997) att avsaknaden av frågor och interaktion med de turkiska barnen vid sagoläsning i förskolan kan tolkas av dessa barn som att förskolläraren inte är intresserad av deras erfarenheter och åsikter. Författarna anser att detta skulle kunna reflektera den maktrelation som föreligger mellan minoritets- och majoritetsgrupper i det svenska samhället" (Axelsson, 2005 sid. 32-33).

Denna studie av Nauc ler och Boyd kommenterar Axelsson (2005) i sin egen undersökning. Axelsson (ibid) berättar att Nauc ler och Boyds studie som utfördes i början av 90-talet användes som litteratur för kursen Tvåspråkiga barns språk -och kunskapsutveckling. Axelsson (2005) menar att Nauc ler och Boyds studie hade effekt när det gäller förskolepersonalens arbete sedan artikeln publicerades och l stes av kursdeltagarna. Axelsson (ibid) menar att pedagogernas arbetssätt stimulerade och utvecklade de flerspråkiga barnens svenska språk och litteracitet i Stockholms flerspråkiga förskolor. När Axelsson (2005) jämför sin egen undersökning som ligger närmare i tiden, med Nauc ler och Boyds nästan tjugo år gamla studie, finner hon fler exempel på hur förskollärarna framför berättelser i dialogform. Axelsson (2005) upptäcker i sin undersökning att barnen nuförtiden inbjöds till att aktivt göra kommentarer och ställa frågor i samband med bokläsningen. Barnen blir aktiva som medberättare och berättar om sina egna upplevelser i anknytning till bokber ttelser, säger Axelsson.

I dessa dialoger visar förskollärarna ett uppenbart intresse för de tvåspråkiga barns erfarenheter och åsikter. Ur denna aspekt ges därmed inget explicit uttryck i boksamtalen för den maktrelation som Nauclicr och Boyd antar kan föreligga mellan minoritets- och majoritets grupper i det svenska samhället (Axelsson, 2005 s. 79).

Det finns andra svårigheter som barnen kan erfara i skolan. Hagberg-Persson (2001) refererar till Cohens tankar om olika typer av statusmönster. "Hon menar att det i grupper alltid finns olika typer av statusmönster som grundar sig på etnicitet, socialklass, kön, intellektuell förmåga osv. Hon visar i sin forskning att elever med låg status deltar och talar mindre i grupper än de med hög status. Detta anser Cohen leda till att elever med låg status lär sig mindre än övriga elever" (Hagberg-Persson, 2001 sid. 120).

Det finns en aspekt av maktstruktur, som Fast (2008) diskuterar mot bakgrunden av Pierre Bourdieus teori (sid. 121) som barnen får möta och erfara så fort de kliver in genom förskolans/skolans grind. Kampen handlar om vem som har rätt att tala. För att bli värd att lyssnas på behöver man känna och avläsa om man är berättigad att tala.

Denna kamp förekommer i allt samspel människor emellan. Vi lär oss aldrig språket utan att samtidigt lära oss villkoren för hur detta språk accepteras, det vill säga att vi lär oss huruvida vårt språk kommer att vara lösnande i den ena eller den andra situationen, enligt Bourdieu (Fast 2008, sid. 122).

Kampen om orden kan i en förskolesituation handla om talutrymme. Vem får tala? Är det fröken? Är det de språkstarka barnen och barnen som vågar ta plats? Risktagare vågar kasta sig i det djupa språkhavet och simma fast de egentligen inte kan. Vad händer med riskundvikarna? Hur tillskaffar de sig talarutrymme?

Framsidan av Carina Fasts (2008) bok *Literacy*, en populärversion av hennes doktorsavhandling *Sju barn lär sig läsa och skriva*, föreställer en ryggsäck som hänger på en krok omgiven av några jackor. Ryggsäcken är prydd med en bild av Spindelman, en klassisk seriefigur som är populär i förskolevärlden, särskilt bland pojkar. Denna bild på omslaget innehåller flera bottnar och kan tolkas på olika sätt. Är väskan riktigt rumsren där den hänger? Är den bara ett vanligt föremål, en accessoar som fyller sin praktiska funktion som tillfällig förvaring för barnens prylar? Spindelman - väskan som hänger på kroken i skolans kappvrå har en historia att berätta. Inte bara en utan flera.

En ryggsäck kan tolkas metaforiskt som en väska full med socialt och språkligt kapital och vanor som barnet bär med sig när det kommer till skolan. Carina Fast använder Pat Thompsons metafor om ryggsäcken för att diskutera den ojämlikhet som barnet kan möta när det kommer med sin erfarenhetsväska till skolan. Det är inte självklart att alla barn får öppna väskan och visa innehållet. Några får göra det, medan andra får inte, menar Fast.

Det är barn som har erfarenheter som liknar det som görs i skolan. De läser samma slags böcker hemma. De talar samma språk som läraren. Andra barn kan däremot ha innehåll i sina ryggsäckar som, enligt läraren, inte har något värde. Dessa får därför bli öppnade. Det finns också barn, vilkas bakgrund betraktas som så problematisk, att läraren helst ser att barnet lämnar sin ryggsäck utanför skolgrinden (Fast, 2008 s. 122).

Högläsning i hemmet och interaktion med texten

Dominkovic (2006) m. fl. beskriver bilderboken är ett medium som stimulerar barns

språkinläring. I lässtunden är relation mellan text, bild och samspelet kring dessa viktigt, påpekar Dominkovic m. fl. (ibid). Dominkovic m. fl. refererar till forskaren Schickendanz som undersöker hur en vuxen samspelar med ett litet barn kring boken. Interaktionen består av flera sekvenser:

- Den vuxne söker barnets uppmärksamhet
- Den vuxne ställer frågor för att benämna olika föremål i boken
- Den vuxne väntar på barnets svar
- Om det krävs svarar den vuxne själv
- Till slut får barnet återkoppling på sitt svar

Schickendanz menar att dessa turer i interaktionen gör att dialogen fortskrider framåt på grund av att barnets produktiva språk är begränsat. Genom att den vuxne uppträder på detta vis stödjer den vuxne barnet. "Detta skulle kunna ses som 'scaffolding' eller 'kommunikativa stöttor'. Ju äldre barnet är desto mer kan det bidra till dialogen medan den vuxne samtidigt håller mer tillbaka och lyssnar på barnets ord" (Dominkovic 2006, s. 23).

I en annan undersökning som Dominkovic m. fl. (2006) nämner tittar forskarna De Temple och Tabor närmare på vilken effekt högläsningen har på barnens berättarförmåga senare, när barnen börjar skolan. Dessa forskare intresserar sig för mödrarnas samtalsstilar under högläsningen och om detta har någon effekt till barnens återberättarförmåga. Forskarna tittar särskilt noga på hur mödrarna kommenterar texten och hur de ställer frågor utifrån information som inte går att utläsa direkt varken i texter eller i illustrationerna. Det visar sig att barnen blir skickliga berättare ifall mödrarna använder frågor och kommenterar den lästa texten (s. 24).

I några texter som handlar om barnens språkinläring (Håkansson, 1998) och boksamtal (Dominkovic m. fl. 2006) återger författarna intressanta exempel på dialoger i vilka föräldrarna interagerar med sina barn. Håkansson (1998) reflekterar kring frågornas funktion i samtalet. Håkansson (1998) observerar att föräldrarna ofta ställer frågor kring någonting som barnet är bekant med och som föräldrarna redan vet svaret på. Syftet med dessa frågor är att stimulera barnet till att formulera sig. Frågorna ändrar karaktär när barnet växer. Ju äldre barnet blir desto mer äkta blir frågorna eftersom föräldrarna har större tilltro till barnets kommunikativa förmåga, påpekar Håkansson (1998).

Obondo (1999) reflekterar i sin artikel över hur medelklassfamiljen interagerar med sitt barn under godnattsagostunden.

Det typiska är att:

- Den vuxne och barnet turas om att samtala
- Den vuxne pekar på boksidan och undrar vad olika bilder föreställer (ställer frågan: vad är det?)
- Barnet svarar antingen verbalt eller icke verbalt
- Den vuxne ger till slut verbal återkoppling och introducerar eventuellt ett nytt tema

Det som Obondo (ibid) finner intressant är att dessa interaktionsmönster som förekommer i medelklassfamiljen är typiska även i skolmiljön. Obondo (1999) knyter an till en longitudinell studie gjord av forskarna Ninio och Bruner vilka fann att barnen invigs i en process som är typisk för skolans arbetssätt och som de kallar för initiering-svar-värderingssekvensen. Det typiska är att läraren ställer frågor som

läraren redan har svaren på, konstaterar Obondo (1999). När eleverna svarar på dessa frågor ger läraren en återkoppling.

Ett intressant fenomen som förekommer i barncentrerade socialisationsmönster är de kontrollerande frågorna som både föräldrar och lärare ställer till barnen. En kontrollerande fråga är alltså en fråga som den vuxne redan vet svaret på. Vad är det? Vilken färg är det? Vad gör de? är typiska exempel på den typen av frågor. Lärarna använder dessa frågor för att kontrollera om barnen kan sätta rätt namn på ett föremål eller inte, säger Obondo m. fl. (2005). "I allt väsentligt är såväl benämnings- som betydelsefrågorna ett slags test: pedagogen har svaret och hon kontrollerar om barnet kan svara rätt" (Obondo m. fl. 2005, s.104).

Obondo m. fl. (2005) reflekterar kring nackdelar med undervisningen som baserar sig på användningen av didaktiska testfrågor. Detta sätt att ställa frågor speglar en vilja att "vidmakthålla skillnaden i makt mellan den vuxna auktoriteten och barnet och att understryka att undervisning är en vuxenledd 'korvstoppningsprocess' i Freires mening" (Obondo m. fl. 2005, s. 114). Läraren som är programmerad till att få förutbestämda svar behöver aldrig bekymra sig för att få oväntade och annorlunda frågor och behöver inte förklara komplexa begrepp för sina elever, konstaterar Obondo m. fl. (2005).

Högläsning i förskolan

När pedagogerna organiserar en lässtund i förskolan bjuder de in barnen till en speciell litteracitetshändelse som har sitt ursprung i hemmets godnattsagostund. Skillnaden är den att i hemmets barnkammare läser föräldrarna för ett eller två barn vid sängkanten medan det i förskolan finns en hel barngrupp (Westerlund och Segnestam, 1988, sid. 77-78) bestående av tiotal barn, ofta i olika åldrar och olika faser av språkutvecklingen. Läsmiljön behöver organiseras så att den lästa texten kan förmedlas till alla, även de ovana barnen och barn med koncentrationssvårigheter.

Att läsa individuellt för ett eller två barn i taget skiljer sig från läsningen för en stor, respektive liten barngrupp. Dominkovic m. fl. (2006) diskuterar skillnaden mellan dessa två olika läsningar. Dominkovic m. fl. använder en modell där dels samspel med den vuxne, dels samspel med boken granskas. I samspel med den vuxne ingår komponenter: dialog, närhet, gemensam fokus och gemensam tid.

När man läser för en stor barngrupp påverkas samspelet mellan den vuxne och barnen. De fyra komponenterna dialog, närhet, gemensamt fokus och gemensam tid ser annorlunda ut när man läser högt för en stor barngrupp jämfört med när man läser för ett eller två barn i taget, påpekar Dominkovic m. fl. (ibid). När man läser för bara ett eller två barn finns det utrymme för dialog och interaktion mellan barnet och den vuxne läsaren. I en stor grupp blir det svårt att finna utrymme för samtalsstunden eftersom det finns för många barn. Om man skulle sträva efter att skapa ett större utrymme till att uttrycka associationer som läsningen väcker hos vart och ett av barnen skulle läsningen tappa farten och barnen tappa koncentration på själva det upplästa texten. Därför pågår läsningen som envägssituation i vilken den vuxne håller i lådan, påpekar Dominkovic m. fl. (2006).

Dominkovic m. fl. (2006) åberopar forskaren Karweit som menar att samtalen kring bokens innehåll är viktiga för språkutvecklingen (s. 134). I en liten grupp går det att skapa utrymme för samtalen utan att varken tappa farten i läsningen eller tappa fokus på berättelsen. Högläsningen i en stor grupp kan passivisera barnen eftersom det saknas utrymme för samtal om det lästa. Med hjälp av samtalen kan pedagogerna fördjupa förståelsen av bokens tema och utmana barnens tänkande (141). "Barn i grupp kan lära sig att bli duktiga på att samtala och ge och ta med en vägledare som

stötta” (Dominkovic m. fl. 2006, s. 134).

Dimensionen närhet blir också lidande när det gäller läsningen i en stor grupp. Avståndet mellan läsaren och lyssnarna blir för stor särskilt för de barn som har svårigheter och behöver stöd. Gemensam fokus är även den svår att uppnå. Det är inte lika lätt för alla barn att betrakta bilder och texten i boken. Gemensam tid blir svår att dela om barnen inte är vana att lyssna och har svårigheter med koncentrationen.

Några ord om bildernas betydelse i bilderboken

Dominkovic m fl. (2006) hänvisar till några studier i vilka det framkommer att skolelever med läs- och skrivsvårigheter har problem med att tolka bilder i läroböcker. Med dessa undersökningar i baktanke är det viktigt att inse bilderbokens betydelse och använda sig av denna kunskap systematiskt för att barnen tidigt ska få en chans att vänja sig vid att tolka bilderna, menar Dominkovic m. fl. (2006) Bilderboken är ett utmärkt medium för att börja träna barnen till att tolka bilderna.

Bilderna utgör en vital del av innehållet i böcker för mindre barn. De gestaltar såväl figurer som sagans innehåll. Det existerar emellertid inte en omedelbarhet mellan bilden och verkligheten, eftersom bilden liksom språket bygger på symboler. Därför kräver bilden samma uppmärksamhet som den skrivna berättelsen (Dominkovic m. fl. 2006 s. 26).

En högläsningssituation ger ett ypperligt tillfälle till att tala om bilderna och inte tro att barnen automatiskt ser vad bilderna föreställer. Dessutom är det viktigt att inse att det tar tid att “avläsa och tolka en bild”, påpekar Dominkovic m. fl. (s. 40).

Dominkovic m. fl. (2006) lyfter fram förskolebarns förkärlek för små detaljer i illustrationerna. Då är det viktigt, menar Dominkovic m. fl. (ibid) att ta reda på vad som fångar barnens intresse så att barnen får chans att förklara. På det viset får barnen bra träning i att utveckla sin förmåga till bildanalys och att verbalisera visuella intryck. Bokens bilder kan, på samma sätt som texten, inspirera barn till att knyta till sina tidigare erfarenheter och väcka lusten till att fabulera.

5 Metod

I detta kapitel beskriver jag metoden som jag använder i undersökningen. Jag definierar begreppen aktionsforskning och aktionslärande och ger bakgrundsfakta kring avdelningen Sagan. Vidare beskriver jag lästundens utformning och på vilket sätt jag dokumenterar läsningen och samtalen med barnen. Sist beskriver jag närläsning som didaktisk metod som undersökningens empiriska del baserar sig på.

Aktionsforskning och aktionslärande

Med jämna mellanrum dyker det upp nya begrepp som lyser upp den pedagogiska himlen med en speciell glans. Ett nytt modeord blir fött och börjar användas flitigt. Ett sådant begrepp är *reflekterande praktiker* som jag själv vill beskriva mig med. Termen passar bra i aktionsforskningssammanhang. Karin Rönnerman (2004) beskriver aktionsforskning med följande ord:

Det kan beskrivas som en ansats som tar utgångspunkt i praktiken, verkar för ett samarbete mellan forskare och praktiker och verkar för en forskning som leder till förändring. Aktionsforskning innebär därmed en relation mellan tänkandet om praktiken och handlandet i praktiken. Det handlar med andra ord om att utveckla och förändra verksamheten men också om att skaffa sig kunskap om hur denna förändring går till och vad som sker under arbetets gång, vilket då kan relateras till den vuxnes lärande. Centrala moment blir att som praktiker ställa frågor till praktiken,

iscensätta en handling, följa processen och reflektera över vad som där sker. (Karin Rönnerman, 2004 s. 13).

Min undersökning har karaktär av aktionsforskning (Karin Rönnerman, 2004) eller snarare "aktionslärande" (Åsa Söderström, 2004, i Karin Rönnerman, 2004).

"Begreppet aktionslärande är hämtat från Tom Tiller (1999). Ordet aktion antyder att lärandet är kopplat till handling. Det förutsätter också att man lär tillsammans med andra. Enligt Tiller (1999) kan aktionslärande beskrivas som lärares sätt att forska på sin egen verksamhet. Det kan ses som ett förhållningssätt, en nyfikenhet på de dilemman man möter i vardagen." (Åsa Söderström, 2004, sid. 96)

Avdelningen Sagan

Jag har förlagt min undersökning på avdelningen Sagan där fyra pedagoger arbetar med 16 barn som är mellan 3-5 år gamla. (I januari 2009 utökas barngruppen med ytterligare ett barn, varmed gruppen kommer att bestå av 17 barn). En pojke på avdelningen är i behov av särskilt stöd och en kollega som jobbar halvtid fungerar som ansvarspersonal för honom. Vi tre övriga pedagoger är heltidsanställda. För att uppfylla syftet med mitt arbete och undersöka hur samtalet i en mindre barngrupp kring några bilderböcker gynnar barnens språkutveckling har jag i samråd med kollegorna valt tre av de yngre barnen på avdelningen (en flicka och två pojkar). Jag har valt dessa barn därför att de inte deltar i bokläsning och boksamtal i mindre grupp som de äldre barnen på avdelningen gör. Här har jag organiserat en aktivitet som liknar de äldre barnens läsvila bestående av två moment: a) högläsning och b) ett samtal om bokens innehåll.

Barnens namn är fingerade. Jag väljer att kalla dem Bella, Conny och Emil efter figurerna Bella kyckling, Conny krokodil och Emil ekorre, tre vänner i bilderböckerna om Molly skrivna och illustrerade av barnboks författaren och illustratören Lucy Cousins.

I början av november (höstterminen 2008) när bokläsningen startade var Bella tre år och fem månader gammal, Conny var tre år och fyra månader gammal och Emil tre år och tre månader. Dessa tre barn har i början av höstterminen 2008 överkolats från småbarnsavdelningen (1-3 år) och efter årsskiftet har de vistats en termin på storbarnsavdelningen (3-6 år). Alla tre har vid ett års ålder börjat sin vistelse på förskolans småbarnsavdelning.

Barnen är tvåspråkiga. "Med tvåspråkiga eller flerspråkiga barn avser vi barn som i sin vardag möter och har behov av att använda två eller flera språk, oberoende deras behärskning av språken" (Axelsson, 2005, s. 11). Två av barnen har arabiska som modersmål och ett barn talar turkiska. "Modersmål och förstaspråk anger det språk som barnet socialiseras på i hemmet" (Axelsson, 2005, s. 12). Bella och Emil kan beskrivas som verbala eftersom de kan uttrycka sig och kommunicera med ord, medan Conny har svårigheter med att uttala och producera ord och meningar. Han förstår det mesta man säger till honom men behöver tid för att komma i gång med språkproduktionen.

Lässchemat

Här presenterar jag en översikt över lästillfällena, vilka barn som bevisar lässtunden, vilken bok vi läser och tidsåtgången per lästillfälle.

Tabell 1 Översikt över lästillfällena (datum, vilka barn deltar i lässtunden, bokvalen och tidsåtgången)

vecka	datum	barn	boken	hur länge?
Vecka 46	Måndag 10/11	Bella, Emil, Conny	Hitta på	20 minuter
	Tisdag 11/11	Bella, Conny,	Hitta på Åka tåg	30 minuter
	Onsdag 12/11	Conny , Emil	Var är Molly nu?	30 minuter
	Torsdag 13/11	Bella, Conny, Emil	Var är Molly nu? Sagan om den lilla lilla gumman	30 minuter
Vecka 47				
Vecka 48	Tisdag 25/11	Bella, Conny, Emil	De tre bockarna Bruse	15 minuter
	Fredag 28/11	Conny	Morris badar Hitta på	20 minuter
Vecka 49	Onsdag 3/12	Bella, Conny, Emil	Tittut Miffy! Vem är där?	25 minuter
	Torsdag 4/12	Bella, Conny, Emil	Var är Molly nu?	15 minuter
	Fredag 5/12	Conny	Vem blöder? Lilla katten	10 minuter
Vecka 50	Tisdag 9/12	Bella, Conny	Åka tåg Hitta på	45 minuter
	Fredag 12/12	Conny, Emil	Utflykt	15 minuter
Vecka 51	Måndag 15/12	Conny, Emil	Lilla katten	30 minuter
Vecka 52	Måndag 22/12	Conny, Emil	Sagan om den lilla gumman	15 minuter
	Tisdag 23/12	Conny, Emil	God natt Alfons Åberg	15 minuter

Den lilla barngruppen träffades två till fyra gånger i veckan under en sexveckorsperiod (veckan 46 - 52). Vecka 47 var jag sjuk och lässtunden uteblev av den orsaken. Vecka 46 när lässtunden startade började vi entusiastiskt med fyra tillfällen per vecka för att skapa en vana. Av olika orsaker glesnade lässtunderna efter hand till två tillfällen per vecka. De tre barnen bevisade inte lässtunden varje gång (på grund av sjukdom, ledighet en längre utflykt, lucia- och julförberedelser, personalbrist och liknande händelser). Men det var alltid åtminstone två barn

närvarande utom de två gångerna då enbart jag och Conny läste tillsammans. Lässtunden och boksamtalet varade mellan 10-45 minuter. Ibland använde vi en och ibland två böcker under lässtunden. Vi använde oss av sammanlagt elva titlar (se i lässchemat) under dessa sex veckor.

Lässtundens utformning

Läsgruppen började förbereda sig för aktiviteten kvart i elva och höll på till 11, 30. Detta var en ungefärlig tidsram som började med att samla barnen, som oftast var ivrigt sysselsatta med någon annan aktivitet, och få dem att installera sig i lärummet som var speciellt utvalt för undersökningen. Rummet hade en glasdörr som vi hängde ett skycke över, för att inte störas av nyfikna förbipasserande. Jag satt i läsoffan med barnen sittande bredvid mig. På det viset fick vi närhet till varandra och till boken som objekt (Dominkovic, 2006). Barnen hade bra möjlighet att titta i boken på nära håll.

Lässtunden bestod av följande moment:

1. Bokpresentation (plocka fram boken, peka på omslaget och läsa upp titeln).
2. Bokläsning (jag läste hela boken, barnen lyssnade).
3. Introduktion av *boksamtalet* (efter läsningen bläddrade jag och pekade på texten och illustrationerna och ställde frågor vilka hade som avsikt att locka barnen till att uttrycka sig). Denna moment benämner jag som det egentliga boksamtalet. Under boksamtalet såg jag till att alla barn fick talutrymme och en möjlighet att aktivt delta i samtalet.
4. Slutligen bad jag barnen i tur och ordning att "läsa boken själv" vilket gav varje barn möjlighet att bläddra i boken och berätta bokens story i monolog- eller dialogform (med pedagogen som stötta). Alla barn förmådde inte "läsa" själva utan behövde lässtöd (berättarstöd).

Av dessa fyra moment som lässtunden bestod av fokuserade jag sedan i kapitel *Presentation och analys av materialet på boksamtalet* (punkt 3).

Vid läsningen använde jag en liten bandspelare (diktafon) som jag satte på när bokläsningen började och hade den på under hela sessionen. Ibland lyssnade vi av det som fastnade på bandspelaren. Barnen blev glada men bandspelaren som redskap i datainsamlingen visade sig ha vissa svagheter.

- Om barnet pratade tyst hördes inte ljudet så bra
- Om flera råkade säga någonting samtidigt blev det svårt att urskilja vem som sa vad
- Gester, pekanden, nickanden, och leenden fastnade inte på bandet

För att komplettera ljudupptagningen använde jag digitalkameran

- Fotograferade vissa sidor i böcker
- Fotograferade vissa intressanta händelser i samband med läsningen

Pratläsning och närläsning

I min undersökning använder jag bilderböcker med många bilder och lite text i. Dessa egenskaper i bokens utformning gör dem lämpliga för pratläsning (Westerlund och Segnestam, 1988, s. 76). Att pratläsa innebär att den vuxne ömsom läser ömsom berättar handlingen, vilket passar de yngre barnen.

Molloy (1996) har skapat en mängd metodiska redskap vilka är ämnade att användas i årskurs 7-9. Molloy (ibid) ger många exempel ur sin praktik och beskriver utförligt hur hon på olika sätt stödjer elevernas skrivutveckling och hur hon stimulerar elevernas förmåga att reflektera över det de läser. Molloy skapar ett "dialogiskt klassrumsklimat i klassrummet" som bygger dels på skönlitterära texter, dels på elevernas egna texter.

Molloys (1996) redskap *närläsning* finner jag användbar i min undersökning. Syftet med närläsningen är "att skapa en dialog kring en text genom att ställa frågor på ett kort avsnitt ur den" (s. 293). En bit fram i texten står det följande: "När läraren håller i närläsningen kan läraren också styra 'läsningen' av texten genom sina egna frågor" (Molloy, 1996, s. 293).

Olika teorier om läsning och texter har påpekat att alla texter består av 'hål'. En text kan ses som en väv där trådarna är författarens ord och läsaren fyller i hålen med sina erfarenheter eller funderingar (Molloy, 1996, s. 55). Wolfgang Iser använder termen tomrum i stället (M. Nilsson & U. Sundemo, 2001, s. 114).

För att barnen ska kunna fylla hålen eller tomrummet i bokens text med egna yttranden behöver barnen få talutrymme, ett begrepp som Hagberg-Persson (2001) definierar på följande sätt: "Begreppet talutrymme innebär en individs andel av den totala kommunikationen under en viss tidsrymd och en taltur en replik som kan variera från ett ord till flera meningar" (Hagberg-Persson, 2001, s. 123).

Boken fungerar som en gemensam referensram och därmed möjliggör utvecklingar i form av småprat om bokens tema (Marilyn Cochran Smith i Aronsson, 1991). Boken kan även fungera som en utgångspunkt till det som forskarna Snow och Ninio (i Aronsson 1991) benämner som *gemensamt berättande*. En ny historia kan växa fram som ett resultat av dialog mellan läsledaren och barnen.

Även bilderbokens illustrationer är ett bra underlag till att med hjälp av frågor jobba med tomrummet i berättelsen och därmed locka fram barnens medskapande. "På samma sätt som en språklig text kan ge upphov till olika tolkningar så kan också bilden göra det, eftersom det vid tolkningar inte finns facit, inga rätt eller fel, så är allas bidrag lika giltiga" (Molloy, 1996, s. 118).

6 Material

I detta kapitel sammanfattar jag materialet som jag har samlat in och vad jag har gjort med materialet. Jag redovisar även vad jag stödjer mina resultat på.

Under en sexveckorsperiod läste Bella, Conny, Emil och jag sammanlagt elva enkla bilderböcker med ganska lite text och mycket bilder i och vi förde en mängd olika samtal kring dessa böcker som dokumenterades med hjälp av en bandspelare.

Materialet som jag till slut fick bestod av 260 minuter inspelningar, dvs. mer än fyra timmar ljudupptagningar som skulle transkriberas analyseras och sorteras. För att denna omfattande mängd insamlade data skulle passa in i min undersökning behövde jag begränsa den. Jag tvingades göra ett urval och valde att transkribera, analysera och presentera några av dialoger som baserar sig på utvalda delar av tre böcker.

Tabell 2 Översikt över lästillfällen som resultaten av undersökningen bygger på (datum, vilka barn deltar i lässtunden, bokvalen och tidsåtgången)

vecka	datum	barn	boken	hur länge?
Vecka 46	10/11 08	Bella, Conny, Emil	Hitta på!	
			Pojken framför fönstret (framsidan)	2 minuter
			Dockan sitter	2 minuter
			Dockan hoppar	2 minuter
	11/11 08	Bella, Conny	Åka tåg	
			Hunden med sin husse	½ minut
Vecka 51	15/12 08	Conny, Emil	Lilla katten	
			Hundarna skäller	1 minut

Presentation och analys av materialet bygger på 7, 5 minuter ljudupptagningar. Dialogerna omfattade 3 sidor transkriberad text. Jag valde att presentera några dialoger som vi förde i början av undersökningen, den 10:e och den 11:e november och en som skedde i mitten av undersökningen, den 15:e december. När vi läste böckerna och samtalande kring dessa uppehöll vi oss en stund vid varje sida i varje enskild bildbok och samtalen resulterade i en mängd dialoger kring varje boksida. I presentation och analys av materialet (resultat av min undersökning) stödde jag mig på det transkriberade materialet som jag organiserade i form av sju dialoger vilka fördes kring fem olika boksidor som jag benämnde som *bildscener* från de tre ovannämnda bildböcker. Dessa bildscener ställde jag under följande rubriker:

- Boken *Hitta på!* bildscenen: a) pojken framför fönstret, bildscenen b): dockan sitter, bildscenen c): dockan hoppar
- Boken *Åka tåg*, bildscenen: hunden med sin husse
- Bildboken *Lilla katten*, bildscen: hundarna skäller

Var och en av de sju dialogerna kommenterade jag sedan i tur och ordning under rubriken *Kommentar*. Jag använde samma material för att svara på mina två

undersökningsfrågor. Jag stödjer mina resultat på dessa sju dialoger i vilka jag hittade olika gemensamma mönster i.

7 Presentation och analys av materialet

I det här avsnittet ämnar jag svara på mina frågeställningar. Avsnittet *Presentation och analys av materialet* är baserat på ett urval av dialogerna mellan mig som fungerar som läs- och samtalsledaren och barnen Bella, Conny och Emil. Urvalet illustrerar de karakteristiska dragen i boksamtalen och svarar på undersökningens frågor.

1. Vilka strategier använder läs- och boksamtalsledaren för att få igång boksamtalet med barnen och vad har det för konsekvenser?
2. Hur responderar barnen och vad berättar de under boksamtalet?

1. Vilka strategier använder läs- och boksamtalsledaren för att få i gång boksamtalet med barnen och vad har det för konsekvenser?

När jag sorterade materialet och letade efter återkommande mönster i dialogerna hittade jag sex olika strategier som jag använde för att få i gång boksamtalet.

1. Att introducera boken och skapa talutrymme för barnen
2. Att ställa frågor och upprepa barnets svar
3. Att ställa samma fråga till flera barn
4. Att gissa vad barnet menar
5. Att knyta till barnens egna erfarenheter
6. Att uppmuntra barnen att agera och använda icke verbala uttrycksmedel

Dessa sex strategier illustrerar jag först med små transkriberade textutdrag. Textutdragen (dialogerna) baseras på utvalda sidor ur böckerna kring vilka vi förde våra samtal. Varje dialog kommenterar jag sedan under rubriken *Kommentar*. Kommentaren innehåller en reflektion över själva strategin som jag som samtalsledaren använder och vad denna strategi har för konsekvens när det gäller barnens respons på innehållet i boksidan som vi har i fokus.

Strategi 1: Att introducera boken och skapa talutrymme

Boken Hitta på!, bildscenen: pojken framför fönster

Dialog 1

- 1 Vuxen: Vi ska läsa en bok.
- 2 Det är Bella, Anamarija, Conny och Emil.
- 3 Vi ska läsa den här boken som heter Hitta på.
- 4 Titta här! (pekar på bilden på framsidan).
- 5 Här är en pojke.
- 6 Han står framför ett fönster och tittar ut.
- 7 Och här står det Hitta på (jag pekar på titeln).
- 8 Det regnar ute.
- 9 Nu ska vi läsa. (Jag bläddrar och läser hela bilderboken. Barnen lyssnar).
- 10 Bella: Nu är det slut.
- 11 Vuxen: Nu är det slut.
- 12 Men vi går och tittar igen i boken.
- 13 Vi kan prata lite om den här boken. Okej?
- 14 Här står det Hitta på (jag pekar på titeln)
- 15 Conny: (Hummar).

- 16 Vuxen: Titta, det regnar ute eller hur?
 17 Bella och Emil: Ja.
 18 Vuxen: Hur ser man att det regnar?
 19 Alla barn låter.
 20 Vuxen: Vänta lite, vänta lite!
 21 Bella hur ser man att det regnar ute?

Kommentar

I denna dialog presenterar jag ett exempel på hur det går till när jag först introducerar lässtunden och sedan boksamtalet genom att:

- Presentera aktiviteten och deltagarna (rad 1 och 2).
- Presentera bokens titel (rad 3).
- Fånga barnens uppmärksamhet med utrop Titta här! Och beskriva illustrationen på framsidan (rad 4).
- Peka på titeln igen, kommentera en detalj i bilden: Det regnar ute (rad 8) och förbereda för lässtarten: Nu ska vi läsa (rad 9).
- Läsa hela boken.
- Introducera boksamtalet med korta repliker: Men vi går och tittar igen i boken (rad 12) och: Vi kan prata lite om den här boken. Okej? (rad 13).
- Ställa frågor: Hur ser man att det regnar? (rad 12).
- Ställa en direkt fråga till ett av barnen: Bella hur ser man att det regnar ute? (rad 21) och därmed markera taltur för deltagarna.

När jag introducerar boken genom att tala om titeln och peka på illustrationen gör jag barnen nyfikna på boken som objekt (Dominkovic, m. fl. 2006). När jag sedan läser hela boken högt får barnen möjlighet att lyssna och koncentrera sig på bokens innehåll och få ett hum om vad boken handlar om. Lyssnandet är en aktivitet som kräver tankemöda. När Bella kommenterar att boken är slut (rad 10) markerar hon att den aktiva och koncentrerade lyssnandet är över. Då passar jag på att introducera själva samtalet kring bokens innehåll. När jag ställer frågan: Hur ser man att det regnar? (rad 18) får alla tre barn lust att svara på samma gång (rad 19). För att förhindra barnen från att börja prata i munnen på varandra och undvika en kakofoni av ljud försöker jag skapa en tur och ordningslista. Jag ställer frågan direkt till Bella: Bella hur ser man att det regnar ute? (rad 21). På det viset ger jag Bella ordet och skapar utrymme för en taltur för henne (Hagberg - Persson, 2001) och indirekt även för Conny och Emil. För mitt arbete är det dessutom viktigt att varje barns röst hörs på ljudupptagningen. Taltur och talutrymme ger barnen möjligheten att göra sina röster hörda.

Strategi 2: Att ställa frågor och upprepa barnets svar

Boken Hitta på!, bildscenen: dockan sitter

Dialog 2

- 1 Vuxen: Och den här pojken är inne och han får hitta på olika roliga lekar.
 2 Bella: Aaa.
 3 Vuxen: Eller hur?
 4 Bella: A.
 5 Emil: Ja.
 6 Vuxen: Och titta nu, nu tittar han på sin docka. Och vad tänker dockan på? Vad tror du Bella?
 7 Bella: Jag vet inte vad hon tänker.

- 8 Vuxen: Men kan du liksom tänka lite? Du kan hitta på nånting själv. Vad kan dockan tänka på?
- 9 Bella: Hon har kläder på sig och skor.
- 10 Vuxen: Hon har kläder på sig och skor. Vad fin hon är.
- 11 Bella: Hon har flätor.
- 12 Vuxen: Hon har flätor.
- 13 Bella: Som Pippi.
- 14 Vuxen: Som Pippi.
- 15 Bella: Som jag. Och kläder.
- 16 Vuxen: Ja, du har också kläder. Titta!
- 17 Bella: Som Pippi Långstrump.
- 18 Vuxen. Hm, Som Pippi Långstrump ...
- 19 Bella: Hon är så där (visar sin frisyra).
- 20 Vuxen: Hon har också flätor uppe i luften. Okej. Vad fint du har sagt.

Kommentar

I den här dialogen beskriver jag en ny scen ur boken *Hitta på!*: Och titta nu, nu tittar han (pojken) på sin docka (rad 6). Sedan ställer jag en fråga: Och vad tänker dockan på? Vad tror du Bella? (rad 6). Först vet Bella inte vad hon ska säga: Jag vet inte vad hon tänker (rad 7). Men sedan hittar Bella på att beskriva hur dockan ser ut: Hon har kläder på sig och skor (rad 9). Hon har flätor (rad 11).

När jag läser detta inslag upptäcker jag att min strategi har likheter med de strategier som Håkansson (1998) nämner när hon beskriver några olika drag som anses vara typiska för tal till små barn. I interaktion med barnen använder vuxna många upprepningar, säger Håkansson (s. 99).

I dialog med Bella upprepar jag ofta det som Bella säger. På det viset tror jag att jag "skapar känsla av kompetens hos barnet" (Dominkovic m. fl. s. 144). Denna strategi, att använda upprepningar, nämner även Dominkovic m. fl. (2006) i sin bok. Dominkovic m. fl. (ibid) rekommenderar denna strategi bland flera andra strategier, gjorda av forskarna Arnold och Whitehurst, (s.145-146) och som skulle användas av föräldrar när de skulle läsa för sina små barn. Dessa förslag kan med fördel användas även av personalen i förskolan och för lite äldre barn. Det gör jag i min undersökning med bra effekt. Genom att upprepa det som Bella säger lockar jag Bella till att berätta mer. Hon har kläder på sig och skor, säger Bella (rad 9). Hon har kläder på sig och skor. Vad fin hon är, säger jag uppmuntrande (rad 10). Som jag. Och kläder, säger Bella (rad 15). Ja, du har också kläder. Titta! replikerar jag (rad 16).

Min strategi att upprepa det som Bella säger har som konsekvens att samtalet fortsätter. Bella kommer på nya repliker utan att jag ställer några frågor. Bella verkar bli uppmuntrad av att höra eko av sina egna ord och fortsätter med att beskriva dockans utseende (rad 9, 11). Här uppmuntrar jag Bellas tal genom att följa hennes eget intresse. "Om barnet pekar på en bild i boken eller börjar tala om något på sidan använd det intresset för att uppmuntra barnets tal" (Dominkovic, m. fl. s. 144).

Under samtalet associerar Bella till en känd barnboksfigur. Hon finner likheten mellan dockan i boken *Hitta på!* och Pippi Långstrump. Bella nämner Pippi Långstrumps flätor, en attribut som förekommer även i den här boken, vilket visar att Bella kan byta perspektiv och gå ur här och nu perspektivet till där och då.

I samband med detta boksamtal kan man tala om språklig och tankemässig svårighetsgrad som Bella ställs inför. Åke Viberg (1993) presenterar och diskuterar i sin artikel Cummins modell. "Enligt Cummins ställs olika krav på språkbehärskningen längs två oberoende dimensioner: graden av situationsberoende och den kognitiva svårighetsgraden" (Viberg, 1993, s. 69).

Bella deltar i en situationsbunden kommunikation. Vi talar om en illustration i

en bok som Bella tittar på och beskriver. "Situationsbunden kommunikation har stöd av den omgivande situationen genom att personer, föremål och händelser som omtalas ofta kan iakttas direkt av båda samtalsparterna" (Viberg, 1993, s. 69).

Det som händer i lässituationen händer här och nu och är situationsberoende eller kontextbundet. När Bella associerar Dolly dockan med Pippi Långstrump pendlar hon till en kognitivt mer krävande dimension. Bella refererar till figuren Pippi som finns inte här och nu. Bella känner den populära barnboksfiguren Pipp Långstrump sedan tidigare och knyter sina kunskaper om Pippi (som har flätor precis som Dolly dockan) till en situation som kan kallas för situationsberoende eller kontextreducerad. Bella läste om Pippi i en situation som hände "där och då" vilket är kognitivt och språkligt mer krävande.

Strategi 3: Att ställa samma fråga till flera barn

Boken Hitta på!, bildscenen: dockan sitter

Dialog 3

- | | | |
|---|--------|--|
| 1 | Vuxen: | Och vad tycker du att den här dockan tänker på? |
| 2 | Emil: | Dockan? |
| 3 | Vuxen: | Hm, den här Dolly dockan här, vad tänker hon på, tror du? |
| 4 | Emil: | Hon sitter men han (?) har gått till bror. Bror har tagit på henne kläder och skor. |
| 5 | Vuxen: | Vem har tagit på henne kläder och skor? Jag hörde inte så bra. |
| 6 | Emil: | Pojken. |
| 7 | Vuxen: | Pojken, den här pojken (bläddrar fram till framsidan) han har klätt på dockan. Och dockan sitter här i ett hörn och är finklädd. |
| 8 | Emil: | Hm. |

Kommentar

I den här dialogen får Emil samma fråga som Bella: Och vad tycker du att den här dockan tänker på? (rad 1). Emil svarar med en frågande ton: Dockan? (rad 2). När jag upprepar frågan talar Emil, liksom Bella gjorde, om dockans kläder. Konsekvensen av samma fråga blir att Emil blir en aning inspirerad av kompisen Bella eftersom även han pratar om dockans utstyrsel. Att imitera Bella, en "fiffig kompis", (Strandberg, 2006) är en bra strategi som Emil använder när han försöker svara på frågan vad dockan tänker på.

Emil talar på ett speciellt sätt och det är inte lätt varje gång varken att höra eller förstå vad han säger. I den här dialogen är Emil otydligt med syftningar: Hon sitter men han (?) har gått till bror. Bror har tagit på henne kläder och skor (rad 4). Eftersom jag inte riktigt följer med i Emils tankegångar ställer jag en extra fråga. Vem har tagit på henne kläder och skor? Jag hörde inte så bra (rad 5). Emil levererar ett svar i vilket han anknyter till pojken på omslaget som han kallar bror (rad 4). För att bejaka Emils svar kommenterar jag hans mening i något modifierat och utökat skick: Pojken, den här pojken, han har klätt på dockan. Och dockan sitter här i ett hörn och är finklädd (rad 7). Emil godkänner min något fylligare återkoppling till hans egen beskrivning genom ett bejakande ljud (interjektion hm, rad 8).

Håkansson (1998) refererar till ett stort antal undersökningar gjorda på 70-talet i vilka forskarna upptäckte att samtal mellan vuxna och barn skilde sig från samtal mellan vuxna. I dessa undersökningar talar man om *språklig register* som förekommer i interaktion mellan vuxna och barn. Registret omfattar användning av bl. a. högt tonläge, speciella barnspråksord (kisse, kossa, vovve), att man ställer många frågor och att man utvecklar eller expanderar barnets svar.

I dialog 3 finns det ett exempel på hur jag expanderar Emils svar. Emil

berättar: Hon sitter men han (?) har gått till bror. Bror har tagit på henne kläder och skor (rad 4). För att förklara och återberätta Emils beskrivning använder jag mig av Emils formulering när jag expanderar hans svar. Pojken, den här pojken (bläddrar fram till framsidan) han har klätt på dockan. Och dockan sitter här i ett hörn och är finklädd (rad 7).

Strategi 4: Att gissa vad barnet menar

Bilderboken Hitta på!, bildscenen: dockan hoppar

Dialog 4

- | | | |
|---|--------|--|
| 1 | Vuxen: | Och vad tror du? Vad tänker dockan på Conny? |
| 2 | Conny: | Pappa. |
| 3 | Vuxen: | Tänker dockan på pappan? Okej. Vi vänder blad och så kollar vi vad som händer med dockan. Vad hittar dockan på här? O, titta! Hon hittar på att hoppa på kuddar. |
| 4 | Bella: | Aa. |
| 5 | Conny: | Mamma. |
| 6 | Vuxen: | Ska hon ramla, menar du, Conny? |

Kommentar

Bella och Emil kan beskrivas som verbala barn som har lätt för att uttrycka sig. Det händer lätt att man glömmer bort Conny som har betydligt svårare att tala rent och uttala ord. Conny överanvänder orden mamma och pappa. Jag gissar att han här försöker använda ordet ramla, men har svårigheter med att forma ordet. Det är en bra teknik att försöka gissa (tolka) vad Conny menar. Konsekvensen blir att Conny blir aktiv i boksamtalen och samtalar om texten på samma villkor som Emil och Bella.

Dialog 5

- | | | |
|---|--------|--|
| 1 | Vuxen: | Leker du också Conny? Leker du så här lek? |
| 2 | Conny: | Nej. Pappa... |
| 3 | Vuxen: | Pappa säger nej. |
| 4 | Conny: | Nej. |
| 5 | Vuxen: | Aha, man får inte... |
| 6 | Conny: | Nej. |
| 7 | Vuxen: | Okej. |
| 8 | Conny: | Hoppa här... (säger något otydligt) hamma (?)... hoppa där |
| 9 | Vuxen: | Aha... dockan hoppar och kanske mamma säger till dockan: Stopp, inte hoppa. Men jag ser ingen mamma här. |

Ett annat exempel på strategin gissning finns i dialog 5. Det är inte alldeles lätt att förstå vad Conny vill ha sagt. Jag tolkar och klär Connys tankar i ord: Pappa säger nej (rad 3). Aha, man får inte (rad 5). Aha, dockan hoppar och kanske mamma säger till dockan: Stopp, inte hoppa (rad 9). Konsekvensen av denna strategi blir att samtalet fortsätter och att Conny berättar med hjälp av pedagogens stöttning och fortsätter uttrycka sig (hamma, rad 8). Betyder detta ord ramla eller mamma?

Boken Åka tåg, bildscenen: hunden med sin husse

Dialog 6

- | | | |
|---|--------|---------------------------------------|
| 1 | Conny: | Voff, vofff! |
| 2 | Vuxen: | Och här är en hund. |
| 3 | Conny: | (Talar otydligt och visar sin tröja). |
| 4 | Vuxen: | Du har också en hund. |
| 5 | Conny: | Ja. |
| 6 | Vuxen: | Det ska jag sen ta ett kort på. |
| 7 | | Du har en annan hund. |

8		Titta Bella, Conny han har en annan hund som heter Pluto.
9	Conny:	Mamma... (otydligt prat).
10	Vuxen:	Mamma har köpt tröjan åt dig.
11	Conny:	Ja.

Kommentar

Conny tar initiativet och kommenterar vad han ser på bilden. Voff, voff, säger Conny (rad 1). Han använder ett onomatopoetiskt ord som fungerar som substantiv. Conny vill säga att bilden handlar om en hund. Och här är en hund, säger jag för att bekräfta Connys iakttagelse (rad 2). Conny säger någonting på sitt sätt, något jag inte förstår (rad 3) men jag upptäcker efter en stund att Conny tittar ner och visar sin egen tröja på vilken det finns en hundbild avtryckt. Conny upptäcker ett samband med hunden på illustrationen i boken och bildtrycket på sin egen tröja. Han får en association och gör en koppling till begreppet hund. Sedan säger Conny ordet mamma (rad 9) och jag gissar mig fram till en kommentar. Mamma har köpt tröjan åt dig, gissar jag (rad 10) att Conny menar. Ja, svarar Conny bekräftande (rad 11).

Ordet mamma får jag göra en inferens på för att förstå. Jag gissar (tolkar) att Conny vill säga att hans mamma har köpt tröjan som han har på sig och refererar till, vilket Conny bekräftar och på det viset visar att han förstår min kommentar och godkänner min gissning (tolkning). Conny pekar på ett föremål (tröjan) och vidgar på det viset berättelsen om hunden i boken. Här på bilderbokens blad finns en hund som liknar hunden på den här tröjan som min mamma har köpt åt mig, tror jag att Conny vill säga.

Dialog 6 har likheter med sekvenser i de dialoger med mycket små barn som Schickedanz (Dominkovic, m. fl, 2006) iakttar. Den vuxne frågar någonting, väntar på barnets svar och om det är nödvändigt ger svaret själv. Till slut får barnet återkoppling på sitt svar. "Författaren kommenterar detta vanliga beteende som att den vuxne bär dialogen framåt vid dessa tillfällen eftersom babys produktiva språk är så begränsat" (Dominkovic, m. fl, 2006). I dialogen med Conny försöker jag mig på att lista ut något som jag indirekt kan kalla för ett svar. Mamma... (otydligt prat) säger Conny (rad 9). Mamma har köpt tröjan åt dig, replikerar jag i ett försök att expandera Connys otydliga prat (rad 10). Ja, bekräftar Conny (rad 11). Conny är inte fullt så liten som bebisarna som Schickedanz refererar till men hans produktiva språk är begränsat och därför känns det berättigat att som vuxen och mer erfaren talare bära dialogen framåt genom att formulera en mening som Conny för tillfället inte kan formulera själv. (Mamma har köpt tröjan åt dig, rad 10). Jag stödjer Conny i denna dialog. "Detta skulle kunna ses som 'scaffolding' eller kommunikativa stöttor. Ju äldre barnet blir desto mer kan han/hon bidra med dialogen medan den vuxne samtidigt håller sig mer tillbaka och lyssnar på barnets ord." (Dominkovic, m. fl. 2006).

Ett barn vars produktiva språk är begränsat behöver stöd. "Så länge vi inte har full kontroll över kunskaper och färdigheter och kan agera självständigt är vi, enligt Vygotsky, beroende av någon typ av stöd eller *mediering*" (Lindberg, 2004, s. 471). I dialog 6 stödjer jag Conny i samtal kring en bok. Lindberg (2004) ger en definition på begreppet stöttning, som jag ofta möter i facklitteraturen. "En metafor som ofta använts för att beskriva den mediering som kännetecknar samspelet i många typer av nybörjare - expertinteraktioner är scaffolding - ungefär stöttning - först myntat av Jerome Bruner och hans kolleger (Woods, Bruner & Ross, 1976). I undervisningssammanhang spelar naturligtvis läraren en avgörande roll för denna stöttning som kan betecknas som temporära stöd som läraren tillhandahåller för att eleverna ska kunna utveckla nya begrepp och färdigheter" (Lindberg, 2004, s. 472).

Dialog 6 är ett exempel på hur det kan gå till när pedagogen stödjer ett barn med begränsat produktivt språk, genom att gissa och tolka det som barnet vill ha sagt. Mina kommentarer som har fastnat på bandspelaren visar att Conny är aktiv i boksamtalen på ett sätt som bekräftar att han förstår mer än han förmår uttala. Conny har mängder med ord i sitt passiva ordförråd som med hjälp av sådana här samtal, på sikt kan aktiveras. "Det är viktigt att skilja mellan det som brukar kallas aktivt och passivt ordförråd. Aktivt användning kan sägas vara förmågan att själv använda ett ord på ett lämpligt sätt, medan passiv ordförståelse innebär att man förstår ett ord när någon annan använder det" (Enström och Holmegaard, 1993, s.175).

Den strategin som jag använder går ut på att beskriva allt som Conny gör vilket sätter ord på det som sker. Här är det viktigt med en lyhörd vuxen som fungerar som "hjälpberättare" och sätter ord på historien som Conny inte förmår uttala än. Även några få ord fungerar för att förstå vad barnet vill uttrycka: Mamma... otydlig prat... (rad 9) räcker för att stödja Connys uttalande med en expanderande kommentar: Mamma har köpt tröjan åt dig (rad 10). Att jag tolkar och hittar ord för det som jag tror att Conny menar får för konsekvens att Conny hör sina egna tankar uttryckta i ord. Transkriberingen har hjälpt till att dokumentera det som barnen säger och gör, vilket har betydelse, för annars skulle kanske Connys intelligenta och framgångsrika kommunikation inte uppmärksammas.

Inom sociokulturella teorin menar man att människor lär sig språket i samspel med andra. "Enligt ett sociokulturellt synsätt är det sociala samspelet alltså en avgörande drivkraft i språktillägnet där den egna formuleringen och det gensvar den möter spelar en central roll" (Lindberg, 2004, s. 473).

Inlägg om tröjor och min gissning har som konsekvens att vi vidgar diskussionen om bilderbokens sidotema (hund). Litteracitet finns överallt runt omkring oss, på mest oväntade ställen, även på barnens tröjor.

Strategi 5: Att knyta till barnens egna erfarenheter

Boken Hitta på!, bildscenen: dockan hoppar

Dialog 6

- | | | |
|----|--------|--|
| 1 | Bella: | Jag hoppar mycket hemma. |
| 2 | Vuxen: | Mycket? Hoppar du hemma? Hur hoppar du hemma?
Berätta! |
| 3 | Bella: | På kuddar bara. |
| 4 | Vuxen: | Så här på kuddar... |
| 5 | Bella: | Aa. |
| 6 | Vuxen: | Är det nån speciell lek du... |
| 7 | Bella: | Nej, jag simmar. |
| 8 | Vuxen: | Du simmar. |
| 9 | Bella: | Aa. |
| 10 | Vuxen: | Du leker att du simmar. |
| 11 | Bella: | Aa (ler). |
| 12 | Vuxen: | Och vad heter det... vad leker du Emil? Leker du som den här dockan, eller? |
| 13 | Emil: | Jag brukar hoppa hemma. |
| 14 | Vuxen: | Du också. |
| 15 | Emil: | Hm, jag brukar hoppa... när det är hemma hav... då kan jag göra så...(visar hur han gör, använder simmande rörelse) då kan jag simma över dem. |
| 16 | Vuxen: | Du leker också hav, ungefär som du (vänder mig till Bella). |
| 17 | Bella: | Jag kan också simma... också så (gör simmande rörelser). |
| 18 | Vuxen: | Du simmar också som på ett hav då. |
| 19 | Bella: | Ja. |
| 20 | Vuxen: | Och vet du, den här leken kan heta inte nudda golvet (syftar till |

- bilden i boken).
- 22 Vuxen: Leker du också Conny? Leker du sån här lek?
- 23 Conny: Nej. Pappa...
- 24 Vuxen: Pappa säger nej.
- 25 Conny: Nej.
- 26 Vuxen: Aha, man får inte.
- 27 Conny: Nej.
- 28 Vuxen: Okej.
- 29 Conny: Hoppa här... (säger något otydligt) hamma (?)... hoppa där
- 30 Vuxen: Aha... dockan hoppar och kanske mamma säger till dockan, stopp, inte hoppa. Men jag ser ingen mamma här.
- 31 Vuxen: Säger din mamma till dig nånting när du hoppar Bella?
- 32 Bella: Ja.
- 33 Vuxen: Vad säger mamma?
- 34 Bella: Inte hoppa för du ska äta mat (skrattar lite).
- 35 Vuxen: Säger hon så? (skrattande) Slutar du hoppa då?

Kommentar

Den här dialogen är ett exempel på hur man kan småprata kring en text och knyta till barnens egna erfarenheter. "Boken fungerar som en gemensam referensram och därmed möjliggör utvecklingar i form av småprat om bokens tema" (Cochran Smith i Aronsson, 1991). Pojken, huvudpersonen i bilderboken *Hitta på!* leker inomhus med sina leksaker. Bokens tema är inomhuslekar. Bella, Conny och Emil småpratar i denna boksamtal om egna lekerfarenheter. Figuren i boken Hitta på! Som kallas Dolly dockan hoppar på klossar. Bella säger: Jag hoppar mycket hemma (rad 1). Bella knyter texten till sin egen erfarenhet. Jag uppmuntrar Bella att berätta mer genom att bli nyfiken: Mycket? Hoppar du hemma? Hur hoppar du hemma? Berätta! (rad 2). Flera frågor efter varandra leder till svar i vilka Bella beskriver en simlek i sin hemmiljö. Mina kommentarer: Du också, du leker också hav, ungefär som du, du simmar också på ett hav då (rad 16, 17) uppmuntrar Bella till att fortsätta med små kommentarer om egna lekar.

Emil blir inspirerad av Bella och beskriver en likartad lek i sin hemmiljö. Emil säger: Jag brukar hoppa hemma (rad 13) och: Jag brukar hoppa... när det är hemma hav... då kan jag göra så, då kan jag simma över dem (rad 15).

Conny berättar om en annan erfarenhet. Man får inte hoppa för då kommer pappa och säger stopp. Leker du också Conny? Leker du sån här lek? frågar jag (rad 22). Nej. Pappa... svarar Conny (rad 23). Jag expanderar (Håkansson, 1998) Connys svar med egna konstateranden: Pappa säger nej (rad 24). Aha, man får inte (rad 26).

Att ställa en öppen fråga: Berätta! (rad 2) Vad leker du Emil? (rad 12), Säger din mamma till dig nånting när du hoppar Bella? Vad säger mamma? (rad 31, 33) resulterar i ett fylligare svar. Emil säger, Jag brukar hoppa hemma (rad 13) och: Jag brukar hoppa... när det är hemma hav... då kan jag göra så, då kan jag simma över dem (rad 15). Bella säger: Inte hoppa för du ska äta mat (rad 34).

Strategi 6: Att uppmuntra barnen att agera och använda icke verbala uttrycksmedel

Boken Lilla katten, bildscenen: hundarna skäller

Dialog 7

- 1 Vuxen: (Bläddrar och läser strofen).
Det bästa han vet i världen
är spännande jakt en natt.
Låt vargar och hundar yla

- det rör honom inte ett skvatt!
(Jag läser hela versen, barnen lyssnar utan att avbryta.)
- 2 Vuxen: Han går på muren här (syftar på katten på bilden).
3 Vad vill de här hundarna göra?
- 4 Emil: Äta upp honom (Syftar på katten).
5 Vuxen: Vill de äta upp honom?
6 Emil: Aa.
7 Vuxen: Men han är inte rädd för hundarna.
8 Conny: (Låter).
9 Vuxen: Ja. Han är inte rädd. Titta vilka klor hundarna har.
10 De vill äta upp...
11 Conny: (Låter och visar med gester hur hundarna på bilden betar sig).
12 Vuxen: Du visar. Precis.
13 Conny: (Låter och gestikulerar).
14 Vuxen: Får jag se. Vänta lite Jag ska ta ett kort på det när du visar Conny.
15 Conny: Ja.
16 Vuxen: Jag ska ta ett kort på det... när du visar hur hundarna ser ut.
17 Vänta lite!
18 (Förbereder kameran och uppmanar Conny att härma hundarna på illustrationen).
19 Visa mig! Hur ser hundarna ut?
20 Visa mig med händerna så där som du gjorde. En gång till!
21 Vänta! Lite till. Okej, Vänta! Stå still nu! Visa en gång till.
22 Vänta! (Tar ett kort med digitalkameran). Wow. Okej.
23 Emil: Får jag se!
24 Vuxen: Ja! (Visar bilden till pojkarna). Så såg han ut.
25 Han visade som de där hundarna... hur hundarna hade klor.
26 Emil: Ja.
27 Vuxen: Men vart ska den här katten nu?

Kommentar

Min strategi för att få igång samtalet:

- Beskriver bilden: Han går på muren här (rad 2).
- Ställer frågor: Vad vill de här hundarna göra? (rad 3). Vart ska den här katten nu? (rad 27).
- Använder kameran för att dokumentera, bevara och förstärka de ordlösa förklaringarna (rad 16-22).
- Uppmanar barnet att agera med de uttrycksmedel det har: Visa mig! Hur ser hundarna ut? (rad 19).
- Kommenterar det som barnen säger och gör: Vill de äta upp honom? (rad 5). Du visar. Precis (rad 12). Så såg han ut (rad 24). Han visade som de där hundarna... hur hundarna hade klor (rad 25).

Conny blir fascinerad av illustrationen och använder sitt kroppsspråk som uttrycksmedel. Det resulterar i en spontan mini dramalek som Conny spelar upp inför kameran och som ger samtalet en extra krydda. När Emil blir nyfiken på bilden tagen med digitalkameran och undrar: Får jag se! (rad 23) ger fotot ytterligare en möjlighet till att samtala och kommentera den ursprungliga bilden i bilderboken. Så såg han ut. Han visade som de där hundarna... hur hundarna hade klor (rad 25).

Som en extra språkövning som Conny får på köpet blir instruktioner i samband med fotograferingen. Conny följer instruktionerna när jag uppmanar honom

att visa samma gester som hundarna på illustrationen. Visa mig! Hur ser hundarna ut? (rad 19). Visa mig med händerna så där som du gjorde (rad 20).

Conny förstår även i den här momenten mer än han kan uttrycka. Hans passiva ordförråd är betydligt fylligare än hans aktiva (Enström och Holmegaard, 1993) så det blir bra att han får agera. En gång till! Vänta! Lite till. Okej, Vänta! Stå still nu! Visa en gång till. Vänta! (rad 21-22). Intermezzon med kameran gör att barnen får en liten distans till illustrationen och samtalet. De får koppla illustrationen som fungerar som en symbol för verklighet till en riktig handling som i sin tur är tolkning av en bokförlaga och har inte som avsikt att vara en exakt härmning. Meningen är att närma sig begreppet klor. Hela det här samtalet har sin utgångspunkt i begreppet klor. På illustrationen visar hundarna sina klor. Conny blir fascinerad av dramatiken i bildspråket.

Lärarna Monica Nilsson och Ulla Sundemo (2001) beskriver i en läsvärd artikel hur de i sitt klassrum använder sig av barnböcker i stället för läromedelsböcker. Författarna blev inspirerade av begreppet "tomrummet" ett begrepp som forskaren Wolfgang Iser har myntat (Nilsson och Sundemo, 2001). "Han menar att författaren bjuder in läsaren till medskapande genom att det finns tomrum i texten som läsaren själv kan fylla i" (Nilsson och Sundemo, 2001. s. 175). Nilsson och Sundemo menar att det finns många sätt att fylla tomrum i texten. Ett sätt är att föra samtal, ett annat att spela rollspel. Ytterligare exempel är bildskapande eller eget skrivande. I dialog 6 finns det exempel på hur Conny blir medskaparen av texten och hur han fyller *tomrum i texten* genom en liten rollspel. Han låter och visar med gester hur hundarna på bilden betar sig (rad 11). För att få Conny att ge uttryck för sin berättarglädje uppmuntrar och förstärker jag Connys eget sätt att uttrycka sig.

Bildtagning gör att barnen blir intresserade av att fortsätta lyssna och samtala vidare. Conny har blivit bekräftad i sitt sätt att kommunicera, uttrycka sig och delta i samtalet. I en stor grupp skulle barnet inte haft samma möjlighet att interagera på egna villkor och inte heller få lov att nyttja lika mycket "talutrymme". *Tomrummet i texten* skulle nog inte få så stor chans att fyllas.

2. Hur responderar barnen och vad berättar de under boksamtalet?

Efter bearbetning av materialet kom jag fram till att barnen responderar på två olika sätt i boksamtalet. Dels responderar de verbalt, dels icke verbalt. I följande text identifierar jag i dialogerna olika typer av verbal respons.

Verbal respons

Här presenterar jag några utdrag ur dialogerna som illustrerar olika typer av verbal respons.

Bildbeskrivningar

Dialog 8

- 1 Bella: Hon har kläder på sig och skor.
- 2 Vuxen: Hon har kläder på sig och skor. Vad fin hon är.
- 3 Bella: Hon har flätor.
- 4 Vuxen: Hon har flätor.
- 5 Bella: Som Pippi.
- 6 Vuxen: Som Pippi.
- 7 Bella: Som jag. Och kläder.
- 8 Vuxen: Ja, du har också kläder. Titta!

9 Bella: Som Pippi Långstrump.

Barnen beskriver hur saker på bilden ser ut. Bella beskriver här en dockas utseende.

Lekbeskrivningar

Dialog 9

1 Bella: Jag hoppar mycket hemma
 2 Vuxen: Mycket? Hoppar du hemma? Hur hoppar du hemma?
 Berätta!
 3 Bella: På kuddar bara.
 4 Vuxen: Så här på kuddar...
 5 Bella: Aa.
 6 Vuxen: Är det nån speciell lek du...
 7 Bella: Nej, jag simmar.
 8 Vuxen: Du simmar.
 9 Bella: Aa.
 10 Vuxen: Du leker att du simmar.
 11 Bella: Aa (ler).

Dialog 9 A

1 Emil: Jag brukar hoppa hemma.
 2 Vuxen: Du också.
 3 Emil: Hm, jag brukar hoppa... när det är hemma hav... då kan jag
 göra så...(visar hur han gör, använder simmande rörelse) då
 kan jag simma över dem.
 4 Vuxen: Du leker också hav, ungefär som du (vänder mig till Bella).
 5 Bella: Jag kan också simma... också så (gör simmande rörelser).

Bella och Emil blir inspirerade av handlingen i boktexten och beskriver lekarna som de leker i sin hemmiljö.

Små historier

Barnen kan berätta små historier med egna ord som Bella och Emil gör i exemplet lekbeskrivning ovanför (dialog 9 och 9A).

Dialog 10

1 Vuxen: Leker du också Conny? Leker du så här lek?
 2 Conny: Nej. Pappa...
 3 Vuxen: Pappa säger nej.
 4 Conny: Nej.
 5 Vuxen: Aha, man får inte...
 6 Conny: Nej.
 7 Vuxen: Okej.
 8 Conny: Hoppa här... (säger något otydligt) hamma (?)... hoppa där
 9 Vuxen: Aha... dockan hoppar och kanske mamma säger till dockan:
 Stopp, inte hoppa. Men jag ser ingen mamma här.

Medan Bella och Emil berättar i dialogerna 9 och 9A hur de busar och stöjar hemma, ungefär som dockan på bilden gör, berättar Conny med sina knappa ordresurser en annan historia. Man får inte busa, för pappa och mamma sätter stopp. Pedagoggen hjälper här med sitt dialogstöd till att klä Connys tankar i ord.

Dialog 11

- 1 Conny: Voff, voff!
 2 Vuxen: Och här är en hund.
 3 Conny: (Talar otydligt och visar sin tröja).
 4 Vuxen: Du har också en hund.
 5 Conny: Ja.
 6 Vuxen: Det ska jag sen ta ett kort på. Du har en annan hund. Titta Bella, Conny han har en annan hund som heter Pluto.
 7 Conny: Mamma... (otydligt sen)
 8 Vuxen: Mamma har köpt tröjan åt dig.
 9 Conny: Ja.

Här finns det ett exempel på hur barnet associerar och vidgar historien i boken med hjälp av föremål. Conny berättar med hjälp av sin tröja. Med hjälp av tolkningar och gissningar växer det i dialogform mellan Conny och samtalsledaren en ny historia fram som skulle kunna låta så här: Här finns en hund som liknar den här som jag har på min tröja. Tröjan har min mamma köpt.

Små roliga historier

Dialog 12

- 1 Vuxen: Säger din mamma till dig nånting när du hoppar Bella?
 2 Bella: Ja.
 3 Vuxen: Vad säger mamma?
 4 Bella: Inte hoppa för du ska äta mat (skrattar lite).
 5 Vuxen: Säger hon så? (skrattande) Slutar du hoppa då?

Bella visar här en humoristisk inslag. Inte hoppa för du ska äta mat, säger Bellas mamma, och sätter därmed en liten knorr på historien om hoppleken.

Icke verbal respons

Nedanför finns det några utdrag ur dialogerna som illustrerar olika typer av icke verbal respons.

Små dramalekar

Den icke verbala responsen består av olika små dramalekar i vilka barnen använder onomatopoetiska läten (olika slags interjektioner).

Dialog 12

- 1 Conny: Voff, voff!
 2 Vuxen: Och här är en hund.

Så gör Conny när han kommenterar vad han ser på bilden i boken. Voff, voff, säger Conny. Han använder ett onomatopoetiskt ord som fungerar som substantiv. Han vill säga att bilden handlar om en hund, eller så identifierar han sig med en hund och dramatiserar genom att låta som en hund. Conny som har svårigheter med att använda ord och uttala meningar använder sig ofta och med lust av dessa onomatopoetiska uttryck. Det är roligt att härma hundens läte.

Dialog 13

- 1 Conny: (Låter och visar med gester hur hundarna på bilden betar sig)
 2 Vuxen: Du visar. Precis.
 3 Conny: (Låter och gestikulerar).

Barnen använder sig av gester och rörelser och spelar små dramalekar både spontant och på begäran. I dialog 13 gör Conny det spontant.

Dialog 14

- 1 Vuxen: Får jag se. Vänta lite Jag ska ta ett kort på det när du visar Conny.
 2 Conny: Ja.
 3 Vuxen: Jag ska ta ett kort på det... när du visar hur hundarna ser ut.
 4 Vuxen: Får jag se. Vänta lite.
 5 Jag ska ta ett kort på det när du visar Conny.
 6 Conny: Ja.
 7 Vuxen: Jag ska ta ett kort på det... när du visar hur hundarna ser ut.
 8 Vänta lite!
 9 (Förbereder kameran och uppmanar Conny att härma hundarna på illustrationen).
 10 Visa mig! Hur ser hundarna ut?
 11 Visa mig med händerna så där som du gjorde. En gång till!
 12 Vänta! Lite till. Okej, Vänta! Stå still nu! Visa en gång till.
 13 Vänta! (Tar ett kort med digitalkameran). Wow. Okej.

I dialog 14 får man prov på hur Conny spelar en liten dramalek på begäran

Dialog 15

- 1 Emil: Hm, jag brukar hoppa... när det är hemma hav... då kan jag göra så...(visar hur han gör, använder simmande rörelse) då kan jag simma över dem.
 2 Vuxen: Du leker också hav, ungefär som du (vänder mig till Bella).
 3 Bella: Jag kan också simma... också så (gör simmande rörelser).

Barnen får inspiration av varandra att beskriva ganska likartade leksituationer. De berättar muntligt och använder sig av rörelser som en extra illustration till ordförklaringar. Emil och Bella använder i denna dialog rörelse som komplettering till sina muntliga kommentarer.

8 Slutsatser

Boksamtalen som bygger på interaktion mellan den vuxne, barnet och boken gynnar barnets språkutveckling. Samtalet aktiverar alla tre barnen till att berätta, reflektera och ge uttryck för sina uppfattningar (Lpfö 98, s. 12).

För att få i gång samtalet använder jag som är bok- och samtalsledaren sex olika strategier: 1. introducerar boken och skapar talutrymme, 2. ställer frågor och upprepar barnets svar, 3. ställer samma fråga till flera barn, 4. Gissar (tolkar) vad barnen menar, 5. Knyter an till barnens egna erfarenheter, 6. uppmuntrar barnen att agera och använda sig av icke verbala uttrycksmedel.

Dessa strategier har vissa konsekvenser och skapar positiva effekter. Flera av de nämnda strategier bygger på frågor. Om samtalsledaren ställer en fråga och upprepar barnets svar resulterar detta i att barnet lockas till att fortsätta att uttrycka sig. Om man ställer samma fråga till flera barn blir barnen inspirerade av varandras svar vilket resulterar i snarlika berättelser som ändå varierar. Om samtalsledaren knyter till barnens egna erfarenheter resulterar det i fylligare svar.

Vissa strategier lämpar sig för barn som fortfarande inte producerar så mycket språk. Om samtalsledaren gissar (tolkar med egna ord) vad barnet vill ha sagt lyssnar barnet och godkänner samtalsledarens förslag vilket vidgar samtalet och håller det igång. Samtalet dör inte för att barnets verbala förmåga verkar vara klen. En annan

strategi som gynnar barn som inte producerar så mycket språk går ut på att uppmuntra barnet till att agera. Detta resulterar i att barnet använder sig av kroppsspråk, gester, läten och rörelser vilket stärker barnens självförtroende och tillåter det att uttrycka sig med de uttrycksmedel barnet har. Hos de barn som är mer elokventa och kan konsten att uttrycka sig själva förstärker rörelserna berättarglädjen.

Med hjälp av frågor lockar samtalsledaren (jag) barnen till att bli medskapare och medkonstruktörer av texter. Barnens svar berikar och vidgar bokens innehåll eftersom barnens svar knyter ofta till deras egna erfarenheter (böcker som barnen känner till, lekar de leker hemma och liknande teman).

Barnens respons på bokinnehåll kan vara verbal och icke verbal. Verbal respons kan identifieras som olika genrer. Barnen producerar bildbeskrivningar, lekbeskrivningar, små historier och små skämtliknade historier. Icke verbal respons resulterar i små dramalekar i vilka barnen använder gester och rörelser som en extra illustration till ordförklaringar.

Det värdefulla är att barnen i boksamtalen tränar sin språkkompetens i enlighet med Förskolans läroplan uppnående mål (Lpfö 98, s. 12-13).

Förskolan skall sträva efter att varje barn:

- utvecklar sin förmåga att lyssna, berätta, reflektera och ge uttryck för sina uppfattningar
- utvecklar ett rikt och nyanserat språk och sin förmåga att kommunicera med andra och att uttrycka tankar
- utvecklar sitt ord- och begreppsfröord och sin förmåga att leka med ord, sitt intresse för skriftspråk och för förståelsen av symboler samt deras kommunikativa funktioner.

9 Diskussion

Denna uppsats har karaktär av aktionsforskning eller snarare aktionslärande, vilket innebär ett förhållningssätt och en nyfikenhet på problem och dilemman som man kan möta i vardagen (Söderström, 2004). Denna nyfikenhet pendlar mellan tänkandet om praktiken och handlandet i praktiken. Däri ligger möjlighet att utveckla och förändra sin verksamhet.

Att anta utmaningen

Jag blev nyfiken på vad som sker under högläsning i stor grupp, en rutin som förekommer dagligen på vår avdelning. Vi pedagoger har höga ambitionen med denna lässtund. En av syftena är att utveckla barnens språk. Men efter att ha läst en hel del litteratur om ämnet (Dominkovic m.fl. 2006) blev jag medveten om att lässtunder i vilka många barn deltar blir föga språkutvecklande.

Högläsningen i en stor grupp kan passivisera barnen eftersom det saknas utrymme för samtal om det lästa (Dominkovic m. fl. 2006). I en stor grupp blir det svårt att finna utrymme för samtalsstunden eftersom det finns för många barn. Om pedagogen skulle sträva efter att skapa ett större utrymme till att ge möjlighet till att uttrycka associationer som läsningen väcker hos vart och ett av barnen skulle läsningen tappa fart och barnen förlora koncentration på själva det upplästa texten. Därför pågår läsningen som envägssituation i vilken den vuxne håller i lådan, påpekar Dominkovic m. fl. (2006).

Alla barn på vår avdelning (3-6 år) deltar dagligen i en högläsningssamling, en

aktivitet som inträffar före lunch. Merparten av barnen (10) sover efter måltiden medan en mindre grupp (6) av de äldre barnen deltar i ytterligare en högläsningstund, denna gång i en mindre grupp i vilken det finns möjlighet att samtala om boken. De tio yngre barn missar chansen att regelbundet samtala och uttrycka sina tankar kring en bok. Det skulle vara en utmaning att med kunskaperna förvärvade i denna kurs förändra rutinerna så att även de yngre barnen på avdelningen fick möjlighet att läsa böcker och samtala om böckernas innehåll i mindre grupper, vilket i sin tur skulle bidra till utvecklingen av dessa barns språkkompetens. I dagens läge låter vi barnen bokstavligen sova bort denna möjlighet.

Syftet med min undersökning är att ta reda på hur högläsning och boksamtal i en mindre grupp kring några utvalda barnbokstexter gynnar utvecklingen av tvåspråkiga barns språkkompetens i svenska, deras andraspråk. Min hypotes är att boksamtal i små grupper gynnar barns språkutveckling och jag vill ta reda på om hypotesen stämmer. Vad blir fördelarna med boksamtalet? På vilket sätt är boksamtalet i mindre grupper språkutvecklande?

Jag valde en mindre grupp bestående av tre barn med olika språkkompetenser: två av barnen kan beskrivas som verbala medan det tredje barnet har svårigheter med språkproduktionen. Alla tre tillhör de yngre barnen, som i början av terminen blev överskolade från småbarnsavdelningen, och är något äldre än tre år. Dessa barn missar, på grund av sin sovvila, möjlighet till boksamtal och jag har i min undersökning varit nyfiken på hur dessa barn skulle respondera på boksamtal i mindre grupp, vad de skulle berätta och på vilket sätt skulle dessa samtal vara språkutvecklande för dem.

Att skapa utrymme för samtal

Själva tiden som jag som pedagog och kursdeltagare hade att disponera för bearbetning av datainsamling och uppsatsskrivning var alldeles för knapp och uppsatsens omfattning likaså. Min undersökning grundar sig därför på ett litet materialurval bestående av 7, 5 minuters dialoger och tre sidor transkriberingar, för att kunna dra några allmängiltiga slutsatser. Egentligen var jag för ambitiös och skulle ha begränsat antalet böcker och antalet tillfällen för boksamtalen med barnen och jag skulle kanske i förväg ha formulerat några fler öppna frågor för att kunna presentera ett mer rikligt resultat.

Resultaten i min undersökning, som grundar sig på analysen av sju dialoger mellan pedagogen och de tre barnen, ger mig ändå en uppfattning om att högläsning och boksamtal i just den här lilla gruppen kan ha gynnsamma effekter för utvecklingen av dessa tre barns språkkompetens i svenska därför att aktiviteten som skedde i en mindre grupp skapade det betydelsefulla talutrymme för vart och ett av barnen.

Jag fick en bekräftelse om att den stora nackdelen med läsningen i en stor grupp är just brist på talutrymme. Även om jag själv i min undersökning tar ganska stor plats och lyckas inte skapa så stort talutrymme för barnen som jag hade önskat, ger dessa stunder ändå tillfälle till bättre interaktion än läsningen i en storgrupp. Om varje barn får dagligen åtminstone sju minuter, att i en mindre grupp bestående av två eller tre kamrater och en pedagog, samtala om en bilderbok kan dessa sju minuter räcka långt för att aktivera barnen och utveckla deras språk.

Min erfarenhet stämmer bra med forskaren Karweit som Dominkovic m. fl. (2006) åberopar i sin bok. Karweit (s. 134) menar att samtalen kring bokens innehåll är viktiga för språkutvecklingen eftersom det i en liten grupp går att skapa utrymme för samtalet utan att varken tappa fart i läsningen eller fokus på berättelsen. Med hjälp

av samtalen kan pedagogerna fördjupa förståelsen av bokens tema och utmana barnens tänkande.

Samtalet mellan den vuxne och barnen uppmuntrar vart och ett av dem till att aktivera sitt språk och ge uttryck för sina tankar. Boken fungerar som en gemensam referensram och därmed möjliggör utveckling i form av småprat om bokens tema (Marylin Cohran Smith i Aronsson, 1991). Med hjälp av frågor och tematiskt småprat kan man koppla barnens egna erfarenheter till pågående läsning.

Det är viktigt att samtalsledaren skapar fungerande strategier när det gäller samtal kring boken. Strategierna syftar till att skapa talutrymme för vart och ett av barnen. I min undersökning använde jag mig av strategier som grundade sig på samtalsledarens olika sätt att ställa frågor: att ställa frågor och upprepa barnets svar; att ställa samma fråga till flera barn; att gissa (tolka) vad barnen menar; att knyta till barnens egna erfarenheter. Dessa frågor visade sig ha positiva effekter. Med hjälp av frågor aktiverades barnen och lockades till att bli medskapare och medkonstruktörer av texter.

Om konsten att ställa frågor

En annan viktig sak som jag upptäckte var frågorna och deras betydelse. De flesta forskare betonar betydelsen av att öppna frågor som har störst effekt för barnens språkutveckling. Jag blev därför förvånad när jag upptäckte att jag i min undersökning hade använt mig ganska sparsamt av denna typ av frågor. Jag förstod att jag i fortsättningen skulle behöva komma bättre förberedd till lästunden och hitta på fler genuina frågor, frågor som skulle få i gång barnens monologer. "Samtidigt som dialogen mellan förskollärare - barn och barn - barn är centrala för språk- och litteracitetsutvecklingen så är också monologen viktigt för skriftspråkutvecklingen (Axellson, 2005, s. 71).

Jag fick en insikt om hur viktigt det är att som pedagog leda och stödja samtalet. "Barn i grupp kan lära sig att bli duktiga på att samtala och ge och ta med en vägledare som stötta" (Dominkovic m. fl. 2006, s. 134).

Valet av strategi resulterade i olika variationer av barnens respons som kunde vara verbal eller icke verbal. Frågorna som jag som samtalsledaren ställde lockade barnen till att berätta och yttra sig muntligt. Verbal respons kunde identifieras som olika genrer. Barnen producerade bildbeskrivningar, lekbeskrivningar, små historier och små skämtliknade historier.

Väck barnet med godnattsagan

Barn som kommer till våra förskolor idag kommer med olika språksocialisationsmönster i bagaget. Det är viktigt att pedagoger har kunskaper om språksocialisationens betydelse för språkutveckling. Lässtunden i förskolan och godnattstunden i hemmet har betydelse när det gäller språksocialisation. Det finns vissa likheter mellan dessa två läsningarna. Naucleur (2004) refererar till Heaths undersökning i Amerika som påpekar hur medelklassfamiljer uppmuntrar barnen redan när de är mycket små att delta i sagoläsningen. Föräldrarna aktiverar barnen med en mängd frågor, inte bara till att tala om bokens innehåll, utan även för att ta personlig ställning till texten. Av betydelse är också att mammorna under läsningen involverar barnens egna erfarenheter till texten.

Godnattsagan är inte en allmän företeelse i alla kulturer, utan snarare reserverad för det västerländska medelklassen. Det är nyttigt för pedagoger att veta att alla barn som kommer till förskolan lyssnar kanske inte på godnattsaga hemma i sin barnkammare och om de gör det blir de ibland enbart lyssnare och inte medberättare

och medskapare av de upplästa texterna. Enligt forskarna (Nauc  r, 2004) överensstämmer medelklassfamiljernas strategier bäst med skolans sätt att socialisera barn i språket. Medelklassh  mmets och skolans kultur överensstämmer på den punkten med varandra. Detta leder till skolframgång för barn med medelklassbakgrund eftersom barnen känner igen sig i lärarens sätt att samtala eftersom det liknar föräldrarnas metoder. Men vad händer om barnet inte tränar dessa framgångsrika metoder varken i förskolan eller i sina hem? Det leder enligt forskarna till svårigheter. Av den orsaken är boksamtal i mindre grupp viktig för det gynn  r utvecklingen av tvåspråkiga barns språkkompetens och i längden deras skolframgång.

Kampen om ordet

Strandberg (2006) reflekterar över Vygotskys syn på interaktion mellan barn och deras föräldrar. "I barnets interaktion med sina föräldrar uppmärksammade Vygotskij också den kreativa spänning som finns mellan barnets rudimentära språkkompetens och föräldrarnas avancerade språk. Vygotskij menade att denna spänning - han kallade den asymmetrisk- är mycket viktig för progressionen i barnets lärande och utveckling" (Strandberg, 2006, s. 52).

Det är viktigt att påpeka lärarens och förskollärarens viktiga roll när det gäller kampen om orden. Vem som f  r tala och vem som f  r tåga? I en h  gl  sningsstund med många barn inblandade har de flesta barn inte så stor chans att tala och uttrycka sina tankar eftersom den vuxne håller i lådan. Därför är det viktigt att organisera små l  s- och boksamtalsstunder med jämlika men asymmetriska förhållanden mellan barnen så att barn som Conny f  r sin chans. "Denna barnets förmåga att i asymmetriska relationer kunna 'agera huvudet högre' ('a head taller', Vygotskij, 1978, s. 102)   n vad det   r,   r också den aktivitet eller situation som Vygotskij kallar för utvecklingszon" (Strandberg, 2006, s. 52). F  r Conny   r det extra viktigt med talutrymmet av flera orsaker. Under bokpratstunden i vilken ett asymmetriskt förhållande råder mellan åt ena sidan Bella och Emil som fungerar som mer kompetenta "fiffiga kompisar", och Conny som behöver träna språket, kan Conny agera "huvudet högre" och få möjlighet att inspireras av sina kompisar. Taltur ger honom möjlighet att i sin egen takt och med egna medel uttrycka sig så att de spr  kstarka barnen och barnen som vågar ta plats inte helt tar över. Den vuxne har en viktig roll att vara lyhörd och stödja, gissa (tolka) och kl   Connys tankar i ord (scaffolding).

Boksamtal bygger till stor del på konsten att ställa bra frågor. De kontrollerande frågorna som pedagogerna ställer och som förekommer i förskolan och skolan   r föga språkutvecklande. Snarare befäster dessa frågor pedagogernas makt. Pedagoger behöver inte bekymra sig om att få oventade och annorlunda frågor utan kan traggla i samma gamla spår, påpekar Obondo m. fl. (2005).

Hur skulle Conny tillskaffa sig talutrymme, han som inte kan producera så mycket språk ännu? Hans sätt att kommunicera innebär att han använder sig i mycket hög grad av icke verbal kommunikation i form av pekanden och onomatopoetiska yttranden som kräver lyhördhet från samtalsledaren och en förmåga att tolka och kl   Connys yttranden i ord. I en större samling skulle det kräva betydande avbrott i läsningen och det   r möjligt att det skulle vara svårt att vänta in Connys respons eller att tolka den. Hans inlägg skulle eventuellt uppfattas som störande eftersom Connys begränsade språkförmåga skulle kräva tankemöda, lyhördhet och engagemang från både vuxna och barn. Eventuellt skulle det kunna tolkas som lärarnas låga förväntningar på Connys förmåga vilket skulle resultera i otillräcklig språkstimulans.

Det är viktigt att bli medveten om lärarens roll som Nauc  r beskriver

(Axelsson, 2005). Att lärarna har eller inte har förtroende till barnets förmåga har konsekvenser för barnens framgång i skolan. Även om jag kände Naucclér och Boyds studie, sedan jag för några år sedan deltog i kursen Tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling, blev jag förvånad när jag upptäckte hur stort talutrymme jag själv hade i de transkriberade dialogerna. Trots detta tycker jag att boksamtal i mindre grupp gav barnen bättre chans att fylla *tomrummen* och *luckor* i texter med egna funderingar än vad det gör i en stor grupp.

Även Bella och Emil som precis har lämnat småbarnsavdelningen och vars språk befinner sig i en expansiv utveckling behöver talutrymme för att träna sina språkfärdigheter. De båda barnen behöver också uppmuntras av sina pedagoger till att uttrycka sig och aktiveras, att bli medberättare, medskapare och medlekare av texter.

Dessutom är det viktigt att kunna växa i språket med böckerna. Med tanke på åldersspridning på en avdelning där barnen är mellan tre och sex år gamla är det inte självklart att en och samma bok passar att läsa för alla barn. De enklare böckerna som valdes för denna undersökning, med lite text och många bilder, passade dessa tre barn bättre just nu än några mer komplicerade bilderböcker med mycket text i.

Det som skulle vara intressant att undersöka vidare är hur barnens språk växer med böcker och boksamtalen (kanske med språkutvecklingsanalys som bedömningsverktyg) under en längre tid.

Referenser

Aronsson, Karin (1991). Språk och socialt samspel. Barn i en mångkulturell värld. I Tham Amelie (red.). *Perspektiv på Barn & Ungdom*. Stockholm: Utbildningsradio.

Axelsson, Monica (2005 a). Litteracitetsutveckling i Stockholms flerspråkiga förskolor. I: Monica Axelsson, Carin Rosander & Mariana Sellgren *Stärkta trådar - flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. En sammanfattning. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning- målåmråde språkutveckling och skolresultat. Spånga: Rinkeby Språkforskningsinstitutet.

Axelsson, Monica (2005). Litteracitetsutveckling i Stockholms flerspråkiga förskolor. I: Monica Axelsson, Carin Rosander & Mariana Sellgren *Stärkta trådar - flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning- målåmråde språkutveckling och skolresultat. Spånga: Rinkeby Språkforskningsinstitutet.

Bergström, Gunilla (1972). *God natt Alfons Åberg*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Dahl, Kristin & Nyberg Robert (2004). *Åka tåg*. Stockholm: Alfabetabokförlag.

Dominkovic Kerstin, Eriksson Yvonne, Fellenius Kerstin (2006). *Läsa högt för barn*. Lund: Studentlitteratur.

Enström, Ingegärd och Holmegaard, Margareta (1993). Ordförråd och ordinläringen. I Eva Cerú (red.). *Lärobok 2, Svenska som andraspråk, Mera om språket och inläringen*. Stockholm: Natur och kultur och Utbildningsradio.

Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i*

möte med förskola och skola. Uppsala Universitet: Institutionen för pedagogik.

Fast, Carina (2008). *Literacy - i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

Hagberg-Persson, Barbro (2001). Interaktion och samarbete i heterogena smågrupper. En studie av smågruppsaktiviteter med fokus på yngre tvåspråkiga barns språkanvändning. I: Monica Axelsson, Inger Gröning, Barbro Hagberg-Persson *Organisation, lärande och elevsamarbete i skolor med språklig och kulturell mångfald*. Rapport 2 inom forskningsområdet mångkulturalitet, flerspråkighet och utbildning. Institution för lärarutbildning. Uppsala Universitet.

Håkansson, Gisela (1998). *Språkinläring hos barn*. Lund: Studentlitteratur.

Kuyumcu, Eija (1999). Språkutveckling hos tvåspråkiga turkiska barn - en forskningsöversikt i nationell och internationell perspektiv. I: Monica Axelsson (red.). *Tvåspråkiga barn och skolframgång - mångfalden som resurs*. Spånga: Rinkeby Språkforskningsinstitut.

Lindberg, Inger (2004). Samtal och interaktion - ett andraspråksperspektiv. I Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Lpfö 98. *Läroplan för förskolan* (1998). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Molloy, Gunilla (1996). *Reflekterande läsning och skrivning. Årskurs 7-9*. Lund: Studentlitteratur.

Nauclér, Kerstin (2004). Barns språkliga socialisation före skolstarten. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andra språk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studielitteratur.

Nilsson, Monica & Sundemo, Ulla (2001). Vad händer i klassrummet när barnboksfiguren kliver in? I: Nauclér (red.). *Ett andra perspektiv på lärande*. Valda artiklar ur Symposium 2000. Stockholm, Nationellt centrum för sfi och svenska som andra språk: Sigma förlag. Barns och ungdomars lärande i teori och praktik.

Obondo, Margaret (1999). Olika kulturer, olika språksocialisation - konsekvenser för utbildning och social integrering av invandrabarn. I: Monica Axelsson (red.). *Tvåspråkiga barn och skolframgång - mångfalden som resurs*. Spånga: Rinkeby Språkforskningsinstitut.

Obondo Margaret, Rodell Olgac Christina, Robleh Salada (2005). *Broar mellan kulturer - somaliska barns språksocialisation i hem och förskola i Sverige*. Spånga: Språkforskningsinstitut i Rinkeby.

Rönnerman, Karin (2004). Vad är aktionsforskning? I: Karin Rönnerman (red.). *Aktionsforskning i praktiken - erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.

Scheffler, Axel (2005). *Lilla katten*. Stockholm: Alfabeta Bokförlag.

Strandberg, Leif (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fuskklappar*.

Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Söderström, Åsa (2004). Kompetensutveckling med utgångspunkt i lärares vardagsproblem. I: Karin Rönnerman (red.). *Aktionsforskning i praktiken - erfarenhet och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.

Tidholm, Anna-Clara (1993). *Hitta på!* Stockholm: Alfabeta Bokförlag.

Viberg, Åke (1993). Andraspråksinläring i olika åldrar. I Eva Cerú (red.). *Lärobok 2, Svenska som andraspråk, Mera om språket och inläringen*. Stockholm: Natur och kultur och Utbildningsradio.

Westerlund, Monica & Segnestam Ylva (1988). *Ett rikt språk. Tankar och övningar kring barns tal och språk*. Solna: Almqvist & Wiksell Läromedel.