

Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 84

Linköping Studies in Arts and Science • 287

Maria Simonsson

BILDERBOKEN I FÖRSKOLAN

- en utgångspunkt för samspel

Linköping Studies in Arts and Science

Vid filosofiska fakulteten vid Linköpings universitet bedrivs forskning och ges forskarutbildning med utgångspunkt från breda problemområden. Forskningen är organiserad i mångvetenskapliga forskningsmiljöer och forskarutbildningen huvudsakligen i forskarskolor. Gemensamt ger de ut serien Linköping Studies in Art and Science. Denna avhandling kommer från Tema Barn, vid institutionen för Tema.

Maria Simonsson
BILDERBOKEN I FÖRSKOLAN
- en utgångspunkt för samspel

Bildmaterialet i denna avhandling har använts i enlighet med upphovsrättslagen § 22 om citaträtt i vetenskaplig eller kritisk framställning. Jfr principer för rättstillämpning i Henry Olsson, *Copyright. Svensk och internationell upphovsrätt*, Stockholm: Nordstedts Juridik AB, 1998, s 177ff.

Upplaga: 1:1
Omslagsbild: © Bertil Bengtsson
Copyright: © Maria Simonsson, 2004
Copyright: © bilder, respektive konstnär
Sättning: Monika Thörnell
Tryck: UniTryck, Linköping, 2004
ISBN 91-7373-908-1
ISSN 0282-9800

Distribueras av: Tema Barn, Linköpings universitet
S-581 83 Linköping, Sweden

Förord

Tack alla barn och pedagoger på förskolorna som har medverkat i denna studie!

Avhandlingsskrivandet är en kollektiv process och många personer har genom åren visat stöd för mitt arbete. Jag vill först och främst tacka min handledare, professor Gunilla Halldén, som alltid haft tid till samtal och vägledning. Hennes vetenskapliga skicklighet, breda kunande och generositet har varit en inspirationskälla för mig under min forskarutbildning. Tack för att Du visat tillit till mitt arbete. Jag vill också tacka handledningsgruppens medlemmar, Ann-Marie Markström och Eva Änggård. Våra arbetsmöten har varit ett givande forum för intellektuellt samtal, där olika idéer prövats och texter ventilerats. Tack för Ert engagemang, stöd och vänskap!

Denna avhandling har tillkommit vid det tvärvetenskapliga forskarkollektivet vid tema Barn, under ledning av professorerna Gunilla Halldén, Margaretha Hydén, Bengt Sandin och Karin Aronsson. Särskilt vill jag tacka Karin för uppmuntrande och värdefulla kommentarer genom åren.

En särskild tanke går till D96 kollegorna, Thomas Dahl, Katarina Eriksson, Roger Klint, Anna Sparrman och Michael Tholander, tillsammans med vilka jag började min doktorandutbildning. Vid olika seminarier har jag haft möjligheten att diskutera mina texter på tema Barn. Tack ALLA på tema Barn för kommentarer, kreativa idéer och stöd på vägen. Ett stort tack!

Tack till professor Ann Phoenix, Open University i Milton Keynes, för stimulerande och värdefulla diskussioner. Ett alldeles särskilt tack till docent Sonja Olin Lauritzen som var opponent på mitt slutseminarium. Tack för din läsning, konstruktiva kritik och uppmuntran.

Tack till Svenska barnboksinstitutet för visat intresse för detta arbete och ett speciellt tack till docent Sonja Svensson för kommentarer i avhandlingsarbetets slutskede.

Jag vill rikta ett särskilt varmt tack till Dr Ulla Rhedin som har varit ett värdefullt stöd under hela min akademiska studietid. Utan de tvärvetenskapliga kurserna i *Barn och Litteratur* i Karlstad, kanske denna avhandling aldrig blivit till. Tack för din entusiasm, intresse och uppmuntran till mitt arbete, och för Dina kommentarer i avhandlingsskrivandets slutskede. Ett stort tack till Anna-Carin Ahlberg, som brinner för barnlit-

teraturen och som givit mig ovärderlig hjälp genom åren. Jag riktar också ett tack till professor Lena Johansson, som var en stor inspirationskälla och förebild under mina magisterstudier.

Avhandlingsskrivandets vardag har jag delat med min doktorandkollega Eva Gullberg, som i vått och torrt stått som en trygg klippa att luta sig mot.

Vidare vill jag tacka Barbro Andreasson, Kristina Baggens, Asta Ceikaite Thunqvist, Gisela Eckert, Jeanette Ekdalh, Mia Heikkilä, Marie Gustavsson-Holmström, Anna Klerfelt, Marlene Ockander, Gunnlög Mäarak, Mia Thorell som bidragit med kreativa idéer och stimulerande samtal och uppmuntran under avhandlingsskrivandet. Dessutom vill jag tacka övriga kollegor och vänner som hjälpt mig.

Under avhandlingsarbetet har jag också fått praktisk hjälp och riktar därför ett stort tack till vår tema Barnintendent Ulla Mathiasson, dataansvarige Ian Dicksson och bibliotekarierna Christina Brage och Eva-Lisa Holm-Granath. Tack till alla Er som bidrog med korrekturläsning: Judith Areschoug, Polly Björk-Willén, Gisela Eckert, Katarina Eriksson, Ann-Marie Markström, Gunnlög Mäarak, Kjell Simonsson, Maria Sundkvist och Eva Änggård, samt till Monika Thörnell för redigeringsarbete.

Ett stort tack till konstnären Bertil Bengtsson för den fina omslagsbilden. Visserligen planerade vi att göra bilderböcker redan på 1980-talet, men för min del blev det en bok *om* bilderboksanvändande istället.

Det allra hjärtligaste tack går till min familj, Kjell, Christian och Beatrice Simonsson, som hjälpt mig att få perspektiv på avhandlingsskrivandet. Tack Kjell, för din omtanke, uppmuntran, diskussioner och träffsäkra kritik genom åren. Tack Beatrice och Christian för att ni fyller livet med glädje. Jag vill också tacka mina släktingar i Ungern: szüleim, Kupusz Mátyás és Kupusz Mátyásné (Hartmann Mária), valamin testvérem Kupusz Mátyás és családja. Köszönök mindent!

Avhandlingen är en del av ett större forskningsprojekt, "Förskolan i omvandling och en ny barndom." (Dnr 721-2001-5524) vilket är finansierat av Vetenskapsrådet. Tack för förtroendet!

Denna bok tillägnas mina barn, Beatrice och Christian.

Linköping i januari, 2004

Maria Simonsson

Innehåll

FÖRORD	5
1. INLEDNING	11
Avhandlingens syfte.....	17
Vad är en bilderbok?	18
Det fysiska objektet.....	18
Kort tillbakablick.....	21
Nutida forskning kring bilderböcker	26
Förskolan som barnboksintroduktör	37
Intresset för böcker på förskolan under de två senaste decennierna.....	43
2. BARNDOM, MATERIELL KULTUR OCH POSITIONERINGSTEORI.....	46
Introduktion	46
Att studera barndomar	46
Barnkultur och barns kultur.....	49
Barndomens materiella kultur.....	50
Tidigare studier av barns materiella kultur.....	52
Bokläsning -kulturell beredskap	57
Bilderbokskommunikation.....	59
Positioneringsteori.....	62
Subjektposition och subjektivitet.....	65
Sammanfattning	67
3. METOD	68
Presentation av fältet	68
Undersökningsgrupp.....	73
Studiens genomförande.....	74
Att möta fältet	74
Datainsamlingen	75
Etiska överväganden	83
Att analysera data	84
Tillvägagångssätt vid analys av videoobservationer	84
Analys av fokusgruppsmaterialet	86

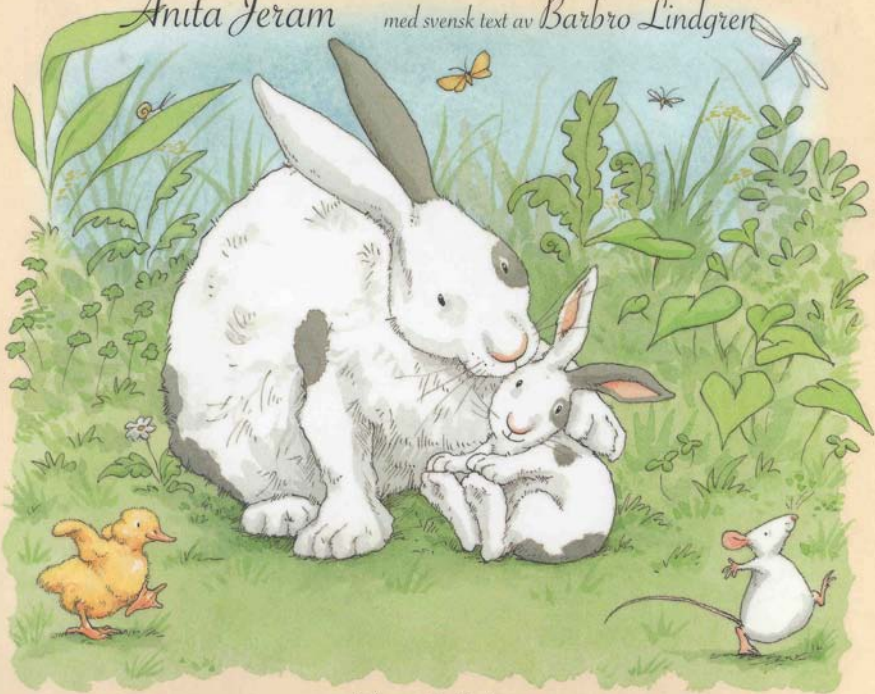
Framställning av exempel	86
Bortvalda aspekter och perspektiv	87
Sammanfattning	88
4. BOKPRAKTIKER I FÖRSKOLAN	89
Introduktion.....	89
Det institutionella rummet.....	89
Den rutiniserade vardagen på förskolorna	90
Den vuxenarrangerade bokmiljön.....	94
Bilderbokens ställning i förskolan	96
Boken som barnkultur	96
Förberedelser för framtiden	97
Bilderboken som kanal för språkutveckling	99
Bilderboken som kunskapskälla.....	100
Bilderboken som en väg till koncentration – att lära sig sitta still	102
Bilderboken som en väg att utveckla fantasin	103
Pedagoginitierade bokaktiviteter	105
Barninitierade bokaktiviteter	109
Sammanfattning	112
5. VEM ÄGER BILDERBOKEN?.....	114
Introduktion.....	114
Att närma sig en bokarena i kamratgruppen	115
Inkludera och exkludera i bokarenan	115
Barn som sätter gränser för den kollektiva läsarenan.....	123
Interaktionen kring en bok.....	128
Inbjuden vuxendeltagare.....	129
En favoritbok	135
Att vara ensam med pedagogen och boken.....	138
Sammanfattning	140
6. BILDERBOKEN SOM UTGÅNGSPUNKT FÖR LEK	143
Introduktion.....	143
Bilderböcker i leken.....	144
Lekexempel: Världen Bali	144
Lekexempel: Bebisleken	155
Lekexempel: Motorcykelleken	162
Sammanfattning	170

7. BILDERBOKSLÄSNING SOM EN ASPEKT AV OMSORG.....	173
Introduktion.....	173
Lunchläsning.....	174
Kroppslighet.....	179
Vem ger omsorg?.....	181
Att vara ensam med boken.....	185
Att skapa en egen "läsbubbla".....	186
Att starta förskoledagen med en bok.....	192
Att dela med sig av bilderboksupplevelsen.....	193
Sammanfattning.....	196
8. BILDERBOKEN I KOMMUNIKATIVA SAMSPEL –	
AVSLUTANDE DISKUSSION.....	198
Introduktion.....	198
Bilderboken i förskolan.....	198
Vad använder barnen bilderböckerna till?.....	200
Bilderböcker och dess betydelse i kamratgruppen.....	201
Bilderboksbilder i bruk.....	203
Att skapa lässituationer.....	206
Avslutning.....	208
PICTURE BOOKS IN PRESCHOOL – AN INTERACTIONAL	
PERSPECTIVE.....	210
REFERENSER.....	217
BILAGOR.....	234
BILDFÖRTECKNING.....	239
INDEX.....	240

Sune Sockergryn

Anita Jeram

med svensk text av Barbro Lindgren



Eriksson & Lindgren

Bild1 Jeram, A (1999), Sune Sockergryn, Stockholm: Eriksson & Lindgren

Inledning

Ricky står framför en bokhylla och väljer böcker att ta med sig till lunchläsningsoffan. Allt eftersom barnen slutar med måltiden, fylls denna på med barn som väntar på sin fröken. De skrattar och pekar i böckerna, och när de är färdiga byter de böcker eller hämtar nya. Just idag är det några barn som även ligger under soffan med böcker. Pedagog¹ Lena upptäcker detta när hon kommer, och ber dem sätta sig i soffan: ”Varsågod och sätt er och titta i böckerna!”

”Får jag sitta bredvid dig Annika?” frågar Elin och sätter sig snabbt i soffan. ”Var är mitt diadem?” utropar Annika. Pedagog hjälper Annika med diademet, plockar ihop böckerna och lägger dem i en hög på ett närliggande bord; ingen protesterar. Hon tar fram en bok som hon hade med sig, samtidigt som hon sätter sig mitt bland barnen i soffan, med två barn på sin högra sida och med tre på sin vänstra. ”Vilken skall vi läsa?” frågar Annika. ”Jag tänkte att vi skall läsa en bok om en liten kanin som heter Sune Sockergryn” (Bild 1) säger pedagog, och lägger boken i knät. ”Varför lägger du ned den? Kan du inte ha den så här så att vi ser?” Annika visar med händerna att pedagog skall hålla upp boken. Lena lyfter upp boken så att alla barnen kan se bilderna och börjar bläddra.

När barnen har kommit till ro börjar pedagog läsa. Barnen avbryter henne lite då och då genom att ställa frågor relaterade till bilderna, vilka också får sina svar. Pedagog väntar sedan alltid till det blir tyst igen innan hon fortsätter med läsandet. Annika lämnar sin plats och kommer fram till boken för att se på en bild. ”Var är mamman?” säger hon. Pedago-

¹ I denna avhandling använder jag begreppet pedagog för att beteckna såväl förskollärare som barnskötare. Då jag använder begreppet personal så används det synonymt med begreppet pedagog. Jag kommer inte att problematisera dessa yrkesgruppers skilda utbildningsbakgrund i avhandlingen och det motiverar att jag inte särskiljer de olika personalkategorierna.

gen uppmanar henne: ”*Gå och sätt dig, för de andra barnen kan inte se.*” Hon går och sätter sig. Barnen tittar intensivt på bilderna. Elin lägger huvudet mot pedagogens arm och lyssnar. När pedagogen läst färdigt rusar pojkar iväg för att ta på ytterkläder, medan flickorna dröjer sig kvar. (000918)

Att läsa högt för grupper av barn efter lunchen, är en dagligen förekommande aktivitet på många svenska förskolor. I ett informellt samtal i samband med denna sekvens formulerar sig pedagogen Lena så här ”*Det har blivit en rutin*”. Då barnen avslutar måltiden i olika takt kan, som ovan antytts, de som är först färdiga under tiden de väntar på sin fröken och sina kamrater, sysselsätta sig med en bok. Barnen vet vad de skall göra medan de väntar på sagan, samtidigt som pedagogen vet att de är sysselsatta med en för pedagogen meningsfull aktivitet. Här bör påpekas att det finns lokala variationer när denna form av högläsning äger rum på förskolorna. Det väsentliga i detta sammanhang är dock, att denna bokläsning är en i grunden pedagogstyrd aktivitet, i bemärkelsen att pedagogen bestämmer var, när och hur den skall ske, samt vilka som blir involverade. Att använda böcker, att läsa högt och att berätta för barnen är en verksamhet som har en lång tradition inom förskolan (Fröbel, 1844; Sandels & Moberg, 1945).

Den pedagogstyrda lunchläsningen² är alltså en verksamhet som har speciella ramar i termer av förutsättningar, syften, interaktionsmönster och kommunikativa roller. Barnen leds in i denna högläsningsaktivitet och man kan nu fråga sig om denna pedagogstyrda bokaktivitet utgör det enda tillfället då barnen kommer i kontakt med böcker under sin förskoletillvaro? Om så inte är fallet; när, var och hur samt i vilket syfte använder barnen då sig av bilderböcker?

Denna avhandling handlar om barn och bilderböcker³ på den svenska förskolan. Under en period om totalt tretton veckor har jag följt två 3-5-årsavdelningar på två förskolor i en medelstor svensk stad, för att på så sätt få inblick i det institutionella användandet av bilderböcker. Detta etnografiskt inspirerade tillvägagångssätt syftar till att komma åt bokens plats på förskolan, med fokus riktat mot förskolebarnens sätt

² Med begreppet lunchläsning menas lässtunder som är planerade att genomföras efter lunchen. Här skall dock poängteras att pedagogerna själva inte använder sig av denna term.

³ Min förståelse av begreppet bilderbok utgår från Rhedin (1992) som hävdar att den är ”en bok av begränsat omfång som i skönlitterärt syfte vill berätta en historia genom en kombination av text och bilder, så att det förekommer minst en bild per uppslag”. (s 15)

att använda bilderböcker i vardagslivet på förskolan. Frågan om användning kommer här att diskuteras i termer av boken som en del i ett samspel, och då mer specifikt de aktiviteter som skapas med utgångspunkt i just boken.

Boken som artefakt

Människorna har alltid haft behov av att föra kunskaper vidare till nästa generation och på samma gång kommunicera med varandra. Henriksson (1983) menar att "Nästan allt vad människor vet om sammanhangen i världen finns samlat i böcker, och nästan allt vad de med någon originalitet har drömt och fantiserat om finns bevarat på milslånga hyllor i boklådor och bibliotek" (s 240). Boken har länge varit ett pedagogiskt redskap för att förmedla kunskaper och information, men den har också som i det ovan givna exemplet använts för att samla en grupp barn. Barnböcker med bilder i har rötterna i åskådningsundervisningens bilder och planscher, vilka användes för att underlätta och visualisera det stoff som skulle läras in.

Boken är alltså en materiell artefakt⁴ som människorna sedan länge tilldelat olika värden och brukat i sin vardag. Tittar vi mer specifikt på bilderboken finner vi att den förändrats under årens lopp, t ex utifrån vad som varit trycktekniskt möjligt att framställa. Samtidigt bör också påpekas att pappersboken fått konkurrens av den elektroniska boken (e-boken), samt andra medier. Svedjedal (2001) menar dock att den traditionella boken inte kommer att försvinna, men att den kan komma att få en förändrad betydelse i förhållande till andra medier och andra slags böcker.

I förskolans läroplan från 1998 (hädanefter benämnd Lpfö, Utbildningsdepartementet, 1998) beskrivs hur det i förskolans uppdrag ingår att "utveckla barns förmågor och barns eget kulturskapande som att överföra ett kulturarv – värden, traditioner, historia, språk och kunskaper – från en generation till nästa" (s 9). Nilsson (2001) ställer i sin studie om Lennart Hellsings språkvärld bland annat frågan om hur kulturarvet kan brukas. Hon menar att pedagogerna förknippar barnlitteraturen med kulturarv i den bemärkelsen att de anser att barnen skall möta och läsa vissa klassiska sagor och böcker. I förskolan finns enligt Nilsson en bestämd uppfattning om denna litteratur och på så sätt ska-

⁴ Artefakt skall i detta arbete förstås som materiella objekt som av människan formgivits och producerats för ett visst syfte (se t ex Säljö, 2000).

pas en kanon⁵ för förskolebarnens läsning. Genom att använda detta traditionstygda material, menar Nilsson, åstadkommer man en förstärkt gemenskap mellan generationerna.

Bilderboken i bruk

Då det gäller nya barnböcker, utgörs den svenska barnboksproduktionen av ca 1 100 böcker per år, vilket är cirka 10 procent av den totala bokutgivningen (Kåreland, 2001). Alla dessa böcker når dock inte fram till barnen då det sker urvals-förfaranden på vägen, t ex genom de lokala bibliotekens val av inköp. Samtidigt finns i samhället en annan bild av barns läsande. Inom ramen för olika statistiska studier av massmedie- och kulturanvändning (se t ex Filipson, 2000; Statens Kulturråd, 2001:9) ges en bild av att 3-8 åringarnas läsande har minskat både vad gäller storlek och tid. Filipson (2000) visar även att biblioteksbesöken har minskat något för denna åldersgrupp. Allt detta har bidragit till bilden att bokens ställning är hotad, vilket satt igång ett antal utredningar och insatser som t ex Läsrörelsen. Utbudet av böcker har inte minskat i titelstorlek, men väl i upplagestorlek, och i en rapport från Statens kulturråd (1996:1) konstateras att barn får allt sämre tillgång till böcker.⁶ Orsakerna till detta är enligt utredningen bland annat barnfamiljernas sämre ekonomi och de hårda besparingar som kommunerna tvingats göra; de senare med påföljd att barngrupperna inom barnomsorgen blivit större samtidigt som personalen minskat i antal och fler biblioteksfilialer blivit nedlagda. Även bibliotekens öppettider kan dock försvåra för pedagogerna att låna böcker.⁷

Under 2003 har läsfrämjande insatser blivit allt fler i Sverige, bland annat genom Kulturrådets bidrag till inköp av barn- och ungdomsböcker till folk- och skolbibliotek i olika kommuner.⁸ I vissa bibliotek i landet underlättades också lånerutinerna för den tidspressade förskolepersonalen genom att olika bokpåsar för högläsning färdigställdes.

Bilderboken är en artefakt med en given plats på förskolan. Hallberg (1996) menar att bilderböcker är avsedda för högläsning och att de vänder sig till barn i förskoleåldern. Förskolorna har oftast ett eget

⁵ Asplund Carlsson (1993) beskriver den litterära kanon som finns på förskolan i skriften *Från Max till Mio. Förskolans litteraturval för barn 1 – 7 år*.

⁶ Se även *Boken i tiden: Betänkande från utredningen om boken och kulturtidskriften*. SOU 1997:141.

⁷ *Dagens Nyheter* (2003-11-11) "Barns läsande hindras av snåla öppettider" av Annika Persson.

⁸ Behovet av stöd varierade bland de 262 bidragstagande kommunerna (*Opsis Kalopsis*, 2003:3, s 5)

bilderboksbestånd av varierande omfattning, men har även andra böcker såsom faktaböcker och personalens egna fackböcker. Detta bokutbud kompletteras framförallt med låneböcker från de lokala biblioteken.

Att det finns böcker på förskolan betyder dock inte att barnen har tillgång till dem när de vill och så önskar. På vilket sätt böckerna blir tillgängliga för barnen är beroende av personalens uppfattningar och föreställningar om den egna barngruppen. På vissa småbarnsavdelningar förekommer att böckerna placeras på ett sådant sätt att inte de små barnen kommer åt dem. Det har i dessa fall varit pedagogernas bedömning att barnen inte kan ta hand om böckerna och att de inte har *nytta* av dem i traditionell mening, det vill säga att de inte kan behandla dem som böcker utan förstör dem.

Pedagoger använder böckerna till många ändamål och ser barnboken som ett redskap med potential att bland annat främja barnens språkutveckling, att utveckla deras fantasi, att ta upp och hantera olika ämnen och frågor, att ge en stunds vila eller underhållning och att utgöra en introduktion till den riktiga litteraturen. Den rådande uppfattningen är alltså att barnboken är ett användbart instrument för att lära barnen olika saker (Sandels & Moberg 1945; Ekström & Godée, 1984; Asplund Carlsson, 1993). Det bör dock noteras att det är de vuxna som bestämmer vad lässituationerna skall handla om, hur många böcker som skall läsas, samt hur ofta och för vilken barngrupp detta skall ske.

Jag har i mitt arbete som förskollärare under många år dagligen kommit i kontakt med lässituationer för barn. Att läsa högt för grupper var en dagligt återkommande inplanerad aktivitet, då alla barnen samlades en stund för att få höra på en berättelse. Ibland förekom vilda protester då lässtunder avslutades, eftersom barnen ville höra mer. Jag har också blivit inbjuden till lässtunder och samtal kring böcker som barnen själva initierade utöver de planerade aktiviteterna, särskilt då tidigt på morgonen då första barnet kommit eller sent på kvällen innan de sista barnen gått hem. Jag kunde också iaktta att de "låtsasläste" för varandra och hittade på lekar och egna aktiviteter med böckerna.

Vuxen-barn relationen

Berättandet har en lång tradition att samla människor. Astrid Lindgren lyfter i *Alla vi barn i Bullerbyn* (1947) fram hur barnen lyssnar till de äldre generationernas berättande, där gammelfarfar berättar sagor för barnen. Berättartraditionen har även flyttat in i förskolans verksamhet, som muntligt berättande, men också som i exemplet ovan, som högläsning ur en bilderbok. Att berättandet och bokläsandet finns på försko-

lan motiveras utifrån att det, som ovan antytts, anses gynna barnens lärande och utveckling. Fast (2001) menar att det muntliga berättandet har en central roll i språkutveckling, utbildning och kulturell identitet. Det Williams-Graneld (1989) och Pramling, Asplund Carlsson och Klerfelt (1993) lyfter fram är att pedagogerna använder dessa sago-stunder även för andra syften såsom att lugna grupper eller för att åstadkomma vila. Samtidigt utgör den vuxne som berättar och läser böcker en förebild för barnen. Meek (1991) menar att

Adults who read to children both model for them the process of reading and offer them a set of different contexts for their shared conversations, thus extending the experiences that they share. Children in their everyday interactions with adults discover that it is possible to talk about what happens in books, and also apply their everyday understanding of the world to interpreting what they read. Thus, attitudes and beliefs, the shaping force of children's thinking and consequently of their contributions to society as they grow up in it, begin by being associated with the interpretations that others put on these. (s 98)

Det som Meek ovan beskriver är att de vuxnas förhållningssätt till böcker och läsning samt deras agerande i lässituationer har en avgörande betydelse för hur barnen själva kommer att förhålla sig till böcker. Bokaktiviteter kan ses som integrerade delar av sociala händelser. Vad boken används till, och vilka innebörder den tilldelas beror på när, var och hur och av vilka den används. Detta väcker frågor kring hur barnen använder sig av böcker när de själva initierar dessa aktiviteter.

Institutionella ramar

Förskolan som institution är till sin karaktär en kollektiv miljö med en specifik struktur och ordning, samt med en verksamhet med fokus på barns lärande och utveckling (Johansson, 1999). Att gå på förskolan tillhör det moderna småbarnslivet (Ellgaard, 2000). När barnen börjar på förskolan har de med sig olika erfarenheter, tankar och fantasier som de vill ge uttryck för men också få bekräftade av andra. De söker sig till lekkamrater och det är leken, kamraterna men också de olika artefakterna, som t ex barnböckerna, som finns i förskolan, som lockar till olika möten och aktiviteter.

Pedagogernas dagliga läsande på förskolan är en vuxenstyrd aktivitet där barnen har små möjligheter att påverka situationen. Samtidigt får de också tillgång till ett slags tolkningsram för hur, när och var man får använda böcker, när man får avbryta de vuxnas läsande för att ställa frågor kring bilderna och texten, och hur man närmar sig det litterära

ra verket. Iser (1978) finner inom textens domän så kallade "leerstelen", luckor, som läsaren/mottagaren/deltagaren fyller med tolkningsinnehåll utifrån sina egna behov och erfarenheter. En tro på att det finns olika tolkningsmöjligheter och tolkningsstrategier gör också att läsarna kommer att höra till olika tolkningsamfund, där Fish med tolkningsamfund menar en grupp människor/läsare som delar tolkningsstrategier (Fish, 1980). Det är just inom dessa tolkningsamfund, bland förskollärarna och barnen, som förhandlingar om innebörd och mening uppstår.

AVHANDLINGENS SYFTE

Detta avhandlingsprojekt syftar till att ge en ökad förståelse för hur barns bilderboksanvändande ser ut på förskolan, för att på så sätt generera kunskaper om den plats bilderböckerna har i en process av social och kulturell produktion och reproduktion och om deras funktion som medium för förskolebarn att förstå världen och sig själva.

Mer specifikt vill jag studera bilderboksanvändningen⁹ utifrån barns interaktion med boken. Hur ser den dialogiska processen ut mellan barnet och bilderboken? Hur nyttjas kamratgruppen i bokpraktikerna? Hur dras barnen till vissa böcker som favoriter för individen eller favoriter för gruppen? Hur använder de sig av bilderboksbilderna? Använder de sig av vad som finns i böckerna i sin lek? Vad gör de ensamma med boken/böckerna och hur skiljer sig detta användande från de pedagoginitierade aktiviteterna med böckerna?

Disposition

Avhandlingen består av åtta kapitel. Kapitel 1-3 behandlar studiens bakgrund, tidigare forskning, teoretiska utgångspunkter samt empiriska tillvägagångssätt.

Den empiriska redovisningen sker i fyra kapitel (4-7), där kapitel fyra har till uppgift att presentera de bokpraktiker som förekommer på de studerade förskolorna och beskriva pedagogernas syn på bilderböckernas roll på förskolan.

I studiens femte kapitel kommer barnens sociala aktiviteter kring bilderböckerna att belysas. Här står de videoinspelade bokaktiviteterna i centrum, och syftet är att studera barnens eget bruk av böcker i var-

⁹ Termer som bokanvändning, bokpraktik och bokanvändarpraxis, används synonymt i denna avhandling.

dagliga sammanhang på institutionen, närmare bestämt hur barn dras till vissa böcker som blir favoriter för individen eller favoriter för gruppen. Centrala frågeställningar rör vad barnen ensamma och tillsammans med andra barn gör med boken/böckerna, och hur detta användande skiljer sig från pedagogiserade aktiviteter med böckerna.

I kapitel sex presenteras tre exempel på lekaktiviteter som är knutna till böcker. Syftet med detta kapitel är att belysa hur barns egna bokaktiviteter under det fria lekutrymmet möjliggör utforskandet av olika subjektpositioner och förhållningssätt och syftar på så sätt till att kasta nytt ljus över bokens roll i barnens utforskande av världen. Centrala frågor för det här kapitlet är 1) Hur använder barnen boken för att utveckla leken? Vilken funktion har bilderna i leken? Vilken betydelse har bokens innehåll för leken? samt 2) Vilka positioner och maktrelationer blir synliga i leken? Hur kan man förstå dessa positioner och maktrelationer i relation till den institutionella diskursen?

I kapitel sju kommer omsorgsaspekten av bokanvändandet i förskolan att diskuteras. Centrala frågor berör vem det är som kan ge omsorg, och hur boken används för att uppnå detta syfte. Genom att analysera några bokpraktiker kommer där att argumenteras för att boken kan ses som en samlande punkt för omsorg, dock inte alltid pedagogiserad.

I avhandlingens avslutande kapitel sammanfattas och diskuteras avhandlingens huvudresultat.

VAD ÄR EN BILDERBOK?

Det fysiska objektet

Som utgångspunkt för denna diskussion kring vad en bilderbok är, vill jag börja med en botanisering bland några svenska ordböcker. Utifrån dessa finner jag följande etablerade innebörd av ordet:

Bilderbok: barnbok som till stor del består av bilder vilka är minst lika viktiga som texten; ofta i stort format och för mindre barn: *Elsa Beskows klassiska bilderböcker*. (Nationalencyklopedins ordbok, 1995, s 147)

Man kan acceptera detta som ett första försök till en definition, men jag vill påstå att bilderboksbegreppet är mycket mera komplext än så. Om vi tillämpar ovanstående definition märker vi att den inkluderar alla typer av bilderböcker, det vill säga pekböcker, traditionella bilder-

böcker, bildberättelser, versantologier, ABC-böcker samt populärlitteratur/brokslitteratur och faktalitteratur.

Bilderboken som fysiskt objekt, innehållande text och bild, är ett av människohand formgivet, konstruerat och (mass)producerat föremål. Bilderboken som bokverk utgörs enkelt uttryckt av en luntapapper med tryckt text och bild, vilken omges av en pärm med omslag och som trycks i en eller flera upplagor. Efter ett kort besök i bokhandeln kan vi dock vederlägga detta antagande då vi under benämningen bilderböcker även finner objekt av andra material än papper, t ex plast och tyg. Att använda andra material utgör som jag ser det bl a ett försök att förlänga bokens livslängd i den slitsamma hanteringen i användarpraktiken, samtidigt som det stimulerar taktila sinnen. Med ett användande av andra material tillåts också att böckerna används i andra situationer än den traditionella lässituationen. Vi ser t ex denna typ av böcker på småbarnsavdelningarna på förskolorna, där de används vid lek och bad.

Har då bilderboken något speciellt format som definierar den? I *Nationalencyklopedins ordbok* (1995) påstås att den ofta är av större format, och jag förmodar att det då underförstått relateras till ett normalt romanformat. Man kan förklara bilderbokens större format utifrån barnanvändarens begränsade kapacitet då det gäller synens utveckling och begränsningar i bildperceptionen. Om t ex en vuxen läser för barnen är det hon/han som håller boken och bildavståndet ökar för barnet, och då särskilt om flera barn deltar. Detta innebär att om barnet tydligt skall kunna se bilderna, bör dessa vara av större format. Å andra sidan behöver illustratören också en större bildyta än den vanliga romanens sidytor, då t ex en handling skall gestaltas i bilden. I och för sig kan man också åstadkomma detta på mindre yta, dock skulle dessa bilder då betraktas som miniatyrer, vilka är svåra att se för ett barn. Vi vet emellertid av erfarenhet att det produceras bilderböcker i t ex pekbocksformat; miniböcker vilka får plats i barnens händer. Om vi tittar till den övre gränsen av bilderbocksformat så finner vi de så kallade Big book¹⁰ böckerna, vilka ofta används för pedagogiska syften i nybörjarläsundervisningen och som därför ofta återfinns i skolbiblioteken. Mellan den undre och den övre gränsen finns bland det som vi kan benämna bilderböcker en stor variation med avseende på storlek. Även förlagen kan ha vissa bestämmelser rörande bilderböckernas format och vissa böcker kan dessutom komma ut i olika storlekar, som

¹⁰ I Sverige har man under senare år börjat trycka "Big book" versioner (ca 40x60 cm) av kända barnbilderböcker som t ex Löfgren: Albin-böckerna samt Björk & Andersson: Maja-böckerna.

t ex Grodan-böckerna av Max Velthuijs. Förutom detta kan böckerna vara liggande eller stående. Nikolajeva (2000) påpekar att vissa bilderbokskonstnärer som t ex Inger och Lasse Sandberg har alla sina bilderböcker stående, medan blandade former av både liggande och stående finns hos t ex Maurice Sendak och Elsa Beskow.

Bilderbokens "tjocklek" kan också vara en utgångspunkt för dess definition. T ex definierar Mählqvist (1977) bilderboken som en bok med illustrationer på minst varannan sida och med ett maximalt omfång om 64 sidor. Dock finns det bilderböcker med större omfång än 64 sidor; särskilt om man tänker på de böcker som ges ut som samlingsvolymen t ex Jan Lööfs *Tre sagor* (1993). Detta kan dock ge andra konnotationer än till att vara en bilderbok, då t ex Simonsson (1999) visar att årskurs 1 elever ser en alltför tjock bilderbok som en kapitelbok, där alltså texten skulle vara informationsbärande.

Bilderboksbegreppet inom biblioteksväsendet

Att titta på definitionen av bilderboken inom biblioteksväsendet kan vara av intresse för denna studie, då förskolorna gör stora mängder lån av just sådana böcker. Inom biblioteksvärlden systematiseras bilderböckerna efter innehåll. Bilderböcker med faktainnehåll hamnar på olika faktaavdelningar, medan bilderböcker innehållande en berättelse, fiktion, hamnar på den skönlitterära barnlitteraturavdelningen Hcf (= berättelser för barn; sagor, barnlitteratur, småbarnsberättelser). Under denna avdelning hittar vi också underkategorin *Bilderböcker*¹¹ (Hcf-(yb)), dvs böcker innehållande en fiktion, berättad i bild och text i tunt format som vänder sig till de mindre åldrarna dvs en samlingsbeteckning på hela boktypen. Under denna klassifikation hamnar alla bilderböcker, bildberättelser och pekböcker. Problematiskt blir det att hitta en bilderbok som t ex Anna Höglunds *Mina och Käge* (1995) som finns tryckt i pekboksformat och därför inte sällan hamnar bland pekbokslådorna på barnavdelningen. Bibliotekets definition av bilderböcker innefattar alltså alla bilderböcker (bilderböcker, pekböcker, bildberättelser) med skönlitterärt syfte och för en viss ålder av barn, medan den utesluter faktalitteratur och populärkulturella böcker.

¹¹ I telefonintervju med en av Bibliotekstjänstens katalogiseringstjänstemän med specialområdet bilderböcker, (1998 11 01).

Kort tillbakablick

Bilderboken är producerad med ett bestämt syfte, men den är föränderlig i det att den laddas med olika symboliska värden under historiens gång, som till exempel estetiska och pedagogiska funktioner. Även om flera forskare har lyft fram dess estetiska funktioner,¹² har dess nyttofunktioner i pedagogiska sammanhang ändå utgjort det dominerande betraktelsesättet, vilket detta avsnitt kommer att belysa. Bolin och Zweigbergk (1948) beskriver en god bilderbok som att den

skall ha tydliga bilder i en klar och vacker färgställning, den skall ha mycket litet text, som noga följer bilderna. Orden skall vara enkla och meningarna korta, stilen en stor och redig tryckstil. Texten får gärna vara rimmad, men som sådan av kvalitet...Ämnena bör vara ganska sakliga och åtminstone utesluta alltför konventionella fantasier. (s 19)

Detta citat ger exempel på idéer kring bilderbokens beskaffenhet och innehåll och har producerats i en viss historisk kontext. Pedagogen och barnbokshistorikern Klingberg (1998) menar att de åsikter som pedagogerna hade om barnens natur satte prägel på barnlitteraturen och genom olika tidsepoker har barnboken setts som ett redskap för att förverkliga barndomen.¹³

Rhedin (1992) visar i sin bilderbokshistoriska översikt de tidiga bilderböckerna för barnpublik syftade till att vara läroböcker för skola och hemundervisning.

Upplysningstidens barnlitteratur förmedlade den kristna läran och anvisade barnen moral och en korrekt livsföring, samt gav barnen en viss mängd andra upplysningar, som ansågs nödvändiga i deras bildning. Upplysningstidens stora pedagog, Rousseau, tyckte dock egentligen inte om böcker, och den enda lektyr som han förespråkade var Defoes *Robinson Crusoe* (1719) som enligt honom på ett lärorikt sätt skildrade människans kamp mot naturen. Han var bl a emot sagor och fabler som var vanliga på den tiden, då han ansåg att fabelmoralen var

¹² Med estetiska funktioner menas här de litterära kvalitéerna. Rhedin (1992) menar att bilderboken är "det lilla barnets första litteratur", Lars Furu-land (1972) beskriver den som "barnets första möte med ordkonst och bildkonst" och Bolin och Zweigbergk (1948) hävdar att bilderböckerna "visar vägen till litteraturen."

¹³ Även Shavit (1986) ger stöd för att det finns en koppling mellan vilka barnböcker och texter som producerades för barnen och utvecklingen av barnomsbegreppet under olika historiska perioder. Enligt Shavit skrevs barnböcker med en viss idé och föreställning om barnet, och när denna idé förändrades så förändrades även de texter som producerades för barnen.

opassande för barnen, i det att den förvillade dem i deras sanningsökande. Rousseaus grundläggande uppfattning var att naturen födde människan god, men att samhället påverkade henne i negativt riktning.

Denna tids barnböcker med pedagogiskt syfte såsom ABC-böcker och fabler var till sin karaktär instrumentella.¹⁴ Detta innebär att det pedagogiska syftet är överordnat både det litterära och det konstnärliga uttryckssättet.

I detta sammanhang är det även intressant att peka på den tyske förläggaren Bertuch (1793) som i förordet till sitt tolvbandsverk *Bilderbuch für Kinder* (citerad i Furuland & Ørvig, 1990) hävdar att bilderböcker *bör* vara lika vanliga i barnens liv som leksaker. Lindgren-Fridell (1977) pekar på att Bertuch var en av dem som först uppmärksammade boken som helhet, dvs att bokens innehåll och utformning (t ex format, bokstavstyper, layout) har betydelse för inläringen men också för de estetiska upplevelserna. Barnen skulle också ha roligt med böcker.

Med romantiken föddes en ny syn på barnets natur, nämligen att barnet hade egna medfödda krafter och ett eget känsloliv. (Stybe, 1974). Det ökade intresset för barns egna upplevelser skapade också ett intresse för sagor, rim, ramsor, samt fantasifull och underhållande litteratur som t ex äventyrsskildringar. Folksagorna levde vidare i den muntliga traditionen, och fördes in i skriftspråket genom bl a de tyska språkforskarna Grimm, som samlade och nedtecknade folksagor under första hälften av 1800-talet (1812, 1815).¹⁵ Dock bör påpekas att den ursprungliga versionen av bondesamhällets sagor var råare än den som Bröderna Grimm introducerade i de borgerliga salongerna. Intresset för sagor bidrog även till produktionen av nya konstsagor, med bl a dansken H C Andersen i spetsen. Dessa konstsagor byggde på folksagans struktur, och kom senare också att lanseras under benämningen pedagogiska sagor, då de har en tydlig samhällsmoral (Orlówszka, 1946). Under 1900-talet har det då och då blossat upp diskussioner kring folksagornas lämplighet som barnläsning (Mitchell, 1921; Myrdal, 1939; Bettelheim, 1979).

¹⁴ Rhedin (1992). Även Johannesson (1978) talar om instrumentalitet, men då främst i bildsammanhang.

¹⁵ Även i andra länder visades intresse för den folkliga traditionen t ex Ryssland: Afanasiev, Norge: Asbjørsen och Moe, Sverige: Hyltén-Cavallius. Intresse fanns även för andra folkliga traditioner som exempelvis folkmusik, vilken också i likhet med sagoloren nedtecknades; t ex i Ungern av Kodály Zoltán.

En revolutionerad barnbok som utkom under denna tid var Heinrich Hoffmanns *Der Struwwel-Peter* (1845)¹⁶, vilken innehöll bildberättelser, som både ville varna och underhålla det lilla barnet. Läkaren Hoffmann skrev boken för ett bestämt barn, nämligen sin treåriga son, dels för att han ansåg att den tidens bilderböcker inte var tilltalande, och dels för att han ville roa barnet med berättelser om andra barn. Hans insatser kan ses som en förnyelse av bilderboken och Rhedin (1992) menar att det var

Hoffmanns barnuttal, preciserat som synen på världen ur barnperspektiv, appellen till fantasi och lek, den förnöjsamma underhållningen utan sentimentalitet och utan belärande kunskapsförmedling som var det nya (s 47).

Huruvida Hoffmanns skapelse skall ses som ett försök till motstånd mot den tidens pedagogiserade barnböcker, eller som en god amatörkonstnärs försök att roa sitt barn genom satiriska bildberättelser, kan vi alltid spekulera i, men faktum kvarstår att boken påverkade bilderbokens utveckling. T ex ses Hoffmanns bilderbok av Zweigbergk (1965) som den första "egentliga" bilderboken. Denna bilderbok och dess koncept gav även influenser i Sverige, då konstnären Ottilia Adelsborg gjorde en "snällare" version av "Struwwel-Peter" med titeln *Pelle Snygg och barnen i Snaskeby* (1896), vilken var uppbyggd med infällda verstexter och färgbilder. Starkt förankrad i den borgerliga idén om att flytta ut på landet, förespråkar hon frisk luft, hygien och en sund själ i en sund kropp. Adelsborgs bilderböcker lever än idag och hon tillhörde den grupp av kvinnor i Sverige som skapade en barnbokskultur för barnen.

Skapandet av en svensk bilderbokskultur

Importerade barnböcker med svenska översättningar fanns det gott om i Sverige vid sekelskiftet 1900. Dock började svenska bilderböcker efterfrågas i allt större utsträckning. Denna efterfrågan hade förmodligen många orsaker och t ex Hellsing (1999) menar att den kan ses som en

¹⁶ Under 1849 utkom två svenska översättningar på olika förlag. Den ena het *Julbocken eller Den svenske Drummel-Petter. Lustiga historier och roliga bilder* (1849) Bonniers förlag, och hade i sin första utgåva handkolorerade litografier. Den andra utgåvan av P. G. Bergom var en något förkortat version, med titeln *Drummelpelle, eller lustiga berättelser och roliga bilder för barn 3-6 år*. (se vidare *Vem är vem i barn och ungdomslitteraturen*, s 120.)

motreaktion mot det stora inslaget av det exotiska och det utländska på den svenska barnboksmarknaden. En grupp som tog på sig uppgiften att skapa en inhemsk bilderbokstradition var en grupp kvinnliga utbildade bildkonstnärer, som till att börja med illustrerade andras texter, men som så småningom började utge egna böcker.

I de första svenska bilderböckerna, skriver Hallberg (1985), återfanns ramsorna som ett genomgående tema, se t ex Jenny Nyströms *Barnkammarens bok* (1882) och Ottilia Adelborgs *Barnens julbok. För mamma och småttingarne* (1885). Hallberg menar vidare att Elsa Beskows *Sagan om den lilla lilla gumman* (1897) också hade spår av den folkliga barnramsan och att bilderna kom att avteckna en natur som var lik de svenska barnens närmiljö. Löfgren och Frykman (1979) menar att 1890-talet var nationalromantikens stora era, då konstnärer och författare inspirerades av landskapet för att finna en nationalidentitet, vilken "baseras på...en ideologi om enkelhet, äkthet och naturlighet" (s 57). Enligt min mening kan man även se tecken på detta i de svenska bilderböckerna (t ex Beskow).

Intressant att nämna i detta sammanhang är att kvinnorna hittade en karriärmöjlighet inom illustrationens område, då de i allmänhet hade svårt att hävda sig inom det traditionella statusfyllda måleriet (Furuland & Ørving, 1990). Även om t ex Jenny Nyström fick pris inom akademien, så gav illustratörsjobbet henne precis som andra kvinnor i samma situation en god försörjningsmöjlighet, och då inte bara för egen del utan som hos Elsa Beskow för hela familjen. Elsa Beskows bilderböcker dominerade bilderboksmarknaden under de första decennierna av 1900-talet (Bergstrand, 1993; Toijer-Nilsson, 1985), men hennes böcker lever än idag och trycks ständigt i nya upplagor.

Boklig bildning tillhörde de högre klassernas barn, men dessa klasser satte också normen för de estetiska värderingarna rörande vad som var fint, smakfullt, tillåtet samt vilka böcker som hörde hemma i barnkammaren (Helsing, 1999). Tanken om det goda hemmet eller det borgerliga hemidealet utvecklades för att skapa en trygg barndomsskild från "olämpliga" vuxna. Här kan nämnas Ellen Keys bok *Barnets Århundrade* som utkom år 1900, där hon förespråkade barnens rätt till sin barndom. Hon ansåg att det var hemmet som var den rätta platsen för fostran och undervisning för de mindre barnen. I hemmet lärde barnen känna sina möjligheter och begränsningar och var likt frön som skulle skötas om. Key var inspirerad av ett Rousseauskt uppfostringsideal, där de goda föräldrarna ledde barnen utan att ingripa, för att istället "lugnt och långsamt låta naturen hjälpa sig själv och endast tillse att de omgivande förhållandena understödja naturens eget arbete,

detta är uppfostran” (s 11). Hon ansåg hemmet vara platsen för ”odlingen”, och betonade vikten av moderns roll som trädgårdsmästaren, fostraren, som tillhandahöll en vacker miljö, som avlägsnade ”råa och orena intryck” och som lät barnen ta ansvar för sina handlingar. Kvinnorna behövdes för att förverkliga det nya barndomsidealet i samhället medan männen stod för familjernas försörjning. Det nya framväxande barndomsidealet var dock ett ideal som var uppnåeligt endast för borgerlighetens barn. På så sätt uppmärksammades de fattiga barnen¹⁷ på gator och torg, som man ansåg sig behöva rädda. Genom att ge dem en god barndom skulle de räddas till ett vuxenliv som ansvarstagande samhällsmedborgare, och de borgerliga kvinnorna såg som sin uppgift att både tillhandahålla böcker men också kontrollera att rätt sorts litteratur nådde barnen (Sundkvist, 1995). Även Svenssons (1983) studie om *Folkskolans Barntidning* ger stöd åt det faktum att barnkulturen under senare delen av 1800-talet och framåt blev ett område för kvinnliga författares och illustratörers verksamhet.

Många forskare betraktar tidsperioden kring 1945 som nydanande, då nya barnboks författare och nya uttryckssätt blir synliga efter den dominerande Beskow-eran. Några författare började sin karriär kring den tidpunkten, som t ex Astrid Lindgren som 1944 debuterade med *Britt-Marie lättar sitt hjärta*, och som året därpå utkom med *Pippi Långstrump*. Hon hann totalt komma ut med sex böcker innan hennes första bilderböcker kom år 1947; *Jag vill inte gå att lägga mig* och *Känner du Pippi Långstrump?* Lena Kåreland intresserar sig för denna brytningsperiod som hon beskriver i sin bok *Modernismen i barnkammaren - Barnlitteraturens 40-tal* (1999).

En annan betydelsefull aktör som har inverkat är Lennart Hellsing¹⁸ som ända sedan 1940-talet gjort betydande insatser för den svenska barnbokskulturen, och då inte bara genom sitt författarskap, utan också som debattör och kritiker med ett engagemang för barnlitteraturen, se t ex boken *Tankar om Barnlitteraturen* (1963/1999) där han diskuterar barnbokens utveckling, roll och ställning. Även förskolearenan har varit intressant för Hellsing, då den utgjorde en källa till kunskaper om

¹⁷ Någon som redan i början av 1850-talet tog initiativ till att skapa en litteratur lämplig för fattiga barn i Sverige var Fredrika Bremer (Furuland & Ørvig, 1990).

¹⁸ Kåreland har i flera arbeten belyst Lennart Hellsings författarskap, t ex i *Modernismen i barnkammaren, Barnlitteraturens 40-tal* (1999) samt *En sång för att leva bättre. Om Lennart Hellsings författarskap* (2002).

barnen och deras behov (Kåreland, 2002). Helsing bidrog till att det Svenska barnboksinstitutet inrättades (1965).

Då det gäller arbeten rörande bilderböckerna från efterkrigstiden och fram till idag vill jag speciellt nämna Rhedin (1991), Westin (1998) och Kåreland (1998). I diskussionen om åttiotalets bilderböcker skriver Rhedin (1991) att man under 1980-talet kunde uppmärksamma en skiftning i bilderboks-konceptet. Det framträdde ett barnperspektiv och böckerna fick en komplex utformning med en öppen struktur och många tolkningsmöjligheter. Rhedin konstaterar vidare att konsekvenserna av detta ledde till en glidande gräns mellan barn- och vuxenlitteraturen. Westin (1998) beskriver perioden 1945- 1980 med fokus på barngestaltningen, och kommer fram till att barngestalterna har karaktären av att vara "superbarn, vardagsbarn och vilda bebisar" (s 246), samt att dessa under t ex 1980-talet motivmässigt var ute på olika typer av resor i fantasin, verkligheten och drömmens landskap. Kåreland (1998) skriver att 1990-talets svenska bilderböcker är

kännetecknade av ett gränsöverskridande i många riktningar, skildrar gärna en fragmenterad, kaotisk värld och en 'dekonstruerad' verklighet. De speglar i detta avseende det postmoderna samhällets splittrade verklighetsuppfattning, i hög grad styrd av mediavärlden. (s 278)

Parallellt med detta, tillägger hon, bygger många av 1990-talets bilderböcker vidare på den äldre bilderbokstraditionen. Det hon specifikt ser i de svenska bilderböckerna är känslan för naturen med rötterna i Elsa Beskows bilderböcker. Ett annat kännetecken för svenska barnböcker, skriver Kåreland är vardagsrealismen, med exempel i Anna Höglunds bilderböcker (t ex *Mina och Käge*).

Genom denna framställning har jag ämnat visa de resonemang som motiverar bilderbokens existens, användning och nytta som redskap i barnens uppfostran dvs barnlitteraturens koppling till pedagogiska sammanhang. Parallellt med detta har bilderböckernas estetiska funktioner lyfts fram. Sammantaget kan sägas att bilderböcker, som del av en viss kultur, är bärare av olika sociala och estetiska normer.

NUTIDA FORSKNING KRING BILDERBÖCKER

Forskning kring bilderböcker är inte något nytt fenomen (Nikolajeva & Scott, 2001) även om fältet expanderat mot slutet av 1900-talet. Idag ser vi hur forskare från olika discipliner med delvis skilda kunskapsin-

tressen och ur olika synvinklar belyser texten, bilden och innebörden av bilderboken.

Nikolajeva och Scott (2001) har i arbetet *How picturebooks work* skisserat konturerna av den nutida forskningen kring bilderböcker, vilket jag har inspirerats och använt mig av i nedanstående presentation. Mer specifikt identifierar de en litterär inriktning, en konstvetenskaplig inriktning samt en inriktning mot pedagogik och socialisation. I det följande ämnar jag kortfattat beskriva huvuddragen hos dessa inriktningar.

Bilderboken inom det litterära fältet

Inom den svenska litteraturvetenskapliga forskningen ryms olika närmanden till fältet bilderböcker, som t ex historiska ansatser¹⁹ och studier av enskilda författarskap, verk eller teman.²⁰

Det som jag dock här vill lyfta fram är teoretiseringen kring bilderboken. Både i Sverige och internationellt har en rad barnboksforskare intresserat sig för bilderboksstudier med fokus på bild- och textinteraktionerna. Tidigare forskning har också varit klar över att text och bildrelationen är mycket specifik för bilderboken som medium. Sipe (1998) ger en översikt över internationell forskning och nämner studier av t ex Nodelman (1988), Doonan (1993), och Möbius (1990). Den tidigare forskningens ambition har, menar Sipe, i huvudsak varit att söka förklaringar till varför denna relation ser ut som den gör, och kommer fram till att den är komplicerad och subtil. Sipe redogör vidare för de metaforer som forskarna använder för att illustrera bild och textinteraktionen, nämligen "duett", "polysystem", "imagetext" och "synergi."²¹

Den svenska forskningen kring bilderböcker har en relativt begränsad volym. Dock har Hallberg (1981), Rhedin (1992) och Nikolajeva (2000) gjort betydande insatser inom området. I detta sammanhang vill jag uppmärksamma begreppet *ikonotext*, (Hallberg, 1981) med vilket menas att texten och bilden tillsammans har en gemensam utsaga, både på enskilda uppslag och i boken som helhet. Detta resonemang betonar

¹⁹ Den svenska barnbokens historia har beskrivits av ett antal författare här rörande från flera olika vetenskapliga discipliner såsom pedagogik och litteraturvetenskap. För en mer fullständig redogörelse av barnbokens och barnlitteraturens historia hänvisas läsaren till t ex Bergstrand, 1993; Furuland & Ørving, 1986, 1990; Hallberg & Westin, 1985; Hallberg, 1998; Klingberg, 1966, 1998; Kåreland 1994, 1999; Stybe, 1974; Zweigbergk, 1965.

²⁰ T ex i Sverige Bergman, 1971; Edström, (red), 1991; Kåreland, 2002; Westin, 1988.

²¹ Se även Nikolajeva (2000).

alltså att texten och bilden var för sig har en utsaga men att de tillsammans har ytterligare en.

Medan Hallberg konstaterar att det finns ett samband mellan text och bild och bok som gemensamt bidrar till bilderbokens utsaga, har Rhedins utredning av bilderboksbegreppet i avhandlingen *Bilderboken. På väg mot en teori* (1992) en klart annorlunda prägel, då hon ser bilderboken som ett mer komplext medium och påtalar likheter med teater och film. Rhedin utgår från tre olika bilderbokskoncept, där det första "den illustrerade textens koncept", avser de fall då texten är primär medan bilderna har en illustrerande funktion. Detta exemplifieras enligt henne av Astrid Lindgrens/Ilon Wiklands bok *Titta, Madicken, det snöar* (1982). Det andra konceptet beskrivs som "den expanderade textens koncept", där bilderna tillför en ny dimension till texten och därmed vidgar upplevelsen. Detta illustreras av Barbro Lindgrens och Eva Erikssons bok *Vilda bebin får en hund* (1982). Det tredje konceptet slutligen beskrivs som den genuina bilderbokens koncept vilket innebär att ord och bild tillsammans skapar en organisk enhet. Rhedin visar också att bilderboken är en egen konstform som vänder sig till alla åldrar, dvs den är ett estetiskt (genuina bilderboken) och poetiskt avancerat medium. Bilderboken *Till vildingarnas land* (1967) av Maurice Sendak tas upp som exempel på detta. Dessutom finner hon att bilderboken uppvisar ett nära släktskap med kombinerade konstarter, såsom serier, film och teater, och har alltså som ovan nämndes inte enbart samhörighet med litteraturen. Slutsatser som Rhedin (1992) lyfter fram är bland annat att bilderboken kräver en egen teori, en tvärvetenskaplig plattform, då bilderböckernas område inte hör till gängse litteratur- eller konstforskning.

Nikolajeva (2000) kritiserar dock Rhedins indelning och pekar på dess bristande förmåga att täcka det breda spektrum av bild och text som förekommer inom barnlitteraturen. Istället gör hon följande kategorisering²² av hur bilderböcker kan kommunicera med mottagarna

Symmetrisk bilderbok: två parallella berättelser, en verbal och en visuell, som i princip säger samma sak och som därmed skapar en redundans

Kompletterande bilderbok: ord och bilder kompletterar varandra, fyller varandras luckor och kompenserar varandras otillräckligheter
"Expanderade" eller "förstärkande" bilderbok: bilderna förstärker och stödjer orden; den verbala berättelsen är starkt beroende av bilderna och går inte att förstå utan dem. Eventuellt kan förhållandet vara det omvända, att det är orden som förstärker bilderna

²² Se även Nikolajeva och Scott (2001).

”Kontrapunktisk” bilderbok: ord och bilder står i kontrapunktiskt förhållande till varandra, de ifrågasätter varandra på ett spännande och kreativt sätt; varken ord eller bilder är förstaeliga utan varandra
Motstridig eller ambivalent bilderbok: kontrapunkten övergår till konflikt, ord och bilder stämmer inte med varandra, det skapas förvirring och osäkerhet. (Nikolajeva, 2000, s 22)

Det vi hitintills har sett är hur en del litteraturforskning försöker beskriva hur bilden och texten samverkar för att framföra en berättelse och att denna relation är mycket komplex.

Bilderboken inom det konstvetenskapliga fältet

I Sverige skedde vid slutet av 1970-talet bildforskning vid Litteraturvetenskapliga Institutionen vid Göteborgs universitet, och då på ett mot bilden undersökande sätt (Fridell, 1977). Här vill jag lyfta fram konstvetaren Cavallius bidrag (1977) som utgör en konstvetenskaplig betraktelse av bilderboken, där han belyser bildernas uttrycksmöjligheter. Cavallius utarbetade ett analyschema, syftande till att belysa bildernas uttrycksmöjligheter och deras förutsättningar att på ett självständigt sätt utforma innehållet i en bok. Som jag ser det kan Cavallius bildanalyschema vara en möjlig utgångspunkt då bilderboksbilder skall analyseras.

Konstvetaren Schaffer skriver i *Bilderboksstudiet som konstvetenskap* (1997) om sina funderingar kring bilderboken som konststart, där hon hävdar att inte bara bilderbokskonstnärens egna upplevelser, utan också samtidens debatter och ideologier påverkar bildskapandet. Hon menar att bilderbokens egenart kanske ligger i att ”bildbrukaren är införstådd med dess motivvärld” (s 56), dvs det finns ett igenkännande såväl från vår omgivning som från bilderboksvärlden. Hon menar vidare att bildernas motiv ger bilderboken dess karaktär. Konstnärerna kan t ex använda beprövade bildidéer vid utformningen av en bilderbok, som t ex Elsa Beskows användande av den animerade blomman.

De böcker Schaffer analyserar är även tillgängliga för barnen i dag, exemplifierat av t ex bilderbokskonstnärer som Beskow, Ströyers och Eriksson. Här kan man uppmärksamma den tidsfaktor som finns mellan bilderboksutgivningarna å ena sidan, och de ursprungliga bildidéerna samt bilderboksutformningen å andra sidan. Barnet kan samtidigt hålla hundra års bilderbokstradition i sin hand i form av t ex Elsa Beskows *Sagan om den lilla lilla gumman* (1897) och Barbro Lindgren och Olof Landströms *Nämen Benny* (1998). Detta innebär alltså att ett hundraårigt bilderbokskunnande och seendekunnande kommunicerar med bildbrukaren/mottagaren/barnet idag.

Internationellt vill jag nämna konstvetaren Doonan (1993) som i en brittisk studie hävdar att bilderböckernas värde ligger i de estetiska erfarenheter som de kan bistå med vid utvecklandet av vår estetik. Det mest tydliga är att böckernas färger ger barnen en sensuell njutning för ögat, en påverkande visuell erfarenhet. Det perspektiv som hon bidrar med bottnar i föreställningen att bilderböcker har en så stark expressiv makt att de kan fungera som konstobjekt. Doonan bidrar också med praktiska exempel på bilderboksanalyser som lärare direkt kan använda i klassrumsarbetet.

I det ovan sagda framträder alltså idén om att bilderböckernas bilder har en estetisk och kommunikativ kraft att förmedla skilda budskap på olika nivåer, allt beroende på mottagarens eget seendekunnande och kommunikativa kompetenser.

Bilderboksforskning med inriktning mot pedagogik och socialisationsfrågor

Som tidigare nämnts (avsnitt Kort tillbakablick) har bilderböcker ofta betraktats som ett redskap för pedagoger i undervisnings- och socialisationssammanhang,²³ och Nikolajeva och Scott (2001) beskriver detta forskningsfält som enormt omfattande. Det kan skönjas ett område inom detta fält, som fokuserar på bilderböckernas potential för undervisning, emotionell, intellektuell och estetisk utveckling samt visuell literacy (t ex Watson och Styles, 1996; Evans, 1998). I detta sammanhang vill jag också nämna den litteratur som jag ser som handböcker för pedagoger, där praktiska tillvägagångsmodeller och förmedlingsaspekter för bilderböcker i klassrumssammanhang tillhandahålls (t ex Doonan, 1993, och Kiefer, 1995). Litteraturpedagogiska studier förekommer även i den svenska förskolekontexten (t ex Ekström & Isaksson, 1997; Granberg, 1996; Henriksson, 2000 och Lindö, 1986).

Beträffande den svenska förskolekontexten vill jag nämna Lindqvists (1995) didaktiska studie om sambandet mellan lek och kultur i förskolan, där hon undersöker hur de estetiska ämnena med fokus på drama och litteratur influerar barnens lek. I syfte att utveckla en skapande lekpedagogik för de svenska förskolorna, studerade hon hur gemensamma lekvärldar skapades på ett daghem med hjälp av bland annat barnlitterära texter (t ex *Vem skall trösta knyttet?* av Tove Jansson). Både vuxna och barn var involverade i dessa och de vuxnas dramatiserande och gestaltningar hade en viktig roll i skapandet av en dia-

²³ Jag gör inte anspråk på att teckna en fullständig bild av fältet utan min framställning fokuserar på arbeten som är relevanta för denna avhandling.

log mellan barnen och de fiktiva figurerna. Lärarnas roll var alltså att vara mediatorer, men Lindqvist menar att om leken skall kunna utvecklas så behövs också litterära texter med en hög dramatisk kvalitet och med en mångdimensionell karaktär. Hon visar vidare att det finns estetiska mönster i barnens lek som hör ihop med poesi, rörelse, roller och handlingar. Den kritik som man kan rikta mot dessa didaktiska studier är att de enbart intresserar sig för pedagogens perspektiv, dvs ett aktörsperspektiv belysande pedagogens uppgift att initiera aktiviteter för barnen. Hur barnen involveras i sådana aktiviteter eller hur barnen själva initierar dem belyses inte.

Hitintills har jag lyft fram forskning som gällde själva bilderboken, dvs budskapen som finns mellan pärnarna och forskning som berör bilderboken som redskap i undervisningssammanhang, men nu är det på sin plats att också ge glimtar av den forskning som rör mottagarerfarenheter och responser. Litteraturen kring barns responser vid bokläsning är inte obetydlig, och mycket forskning har bland annat fokuserat på läskunniga barns responser på böcker, inkluderande områden såsom responsprocesser, läsutveckling och läsbeteenden. Till detta kommer kulturorienterade studier kring barns attityder och text-orienterade studier (Benton, 1999).

En övergripande presentation av studier kring *små barns* responser på bilderböcker har presenterats av Shine och Roser (1999) som hävdar att denna forskning koncentrerats till tre stora områden, nämligen bokegenskaper, då det gäller innehåll, språk, förutsägbarhet, stil och grafiska egenskaper (t ex Papas, 1991a, 1991b), läsarkaraktäristik inkluderande barns kunskap, förståelse och intresse (t ex Applebee, 1978; Tucker, 1981) samt slutligen bokläsning i vid mening speciellt med fokus på vuxen-barn diskurser (Teale & Sulzby, 1986; Heath 1982, 1983, 1986; Torr & Clugston, 1999; Shine & Roser, 1999). Tidigare forskning har också visat att läsning för barn²⁴, barns eget bokläsande, språkutveckling och framgång i skolan är saker som är intimt knutna till varandra se t ex Cochran-Smith, 1984, 1986; Dickinson, McCabe & Anastasopoulos, 2002; Heath, 1983; Pramling, Asplund Carlsson & Klerfelt, 1993. Det som dock är viktigt att notera är att alla de ovan nämnda studierna lägger den största vikten vid den textrelaterade aspekten av bokläsningen.

²⁴ Se vidare *On reading books to children* van Kleeck, Steven & Bauer (ed), (2003) för aktuell forskning om läsning av böcker för barn, och då framförallt utifrån ett föräldra- och lärarperspektiv.

Literacyforskning²⁵ rörande framförallt tidig literacy (*emergent literacy*, Teale & Sulzby, 1986; Roskos & Christie 2001) är intressant för mitt arbete då bilderboken är inblandad i ett flertal av dessa studier.²⁶ Inom detta forskningsfält kan man urskilja två stora teoretiska inriktningar, nämligen en som bygger på kognitiva teorier och en som bygger på sociokulturella perspektiv (Corsaro & Nelson, 2003).

Då det gäller empiriska studier kring tidig literacy hos mycket små barn utifrån ett tolkande och sociokulturellt perspektiv kan den klassiska studien av Snow & Ninio (1986) lyftas fram. Dessa författare menar att bokläsning utgör en kommunikationsakt med ett objekt, dvs boken, och att en litterat person kan hantera denna kommunikationsakt då den har lärt sig den uppsättning regler som krävs för denna kommunikativa situation. Forskarna visar att barn redan vid mycket tidig ålder involveras i dialoger med vuxna vid högläsningen, samt att de visar tecken på att de är inblandade i "contracts of literacy". Dessa olika kontrakt går ut på att texten har en mening och att boken skall användas på ett visst sätt. I dessa tidiga interaktioner med litterära produkter förvärvar alltså barnen erfarenheter av att boken är till för läsning och inte till för att t ex kastas, och att dess bilder och text beskriver den fiktiva värld som finns i den.

I artikeln *What no bedtime story means: Narrative skills at home and school* av Heath (1986) betonas hur kulturen och den sociala miljön inverkar på barns sätt att förhålla sig till litteraturen. Den sociala omgivningen, såsom familjens sätt att använda sig av och tala om litteratur och böcker, ger grunder för hur barnen kommer att kunna bemästra skolans språkkultur. Heath menar att

Children have to learn to select, hold, and retrieve content from books and other written or printed texts in accordance with their community's rules or 'ways of taking,' and the children's learning follows community paths of language socialization. (s 70)

Som representant för en etnografisk tradition visar Heath att det finns flera olika literacies vilka är inbäddade i olika sociala praktiker och som därför skiljer sig mellan tid och plats. Detta ligger även i linje med

²⁵ Definitionen av literacy: grundläggande skriv- och läsfärdigheter. I enlighet med Fahlén (2002) använder jag mig av denna engelska term, då det enligt henne inte finns en direkt motsvarighet i svenskan.

²⁶ För en ingående beskrivning av detta forskningsfält hänvisas läsaren till t ex Neuman och Dickinson (2001) *Handbook of Early Literacy Research*.

vad som hävdas inom forskningsfältet New Literacy Studies (t ex Street, 1985).

När det gäller barns bokaktiviteter i institutionella sammanhang kan Cochran-Smiths (1984) etnografiska studie av 3–5-åriga barn nämnas, där hon fokuserar på vuxen-barn-interaktionen kring tryckt material i ett amerikanskt förskolesammanhang, för att på så sätt få kunskaper om hur barnen lär sig bli läsare. Hennes datamaterial bygger dels på intervjuer med lärare och föräldrar, dels på observationer och videoinspelningar av dagligt förekommande aktiviteter såsom olika högläsningssituationer. Cochran-Smith visar att barnen hade stora kunskaper om böcker och skrifter, och att de gradvis själva blev mer aktiva i de institutionella literacyhändelserna.²⁷ Speciellt bidrog dialogen kring böckerna med den vuxne till att hjälpa dem att förstå texten genom att relatera den till verkligheten. Cochran-Smith drar slutsatsen att barnen med de vuxnas hjälp socialiserades in i litteraturen och blev läsare långt innan de själva förvärvat denna färdighet.

Det som är viktigt att lyfta fram som gemensamt för de ovan nämnda studierna är att de visar att bokläsning är en social aktivitet. Där emot säger de inte mycket om barnens egna aktiviteter med böcker. Vid en genomgång av forskning rörande tidig literacy, fokuserande på barn upp till fem år, finner man mycket få studier som handlar om just barnens egna aktiviteter kring böcker. En av dessa studier är Galentines (1996), som observerade 10 små barns (24-30 mån) läsbeteende i det vardagliga användandet av böcker på ett sjukhusdaghjem i USA. I detta arbete framkom att barn yngre än tre år redan hade lärt sig något om hur man hanterar bilderböcker, t ex vända blad strategier och bildverbalisering. Dessutom observerades barnen i situationer där de interagerade med andra barn kring böcker, i vilka de bland annat upprättade en slags turordning då de samtalande om bilderna och där de tillsammans skapade mening i relation till boken. Författaren drar slutsatsen att barnen använder böckerna som ett socialisationsverktyg, och att de redan vid tidig ålder erhåller literacy genom att de aktivt deltar i boksituationer.

Ett annat arbete jag vill lyfta fram är Corsaro och Nelson (2003), som i en etnografisk studie rörande literacysammanhang följde något äldre barn än de i Galentines (1996) studie, nämligen 3-5 åriga amerikanska och italienska barns literacyaktivitetet i *kamratkulturen*. Studi-

²⁷ Begreppet "literacy event" är myntat av Heath (1982) som skriver "occasions in which written language is integral to the nature of the participants' interactions and their interpretive processes and strategies" (s 50).

en bygger på etnografiskt insamlad data under en 30-årsperiod och utgår ifrån ett sociokulturellt perspektiv på literacy.²⁸ De visar att barnen tillägnar sig literacykunskaper i den formella undervisningen, men att dessa används, förfinas och utvecklas i kamratgrupperna. Detta innebär att barn genom kamratgruppen aktivt medverkar i såväl sin egen som sina kamraters literacyprocesser. Då det gäller bokläsandet använde barnen böcker under de fria aktiviteterna. Ett annat resultat som Corsaro och Nelson visar rör förskolan som institution, nämligen att förskolan är den plats framför andra som erbjuder barnen literacyfrämjande material.

Då det gäller institutionella sammanhang vill jag lyfta fram en amerikansk studie av Kiefer (1995), som i en förort till Columbus, Ohio, gjorde etnografiska klassrumsobservationer av elever i första och andra klass. Barnen använde regelbundet bilderböcker i naturliga situationer och Kiefer studerade vilka typer av böcker de helst använde. Inte oväntat föredrog barnen böcker som innehöll bilder i klara, starka färger och med tydliga konturer. Att läsa bilderböcker, konstaterar Kiefer, bidrar till utvecklandet av språkfärdighet och literacy. Hon menar vidare att det visuella innehållet i bilderböckerna hjälper till att utveckla dessa förmågor, samt att det också framlockar emotionella responser.

Barns responser på litteratur kan studeras från ett flertal olika perspektiv, men det som jag vill lyfta fram i kommande avsnitt är studier som rör barns spontana responser i vardagliga situationer, vilket ligger i linje med min studie. Då det gäller etnografisk forskning kring vilken roll bokläsandet har i barns liv bygger de tidiga studierna framförallt på föräldrars dagboksanteckningar kring barnets bokläsande i hemmiljön. Dessa studier blir därför generella beskrivningar av barns tidiga bokval och reaktioner på böcker. I denna forskningstradition finner vi från 1990-talet en amerikansk etnografisk studie utförd av Wolf och Heath (1992), som behandlar litteraturens roll för Wolfs två döttrar, från födseln fram till dess att de var sex respektive nio år gamla. Det forskarna visar är de medierade processer, genom vilka barnen förvärvar den symboliska kulturen och hur de använder dessa kunskaper i sitt vardagsliv. Denna studie utgör ett av de bidrag som visar att barnen själva utgör de bästa källorna till att förstå barndomen, men att

²⁸ Gee (2001) hävdar att det sociokulturella perspektivet på tidig literacy har sina rötter i "New Literacy Studies" (Barton, 1994; Street, 1985; Gee, 2001). Gee menar vidare att det inom denna tradition inte finns *en* literacy utan flera olika *literacies* och menar att "people adopt different 'ways with printed words' within different sociocultural practices for different purposes and functions" (s 30).

också föräldrarna och syskonen är involverade i denna literacyprocess. Den kritik som man kan rikta mot dessa dagboksstudier är att när föräldrarna informerar oss om datainsamlingen får man sällan någon information om hur mycket data de har samlat in eller i vilken kontext de olika situationerna inträffat.

Svenska studier kring barnböcker och förskola

Om vi nu går över till att titta på nationella studier kring bilderboks-användande, finner vi att detta är ett forskningsområde med relativt begränsad omfattning. Speciellt gäller detta läsundersökningar beträffande de allra minsta och Asplund Carlsson (1993) konstaterar att denna brist även gäller de stora kvantitativa läsvaneundersökningarna (SOU:1972:20) där förskolebarnen utelämnas till fördel för skolbarn och vuxna.

Öman (1984, 1986) visar i två FoU-rapporter om förskolans läsvanor, att förskolans läsestunder för det mesta är oplanerade och att de ofta avslutas innan pedagogerna hunnit läsa färdigt. Dessa lästunder fungerar enligt Öman ofta som tidsutfyllnad mellan två aktiviteter eller som en väntetidsaktivitet då barnen väntar på att bli hämtade. Hon hävdar vidare att kvalitén på den litteratur som förskolan använder är tillfredsställande, även om dock litteraturen används på ett oreflekterande sätt, och att barnen inte får hjälp med att bearbeta sina läsupplevelser. Samma författare finner också en mycket stor variation i bokintresset bland förskollärarna, och att ju mer litteraturintresserad personalen är, desto större vikt lägger den på hur och vad man läser. Slutligen finner Öman att förskolorna saknar kontinuitet i sina besök på bibliotek eller bokbuss.

En annan studie av barnlitteraturens användning i förskolan är Williams-Granelds (1989) som visar att litteraturläsningen på förskolan inte har en pedagogisk roll. Hon påvisar att även om pedagogerna besitter vissa teoretiska kunskaper om litteraturens betydelse för barnens utveckling, används dessa dock inte i den praktiska verksamheten. Williams-Granelds resultat demonstrerar att pedagogerna oftast nyttjade lässituationerna i disciplinära syften eller i den sociala bemärkelsen att samla gruppen. Något som är gemensamt för Ömans och Williams-Granelds studier är alltså att de i negativa ordalag beskriver förskolans bokanvändande.

Asplund Carlssons (1993) undersökning *Från Max till Mio*, intresserar sig för hur bokvanorna ser ut på förskolorna, med inriktning mot vad det är för böcker som finns och används på desamma. Hon gjorde en enkätundersökning bland femtio förskolor i Göteborgs kommun,

där hon frågade vilka böcker förskollärarna läste för de olika åldrarna, samt vilka böcker barnen tyckte om. Asplund Carlssons undersökning visade att det fanns en dold barnlitterär kanon på förskolorna, där de mest frekvent förekommande böckerna representerades av författarna Astrid Lindgren (73 % av förskolorna hade en bok av henne) med bilderböcker som t ex *Lotta från Bråkmakargatan* och kapitelböcker som t ex *Mio min Mio*, Gunilla Bergströms Alfons-böcker (65%), Sven Nordqvists böcker om *Pettson och Findus* (58%), Margareth och H.A. Reys böcker om *Nicke Nyfiken* (35%) samt ett fyrtiotal andra titlar. Författare som är väl kända och prisade inom barnlitterära forskningskretsar som Anna-Clara och Thomas Tidholm och Inger och Lasse Sandberg förekom mycket sparsamt vilket Asplund Carlsson ansåg vara förvånande. Hon skriver

Det förefaller som om förskolans litterära kanon utvecklades under 70-talet och inte har förändrats nämnvärt sedan dess (med undantag för böckerna om Pettson). Resultatet av enkätundersökningen visar dock att förskolan har en ganska entydig uppfattning om vad barn i en viss ålder föredrar och klarar av. (s 2)

Det som är intressant med Asplund Carlssons undersökning är att hon beskriver en dold förskolekanon bestående av en begränsad uppsättning av författarskap och titlar. Detta kan tolkas som att det i förskolan finns ett gängbart litterärt kapital, som används som ett slags kulturellt redskap i verksamheten.

På senare tid har även bilderböckerna uppmärksammats utifrån ett genusperspektiv i förskolan (Kåreland, 2003).

Johansson (2002) har undersökt förskolepedagogers barnlitteratursyn, och sökt efter samband mellan denna och deras praktiska verksamheter. Hon finner i sin intervjustudie med sex förskolepedagoger på två förskolor, att en traditionell syn dominerar på en av förskolorna, medan den andra förskolan präglas av ett emantipatoriskt synsätt på litteraturen²⁹.

Hittills har avsikten varit att ge en bild av forskning om bilderboken, och det framgår att bilderboksanvändandet har studerats ur

²⁹ Johansson (2002) menar med traditionalistisk literatursyn att pedagogerna förankrar det lästa i de skapande verksamheterna, och att de lyfter fram att barnen skall förses med litteraturens estetiska värden. Då det gäller den emantipatoriska literatursynen, menar Johansson, så uttrycks denna genom ett dialogiskt förhållningssätt till barnen, där pedagogerna strävar efter att tillgodose barnens konkreta läsbehov.

mycket olika teoretiska och metodologiska perspektiv. Dock är det mycket få studier som har belyst barns eget bokanvändande i vardagliga sammanhang. Det finns därför anledning till att diskutera just hur barnen själva använder bilderboken i vardagliga sammanhang på t ex förskolan. Corsaro och Nelsons (2003) studie är av stort intresse för mitt eget arbete, då den visar att kamratgruppen har stor betydelse för hur literacyartefakter används och utforskas utanför de formella lärarledda situationerna. I min studie kommer jag, till skillnad från Corsaro och Nelson, att fokusera på *en* specifik artefakt, nämligen bilderboken och följa dess användning i de vardagligt inträffade situationerna på förskolan. På så sätt kan en större förståelse erhållas kring hur barn skapar mening av bilderböckerna i kamratgruppen.

Föreliggande studie inriktar sig alltså på hur bokaktiviteter används i barngruppen och i de vardagliga sammanhangen i det dagliga livet, hur barnens utforskande av och interaktioner med bilderboksmediet sker, samt hur barnen utforskar den kulturella artefakten i samspel med andra barn. Jag menar att mina samspelesorienterade studier av barns bilderboksanvändande kan kasta nytt ljus över hur boken faktiskt används av barnen på förskolan. På så sätt bidrar denna studie till att komplettera existerande studier kring bokvanor på förskolan.

Först är det dock på sin plats att nämna hur bilderboken hamnade i den svenska förskolan, vilket nästa avsnitt kommer att belysa.

FÖRSKOLAN SOM BARNBOKSINTRODUKTÖR

Barnboken är inte en isolerad företeelse, utan är beroende av t ex samhällets värderingar och uppfostringsideologier (Shavit, 1986). Pedagoger har som ovan visats länge varit intresserade av lämplig läsning för skolbarnen. När pedagogerna sedan började intressera sig för de mindre barnens fostran och bildning, så fick också lämpliga berättelser och böcker en given plats. Vad var det då för böcker pedagogerna ville att de små barnen skulle komma i kontakt med? Detta avsnitt bygger på några svenska aktörers syn på böcker och berättande i förskolan, och jag har valt att koncentrera mig på Maria Moberg och Zoja Orlóvska, som representant för fröbeltraditionen, samt Alva Myrdal och Lucy Sprague Mitchell som representanter för en mer socialpedagogisk tradition. Utöver detta ämnar jag kort diskutera synen på böcker i Barnstugeutredningen samt efterföljande läroplaner för förskolan.

Tallberg Broman (1991) beskriver Frederich Fröbel (1782-1852) som en portalfigur då det gäller de små barnens pedagogik, eftersom han uppmärksammade deras spontana intresse för omvärlden och deras verksamhetslust. Fröbel (1826/1995) såg ett tydligt pedagogiskt samband mellan barnens lek och självverksamhet och deras emotionella utveckling. Utifrån Frøbels synsätt var alltså pedagogikens roll att stödja barnets utveckling av känsla och fantasi. Han betonade också starkt dess initiativförmåga och självverksamhet. Frøbels lekpedagogik skapade ett behov av texter (t ex rim och vers) (Stybe, 1974), då de vanliga folksagorna hade ett för svårt språk för de små barnen, varför enbart djursagor, enkla upprepningsagor och fabler fanns att tillgå. År 1844 gav Fröbel ut boken *Mutter- und Koselieder*, som var illustrerad av konstnären Friedrich Unger och skriven på vers. Boken har också tonsatts av teologen Kohl. Stybe (1974) skriver att boken var en "familjebok", en "sitta-i-knät bok", som mor och barn kunde nyttja för att t ex sjunga eller prata om bilderna. Vikten av Frøbels insats är, som jag ser det, att han skapade en pedagogisk grundidé om de små barnens läsande, där barnet och modern i en välbekant situation tillsammans fokuserar på boken och dess bilder, men också att han föreslår en viss typ av litterära produkter nämligen rim och ramsor som lämpliga för de små barnen.

Även i Sverige har det funnits pedagoger som i Frøbels anda verkat för att utveckla de små barnens fostran. Systrarna Ellen och Maria Moberg startade t ex Kindergartenverksamhet i Norrköping 1899 och de räknas som de främsta förskolepionjärerna i Sverige. På kort tid skapade de, enligt Hatje (1999), en nationell prägel på verksamheten och dess innehåll. Systrarna Moberg hyllade, då det gäller det barnkulturella området, Alice Tegnér's sånger och Elsa Beskows sagor och beskrev dem som "oupplösligt förknippade med barnträdgården i Sverige" (s 102). I deras kindergartenverksamhet hade sagoläsningen en given plats på schemat (1909, s 17) se Bild 2 nedan.

Bild 2 Veckoplanering för Fröbelstugan, "Vår 10-åriga verksamhet" (Ellen och Maria Moberg, 1909, s 17)

Måndag	Tisdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
	M	o	r	g
	o	n	b	ö
Sång	Kindergarten- lektion	Flätning	Saga	Hemssysslor
	G	y	m	
		n	a	s
		t	i	k
		-	r	a
		s	t	
Flätning	Söm	Färgläggning	Söm	Färgläggning eller frihandsteckning
	F	r	u	k
		o	s	t
		-	r	a
		s	t	
Figur- läggning	Utklippning	Modellering	Pappers- vikning	Byggning
	S	å	n	g
		l	e	k

När Ellen och Maria Moberg (1909) beskriver en dag på Fröbelstugan i boken "Vår 10-åriga verksamhet" skriver de följande om det dagliga bilderboksanvändandet:

Det mest lockande det är kanske ändå *bilderböckerna*, ty de dragas fram outtröttligt varje morgon och bli aldrig för gamla att se på, i synnerhet om någon tant placerar sig bland barnen och förevisar och berättar. Då kan man vara viss om, att där blir alltid en hel samling barn omkring den tanten. (s 20) (min betoning).

Det som illustreras i citatet ovan är bilderböckernas stora attraktionsvärde bland barnen, men också deras potential att kunna samla en stor skara barn och fokusera dem kring en gemensam aktivitet. Här bör dock uppmärksammas det faktum att bilderböcker inte ingick i alla barns egendom, vilket skiljer sig från dagens situation. För vissa barn var detta enda möjligheten att få tillgång till sådana böcker.

Systrarna Moberg bidrog också till att utveckla traditioner kring rim och ramsor, genom att ge ut boken *Fingerlekar för barnkammare, Kindergarten och småskola* (1910) och senare i samma genre *Nasse vit och Nasse grå* (1948). På så sätt (re)producerade de idén om att barnen behöver en särskild litteratur, och att det är viktigt att de kommer i kontakt med läsning. Hatje (1999) tecknar en bild av att barntädgårdspi-

onjäreerna var nyskapare, då det gällde barnkultur³⁰ och barnpedagogik, och att de även påverkade senare tiders förskolepedagogik. Hon menar att kultur och pedagogik var sammanknutna i deras verksamheter, vilket berodde på den tyska Fröbelpedagogiska traditionen, men också på att de i den praktiska verksamheten vidareutvecklade dessa idéer. Den barnkultur som skapades av barnträdgårdspionjäreerna, menar Hatje, handlade om en försköning av barndomen. Det Svenska Fröbel-Förbundets tidskrift *Barntädgården* initierades av Maria och Ellen Moberg, och den blev en inspirationskälla för barnpedagoger. Den innehöll bl a artiklar, recensioner och rekommendationer av texter, sagor, lekar och böcker.³¹

Efter andra världskriget gav psykologen Stina Sandels tillsammans med Maria Moberg (1945) ut en metodbok för blivande förskollärare.³² I boken skriver bl a metodikläraren vid Frøbelsinstitutet, Zoja Orlówskaja, ett avsnitt om småbarnens poesi och prosa, där hon kraftfullt ifrågasätter huruvida den barnlitteratur som finns på marknaden uppfyller de krav som föräldrar och pedagoger kan ställa på en god och lämplig småbarnsbok. Det som hon lyfter fram är de svenskproducerade bilderböckerna, vilka enligt henne ofta har en hög konstnärlig nivå. Vad Orlówskaja dessutom gör är att hon beskriver karaktären på en god bilderbok³³ och ger exempel på traditionella kvalitetsböcker av Elsa Beskow, Jenny Nyström, Otilia Adelborg, men också av nyare barnböcker av Ivar Arosenius, Annie Bergman, Kerstin Frykstrand, Anno Saxner och Maj Lindman. Här bör noteras att hon även ger folksagorna och de folkliga rimmen och ramsorna en framträdande roll. Året därpå, 1946, ger sedan Orlówskaja själv ut en sagosamling med

³⁰ Här bör noteras att det även inom arbetarrörelsen fanns ett intresse för barnens läsning. År 1903 startade på initiativ av K. G. Ossiannilsson gratis sagostunder för arbetarbarn på Folkets hus i Malmö (Auraldsson, 1983). I Stockholm startade Valfrid Palmgren 1911 Stockholms barn- och ungdomsbibliotek efter amerikanskt mönster (Söderblom, 2002).

³¹ Se vidare Tallberg Bromans (1991) analys av tidningens första 28 år.

³² Tallberg Broman (1991) skriver att boken *Barntädgården* (1945) av Sandels och Moberg användes ända in på 1970-talet på förskolläraryrket.

³³ Orlówskaja (1945) skriver "Den, som skapar goda bilderböcker, måste ha den rätta förståelsen för små barn, humor och psykologisk blick. Dessutom måste han ha tekniskt kunnande, inriktat på att skapa en säregen stilart, lämplig för små barn. Klara, enkla linjer, klara lysande färger fångar småbarnen; lättfattliga schematiserade bilder sätter deras fantasi i rörelse. Småbarnsböcker får ej vara alltför konstnärliga, bilderna får absolut inte vara karikatyrer" (s 142)

sagor som då sedan länge använts på barnträdgårdarna knutna till Fröbelinstitutet i Norrköping.

Även andra aktörer utanför den Fröbelpedagogiska traditionen var intresserade av barnens läsning. Alva Myrdal, som var rektor vid Stockholms socialpedagogiska seminarium i Stockholm på 1930-talet, var en av dem som uttalade sig för en nyorientering inom barnlitteraturen (Furuland & Ørvig, 1986, 1990). I boken *Stadsbarn* (1935) utvecklar Alva Myrdal idén om alla barns rätt till god och enhetlig omsorg på samhällets bekostnad. I en tid då psykologiska kunskaper hade stort inflytande borde enligt henne pedagogerna/uppfostrarna ha god kunskap och utbildning om barnens själsliv för att kunna fördjupa sig i deras individuella känslvärld och beteende. Myrdal förespråkade det "moderna barnet", där vetenskapen skulle ersätta religionen. Det moderna barnet behövde moderna sagor, berättelser och litteratur. Ett exempel på detta är att det Kooperativa förlaget lanserar den amerikanska förskolepedagogen Lucy Sprague Mitchells bok *Here and now story book*, (1921), översättning till svenska, *Här och nu. Sagobok för barn* (1939), innehållande idéer om små barns fostran och om barnlitteratur.³⁴ Det nya som hon förde in i diskussionen, var att hon problematiserade vad de små barnen skulle läsa, och hur ett sådant innehåll skulle kunna se ut. För det första förkastade hon de flesta traditionella folksagorna och för det andra förespråkade hon berättelser med ny form och nytt innehåll. Dessa skulle handla om sådana miljöer som barnen själva kom i kontakt med och skulle ha anknytning till deras samtid och behov. Nya vetenskapliga framsteg rörande barnens utveckling bäddade för nya böcker. Myrdal betonade i förordet till den svenska översättningen av Mitchells bok (1939) just vikten av vardagsanknytning och lyfte fram barnlitteraturens nya uppgift att knyta an till barnens vardag, stadsmiljö och samtida arbetsliv. De nya sagorna "skulle egentligen skapas genom ett utbyte mellan barn och vuxna, genom ett ömsesidigt lyssnande, ifyllande, frågande, svarande" (s 6-7). Mitchells tankar om sagor har blivit omstridda (Furuland & Ørvig, 1986), men bidrog ändå till uppkomsten och produktionen av "här och nu" berättelser, som knöt an till de små barnens vardag och stadsmiljö³⁵ och där det idylliska inslaget var borta (t ex Gunilla Bergström, Gunilla

³⁴ Se vidare Furuland & Ørvig, 1986, 1990; Hallberg, 1996.

³⁵ Det dröjde innan stadsmiljön kom in i bilderböckerna. Som exempel på sådana böcker kan nämnas Astrid Lindgren och Birgitta Nordenskjöld: *Jag vill också gå i skolan* (1951), *Jag vill också ha ett syskon* (1954); Inga Borg: *Agnetas ovanliga dag* (1966), *Agnetas dag med pappa* (1968).

Wolde³⁶). Vad som är specifikt för småbarnsberättande eller småbarnslitteraturen, menar Hallberg (1996), är att den har en egen poetik och estetik. Denna poetik har enligt Hallberg rötterna i de forskningsrön rörande barnens känslomässiga och kognitiva utveckling som kommit fram inom barnpsykologin och pedagogiken. Vidare hävdar hon att detta utöver den lingvistiska planen även märks på texternas berättarteknik.

En uppstramning av förskoleverksamhetens innehåll och form skedde i och med Barnstugeutredningen på 1970-talet (SOU 1972:26; SOU 1972:27), där en arbetsplan för förskolan fastlades. Utredningen förespråkade en kognitiv och psykodynamisk grundsyn, samt ett dialogpedagogiskt arbetssätt. Då det gäller det litterära området betonades vikten av att arbeta med receptiva aktiviteter bland barnen. Bland annat lanserades idén om att

Förskolan bör vara utrustad med ett rikligt bokbestånd och med ett på olika områden användbart bildmaterial som är tillgängligt för både barn och vuxna. (s 215)

Här poängteras också vikten av faktaböcker och uppslagsböcker som en källa till information och medel för kunskapssökande som barnen aktivt skall kunna nyttja (titta, peka och kommentera). Läsituationen beskrivs som en intim kontakt mellan berättaren och lyssnaren. Det betonas också att barnen bör komma i kontakt med kvalitetsböcker av skilda genrer. Vad kan då detta säga om litteraturens roll i det institutionella sammanhanget? För det första betonas barnets egna upplevelser av litteraturen, både som rekreation och som information, för det andra att sådana boksituationer är attraktiva för barnen, samt slutligen att berättelser kan utgöra ett medel för att bearbeta redan gjorda erfarenheter. Vallberg Roth (2002) visar även i sin studie om de yngre barnens läroplanshistoria att sagan under perioden efter Barnstugeutredningen fick mindre utrymme i verksamheten till förmån för faktaböckerna och den informativa litteraturen.

Den statliga ambitionen att radikaliserade förskolans bokbestånd och sättet att arbeta med böcker gjorde att även andra aktörer utanför förskolans domän blev involverade i denna fråga. Biblioteksbladet (1977:4) blev ett forum för olika inlägg i denna debatt, då detta temanummer

³⁶ Intressant är att Woldes Emma-Böcker ger inblick i daghemsbarnens vardag i mitten av 1970-talet (t ex *Emmas dagis*, *Emmas första dag på dagis*)

handlade om frågor kring samarbetet bibliotek-förskola. Christina Andersson, dåvarande ordförande i SAB:s³⁷ specialgrupp för barn- och tonårsverksamhet, betonade där Barnstugeutredningens förtjänster och förspråkade att förskolorna skulle besitta ett eget bokbestånd, som sedan kunde kompletteras med vandringsbibliotek (Andersson, 1977). Från och med 1970-talet fick också förskolan genom bibliotekslån tillgång till ett större bilderboksutbud än det egna beståndet. Samarbetet mellan förskolan och biblioteken startades och barnbibliotekarier höll träffar och presenterade nya böcker för förskolepedagogerna.

En annan aktör på denna diskussionsarena var förskolläraryrktbildaren och litteraturpedagogen Ekström (1977), som tog upp ämnen som t ex det ringa stödet till bilderboksutgivningen från kulturpolitiskt håll. Böckerna räcker inte till, deklarerar författaren vid ett flertal tillfällen. Enligt henne rådde vid denna tid en bokbrist på både bibliotek och förskolor, då böckerna enligt Ekström blivit dyra, men anslagen till bokinköp inte ökat.

Intresset för böcker på förskolan under de två senaste decennierna

Det är också på sin plats att i det här kapitlet ge en bild av den förändringsprocess som den svenska förskolan har genomgått under de senaste decennierna, innefattande omstruktureringar och besparingsåtgärder. De politiska och ekonomiska förändringarna under 1980-talet ledde till att ett förändrat styrsystem av köp- och säljmodell infördes i många kommuner, vilket också berörde de studerade förskolorna i denna studie. Dessutom ökade också kraven på produktivitet och effektivitet, vilket bland annat ledde till att barnomsorgs- och skolkommittén gavs i uppdrag att utarbeta riktlinjer för måldokument för förskolan (SOU, 1997: 157). Detta ledde i sin tur till att förskolan fick sin första läroplanen.

Sedan 1995 är det kommunernas skyldighet att bli "tillhandahålla förskoleverksamhet med god kvalitet utan oskäligt dröjsmål. Skyldigheten gäller alla barn vilkas föräldrar förvärvsarbetar, studerar eller har ett eget behov av barnomsorg samt barn med behov av särskilt stöd." (Utbildningsdepartementet, 1998:5) Förändringarna berörde även tillsynsmyndigheten, då tillsynsansvaret 1998 övergick från Socialtjänsten till Skolverket. Förändringen innebar också att i princip alla 6-åringar hamnade utanför förskolans ramar och blev inskrivna i skolformen förskole-

³⁷ SAB (Sveriges Allmänna Biblioteksförening) heter idag Svensk Biblioteksförening.

klass och erhöll skolbarnomsorg vid tillsynsbehov, medan förskolan tog emot barn mellan 1 och 5 år. Från och med 1 jan 2003 är kommunerna även skyldiga att erbjuda förskoleverksamhet för alla 4 – 5 åringar.

Att studera hur pedagogerna tänker och resonerar om bilderboken, och hur detta påverkar deras val och användning av böcker är intressant med tanke på den nya läroplanen för förskolan (Utbildningsdepartementet, Lpfö, 1998). I följande citat från Lpfö 98 kan vi läsa de officiella mål som rör bokområdet:

Barnen skall få möjligheter att utveckla sin förmåga att iaktta och reflektera. Förskolan skall vara en levande social och kulturell miljö som stimulerar barnen att ta initiativ och som utvecklar deras sociala och kommunikativa kompetens. (s 9)

De skall få hjälp att känna tilltro till sin egen förmåga att tänka själva, att handla, röra sig och lära sig, dvs. bilda sig utifrån olika aspekter såsom intellektuella, språkliga, etiska, praktiska, sinnliga och estetiska. (s 10)

Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal- och skriftspråk, utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande. (s 10)

I dessa textutdrag från Lpfö 98 ställs målsättningar upp för arbetet med barn i förskolan och jag tolkar de ovanstående utdragen som att det är en viktig del i förskolans uppdrag att utveckla barnens kommunikationsfärdigheter och kommunikativa kompetenser.

Om vi studerar läroplanstexten närmare så är målen formulerade på det sättet att förskolan skall sträva mot att uppnå dem. I läroplanen formuleras också en ansvarsfördelning, där en tydlig bild av en minskad statlig styrning träder fram. Statens ansvar är att ange de övergripande målen och riktlinjerna för förskolan, medan ansvaret för dess genomförande delegeras till kommunerna. Det finns inte angivet hur dessa mål skall nås, utan detta överlämnas till förskolans personal. Enligt denna läroplan ges alltså pedagogerna på de lokala förskolorna ett stort handlingsutrymme att utifrån sina egna tolkningar av dokumentet definiera och välja vilka böcker som skall få finnas på förskolan och när, var och hur dessa skall användas för att nå de uppsatta målen. Vid en jämförelse med de tidigare måldokumentstexterna för förskolan, kan man notera den strävan som fanns i *Barnstugeutredningen* (SOU, 1972:27) och det *Pedagogiska programmet för förskolan* (Socialstyrel-

sen, 1987)³⁸ att mycket konkret och detaljerat beskriva hur pedagogerna bör arbeta med litteraturen och bilderböckerna. Detta finns det dock inga spår av i Lpfö 1998. Denna läroplan säger alltså inte hur och med vilket innehåll verksamheten skall utformas för att nå de uppställda målen.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att böcker har en lång tradition i förskolan och att deras ställning som pedagogiskt medel är oförändrad. Barnbokssynen har dock under resans gång ändrat karaktär från att vara uppfostrande, till att bli roande och utvecklande. Detta ligger i linje med vad Shavit (1986) framhåller, nämligen att hur vi tänker kring barnet också speglas i det bilderboks-innehåll som produceras för dem. Dessutom har speciella typer av småbarnsböcker med egen poetik vuxit fram (Hallberg, 1996). Barnböcker har inte alltid varit lättillgängliga och disponibla för alla barn under historiens gång. De barn som varit exponerade för förskoleverksamhet har dock alltid mött barnboken där. Vidare har också de förändringar som skett under de senaste decennierna uppmärksammats, nämligen att allt yngre barn (4-5 åringar) av kommunen erbjuds institutionella verksamheter, samt att den nya läroplanen för förskolan (Lpfö 98) genom sina öppna formuleringar möjliggör för de lokala aktörerna att utforma verksamheten efter sina specifika förutsättningar.

I följande kapitel kommer jag att redogöra för och diskutera de teoretiska förståelseramar som använts i denna studie.

³⁸ Se även Ulla Britta Bruun: *Det gör vi i förskolan* 1983; *Lära i förskolan, Innehåll och arbetssätt för de äldre förskolebarnen*, SOU 1990:4.

Barndom, materiell kultur och positioneringsteori

INTRODUKTION

Fokus i denna studie ligger på bruket av bilderböcker i förskolan. I definitionen av begreppet bruk har jag inspirerats av Bjurström, Fornäs och Ganetz (2000), som med bruk menar en regelbunden social handlingsorientering mot objektet; i detta arbete hur och vad barnen och pedagogerna gör med bilderboken.

I förra kapitlet diskuterades tidigare forskning och förskolans intresse för bilderböcker, där också bilderbokens utveckling lyftes fram. Avsikten med detta kapitel är att presentera och redogöra för de utgångspunkter, perspektiv och ställningstaganden som varit vägledande för detta avhandlingsarbete. Inledningsvis beskrivs de centrala tankegångarna inom den nya barndomsforskningen. Därefter kommer jag att argumentera för vikten av att studera materialiteter förknippade med barndomar, för att på så sätt få en djupare insyn i barnens erfarenheter av sin materiella värld. Slutligen diskuteras positioneringsteorin och hur den kan nyttjas i det analytiska arbetet.

ATT STUDERA BARNDOMAR

En utgångspunkt i denna avhandling är att barn är aktiva aktörer som interagerar med sin omgivning. Som teoretisk förankring har jag valt att använda mig av de sociala och kulturella teorier om barndom som har utvecklats inom ramen för barndomssociologin eller *the new social studies of childhood*.³⁹ Dessa bygger kortfattat på antagandet om att det som vi benämner barn och barndom är historiskt, kulturellt och so-

³⁹ En samling med texter om barn gavs ut av Jenks (1982) under namnet *The Sociology of Childhood* och 1990 gav James och Prout ut antologin *Constructing and Reconstructing Childhood* som lanserar ett nytt paradig för barndomsforskning.

cialt konstruerat. Vidare lyfts barnets roll som social aktör och kulturskapare fram.

I sin diskussion av det barndomssociologiska forskningsfältet finner vi hos Alanen (1999) tre huvudinriktningar, nämligen *sociology of children*, *deconstructive sociology* och *structural sociology of childhood*. Hon menar att det var den förstnämnda mikro-orienterade inriktningen som gjorde barnen synliga inom den sociologiska forskningen, genom att visa att de är aktiva deltagare i och medskapare av sin barndom. Alanen anser att denna empiriska inriktning också är den dominerande inom barndomssociologin. Inom detta fält ligger alltså fokus på lokal nivå, på faktiska barn och deras barndomar.

Den andra inriktningen, det vill säga den dekonstruktiva sociologin, belyser den socialt konstruerade naturen hos barndomen, dvs den innebär en undersökning av barndom genom en dekonstruktion av kulturella idéer, bilder, modeller och praktiker.

Den tredje inriktningen, den strukturella barndomssociologin, presenterar barndomen som ett relativt permanent element i samhället. Alanen skriver att den "aims to link empirical manifestations on the level of children's childhoods with their macro-level contexts, social structures and mechanisms which determine these manifestations" (s 3).

En annan översikt av det barndomssociologiska forskningsfältet ges av James, Jenks och Prout (1998), vilka hävdar att fältet orienterar sig mot två huvudfrågor: "how childhood is constituted in society and how the child is to be understood" (s 171-172). Författarna identifierar olika inriktningar och framhäver att skillnaderna mellan dessa "nya" synsätt och den traditionella uppfattningen av det sociologiskt utvecklade barnet, kan förstås som skillnaden mellan termerna "human becoming" och "human being".⁴⁰ "The child is conceived of as a person, a status, a course of action, a set of needs, rights or differences- in sum, as a social actor....this new phenomenon, the 'being' child, can be understood in its own right" (s 207).

⁴⁰ Qvortrup (1994) lanserar begreppen "human being" och "human becoming" när han beskriver naturen hos uppdelningen mellan barn och vuxna, vilka ses som fundamentalt olika typer av människor men där det är de vuxna som utgör standarden. Det traditionella synsättet innebär att se barn som human becomings, dvs bristande helheter, som "not yet" i vuxenblivandeprocessen, men med slutmålet att bli human beings dvs vuxna. Lee (2001) menar att "This being/becoming division underlies and informs relationships between adults and children. It provides adults both with powers over children and with the right and obligation to mediate for them and to protect them." (s 105).

Hos James, Jenks och Prout (1998), liksom Alanen (1999) finner vi utkristalliserade inriktningar mot *det socialt konstruerade barnet* och *det socialt strukturerade barnet*. Barndomssociologin bygger alltså på att barnens sociologiska världar kan ses som verkliga platser, områden av mening, dvs deras världar är viktiga platser precis som de vuxnas, och de kräver att bli förstådda i dessa termer. Barnens världar skall inte ses som opåverkade av de vuxna, men är ändå delvis isolerade från de vuxnas värld. Vi hittar dem på t ex skolgården, lekplatsen och fritidshemmet. Vad denna barndomssociologi inspirerar till är alltså ett poängterande av barnens sociala handlingar som strukturerade, men inom ett system som är oklart för oss vuxna. Barnens världar skall inte förstås utifrån våra kunskaper om vuxenvärlden, utan de skall ses som sociala barnspecifika världar som kan synliggöras genom forskning.

Vilken metodologi lämpar sig då för att på detta sätt lyfta fram barnet? James och Prout (1990) förespråkar en empirisk identifiering av barnen genom etnografiska studier, vilka fokuserar direkt på de "verkliga" barnen, dvs barnens egna erfarenheter, förståelser, kunskaper och meningsskapanden.⁴¹ Etnografi tillåter en inriktning på en relativt liten grupp för att förstå hur dessa individer interagerar och förstår varandra. Då den etnografiska forskaren genom samtal och deltagande observationer kommer sina informanter nära, kan forskaren på detta sätt nå fram till barnens perspektiv.

Då jag ansluter mig till barndomssociologins huvudtankar är det på sin plats att presentera och precisera hur jag nyttjar detta teoretiska perspektiv i föreliggande studie, och vad det innebär att anlägga ett barnens perspektiv på bilderboksanvändandet på förskolan. Ett centralt ställningstagande är då att jag tar avstånd från synen att barn enbart är objekt för de vuxnas påverkan, det vill säga jag ser inte barnen som passiva mottagare av sin förskolevärld, utan som aktivt medverkande i formandet av densamma. Jag vill alltså påstå att barnen aktivt medverkar till att skapa egna handlingsutrymmen i denna förskolevärld. Genom att anlägga ett mikroperspektiv i Alanens mening kommer jag att studera hur barn samspelar med bilderboken för att på så sätt få en uppfattning om bilderbokens plats i barnens liv på förskolan. Vi kan alltså betrakta artefakten som bärare av en barndomsidé, och den får mening genom att den tas i bruk.

⁴¹ Se även Christensen & James (2000) *Research with children: perspectives and practices*.

Barnkultur och barns kultur

Vi ingår alla i olika kulturella gemenskaper (Ehn & Lövgren, 1994), där vi utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan definiera kultur som den "uppsättning av idéer, värderingar, kunskaper och andra resurser som vi förvärvar genom interaktion med omvärlden" (Säljö, 2000, s 29). Med andra ord är kultur något som människan skapat, som finns mellan människan och omvärlden, och som är socialt organiserat. Vi kan också notera att barnen idag har samma formella rätt som de vuxna till kulturen (FN:s Barnkonvention artikel 31).⁴²

Man kan också använda kulturbegreppet i ett snävare perspektiv, och då mena "bildning och förfining: det som omfattar de olika konstarterna". Detta står att läsa i skriften *Lära i förskolan* (Socialstyrelsen, 1990:4, s 89), vilken innefattar allmänna råd från Socialstyrelsen angående de äldre förskolebarnen. Kulturbegreppet beskrivs där som värdeorienterat, vilket innebär att viss kultur värderas högre än annan så kallad skräpkultur (då syftas ofta på masskultur eller kommersiell kultur). I samma skrift definieras barnkultur enligt följande:

Med barnkultur menas kultur för barn som skapats av vuxna t ex barnböcker, serietidningar, musik- och teaterföreställningar, gymnastikuppvisningar och TV-program för barn. Men barnkultur är också den kultur som startas av de vuxna och växer fram tillsammans med barn, när barn och vuxna gemensamt skapar i lera, färg, trä, musik eller berättelser. Även den kultur som skapas av barn utan direkt vuxenblandning ingår i barnkulturen. (s 89)

Den kultur som barnen själva skapar inordnas alltså här under begreppet barnkultur. Dock har i senare forskning ansträngningar gjorts för att etablera en distinktion mellan dessa begrepp, dvs för att skilja barnkultur från barns kultur (Hanson & Somansson, 1998; Qvarsell, 1999, 2001; Sparrman, 2002; SOU, 1997:157). Med barnkultur menas då den för barn producerade kulturen medan barns kultur betecknar den kultur som barnen själva skapar. Viktigt är emellertid samspelet mellan dessa. Qvarsell (1999) påpekar att barnen skapar sin egen lek och sin egen kultur, och att de gör det utifrån den kultur de omges av och som de vuxna skapat för dem.⁴³

⁴² <http://www.unicef.org/crc/crc.htm> (2004-02-10)

⁴³ Se även Corsaro (1997) som hävdar att barnens och de vuxnas kulturer är sammanflätade.

I Socialstyrelsens rekommendationer formuleras idéer kring de krav samhället ställer på förskolan som kulturförmedlande institution. Wallberg-Roth (2002) beskriver t ex hur förskolans material på 1970-talet hade en vetenskapligt rationell prägel, vilket skulle möjliggöra en uppnående av de socialpsykologiska målen. Ett av de aktivitetsområden som förordades i *Arbetsplan för förskolan 2* (Socialstyrelsen, 1975) handlade om att anordna en aktivitetsstation specifikt för "böcker, bilder och band i en ombonad vrå". Det kulturella inslaget i förskolan, som t ex litteraturläsning har alltså haft en stark markering i den praktiska verksamheten, och Asplund Carlsson (1993) fann som tidigare nämnts att det i förskolorna fanns en dold barnlitterär kanon, dvs en specifik barnkultur som lanseras på förskolorna.

Halldén (2003) diskuterar vad som kan avses med ett barnperspektiv och i vad mån det kräver en aktiv medverkan av barnen. Hon gör en distinktion mellan barnperspektiv och barns perspektiv, och finner paralleller med uppdelningen mellan barnkultur och barns kultur. Begreppet barnperspektiv kan ses som en avsikt att belysa barns villkor, ett sammanhang som är skapat för dem. Barnperspektiv innebär också att

uppmärksamma hur konsekvenserna ser ut för olika politiska beslut eller vilka erfarenheter som ryms i de olika positioner som barn tillåts inta i ett bestämt samhälle. För detta behövs inte med nödvändighet information från barnen själva (s 14).

När vi pratar om "barns perspektiv", menar Halldén, vill vi fånga en kultur som är barnets. Ett barns perspektiv medför dock att barnen själva måste ge information.

BARNDOMENS MATERIELLA KULTUR

En annan viktig utgångspunkt för denna avhandling har varit att vi människor ständigt kommunicerar med varandra och med vår omgivning, och att en förståelse av barndomen måste inbegripa dessa aspekter. Det går inte att inte-kommunicera (Watzlavik, 1976). I all slags kommunikation ingår ett skapande och ett utbyte av innebörder, och det är genom kommunikativa processer som människan förvärvar kunskaper (Säljö, 2000). Säljö menar vidare att barnet blir delaktigt i "interaktiva och kommunikativa förlopp som redan pågår och i dessa förlopp finns perspektiv på och förhållningssätt till omvärlden redan inbyggda" (s 37). I denna kommunikation innefattar vi också samspel

med artefakter. Detta finns uppmärksammat i den barndomssociologiska forskningen, där det hävdas att det sociala livet kan ses som konstruerat av en mängd heterogent material, inkluderande t ex kroppar, teknologi och materiell kultur, se t ex Derevenski (2000) och James, Jenks & Prout (1998).

Säljö (2000) understryker att det sociala livet har såväl en diskursiv som en materiell komponent, och det är just kombinationen av och mötet mellan det diskursiva och det materiella som är det centrala för min studie. Det som här bör påpekas är att denna omgivning och materialitet inte på något sätt är naturlig eller given, utan jag vill argumentera för att den är socialt⁴⁴ och historiskt konstruerad och producerad, och att den är beroende av de barndomsföreställningar som råder i den aktuella kulturen. På så sätt kan de artefakter som idag produceras för barnen också ses som uttryck för hur vi idag tänker kring barnen i det svenska samhället. Dant (1999) beskriver det på följande sätt

We express ourselves as a part of *this* society through the ways we live with and use objects. Material culture ties us to others in our society providing means of sharing values, activities and styles of life in a more concrete and enduring way than language use or direct interaction. But material culture is never distinct from language or interaction; things are often the topic of talk or the focus of action and they often facilitate interaction or mediate by providing a means of interaction rather like language (s 2).

Att det produceras en mängd saker för barnen, beror naturligtvis på att det finns kommersiella intressen i det, men också på att vi vuxna har en viss föreställning om att barnen behöver vissa materiella ting för att kunna förverkliga en viss typ av barndom. Att man föreslår och konstruerar en barndomssyn innebär alltså att man också konstruerar en materialitet, såsom saker att leka med, böcker och andra "barnsaker". Corsaro (1997) beskriver barndomens materiella kultur bestående av "clothing, books, artistic and literacy tools (crayons, pens, paper paints, etc) and most especially, toys" (s 109). Det konstrueras en syn att barnen behöver barnkulturella produkter som kan förmedla mening, kunskaper och erfarenheter, dvs fungera som medium för estetiska värden och som kommunicerande en livsstil. Dessa barnkulturella produkter utgör alltså resurser som kan användas i olika praktiker och

⁴⁴ Socialt konstruerad på det sättet att den passar in i rutiner, vardagslivspraktiker och sättet att leva.

bidra till barnens socialisering in i en viss kultur. Detta är också ett av motiven till att staten ger stöd åt viss produktion av barnkultur.

Hodder (1994) menar att människor både erfar och läser av mening i materiell kultur. Han hävdar vidare att artefaktsanalyser är viktiga för kvalitativa forskare "who wish to explore multiple and conflicting voices, differing and interacting interpretations. Many areas of experience are hidden from language, particularly subordinate experience." (s 395) Dessutom är det människor säger ofta mycket olikt från vad de faktiskt gör. Därutöver måste vi också ta i beaktande temporaliteten hos de materiella tingen, då dessa kontinuerligt omtolkas i nya kontexter, där på så sätt ny mening skapas. Hodder (1994) hävdar också att

the 'reader' of material culture must recognize that only some aspects of material culture meaning are language-like. The meaning of much material culture comes about through use, and material culture knowledge is often highly chunked and contextualized (s 401).

Med utgångspunkt i detta är det viktigt att lyfta fram barnens perspektiv på deras bilderboksanvändande, då bilderböcker ingår i den materiella miljön på förskolan som de samspelar med och som utgör komponenter i en materiell kultur.

Tidigare studier av barns materiella kultur

Olika vetenskapliga discipliner har på senare tid uppmärksammat begreppet materiell kultur som en möjlig ingångsport för att studera barns vardag. Studier av materiell kultur har länge utgjort ett stort område inom t ex arkeologi, etnologi och antropologi, då de materiella fynden utgör grunden för att kunna rekonstruera historiskt avlägsna sociala formationer. Detta bygger alltså på idén om att sociala relationer kan vara förkroppsligade i objekten.

En ny inriktning presenteras i antologin *Children and Material Culture* (Derevenski et al, 2000) där det argumenteras för arkeologiska studier av även *barnens* materiella världar, då enligt Derevenski tyngdpunkten hittills legat på de vuxna och barnen oftast har varit osynliga. Det teoretiska perspektivet bygger på den nya barndomsforskningen (James et al, 1998), och Derevenski argumenterar alltså för ett barnperspektiv kopplat till arkeologi. Det som enligt min mening är speciellt intressant med hennes studie är att hon visar att vi har föreställningar om vad barns materiella värld skall bestå av (t ex leksaker), och att dessa föreställningar störs när vi t ex ser barn bära vapen i krig eller

döda andra barn. Hon menar att "being a child is not simply defined by age and power relations, but is also experiential. Experience is also defined by materiality" (s 5).

I en etnologisk studie av Povrzanovic (1997) visas bl a hur 11-14 åriga barns upplevelser av kriget i Kroatien och den materiella omgivningens förändringar före, under och efter kriget färgar deras berättelser av sina levda barndomar. Detta visas också i den självbiografiska barnboken, *Zlatas dagbok* (Filipovic, 1994), där livets materiella aspekter inflätas i en 11-årig flickas skildring av att vara barn i ett krigshärjadt Sarajevo.

I Srdjans paket lade vi en fin nyårspresent som han kan ge till något barn i Dubrovnik. Vi gjorde paket med stearinljus, choklad, vitaminer, en docka, några böcker, pennor, anteckningsböcker – allt vi kunde hitta, i hopp om att det ska glädja något oskyldigt barn som kriget hindrar från att gå i skolan, leka äta vad han vill och njuta av barndomen. (s 25)

I citat ovan ger flickan uttryck för hur avsaknaden av erfarenheter av de materiella ting som ingår i en viss barndomsföreställning för henne innebär att barndomen förloras.

Inom den historiska forskningen har på senare tid Hendrick (2002) lyft fram studier av materiell kultur som källa för barndomsstudier. Historiska arbeten med denna ansats som nämns av Hendrick är Cross (1997) som studerat amerikanska barns leksaker och Calvert (1992) som undersökt den tidiga barndomens materiella kultur i form av kläder, möblemang och leksaker under 1600- 1900-talet.

Inom det populärkulturella fältet har en rad studier inriktat sig på att undersöka barns materiella världar, där fokus lagts på bland annat artefakter och medieprodukter såsom Barbie och Spice Girls. I boken *Researching Childrens Popular Culture* (Mitchell & Reid-Walsh, 2002) belyser författarna barndomens kulturella platser genom populärkulturella artefakter, och Corsaro (1997) visar i boken *The Sociology of childhood* att den materiella aspekten är viktig i barnens kamratkultur.

Ett annat område är intressant i detta avseende är studiet av barns leksaker, vilket kan representeras av Sutton-Smiths (1994) studie kring amerikanska barns leksaker. Genom att lyfta fram leksakers betydelse i olika kontexter (familjen, vetenskap och teknologi, utbildning och marknadsplatser), finner han att leksaker är kulturprodukter. Leksakerna är alltså delar av det kulturella nät som produceras för barnen, och genom olika tidsepoker har dessa fyllt olika funktioner beroende på rådande idéer om barn, lek och leksaker.

En generell frågeställning man i detta sammanhang kan väcka galler vad det är som forskarna studerar när de vill utforska materiell barnkultur. Det man finner, som ovan ses, är att forskarna ofta fokuserar sig på leksaker vilka hör till barnens världar och som ingår som materiella inslag i upprätthållandet av barndomar. Detta säger också om något forskarnas föreställning om barndomen.

Ett urval av svenska studier

Barns materiella kultur har även blivit föremål för nationella studier då materiell kultur tillhör det man traditionellt sysslat med inom etnologin. Johansson (2000) skriver att etnologer länge varit intresserade av att titta på barns materiella kultur i form av leksaker, kläder, samt redskap för tillsyn och träning (Lindström 1979; Lönnqvist, 1989, 1992; Berggren Torell, 1996, 1998). Barns materiella kultur ur ett konsumtionsperspektiv har blivit föremål för flera etnologiska studier, se t ex Brembeck & Johansson (1996) samt Brembeck & Berggren Torell (2001). Med konsumtion menas i detta sammanhang något utöver enbart den ekonomiska aspekten och innefattar både inköp och bruk.

En studie som är intressant i sammanhanget som handlar om föreställningar om artefakter i barns miljö, är Eckerts (2001) arbete. Genom intervjuer med 6 och 10 åriga barn och deras föräldrar om lek och TV-tittande, studerar hon föreställningar om barn och barndom. De föreställningar som hon hittade var den pedagogiska barndomen, den idylliska barndomen, den barn-guidade barndomen samt föreställningarna om det sköra barnet, det robusta barnet, och barnet som egen individ. Dessa föreställningar existerar sida vid sida, och kan leda till att föräldrar hamnar i dilemman i barnens uppfostran, då det gäller populärkulturella leksaker, som t ex *Barbie* och *Actionman*. I de fall då föräldrarna inte vill köpa dessa leksaker själva, men ändå vill att barnen ska ha tillgång till dem, löses dilemmat t ex genom att de tipsar andra i barnens närhet att köpa dem; allt för att barnen skall ha roligt. En annan strategi som också används är att omdefiniera nyttan med leksakerna, som t ex att se *Actionman* som främjade pojkars rollekar. Eckerts (2001) resultat visar tydligt att föräldrars förhållningssätt till barns materiella kultur inte är oproblematiskt.

Inom pedagogisk forskning finns ett flertal svenska studier med inriktning mot barns pedagogiska miljöer och barns interaktion med dessa. Vad är det då forskarna är intresserade av när det gäller förskolan och dess materiella miljö? Almqvist (1993) inventerade på mitten av 1980-talet, via enkäter, leksaksinnehavet på 450 svenska förskolor. Hennes slutsats var att innehavet bar spår av tankegångar som återfinns i Fröbe-

linspirerad pedagogik och Förskolans pedagogiska program. Andra forskare som intresserat sig för barns leksaker är Nilsson och Nelsson (2000), som i sin avhandling beskrivit 3-5 åriga Halmstadsbarns leksaksinnehav. Barnens hem besöktes av forskarna vilka fotograferade deras rum. Forskarna visade bland annat att barnen i genomsnitt ägde ca 500 leksaker, vilka kategoriserades utifrån sexton kategorier.

En annan typ av närmande till barns pedagogiska miljöer, som använts inom en rad studier med pedagogisk etnografisk⁴⁵ ansats bygger på *affordance*-begreppet⁴⁶ (se t ex Danielsson, 2002; Hernwall, 2001; Odelfors, 1996; Qvarsell, 1989). Begreppet kom ursprungligen från det perceptions-psykologiska fältet, där Gibson definierar det på följande sätt "Roughly, the affordances of things are what they furnish, for good or ill, what they afford the observer"⁴⁷, dvs det beskriver de meningserbjudanden som uppstår mellan miljön och mottagaren. Begreppet utvecklades vidare av Reed (1993) genom en kombination med Piagets och Vygotskijs teorier, och han talar då om "fields of action".⁴⁸ Odelfors (1996) är den som använt begreppet i en studie i förskolan, där hon studerar villkoren för flickors och pojkars kommunikation. *Affordance* begreppet visade sig då användbart för att komma åt vad barnen uppmärksammar i sin omgivning, för att på så sätt närma sig deras meningsskapande aktiviteter.

Att använda *affordance*begreppet för att närma sig barnens perspektiv skulle kunna ha varit ett angreppssätt även för denna studie. Det ger möjlighet att se vad barnen orienterar sig mot vid meningsskapandet, men det säger inte mycket om *hur* denna process går till i detalj eller vad den leder till. I mitt fall är det boken som barnen riktar eller orienterar sig mot, och som erbjuder handlingsmöjligheter för dem. Mitt intresse är emellertid riktat på vad barnen gör av detta handlingsutrymme samt hur barn positionerar sig och hur positioner finns i ett visst system.

Jag vill här lyfta fram två arbeten som intressanta då de fokuserar på frågor kring bruket av och interaktionen med artefakter i den svenska skol- och fritidshemskontexten, dvs de belyser konkreta handlingar av barn på institutioner utifrån en etnografisk/etnologisk ansats.

⁴⁵ Pedagogisk etnografi definieras som ett etnografiskt studium av och berättande om pedagogiska förändringsprocesser och situationer. (Danielsson, 2002; Qvarsell, 1996).

⁴⁶ Qvarsell (1989) introducerade begreppet inom svensk medieforskning, där det använts i betydelsen "meningserbjudande".

⁴⁷ Citerad i Gordon (1998) *Theories of Visual Perception*.

⁴⁸ Reed menar med begreppet "fields of action" de varierande handlingsområden som barnet kommer i kontakt med.

I Sparrmans (2002) arbete följs genom etnografiska studier baserade på videoupptagningar, fotografier och intervjuer 64 barns bruk av visuell kultur på fritidshem under en femmånaders period. Sparrmans syfte var att förstå barns visuella kultur, tolkad genom deras egna handlingar (Sparrman, 2002, s 28), och hon studerade interaktionen mellan barn i kamratgrupper, för att på så sätt kunna förstå deras bruk av de bilder som utgör en del av den visuella kultur som omger dem på fritidshemmet. Genom diskursiva analyser visar hon bl a på komplexiteten i barns bildanvändande genom att lyfta fram både bilder på kläder, artefakter hemifrån, idolbeundran och bilderböcker. Barns användande av visuell kultur bygger på interaktivitet, där de ständigt förhandlar den visuella meningen. Detta visar alltså att bildernas mening inte är på förhand fixerad. Sparrman visar också att barn skaffar sig speciella kunskaper om t ex idoler som vuxenomgivning inte besitter. En annan aspekt som kom fram i näranalyser av de visuella fenomenen *Spice Girls* och *Sonic*, vilka framförallt riktar sig mot flickor respektive pojkar, är att det som pågår i barnens lek inte är helt olik i de två fallen. Sparrman menar att det handlar om gemenskap och kunskapsbyggande, och hon visar att barnen använder den visuella kulturen som verktyg i identitetsarbetet. Det som också är intressant med Sparrmans studie i detta sammanhang är att hon i fritidsbarnens visuella praktiker finner, att de använder sig av bilderböcker. Barnen i hennes studie är dock, till skillnad från barnen i denna studie, läskunniga. I vissa situationer läser de bilderbokstexten för varandra, medan i andra fall bilderna enbart utgör underlag för deras berättande.

Det andra arbete som jag här vill lyfta fram är Johanssons (2000), där hon följde 101 Göteborgsbarn mellan 7 och 12 år i deras bruk av datorer⁴⁹ i hemmet såväl som i skolan. Hennes syfte var att undersöka "vad barn gör med datorerna och dataprogrammen och vad barn och vuxna gör med de föreställningar om barn och barndom som aktualiseras i samband med barns datoranvändning" (s 51), och hon fann en mångfald av aktiviteter: att spela dataspel, chatta, söka information, skicka e-post, samt skolrelaterade aktiviteter som att t ex skriva rent texter. Dessutom kunde aktiviteter identifieras kring själva datorn, som t ex att upptäcka dess inställningar. Datorer är lärorika, nyttiga och nödvändiga för barnen ansåg många av föräldrarna, och dessa idéer fann Johansson även hos barnen själva. Johansson visar genom sina

⁴⁹ Se även Hernwall (2001) som studerade datorernas plats i barnens värld, men med fokus på enbart skolan som arena, och då deras e-post-, chatt- och Internet- användande.

analyser också på mångfalden och komplexiteten i barns datoranvändande, och hon drar slutsatsen att ”barn skapar egna förståelser genom sitt datorbruk genom att använda de diskurser de känner till om barn- dom, teknik och barn och datorer, förståelser som får betydelse både för deras eget agerande i relation till sin omgivning och för hur diskurserna förändras och reproduceras” (s 250).

Sammanfattningsvis har jag i denna översikt av forskning kring barns materiella kultur försökt att skapa en viss överblick över fältet. De ovan presenterade studierna undersöker barns materiella värld ur skilda perspektiv och har skilda disciplinära tillhörigheter. Som synes finns intresse för de större barnens materiella kultur, medan jag samtidigt kan konstatera att mycket få studier gjorts kring materiell kultur i förskolan utifrån ett barnbrukarperspektiv.

Bilderboken är intressant då den har en hundraårig tradition bakom sig och då dess plats är given i förskolemiljön. Redan vid tidig ålder kommer alltså små barn i kontakt med den, och interagerar och lever med den i det dagliga livet. Detta arbete har ambitionen att ge bidrag till tidigare forskning, genom att fylla i kunskapsluckor beträffande hur just bilderboken som artefakt används av olika aktörer på förskolan.

Bokläsning -kulturell beredskap

Denna studie om barns bokvanor kommer till i ett samhälle där bokliga kunskaper och läskunnighet har varit och fortfarande är högt värderade. Föreställningar om att barnen tidigt bör komma i kontakt med böcker är vanliga, och barnen lär sig genom sin skolgång att ”ta mening” (Säljö, 2000). Säljö menar vidare att ”lärandet har en viktig position i vår kultur och är knutet till våra föreställningar om ekonomisk och social utveckling och till en önskan om att förbättra våra levnads- villkor” (s 11). På så sätt förmedlas också föreställningen om att kontakten med böcker är viktig.

Historiskt sett har Sverige hört till de kulturer där läskunnigheten varit hög (Forstorp, 1992). Läskunnighetskraven på 1700-talet sträckte sig dock till att kunna läsa bekanta religiösa texter, medan vi kan konstatera att det idag förutsätts kompetens för ett mer komplext användande av texter, t ex att kunna läsa brukstexter (Säljö, 2000).

Litteraturvetaren Hallberg (1985, 1998) beskriver utifrån ett historiskt perspektiv hur familjeläsningen likt familjemusiserandet var viktig för borgerliga familjer i Sverige under 1800-talet. Fäderna läste högt medan de andra lyssnade, och tanken med detta var att litteraturen

skulle samla familjen. Enligt Johannesson (1986) var det under 1800-talet få bildprodukter som producerades enbart för barnen i samhället. Barnens och de vuxnas världar var nära varandra och kulturprodukterna syftade till att upplevas kollektivt (t ex högläsning, sällskapslekar). Så småningom utkristalliserades enligt Hallberg (1998), ett nytt läsande inom familjen, då högläsningen även flyttades in i barnkammaren, och därmed fick också kvinnan en aktiv roll i läsandet.⁵⁰ Jag menar att det i detta sammanhang är intressant att peka på att bokläsandet ingick i det borgerliga bildningsidealet för barnen, men också att det var kvinnornas angelägenhet att barnen läste, och då böcker med lämpligt innehåll.

Dagens förskola är ett av de institutionella sammanhang, där vi kan identifiera liknande lässituationer som Hallberg (1998) beskriver, då en grupp individer samlas kring den litterära artefakten, och där pedagogen, oftast kvinna, läser för barnen. Högläsningssituationens oomtvistliga position i förskoleverksamheten kan alltså ses som ett uttryck för idén, att barnen mycket tidigt skall komma i kontakt med böcker och utveckla läs- och kulturvanor. Tidigt fanns också idén om förskolans roll att brygga över de skillnader inför skolstarten som fanns mellan barn som kom från bokfattiga miljöer, och de barn som kom från familjer med en vana att läsa.

Ett nyckelbegrepp i detta sammanhang är det Bourdieu (1984) benämner kapital, vilket kan förstås som värden, tillgångar eller resurser, och då ännu mer specifikt begreppet kulturellt kapital. Bourdieu använde detta begrepp för att utforska dominansförhållanden i det franska samhället. Enligt honom har den grupp i samhället som besitter t ex den ekonomiska makten också den kod som gäller som norm för hela samhället. Om man ansluter sig till detta, innebär det att barnen, den kommande generationen, har olika tillgång till- och beredskap för den dominerande normen, beroende på deras familjs grupptillhörighet i samhället. Om Bourdieus begrepp kulturellt kapital skriver Broady (1990):

Ärevördiga institutioners anseende eller kultiverade människors språkbruk representerar kulturellt kapital. Om vi håller fast vid Bourdieus grundtanke att endast de tillgångar för vilka det existerar en marknad utgör kapital, kan vi betrakta det kulturella kapitalet som den art av symboliskt kapital som har en både stor och köpkraftig marknad. Symboliska tillgångar utgör kulturellt kapital om de av många eller alla

⁵⁰ Även andra forskare såsom Svensson (1983) har visat att intresset för barnens läsning var stort under senare delen av 1800-talet, och särskilt gällde detta skolbarnen och deras läsning.

grupper i samhället (och särskilt inom den dominerande klassen) uppfattas som mer värda än andra arter av symboliskt kapital (s 173)

Bourdieu (1986) studier kring museibesökaren illustrerar detta då konstupplevelsen i grunden handlar om att kunna upptäcka symboler i tavlan, tyda och tolka dem samt upprätta en kontakt med hela den kontext konstverket ingår i, dvs kvalitén i konstupplevelsen är sammankopplad med konstens betydelse. Detta innebär också att denna kulturella kunskap ofta sammanhänger med social position. Genom bruket av konstverken som materiella artefakter kan man också positionera sig i samhället.

Utifrån Bourdieus resonemang skulle man kunna se förskolans roll som kulturförmedlande, samt som lärande barnen att bruka denna på "rätt" sätt. Genom förskolan förmedlas alltså en viss värdegemenskap, genom de pedagoger som besitter det kulturella kapitalet.

Bourdieu begreppsapparat och det som kan rubriceras som en kulturell beredskap har studerats i ett flertal arbeten vid tema Barn, Linköpings universitet. I studier av barns reception av böcker och TV-program samt dess bildproduktion visas hur barn bygger upp en förståelse för ett budskap, och att denna förståelse kan ses som relaterad till barnens tidigare erfarenheter (Aronsson, 1997; Mäarak, 1994). Barnen har också en beredskap att ta till sig dessa kulturprodukter (Bendroth Karlsson, 1996; Rydin, 1996). Vidare har bokläsandets betydelse för barns och ungdomars reflektion över könsfrågor och därmed införlivande av ett kulturellt kapital behandlats av Eriksson⁵¹ i en studie av boksamtal (Eriksson, 2002).

Bilderbokskommunikation

Barnböckerna utgör en del av den vuxenproducerade barnkulturen och det kulturella flödet i samhället. De skapas för barnen i ett sammanhang där tankar och idéer produceras och reproduceras. På så sätt ingår bilderböcker i en vidare mening i ett fält av kulturell (re)produktion av vardagslivet. Bilderboken har i flera avseenden en specifik laddning, men främst bör lyftas fram att den kan ses som en länk till skriftkulturen. Den kulturella tillägnelsen av boken innebär dock något mer än

⁵¹ Se också Eriksson & Sparrman 2002:1.

dess produktion och dess konsumtion⁵², nämligen den sociala interaktionen med detta ting (känna, bläddra, prata). Dessa bokbeteenden har vi lärt oss och delar gemensamt i kulturen.

Hur skall vi då se på bilderbokens, den materiella artefaktens, kommunikation? Bilderboken kan ses som ett medierat objekt, vilket innebär att den är ett föremål för aktivt meningsskapande, dvs den kommunicerar information, emotioner, idéer etc mellan människorna (Dant, 1999). I detta sammanhang kan man inte prata om kommunikation som en enkel överföring av bilderboksbudskapet, utan jag kommer att argumentera för en mer komplex process. Bjurström, Fornäs och Gagnetz (2000) skriver "ett medierat budskaps mening finns inte i själva budskapet, utan skapas först när någon tolkar det" (s 97). Här ser vi alltså en annan kommunikativ modell än Shannon och Weavers (1949) enkla linjära och enkelriktade modell för överföring av budskap mellan sändare och mottagare.⁵³ Blackman och Walkerdine (2001) anser i samband med mediastudier att just denna enkla kommunikationsmodell är undermålig, och hävdar att en mer semiotiskt inspirerad syn på kommunikationen mellan, i detta fall individen och mediet, måste anläggas.

Då bilderboken är ett medierat objekt och då kommunikationen inte kan ses som en enkel överföring av bilderbokens budskap/mening till de aktiva subjekten, barnen, är det alltså viktigt att studera bilderboken i de kontexter, sammanhang och praktiker där den används. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv skulle vi kunna prata om att betydelser och meningar är situerade⁵⁴, dvs de skapas och uppstår alltid i en kontext. Av detta följer att det som bilderböckerna avbildar inte har en på förhand fixerad mening, utan att meningen skapas i användarkontexten. På så sätt möjliggörs flera olika tolkningar av bilderna och texten. Bilderböcker kan erbjuda och aktualisera olika möjliga ingångar till diskurser och ger därmed också många tänkbara möjligheter till positioneringar vilka barnen aktivt kan välja. I bilderböckerna presenteras en mängd olika föreställningar och idéer, vilka kan ge underlag för mottagaren till vidare utforskning i olika praktiker.

⁵² Dant (1999) skriver "Consumption is about both goods and services being offered for purchase and then being purchased. The commodity is clean, new, often packaged, ready for use but not in use." (s 37)

⁵³ Själva budskapets transport betonades.

⁵⁴ Se Lave & Wenger (1991).

Bilderboksbilder

De yngsta barnen har inte lärt sig att läsa texten, och därför hjälper den läskunnige till och avkodar och översätter krumelurerna. Vi förväntar oss dock av barnen att de själva skall kunna "läsa" och koda av bilderna och själva hantera de visuella erfarenheterna.

I detta sammanhang anser jag det viktigt att nämna Barthes studier (1964), där Barthes i likhet med lingvisten Saussure (1970) påstår att bilden kan ses som en betydelseprodukt som kan avläsas som tecken. Han skriver i sin artikel "Bildens retorik" att retoriken kan användas i andra sammanhang än i det verbala språket, och han tillämpade detta på bilder, vilka kan konfronteras med andra teckensystem, t ex texten. Barthes menar att

Alltsedan bokens uppdykande är i själva verket förbindelsen mellan text och bild regel; denna förbindelse tycks föga ha studerats ur strukturell synvinkel; vad har 'illustrationen' för betydelseuttryckande struktur? Fördubblar bilden vissa informationer i texten genom ett redundansfenomen, eller är det så att texten lägger en ny information till bilden? (s 120)

Det som är viktigt att ta fasta på hos Barthes i detta sammanhang är meddelandet, där texten har en aktiv funktion. Orden hjälper "helt enkelt till att identifiera scenens beståndsdelar och scenen själv: det är fråga om en denoterad beskrivning av bilden" (s 121).⁵⁵ Bilden är mångtydig, men genom texten riktas vår uppmärksamhet, dvs den hjälper oss att selektera, förklara, belysa revidera etc. Man kan också påstå, menar jag, att det är bilden som i sin tur förtydligar texten som också kan vara mångtydig, dvs bilden och texten kan vara komplementära. Nikolajeva (2000) ser bilderboken som ett syntetiskt medium vilket innebär att bilderboksmottagaren måste kombinera erfarenheter av två betydelsebärande system; det verbala och det visuella. Aspelin (1977) menar att

Språket är en produktion av betydelser. Bilden ger en form för kommunikation, men den är en del av en större enhet. Studiet av bildspråkets speciella artikulationer kan därför inte isoleras från andra kommunikationssystem. Även bildtecknen får mening först när tidigare erfarenheter spunnit sitt nät av associationer över dem, likheter med andra bildminnen och igenkännanden ger koden till en läsning. (s 137)

⁵⁵ Barthes lanserade i semiotiken begreppen denotation och konnotation. Denotation avser tecknets egentliga betydelse och konnotation avser tecknets bi- eller medbetydelser (Barthes, 1964).

Vi förser barnen med bilderböcker med ett antagande om att bilder kommunicerar mer naturligt och mer direkt än ord, och att dessa hjälper barnen att skapa mening åt bilderbokstexten (Nodelman, 2001). Men är då bilderboksbilder så lätta att förstå? Nodelman (2001), Berefelt (1981) och Sandström (1983) menar att tolkningar av bilder också förutsätter tidigare minnen, erfarenheter och kunskaper av bildkonventioner. Ellboj (1986) menar att synen är *kant- eller rekonturorienterad samt begreppsmässig*. För att kunna upptäcka objekt, hävdar han att det är nödvändigt att kunna känna igen de enklaste karaktäristiska särdragen. Ellboj menar vidare att barn i fyra- till femårsåldern lägger vikten vid de generella dragen, och skriver

Barn betraktar/uppfattar först kanterna av ett objekt, antingen det är frågan om bildobjektet eller ett tredimensionellt föremål... I enlighet med konturorientering utvecklas seendet från det generella till enskilda detaljer. När den perceptuella receptiviteten är begränsad (vilket är fallet speciellt hos förskolebarnen) har etablerandet av relationsförhållanden (viktigt vid bildtolkningen) en tendens att begränsas till generella särdrag (jfr med gestaltpsykologin eller Piagets begrepp "centrering"). (s 114)

Det som Ellboj lyfter fram ovan är barnens begränsade seendekunnande. Till detta vill jag också lyfta fram Nodelmans (2001)⁵⁶ resonemang om den paradox som han ser då bilderboken å ena sidan utgör en komplex artefakt, i vilken många koder, stilar och bild/text uppdelningar används medan den å andra sidan betraktas som de yngre barnens provins. Nodelman (1988) har i ett annat arbete också diskuterat att bilderna har en negativ effekt för barnets litterära fantasi. Sammantaget utgör bilderböckerna en samling materiella ting, som de vuxna producerar för barnen i samhället, och vilka barnen aktivt lever med i sin vardag. Denna materiella värld talar till oss/barnen genom de tecken och betydelser som vi användare tilldelar dem.

POSITIONERINGSTEORI

Hur skall vi då förstå och närma oss dynamiken i barnens agerande och interaktioner med andra i de konkreta bilderbokssituationerna?

⁵⁶ Nodelman analyserar där bilderboksbilden *Mr Gumpy's Outing* av John Burningham, 1971.

Den nya barndomsforskningen handlar i allt väsentligt om att lyfta fram barnet som handlande aktör och subjekt. Barndomen är en del i en samhällelig struktur och den är diskursiv i den meningen att det finns texter och föreskrifter för vad barndomen skall innehålla. Samtidigt skapas barndomen av barnen i deras vardagsliv. Det finns således strukturer och diskurser som formar barnens liv, men barnen är också medskapare av sin egen barndom.

För att förstå vad detta samspel bär på för möjliga förhållningssätt för aktörerna, behöver vi begrepp som inte enbart rör den sociologiska aspekten av barndomen, utan som också rör frågan om identitet. Ett psykosocialt perspektiv kan bidra till att knyta samman den individuella och den sociala aspekten. De forskare som utvecklat teorier inom detta fält betraktar identitetsarbetet som något som sker i ett socialt och kulturellt sammanhang, där subjektivitet kan ses som positioner i ett system (Hollway, 1984). Med teorier om hur positioner intas och subjektivitet utformas kan vi komma åt vad som händer på lokal nivå i interaktionerna mellan barnen och artefakten. Användandet av positioneringsteori (Davies & Harré, 1990; Harré & van Langenhove, 1999) bidrar i mitt arbete till att ytterligare nyansera bilden och förståelsen av dynamiken i de sociala episoder kring bilderboken som barnen är involverade i och deras subjektivitet/identitetsarbete i relation till dessa. Davies (1989) menar att denna teoribildning hjälper oss att förstå att det som barnen gör i vardagslivets samspel inte är enhetligt och motsägelsefritt, och att det inte är enhetliga identiteter som skapas i de olika handlingarna.

En viktig teoretisk utgångspunkt är att det är genom språket som en form av aktivt socialt handlande, som betydelser ifrågasätts och fixeras, det vill säga språket är en plats för meningsskapande, och "verkligheten" produceras alltså i språket. Då denna studie vill belysa pedagogers och barns bokanvändande, blir begreppet *diskurs* centralt, vilket dock har en mängd olika konnotationer och användningssätt inom olika forskningsdiscipliner. Mitt sätt att använda diskursbegreppet grundar sig på Foucaults (1972) definition, vilket lyder som följer "Man kallar en mängd utsagor för diskurs i den mån de beror av samma diskursiva formation...Den består av ett begränsat antal utsagor för vilka man kan identifiera en mängd existensvillkor" (s 133). Foucault menar vidare att man genom att studera diskurser kan se hur sociala förändringar uppstår, och hur de formar både objekt, subjekt och begrepp. Vi kan alltså se diskurser som kunskapsstrukturer genom vilka vi förstår, förklarar och bestämmer saker. Detta innebär att det är möjligt att tänka vissa tankar inom en diskurs medan andra är omöjliga, dvs varje

samhälle konstruerar sina egna "sanningsregimer" (Foucault, 1982). Diskurserna är inte heller isolerade från varandra, vilket kan ge upphov till "diskursiv kamp" (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Det konstrueras kring t ex bilderboken eller förskolan vissa idéer och tankemönster som gör att vi kan prata om och ge mening och betydelser åt dessa företeelser. I detta arbete ämnar jag använda diskursbegreppet för komma åt och få insyn i pedagogernas diskussioner (kapitel 4) kring de rådande idéer och tankemönster som ger mening och betydelser åt bilderboksanvändandet i förskolan.

Johansson (2000) är en av dem som hävdar att diskurserna inte bara är idéer, utan att de också har en materiell och social kraft, och Walkerdine (1990) menar att människor är aktiva och agerande när de tar diskurserna i bruk och att de "läser" varandra i de olika diskurserna. Varje diskurs tillhandahåller alltså olika möjliga positioner som vi kan använda oss av. Relaterat till min forskningsfråga ämnar jag i kapitel 5-7 studera vilka diskurser det är som aktualiseras av barnen vid deras interaktion med bilderböckerna, samt hur de som aktiva subjekt tar dessa diskurser i bruk. Detta innebär att diskursbegreppet där kommer att användas på ett annorlunda sätt än i kapitel 4, då jag använder det för att beskriva hur barnen positionerar sig och framställer sig själva och världen i de sociala interaktionerna. Frågan om "Vem man är" står alltså ständigt under förhandling.

Det prövande av olika förhållningssätt som det sociala samspelet innebär sker mot bakgrund av olika diskurser. Harré och van Langenhove (1999) framhåller just hur psykologiska och sociologiska fenomen är producerade i diskurser. De hävdar att positioneringsteorins utgångspunkt är

...the idea that the constant flow of everyday life in which we all take part, is fragmented through discourse into distinct episodes that constitute the basic elements of both our biographies and of the social world. The skills that people have to talk are not only based on capacities to produce words and sentences but equally on capacities to follow rules that shape the episodes of social life. Not only what we do but also what we can do is restricted by rights, duties and obligations we acquire, assume or which are imposed upon us in the concrete social contexts of everyday life. (s 4)

Detta sätt att beskriva det sociala livets beroende av diskurser finns också hos Hollway (1984), där hon presenterar en studie om konstruktionen av subjektivitet i heterosexuella relationer. Hon skriver

Discourses make available positions for subjects to take up. These positions are in relation to other people. Like the subject and object of a sentence...woman and men are placed in relation to each other through the meanings which a particular discourse makes available (s 236).

Diskurser förser alltså subjekten med positioner att inta, och att ta upp en särskild position i en viss diskurs innebär också att se och förhålla sig till världen utifrån just det perspektivet. Positionsbegreppet lyfter alltså fram det dynamiska och förhandlingsbara perspektivet, samt interaktionens roll i hur människor, såväl vuxna som barn, skapar sin självbild och sin subjektivitet genom språket och den icke-verbala kommunikationen.

Subjektposition och subjektivitet

I detta arbete har jag valt att förstå barns bruk av bilderböcker som diskursiva praktiker. Den poststrukturalistiska dekonstruktionen av subjektet som aktör, möjliggör en förståelse av aktörer som några som intar positioner inom en särskild diskurs (Henriques, 1984).

Det teoretiska ramverk som ligger till grund för denna studie är knutet till begreppen diskurs, makt, kunskap och subjektivitet. Walkerdine (1984, 1990, 1998) menar att mänskliga subjekt är producerade i diskursiva praktiker, vilka konstituerar den sociala världen. Med termen diskursiv praktik menas här de sätt i vilka människor aktivt producerar sociala och psykologiska verkligheter. Våra erfarenheter blir uttryckta och kan förstås genom de kategorier som är tillgängliga i diskurserna.

Vidare menar Walkerdine att det är centralt att belysa betydelsen av det Foucault kallar "micro-physics of power" (Foucault, 1982) i formandet av diskurserna, och de diskursiva relationerna i vilka subjekten produceras. Makt är enligt Foucault inte något som ägs utan snarare något som utövas ("action upon action" Foucault, 1982, s 220) från en mängd olika håll och i ett växelspel av relationer, dvs makt fungerar genom subjektens handlande. Foucault menar vidare att makten inte enbart är hierarkisk, utan han ser den som "flytande" i relationer. Detta medför att det skapas olika strategiska positioner i diskurserna, som positionerar aktörerna/subjekten på varierande sätt.

För att kunna förstå relationen mellan subjektifiering (bli subjekt) och subjektivitet (den levda erfarenheten av att vara subjekt) är det

nödvändigt att undersöka vilka subjektpositioner⁵⁷ som skapas inom de specifika praktikerna. Med begreppet subjekt menar Davis och Harré (1990) summan av de positioner som en person intar. Människor talar och agerar alltid utifrån positioner. Walkerdine argumenterar i arbetet *Sex, power and pedagogy* (1990) för att barn "are not unitary subjects uniquely positioned, but are produced as a nexus of subjectivities" och att "they can enter as subjects into a variety of discourses, some of which render them powerful and some of which render them powerless" (Walkerdine, 1990, s 3-6). Det är alltså i de diskursiva praktikerna som subjektpositioner skapas, och i vilka individer kan betecknas som "lärare", "elever" etc. Vad som är viktigt här är t ex hur den aktuella läraren blir "lärare", med andra ord relationen mellan subjekt och subjektivitet. Man kan alltså aktivt välja hur man vill vara t ex "lärare". Dessa subjektpositioner kan vara motsägelsefulla, och kan finnas hos en och samma individ. Det är också viktigt att poängtera att positionering inte bara sker av individen själv dvs att subjektet positionerar sig, utan att en individ också kan positioneras av andra, vilket kan accepteras eller göras motstånd mot. Davies (1989) menar att barnen lär sig att uppfatta och förstå en begreppsvärld där det finns en mängd olika positioner och diskurser åtkomliga. Därutöver lär de sig också vilka maktrelationer som är associerade med dessa.

Med hjälp av positioneringsteorin kan vi förstå hur barn i samspel med andra, i de diskursiva praktiker där en bilderbok har en framträdande roll, skapar och konstruerar sina subjektiviteter genom olika subjektpositioneringar. När positionering används i detta arbete menas att barnet har valt ett sätt att vara och agera i ett visst sammanhang, vilket även innebär rättigheter och skyldigheter för det.

För mig är det intressant att studera vilka diskurser och subjektpositioner barnen aktualiserar i bruket av bilderboken. Vilka subjektpositioner skapas och produceras? Vilka positioner är attraktiva/mindre attraktiva för barnen att inta? Om ett barn deltar i olika motsägelsefulla diskurser, är det då också möjligt att se en mångfald i meningsskapandet med bilderböckerna?

57 Davies och Harré (1990) skriver "Positioning and subject positioning... permit us to think of ourselves as a choosing subject, locating ourselves in conversations according to those narrative forms with which we are familiar and bringing to those narratives our subjective lived histories through which we have learnt metaphors, characters and plot." (s 44) Se även Walkerdine (1990).

SAMMANFATTNING

Detta kapitel har haft som syfte att anlägga ett teoretiskt perspektiv på studiens forskningsfråga, nämligen hur barnen brukar bilderboken. Det jag har valt att grunda mitt arbete på är antaganden och tillvägagångssätt härrörande från barndomssociologin, teorier kring materiell kultur samt positioneringsteori.

Denna studie ansluter sig alltså till synen att barndomen utgör ett socialt konstruerat fenomen, och att barnen måste betraktas som sociala aktörer, dvs aktivt handlande och reflekterande subjekt, vilka är delaktiga i konstruktionen av sina egna liv och de samhällen som de lever i. Utifrån det anslagna barndomssociologiska perspektivet, kan också ett etnografiskt angreppssätt motiveras. Genom att slutligen med hjälp av positioneringsteori närma sig barnens dynamiska agerande och interaktioner med andra i de konkreta bilderbokssituationerna, kan på ett tydligt sätt åskådliggöras de positioner som är möjliga för dem att inta i dessa. Med utgångspunkt i detta, vill jag hävda att det är möjligt att visa på barnens varierande deltagaraktiviteter i bruket av bilderböcker.

Efter denna teoriförankring, ämnar jag i nästa kapitel gå vidare med att presentera studiens uppläggning och genomförande.

Metod

Detta kapitel har till uppgift att redogöra för forskningsprocessen i termer av undersökningens uppläggning och genomförande samt bearbetningen av det insamlade datamaterialet. Undersökningen bedrevs under tretton veckor utspridda under vår- och höstterminen 2000. Med tanke på studiens kunskapsintresse, dvs barns vardagliga bokanvändande i den svenska förskolan, har jag valt att använda mig av kvalitativa metoder med en etnografiskt inspirerad ansats, där jag genom deltagande observationer, informella samtal samt studier av tillgängliga bilderböcker försökt komma åt det vardagliga flödet i barnens bokanvändande på förskolorna. Utöver detta har jag också genom fokusgruppsintervjuer med förskolepersonalen samlat in information om pedagogernas syn på bilderböcker och deras användande på förskolan.

Nedan kommer att ges reflektioner kring hur samspelet har varit mellan mig själv och förskoleaktörerna samt kring mina utgångspunkter och grundvalar för tolkningsarbetet.

PRESENTATION AV FÄLTET

Med utgångspunkt i min frågeställning har jag sökt efter förskolor som kan benämnas "vanliga" med svenska mått mätt. "When the typical site sampling strategy is used, the site is specifically selected because it is not in any major way atypical, extreme, deviant, or intensely unusual" (Patton, 1990: 173). Det innebar att jag valde kommunala förskolor för att garantera liknande villkor då det gäller ekonomi, lokalyta och personaltäthet. Dessutom önskade jag personalgrupper som var stabila i betydelsen att de arbetat länge tillsammans, samt sammansatta av såväl förskollärare som barnskötare. Slutligen har också ett urval av bostadsområden eftersträvat, i syfte att inkorporera förskolor med olika social sammansättning.

För denna studie har åtta olika kommunala förskolor placerade i olika socioekonomiska områden i en medelstor stad i Sverige kontaktats. Två förskolor stod avvisande till att delta, då personalen ansåg att

de inte hade kapacitet att engagera sig i en sådan studie. På de kvarvarande sex förskolorna besöktes två förskoleklasser, två 1-5-årsavdelningar och två 3-5-årsavdelningar. För studien valdes de två 3-5-årsavdelningarna, då det i båda barngrupperna fanns ungefär lika många pojkar som flickor. Dessutom innehöll grupperna många 3-4 åringar vid studiens början, vilket innebar att jag hade möjlighet att följa dem under en längre period, då femåringarna skulle flytta över till förskoleklass i början av höstterminen 2000. Nedan följer en presentation av de två förskolorna, vilka här kommer att benämnas Förskolan Äpplet respektive Förskolan Päronet.

Förskolan Äpplet

Förskolan Äpplet är lokaliserad i en träbyggnad i ett mindre samhälle strax utanför staden. Samhället har ca 6500 invånare, där majoriteten av de förvärvsarbetande är pendlare. Orten har en välutvecklad service med vårdcentral, post, apotek, bank, tre dagligvarubutiker, fritidsgård, biblioteksfilial, tre skolor samt åtta förskolor.⁵⁸ Invånarna har relativt stabila socioekonomiska förhållanden, och området kan betecknas som ett medelklassområde.

Förskolan Äpplets lokaler finns i ett bostadsområde från början av 1980-talet, som huvudsakligen består av villor och insatslägenheter. Förskolan utgörs av en avlång enplansbyggnad vilken blivit ombyggd till förskola, och som innefattar 10x2 rum och kök. 3-5-årsavdelningen disponerar 4 rum, två köksavdelningar, samt ett personalrum. Det senares interiör inbjuder till att nyttja det till samtal, gruppmöten och dylikt, men det används även till datoraktiviteter för barnen. Personalen disponerar också omklädningsrum med privata värdeskåp, samt egna hygienutrymmen, och barnen är införstådda med att de inte har tillgång till dessa utrymmen. Utanför byggnaden finns utöver den egna förskolegården också en stor lekpark med gungor för boende, vilken flitigt används av förskolebarnen. Området kring förskolan är delvis trafikfritt.

Under hela undersökningsperioden, dvs vår- och höstterminen 2000, fanns sammanlagt 31 barn (17 flickor och 14 pojkar) på den aktuella avdelningen⁵⁹ (se tabell 1). Mycket få av barnen hade invandrarbakgrund.

⁵⁸ Det kommunala informationskontorets statistik 2000-04-16.

⁵⁹ Den aktuella avdelningen kallas i den här studien Förskolan Äpplet, även om det alltså finns flera avdelningar på denna förskola.

Tabell 1 Barnen på förskolan Äpplet⁶⁰

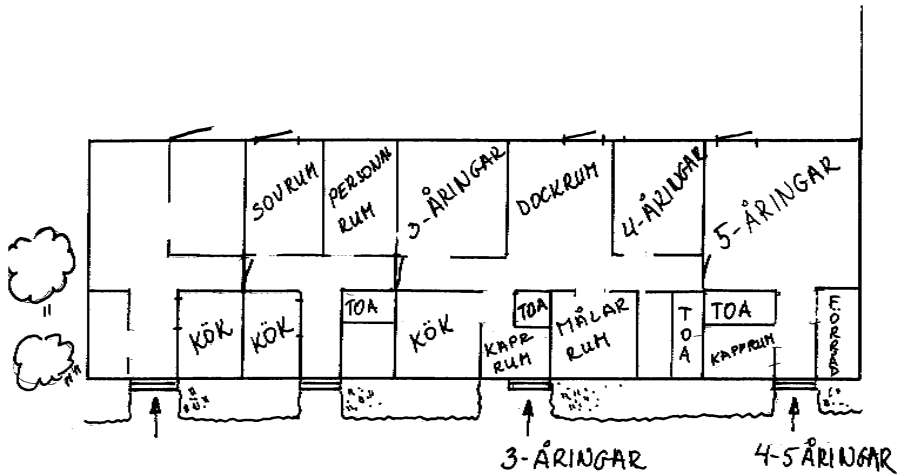
Treåringar	Fyraåringar	Femåringar
Sara	Fredrika	William
Martina	Lina	Amanda
Rob	Tina	Oskar
Jenny	Miriam	Freddy
Erik	Emil	Eva
Kattis	Kristoffer	Dan
Theodor	Anders	Linnea
Carl-Anton	Joakim	Evelina
Linn	Marcus	Milla
Axel	Pernilla	Mimmi
Michaela		
Totalt: 31		

En förskollärare och två barnskötare arbetade i början av min datainsamlingsperiod på avdelningen. Så småningom utökades personalstyrkan med en barnskötare som resurs till gruppen, samt en personlig assistent till ett barn. På förskolan Äpplet hade personalen organiserat 3-5-årsgruppens verksamhet utifrån barnens åldrar, och avdelningens fyra rum och kök om totalt ca 120 m² hade därför indelats i olika åldersrum, dvs tre-, fyra- och femårsrum⁶¹, där de planerade verksamheterna genomfördes. Dessutom finns en så kallad dockvrå samt ett målarkök. Till varje åldersgrupp fanns också en ansvarig pedagog vilken följde "sina barn" största delen av dagen.

⁶⁰ Alla namn är fingerade.

⁶¹ Detta innebär att personalen har inrett och placerat olika typer av material som enligt dem är adakvata för de olika åldrarna.

Figur 1 Skiss över Förskolan Äpplet



Förskolan Päronet

Förskolan Päronet återfinns i ett L-format flerfamiljshus⁶² i en av de större stadsdelarna med multietnisk population och med varierande socioekonomiska förhållanden. I området finns vårdcentral, livsmedelsaffär, bensinstation, samt sex förskolor, och området innefattar både villa- och flerbostadsbebyggelse. Ca 7 800 personer är bosatta i denna stadsdel⁶³, vilken kan sägas ha förortskaraktär.

Förskolan Päronet har totalt sextio barn på fyra avdelningar; två 3-5-årsavdelningar samt två 1-3-årsavdelningar, alla med en yta på ca 120m². Alla avdelningarna har egen ingång och egna faciliteter, och de 18 personerna i personalen, förskollärare, barnskötare samt kokerska, har också en egen ingång. Vissa utrymmen disponeras enbart av personalen, såsom arbets- och konferensrum samt personalrum. På förskolan Päronet finns som ovan nämnts två stycken 3-5-årsavdelningar, varav enbart personalen på den ena var villig att delta i studien på grund av barngruppens särskilda behov vid tillfället. I den studerade barngruppen⁶⁴ ingick sammanlagt 21 barn (8 flickor och 13 pojkar) (se tabell 2 nedan).

⁶² Med bostäder på övervåningen.

⁶³ Det kommunala informationskontorets statistik 2000-04-16.

⁶⁴ Ett barns föräldrar tackade nej till studien då barnet hade integrerats i andra verksamheter.

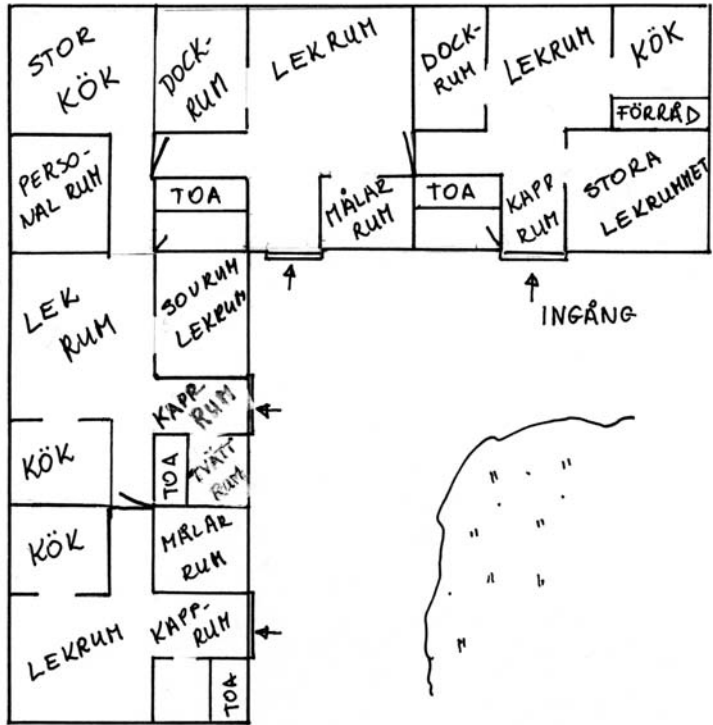
Tabell 2 Barnen på förskolan Päronet⁶⁵

Treåringar	Fyraåringar	Femåringar
Ludvig	Amelia	Ali
Rashid	Tim	Martin
	Erika	Sandra
	Anton	Ricky
	Ibrahim	Gabriel
	Navid	Elin
	Annika	Ritva
	My	Benito
		Hassan
		Alfredo
		Ester
Totalt: 21		

På förskolan Päronet tog all personal hand om alla barn under hela dagen, vilket alltså skiljer sig från förskolan Äpplet där personalen delat upp ansvaret för åldersgrupperna. På förskolan Päronet delade två förskollärare och en barnskötare på 2,75% årsarbetsinsatser. Dessutom fanns vid det aktuella tillfället en personlig assistent till ett av barnen, samt fasta vikarier som kom in då personalen hade planering. Alla var alltså gemensamt delaktiga i alla strukturerade aktiviteter för hela gruppen av barn. På den aktuella förskolan hade ca 75% av barnen ett annat modersmål än svenska, och verksamheten byggde enligt personalen på barnens behov som t ex språkinläring. Personalen betraktade dock inte förskolan som en specifik "invandrarförskola", då alla barn pratade förstälig svenska, och många av dem var födda i Sverige.

⁶⁵ Den aktuella avdelningen kallas i den här studien Förskolan Päronet, även om det alltså finns flera avdelningar på denna förskola.

Figur 2 Skiss över Förskolan Pärönet



Undersökningsgrupp

Sammanlagt 52 barn varav 25 flickor och 27 pojkar, ingick i denna studie. På de två förskolorna arbetade sammanlagt tre förskollärare och fem barnskötare, vilka också intervjuades i två olika fokusgrupp-samtal. Under perioden har också en ungdomspraktikant och två vikarier funnits med i arbetslagen.

På de studerade avdelningarna valdes fyraåringarna ut som nyckelpersoner för studien, då jag hade möjlighet att följa dem under en längre period, innan de flyttades över till skolan. Denna åldersgrupp av barn är också intressant av andra anledningar, då de tillhör den åldersgrupp som barnboksforskare menar lämnat pekboksåldern, och som har stort intresse för sagor och bilderböcker (Svensson, 1988).

STUDIENS GENOMFÖRANDE

Att möta fältet

Fältarbetet har förberetts genom bl a ett flertal samtal med berörd personal, där det praktiska tillvägagångssätt som planerades presenterades. Utöver personalen behövde även information ges till barnens föräldrar (se Bilaga 1), andra personalgrupper i husen, samt enhetscheferna för förskoleverksamheten i de aktuella områdena. Jag såg det även som nödvändigt att tillbringa en inledande undersökande fas på respektive förskola innan jag påbörjade datainsamlingen, allt för att utveckla en känsla för vilka aktiviteter som pågick då det gällde bokmöten, men även för att generellt bekanta mig med de aktuella förskolorna. Förberedelserna var också viktiga i det att jag önskade etablera min forskarroll och få barnens förtroende. Vid mitt inträde på fältet blev mina kontaktpersoner viktiga som ett slags "gatekeepers".⁶⁶ Dessa personer, Mona-Lisa på förskolan Äpplet och Lena på förskolan Päronet, var viktiga då de informerade och förberedde den övriga personalen i husen om mitt projekt, samt introducerade mig för barngrupperna. Jag kände mig välkommen till båda förskolorna, och fick intryck av att personalen var positiv att jag kom till just deras avdelning. Dessa första positiva möten bidrog naturligtvis också till att det fortsatta fältarbetet passerade utan bekymmer.

I det inledande skedet av fältarbetet tillbringade jag hela dagarna på de två förskolorna. Detta innebar att jag följde barnens vardagsliv på avdelningen både i pedagogorganiserade verksamheter såsom samlingar, måltider⁶⁷, fruktstunder, utflykter etc men också i barninitierade aktiviteter och då på barnens villkor. Jag initierade aldrig någon verksamhet, men barnen var generösa med att bjuda in mig i sina lekaktiviteter. Under fältarbetets rekognoseringsfas fann jag att de mest relevanta situationerna för studium av barns bokaktiviteter var den fria lektiden samt pedagoginitierade aktiviteter såsom samlingar, sagostunder/lunchläsningar och biblioteksbesök.

⁶⁶ Även andra forskare har använt benämningen och på olika sätt behandlat ämnet gatekeepers t ex Corsaro, 1982, 1985; Hammersley & Atkinson, 1987; Johansson, 1999; Nilsen, 2000; Odelfors, 1996; Månsson, 2000.

⁶⁷ Jag åt ofta lunch med barnen, men satt även vid ett flertal tillfällen med vid frukost och mellanmål. Anledningen till detta var att jag ansåg att just måltidssituationen var ett sådant tillfälle som bidrog till att jag ytterligare lärde känna barnen. Under bordssamtalen avhandlades vardagliga ämnen som rörde både barnen och de vuxna.

Annorlunda vuxenposition

Att göra deltagande observationer på förskolorna, innefattar att vistas en längre period i barngrupperna och bland personalen. Jag valde att tidigt definiera min roll för både barnen och personalen, då jag ville undvika att barnen skulle missförstå min närvaro, och raskt kategorisera mig som vikarie. Trots detta förekom t ex att ett eller flera barn föreslog att jag skulle läsa böcker för dem. I dessa fall förklarade jag åter igen syftet med min vistelse på förskolan, och hänvisade dem till deras "fröknar".

Det är nödvändigt att beakta maktrelationen mellan vuxna och barn då man vill forska kring unga människor, och få tillträde till deras värld. Vilken roll är t ex mest lämplig att inta? Det finns olika roller som forskarna kan använda i dessa sammanhang, som t ex "icke auktoritativ vuxen" (Mandell, 1991, Corsaro, 1985), "vän" (Fine och Sandstrom, 1988) och "least adults" (Thorne, 1993). Det för studien valda förhållningssättet ligger i linje med Corsaros (1981, 1985), "icke auktoritativ vuxen". Konkret innebar det att jag presenterade mig för barnen som en person som är på besök, och som vill lära sig hur det är att vara på deras "dagis". För att underlätta för barnen att inte se mig som personal, ville jag att de kallade mig vid mitt förnamn och inte "fröken", vilket utgjorde den vanligast förekommande benämningen på personalen på förskolorna. Jag valde i början att ha en låg profil vilket innebar att jag försökte närma mig barnen med försiktighet och försökte bli involverad i t ex spel och så småningom i lekar, allt efter inbjudan från deras sida. Jag följde barnens rutiner på förskolan, men markerade att jag inte hade samma bestämmanderätt som personalen då det gällde t ex aktiviteter och konfliktlösningssituationer genom att hänvisa dem till deras "fröknar". Detta ledde i början till att barnen testade mig t ex genom att säga ord som inte var tillåtna. Då det gäller personalen, tydliggjorde jag tidigt att jag inte utgjorde en extra vuxenresurs, vilken skulle kunna minska deras arbetsbelastning. Jag uppfattade att mitt ställningstagande accepterades av dem.

Datainsamlingen

Bokaktiviteter har stått i fokus för observationerna, vilka har dokumenterats med videokamerans hjälp. Sammanlagt har jag under år 2000 vistats tretton veckor⁶⁸ på de aktuella avdelningarna; från två till

⁶⁸ På förskolan Päronet vistades jag 22 dagar under 7 veckor. På förskolan Äpplet vistades jag 20 dagar under 6 veckor.

åtta timmar per dag, 2-5 dagar i veckan. Sammantaget har 35 timmars videospelningar gjorts av barnens och de vuxnas samspel kring bokaktiviteter. Jag har även fört fältanteckningar, dock inte så utförliga. Målet med dessa har varit att anteckna information och kommentarer från pedagogerna samt de intryck jag fick vid inspelningarna. Denna typ av data har främst använts vid kontextbeskrivningarna.

Utöver detta har också två fokusgruppsintervjuer med personalen utförts, vilka också videospelats (totalt 3,13 timmar). På förskolan Pärnet deltog hela personallaget (fyra personer), medan enbart fyra, av totalt fem personer i personallaget på Förskolan Äpplet kunde delta (på grund av sjukdom). Dessa fokusgruppsintervjuer med personalen utfördes efter att datainsamlingsperioden på förskolorna avslutats. Samtalen skedde efter att personalen slutat sina arbetspass, på kvällstid, och utan ersättning.

Som dataunderlag för information om vilka böcker som använts på förskolan, har bibliotekens utlåningslistor för det aktuella året utnyttjats, vilka jag tagit del av efter datainsamlingsperiodens slut. Jag har också efter datainsamlingen haft telefonsamtal med personalen, och även gjort ett flertal ytterligare besök på förskolorna, just angående boklånen.

Avhandlingens datamaterial består alltså huvudsakligen av videospelade bokinteraktioner, men även av informella intervjuer, fältanteckningar kring bokanvändandet samt viss barnlitteratur och annat tryckt material (pedagogiska verksamhetsbeskrivningar) som finns i förskolekontexten, samt slutligen de två ovan beskrivna fokusgruppsintervjuerna. Syfte med denna breda datainsamling⁶⁹ har varit att få en så rik bild som möjligt, där barnens bokpraktiker kan diskuteras mot bakgrund av den kontext som förskolan utgör.

Bilderbokspraktiker

Datamaterialet utgörs av mikroetnografiska studier av barns vardagsliv på de två förskolorna (35 tim videomaterial med totalt 157 bokaktiviteter). Bokaktiviteter definieras här som ett samspel mellan en bok och dess användare. Aktiviteten börjar när någon/några tar fram en bok och avslutas då bokarenan lämnas tom. Benämningar av typen "bokaktiviteter" och "bokinteraktioner" används i detta arbete synonymt. Av det totala videoobservationsmaterialet, utgör de barninitierade bokaktiviteterna en betydande del (117 st), medan de vuxeninitierade bok-

⁶⁹ Se begreppet "thick description" hos Geertz (1973).

aktiviteterna alltså utgörs av 40 aktiviteter. För en ingående diskussion om förekommande aktivitetstyper hänvisas till kapitel 4.

Videoinspelade deltagande observationer

Hur skall man då studera bokaktiviteterna? Då det gäller barnens egna aktiviteter, har jag inte kunnat förutse när, var eller hur de skulle uppstå, även om jag som förskollärare har tidigare erfarenheter av barns bokanvändande. Jag valde därför att följa barnens vardagsliv på förskolan, dvs de aktiviteter i vilka böcker kunde ingå.

Är det då möjligt att benämna denna studie etnografi? En samtida definition av termen etnografi (Barfield, 1997:157) lyder "the systematic description of a single contemporary culture, often through ethnographic fieldwork". I literacy sammanhang beskriver Schieffelin (1986) etnografi som

[D]escriptions that take into account the perspective of members of a social group, including the beliefs and values that underlie and organize their activities and utterances. An ethnographic perspective allows the researcher to find out the meaning of events for those who are involved in them. This entails investigating the contexts of the uses of literacy, the meanings of literacy, and the forms of literate communication as it is organized in and plays a role in organizing particular social interactions. (s viii)

Utifrån mitt synsätt, baserat på Schieffelin, skulle kunna hävdas att detta arbete utgör en slags *bilderboksetnografi*, i det att jag följer det materiella objektet och dess användning och bruk i den bestämda kontexten. Jag tilltalas av den etnografiska metoden att samla in och tolka data, då den ger mig möjlighet att följa förskoleaktörerna i sin vardagliga miljö på förskolan, och där studera hur de använder sig av artefakter som bilderböcker och de kulturella kunskaper de har om bokanvändande i vardagliga sammanhang.⁷⁰

Hammersley och Atkinson (1987) menar att det inom den etnografiska forskningen betonas att vi är delaktiga i det vi studerar. Den stora fördelen med deltagande observationer och deltagande i sig, är att man kan erfara aktiviteterna direkt och med sina egna sinnen uppfatta dem. Genom sin närvaro stör dock forskaren, som en främmade, det naturliga livet i gruppen. Enligt min mening mildras denna effekt under en längre tids vistelse med gruppen. En nackdel med deltagande observa-

⁷⁰ I detta sammanhang kan nämnas de svenska studierna Odelfors (1996), Johansson (1999) och Månsson (2000), vilka har ett likartat angreppssätt.

tioner är att de är tidskrävande, och att det dessutom kan vara svårt att förklara för de observerade, i mitt fall barnen, vad som är syftet med observationerna.

Att välja deltagande observationer som metod för att samla in relevant information är rimligt i detta undersökningssammanhang, och den personliga kontakten med de observerade ser jag som en nödvändighet. Här stödjer jag mig på Patton (1990), som betonar vikten av den direkta kontakten, vilken ger möjligheter till att bättre förstå den kontext inom vilken observationerna gjorts, dvs ger möjlighet till ett holistiskt perspektiv. Jag vill även citera Mayall (1999) som menar att studiet av en process ur ett forskningsperspektiv innebär både kroppsliga och verbala interaktioner och är "a key way of getting at how children construct their social identities. Participant observation gives children 'a space for vocalization', and helps the researcher understand how children construct their childhoods through action. /.../ Observation of children in action gives the adult the chance to witness children learning what it is to be a child/.../ how to be children in particular settings" (s 15-16). Till skillnad från det vardagliga seendet, med andra ord vardagsobservationer, har de professionella observationerna, t ex forskarobservationerna, en systematisk och målinriktad natur. Inom barnomsociologin lyfter som tidigare nämnts forskare som James & Prout (1990) fram just etnografiska metoder som centrala för att kunna fånga barns perspektiv.

För att kunna utföra observationer⁷¹ krävs att man är tränad och förberedd för det man skall observera. Här måste dock betonas att både deltagandet och observerandet är viktiga för att kunna samla in information i syfte att utveckla en holistisk syn på det man studerar.

I mitt arbete pendlade min observatörsroll från att i början av datainsamlingsperioden vara fullständigt deltagande (rekogniseringsperioden) till att i slutet vara huvudsakligen observerande av barnens deltagande. Inledningsvis intog jag alltså en deltagande observatörsroll för att komma in i sammanhanget och uppleva den miljö och delta i de skeenden som barnen dagligen möter. Därefter kunde jag mer fokusera på att följa

⁷¹ Barnobservationer används i olika miljöer och i olika syften. Som ett exempel har i mitt yrkesarbete som förskollärare sådana ingått i mina arbetsuppgifter, för att t ex samla in informationsunderlag om arbetet med barn, både enskilt och i grupp. Detta ligger i linje med vad Rubinstein Reich & Wesén, (1986) säger om förskolans barnobservationer som underlag till utvecklingsrelaterade bedömningar för det pedagogiska arbetet. Dock görs inte denna typ av observationer i detta arbete.

böckerna i olika samspelsituationer, vilket innebar att mitt deltagande gick över till att observera barnen i olika boksituationer.

Videoinspelning som dokumentationsteknik

Syftet med videoinspelningarna har varit att fånga och dokumentera det vardagliga bilderboksanvändandet på förskolan, för att komma åt själva bokinteraktionen och samspelen kring böckerna. Den tekniska utrustningen som användes var en liten och behändig videokamera.⁷² Med denna kunde jag vara nära barnens interagerande och spela in både deras verbala och icke-verbala kommunikation kring böckerna, samtidigt som det också med denna kamera var lätt att följa barnens förflyttningar.

Inom förskoleforskningen är det allt fler forskare⁷³ som använder sig av videofilmandet som metod för att dokumentera datainsamlingen. Heikkilä och Sahlström (2003) har i en artikel intresserat sig för användandet av videoteknik i fältarbetet med fokus på barns vardag utifrån ett barnperspektiv, och närmare granskat tretton svenska avhandlingar som använt sig av videoinspelningar. De kommer fram till att forskarna gör varierande anspråk på att beskriva hur de går tillväga vid ljudupptagningen och kameraanvändningen, vilket är faktorer som enligt Heikkilä och Sahlström inverkar på konstruerandet av "videodata" och det efterföljande analysarbetet.

Vad betyder det då att använda denna teknik? Jag ser det som en dokumentation av det som forskaren sett och hört, dvs det som hon/han bevittnat. Videofilmen utgör ett stöd för minnet, och tidigare händelser kan med teknikens hjälp återupplevas av observatören och utgöra stöd vid tolkning. Även om tekniken ger möjligheter att återkommande studera materialet, finns det dock en mängd begränsningar av vad en videokamera kan erbjuda. Valet av videokamerans fokus utgör ett slags selektion, då det alltid är något annat som inträffar på

⁷² Sony Handicam Vision CCD-TRV65EPAL, vilken är utrustad med en display. Denna display fångade även barnen intresse och då och då ville de titta i den medan jag filmade deras kamrater. Fördelarna med displayen var att jag som filmare kunde interagera med barnen utan att för den skull behöva avbryta inspelningen.

⁷³ Se t ex Corsaro, 1981, 1985; Lindqvist, 1995; Odelfors, 1996; Bendroth-Karlsson, 1996; Thorell, 1998; Johansson, 1999; Nilsen 2000; Månsson, 2000; Löfstedt, 2001; Löfdahl, 2002; Ivarsson, 2003. Dess användning har även förekommit i forskning rörande fritidshem Sparrman, 2002, samt skolan Cromdal, 2000; Eriksson, 2002.

samma gång i större processer.⁷⁴ Observatören väljer också kamera-vinkel, komposition etc för att ge en så realistisk bild av det som försig-går som möjligt, vilket innebär att materialet enbart utgör ett perspek-tiv av den observerade situationen som forskaren bestämt (se Sparr-man, 2002).

Att filma barn är inte heller oproblematiskt. I början är kameran i uppmärksamhetens fokus och barnen frågar frekvent hur den fungerar och vill pröva den. Efter ett tag blir de dock vana vid den, och reflekter-ar inte nämnvärt över den (se även Månsson, 1999).

I mitt tillvägagångssätt har jag försökt att filma alla bokinteraktio-ner som jag kunde komma åt under min vistelse på förskolorna. Hans-son et al (1989) menar att

Inom ett kommunikationsstudium är koncentrationen på det yttre bete-endet motiverad dels genom att det direkt ger information om vad som har kommunicerats, dels genom att de observerbara reaktionerna är so-cialt tillgängliga och i sin tur kan tolkas och förstås av andra. De yttre reaktionerna ingår därigenom i nya kommunikationsprocesser (s 114-115).

Mitt fokus för observationerna var alltså att följa bilderböckerna i bruk, och observationsenheterna var alltså bokaktiviteter. Med bilder-boksaktiviteter menas ett eller flera barns interagerande med en eller flera bilderböcker. Den arbetsstrategi jag använde var av flexibel karak-tär, vilket innebar att jag följde bilderbokens väg i användandet, och inte bestämde vilka barn som skulle följas. Utifrån det motiverades också an-vändandet av en handkamera för att kunna följa barnen förflyttningar, då de hämtade böckerna vid bokhyllorna och då de sedan valde platser för sitt bokanvändande. När det gällde att finna bokinteraktioner, så up-pehöll jag mig antingen nära de ställen där böckerna var placerade, eller så gick jag ett varv i huset för att se om böcker var i bruk.

När det gäller valet av de situationer som blev filmade arbetade jag utifrån strategin att börja filma så snart barnet/barnen tog en bok i handen. Det jag filmade var vad barnen gjorde under bokaktiviteten och vad som sades. Min ambition har varit att fånga de flesta bokakti- viteter på de studerade förskolorna. I vissa situationer har det dock i

⁷⁴ Sparrman (2002) för en diskussion om video som etnografisk metod för studiet av visuell kultur i sin avhandling. Hon lutar sig mot Banks och Morphy, och hävdar att det visuella vid videoanvändningen "konstruerar en egen kunskapsmassa och därför kan vara det huvudsakliga forskningsmaterialet" (s 54).

praktiken varit omöjligt att infria detta mål, då bokaktiviteter inträffade parallellt med varandra. Jag följde då de barn som kom först till böckerna. Slutligen kan nämnas att observationerna varade mellan några få minuter till över en halvtimme.

Informella intervjuer

Allt går dock inte att observera. Vi kan inte observera känslor, tankar och intentioner. Jag gjorde därför även spontana intervjuer med barnen och pedagogerna. Patton (1990) menar att den informella samtalsintervjun utgör det mest öppna förhållningssättet till intervjuandet. Karakteristiskt är att frågorna kommer från den omedelbara omgivande kontexten, och att de ställs i det naturliga sammanhanget. Jag hade inte förutbestämda ämnesfrågor och formuleringar som jag använde mig av i samtalen med barnen, då jag speciellt i anslutning till boksituationerna ville få inblick i hur de tänkte kring böckerna. Det är just denna stora flexibilitet som jag anser vara en av de stora fördelarna med metoden, och jag fann den mycket användbar eftersom jag vistades ute på förskolorna under en längre period då jag därför lärde känna barnen och de lärde känna mig.

Fokusgruppsintervjuer

Mitt kunskapsintresse handlade bland annat om pedagogernas föreställningar om böcker, och då framför allt bilderböcker, på förskolan. För att söka svar på denna fråga bedömde jag att fokusgruppsintervjuer var en lämplig metod att använda. Dessa genomfördes under höstterminen 2000, efter att de deltagande observationerna avslutats. Fokusgrupp är en kvalitativ forskningsmetod som går ut på att snabbt samla in mycket information, genom att en grupp människor diskuterar ett på förhand givet ämne under en begränsad tid. Forskarens syfte är att ta reda på vad deltagarna tänker och känner kring det aktuella ämnet. Fokusgruppernas flerparsamtal leds av en så kallade moderator samt ibland medhjälpare som sköter den tekniska utrustningen såsom bandspelare och videokamera. Moderatorns roll är att om nödvändigt introducera nya aspekter av ämnet och alltså inte att intervjua personerna i gruppen, dvs gruppdeltagarna skall i första hand själva fritt diskutera det givna ämnet med varandra.

Jag tillfrågade pedagogerna på de studerade förskolorna om de var intresserade av att delta i fokusgrupper för att diskutera barnböcker, och båda personalgrupperna var mycket positiva till att delta i sådana

samtal. Dessa sessioner kunde enbart anordnas utanför deras ordinarie arbetstider, och de skedde därför på kvällstid.

Jag valde att göra fokusgruppsintervjuer med dessa personalgrupper av flera anledningar. Pedagoggrupperna hade t ex en vanligt förekommande sammansättning, och genom intervjuerna önskade jag komma åt en slags kollektiv föreställning om bilderböckerna på förskolan. Då dessa pedagoger berättade att de inte brukade samlas för att diskutera barnböcker på förskolan, såg jag också fördelarna med att skapa just ett sådant forum.

Wibeck (2000) skiljer på moderatorns roll beroende på om det är ostrukturerade eller strukturerade fokusgrupper det handlar om. Jag valde att göra en ostrukturerad fokusgruppsintervju och Wibeck menar att det i sådana grupper är moderatorns roll att introducera ämnet, men att därefter enbart ingripa i samtalet vid behov och vara så passiv som möjligt. Det är alltså gruppdeltagarna som skall diskutera med varandra. Jag agerade själv moderator i båda fokusgruppsintervjuerna och innan fokusgruppsamtalen förberedde jag diskussionerna genom att samla stimulumaterial till samtalen vilket bestod av de bibliotekslåneböcker som de just då hade inlånade på de aktuella förskolorna. Att jag valde dessa böcker berodde på att pedagogerna använt dem i det dagliga arbetet, som t ex vid lunchläsningarna. Dessa lades på bordet med omslagssidan uppåt. När pedagogerna satte sig vid bordet inledde jag med att presentera vad studien gick ut på, och poängterade vikten av att pedagogerna skulle tala fritt och med varandra. Jag underströk också att jag inte var expert på området, och att jag inte hade avsikten att kontrollera vad de kunde om bilderböcker. Därefter bad jag att de skulle titta i de låneböcker som jag lagt fram, vilka alltså hade syftet att utgöra ingång till diskussionerna.

Samtalen i de två olika intervjuerna blev av mycket olika karaktär. På förskolan Päronet var samtalet mer återhållsamt, och deltagarna orienterade sig mot mig som intervjuare. På förskolan Äpplet var däremot diskussionerna mer livliga och öppna. Jag gjorde den första fokusgruppsintervjun på förskolan Päronet, och i diskussionerna där förekom inte mycket överlappande tal utan deltagarna tillät varandra utveckla sina tankar och åsikter, vilket också medförde att det blev en del pauser. Pedagogerna Lena och Ingrid kom med de flesta inläggen medan de andra två (Lotta och Siri) var relativt tysta.

På förskolan Äpplet hade alla i personalen anmält sitt intresse till att delta i fokusgruppintervjun. Vid intervjutillfället hade dock en av personerna blivit sjuk. Av de återstående fyra deltagarna var en pedagog (Moa) relativt ny i personalgruppen, då hon bara arbetat där ett halvt

är. Detta märktes också i samtalet då de andra tre frekvent pratade om sina tidigare gemensamma erfarenheter, även om Moa emellanåt också förde fram egna erfarenheter. Samtalet hade ett jämnt tempo och det förekom mycket skratt och skämt mellan deltagarna. De pratade engagerat med varandra och min roll blev här mer tillbakadragen. Jag vill dock här notera problematiken i att intervju personer i en yrkesgrupp om deras arbete, då deras svar kan påverkas av att det finns en normativ föreställning om vad som är rätt svar på frågorna. De olika pedagogernas vana/ovana att reflektera över i detta fall bokanvändandet kan naturligtvis också ha påverkat intervjusituationerna.

Dokumentation

I min dokumentation av fokusgruppsintervjuerna har jag använt videokameran som hjälpmedel. Vid valet mellan ljudband och videoinspelning valde jag den senare metoden, eftersom jag även ville fånga deltagarnas icke-verbala agerande med såväl varandra som stimulumaterialet, t ex hur de bläddrade i böckerna och pekade på bilderboksbilderna. En annan fördel var att videotekniken gjorde det lättare att skilja talarna åt vid bearbetningen av materialet.

Etiska överväganden

Ett viktigt moment i forskningen är de etiska övervägandena. I datainsamlingen har jag eftersträvat att följa de forskningsetiska principer som är utarbetade för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2003⁷⁵), vilka bland annat innebär att informanterna skall ge sitt informerade samtycke till deltagandet, utan att på något sätt känna sig tvingade därtill. Eftersom det rör sig om yngre barn så krävs även samtycke från föräldrarna. Samtliga barns föräldrar på de två avdelningarna har skriftligt informerats om studien och skriftligt gett sitt medgivande till densamma.

En annan aspekt rörande etiska överväganden gällde det faktum att jag mötte grupperna under en längre tid, vilket också innebar att jag knöt relationer av varierande slag till barnen. Efter fältarbetets slut skulle jag lämna gruppen, och av den anledningen valde jag att presentera mig inför barnen som att jag var på "besök", vilket också signalerade till dem att jag inte hörde till personalgruppen, och att jag inte heller hade samma bestämmandefunktion som "fröknarna" på förskolorna.

⁷⁵ http://195.17.252.28/vrshop_pdf/etikreglerhs.pdf

Att forska på en känd arena

Som förskollärare har jag erfarit att barn ber personalen om att tillsammans läsa och titta i böcker, och att de stadigt återkommer till sina favoriter. Inom det pedagogiska forskningsfältet förekommer att pedagoger, som t ex förskollärare⁷⁶ och lärare, forskar om något som man intresserat sig för under yrkeslivet, vilket också innebär en god känedom om miljön där deras forskning sker. Jag har alltså gjort min datainsamling på en för mig känd arena, samt intervjuat personal, av vilka alla var kvinnor som jag själv. Jag har arbetat inom den svenska förskolan sedan 1987, och har även två års erfarenhet av ungerska förskolor. Dessa erfarenheter ger mig både en närhet och en distans till den svenska förskolan. En positiv aspekt då det gäller att beforska en känd arena är att man snabbt kan komma in i den pågående verksamheten, då rutiner och organisationsprinciper redan är kända, samt att jag i mitt fall behärskade förskolans "språkbruk". Detta såg jag som en stor fördel. En nackdel med att forska på en känd arena, är dock att man lätt kan ta saker för givna.

ATT ANALYSERA DATA

När börjar då analysarbetet? Flera forskare som t ex Hammersley & Atkinson, (1987) Corsaro (1982) och Patton (1990) hävdar att det i kvalitativa studier redan påbörjas under datainsamlingen, vilket jag också vill hålla med om. I mitt fall började det redan efter första dagens observationer, då jag utvärderade mina angreppssätt, frågor etc.

Som tidigare framgått arbetade jag med flera olika typer av material, såsom deltagande observationer och fokusgruppsintervjuer, vilka kräver olika bearbetningsstrategier men vars analyser också har gemensamma moment. Jag kommer nedan separat att presentera analysarbetet knutet till just dessa dataunderlag.

Tillvägagångssätt vid analys av videoobservationer

Videomaterialet har genomgått ett antal bearbetningsfaser. Den kvalitativa metoden, vilken jag använt, bygger på en systematisering av materialet, där man söker finna de kategorier och beskrivningar eller modeller som bäst beskriver det aktuella fenomenet eller sammanhanget

⁷⁶ T ex Johansson, 1999; Nilsen, 2000; Odelfors, 1996; Thorell, 1998; Ivarsson-Jansson, 2001.

(Larsson, 1986). Min utgångspunkt har varit att i likhet med Karlson (2003), noggrant grundsortera det empiriska materialet för att på så sätt sammanfatta detsamma. Det första steg jag tog vid bearbetningen var därför att ett flertal gånger titta genom videomaterialet, i syfte att få en helhetsförståelse av det. I samband med detta spelade jag också över Hi-8 filmerna till VHS-videoband. Materialet indexerades både vad gäller tid och innehåll, vilket innebar att varje sekvens har blivit analyserad och beskriven i sin helhet. Jag har i detta sammanhang fokuserat på att identifiera och beskriva vilka böcker och aktörer som ingår i bokaktiviteterna, och vad de senare handlar om, för att på så sätt kunna belysa möjliga förståelseramar, kategorier, mönster osv. Jag har här inspirerats av Glaser och Strauss (1967) och deras arbeten inom "grounded theory", vilket innebär att kategorierna genereras från data och alltså inte är på förhand fastställda. I enlighet med Johansson (1999) menar jag att försöka att

förstå och beskriva barns agerande i de filmade observationerna är ett viktigt tolkningsarbete. De sätt varpå forskaren uppfattar ett skeende, det barnen gör, deras känslouttryck etc. har avgörande betydelse för fortsatt tolkning (s 94).

Jag har sorterat hela observationsmaterialet på olika sätt, och då denna studie har ett artikulerat aktörsperspektiv blev en kategorisering baserad på vem som initierade bokaktiviteterna. Mer specifikt sorterades observationsmaterialet i barn- och vuxen initierade bokaktiviteter, där de senare organiserades efter lunchläsningar, samlingar, biblioteksbesök och individuella lästunder.

Då det gäller det barninitierade materialet, sökte jag efter övergripande teman, och fann tre sådana, nämligen sociala relationer kring böcker, bilderböcker kopplade till leksituationer och bilderboken i omsorgssituationer. Dessa teman utgör organisationsprincipen för kapitel 5, 6 och 7. Därefter genomsöktes videoinspelningarna för att identifiera underteman. Utifrån dessa underteman valdes några interaktionssekvenser med bilderböcker ut, vilka sedan analyserades i detalj.

Då det gäller urval av videomaterial för noggrann transkription har jag varit selektiv. Ochs (1979:44) hävdar att "The transcript should reflect the particular interests...of the researcher" (s 105). Transkriptionernas varierande detaljnivåer kan ge en fingervisning om var fokus i materialet ligger. Linell (1994) skriver att många analyser kräver att man arbetar med både det transkriberade materialet och det bandade materialet samtidigt. Den data som jag arbetade med krävde just detta,

vilket innebar ett ständigt pendlande mellan genomläsningar av textmaterialet och studier av videoinspelningarna.

När det gäller hur jag konkret gick till väga i analyserna av samspelskvenserna så ställdes följande frågor: Vilka teman är uppenbara? Hur är de producerade? Vem positionerar vem, och hur? Antas de erbjudna positionerna eller förkastas de? Vilka berättelser samkonstrueras? Vilka maktrelationer uppenbaras? Hur produceras identitet? Finns det problematiska positioner?

Analys av fokusgruppsmaterialet

Fokusgruppsmaterialet har transkriberats i sin helhet, där mitt val av transkriptionsmetod syftade till att behålla talets karaktär. Mer specifikt har transkribering gjorts med en detaljeringsgrad som Linell (1994) benämner nivå 3, vilket innebär att fokus ligger på att återge det kognitiva innehållet i det sagda för att sedan använda sig av en *innehållsanalys* av materialet. Formändringen (Kvale, 1997) från samtal-talat språk till text-skrivet språk inbegriper alltid en selektion, där vissa data faller bort. Detta kompenserade jag med att som ovan nämnts pendla mellan det transkriberade och det videoinspelade materialet.

I analysen av fokusgruppsmaterialet har jag inspirerats av Wibecks (2002) arbete, där hon förespråkar en *dialogisk innehållsanalys* av fokusgruppsdata. Med det menar hon att dialogicitet finns på två nivåer i en fokusgruppsdiskussion; dels mellan deltagarna men också i en mer överförd bemärkelse i dialogen mellan olika tankebanor, idéer etc. Detta synsätt fann jag fruktbart i detta arbete, då jag ville komma åt pedagogernas tankegångar och idéer kring bilderboksanvändandet. Även om dynamiken i grupperna är intressant att studera, läggs dock ingen större vikt vid den.

Analysen av det inspelade fokusgruppsmaterialet skedde i två steg, där det i första steget gjordes en innehållsanalys. I det andra steget segmenterades hela materialet för att på så sätt komma åt innehållsaspekterna. Därefter försökte jag föra samman det segmenterade materialet till mera övergripande teman.

Framställning av exempel

Med inspiration från Strandell (1994) har jag valt att presentera exemplen i denna avhandling med två olika format. Den ena typen innebär en längre beskrivning av *vad som sker* i den aktuella boksituationen med observatörens egna ord. Min ambition har varit att där ge en

så fyllig beskrivning av boksituationen som möjligt, för att på detta sätt till läsaren förmedla en känsla av hur situationen förflöpte i sin helhet. Den andra typen av exempelframställning följer en mer samtalsanalytisk layout av *repliker*, där dock icke-verbala kommunikationsaspekter beskrivs.

I exemplen förekommer följande transkriptionskonventioner:

- () används för att ange forskarens kommentarer eller iakttagelser
- xxx markerar det ohörbara
- ... (punkter) betyder att personen i fråga tar en paus
- VERSALER används för att markera emfas i talet

BORTVALDA ASPEKTER OCH PERSPEKTIV

Att genomföra en studie som denna har också inneburit ideliga ställningstaganden och val. I arbetet har ambitionen varit att beskriva hur boken brukas på förskolorna, vilket innebar att fokus för analyserna har varit att hitta gemensamma mönster, mer än att hitta det som var avvikande. Då datamaterialet är omfångsrikt, och det etnografiska arbetet inriktats mot det som Geertz (1973) kallar för "thick description" dvs att ge fylliga beskrivningar av de miljöer och verksamheter man studerar, har av naturliga skäl vissa aspekter och perspektiv valts bort i analysen. Några av dessa vill jag dock kommentera.

I min studie har ingen analys gjorts av de bilderböcker som fanns på förskolorna. Mitt huvudsakliga intresse var att fånga hur barnen använde dem och vilken tolkning av böckerna som gick att utläsa ur dessa aktiviteter. Jag har i denna analys inte heller specifikt uppmärksammat genusaspekten utan inriktat mig på barnen som en social grupp med egna sätt att närma sig böckerna. Att studera bokanvändandet ur ett genusperspektiv ser jag som ett möjligt fokus i en vidare bearbetning av materialet.

SAMMANFATTNING

Jag har i detta kapitel inledningsvis diskuterat de frågor som har att göra med studiens uppläggning och genomförande, och med metodens relevans för studiet av barnens bokanvändande. Därefter dryftades analysen av materialet, vilket består av olika typer av data, såsom videoinspelningar och fokusgruppsintervjuer.

När vi nu går över till resultatdelen i avhandlingen vill jag nämna något om hur den är organiserad. I nästa kapitel (kapitel 4) kommer jag att presentera de bokpraktiker som jag observerade under min vistelse på förskolorna. Kapitel 5-7 organiseras efter de tre teman som trädde fram i videoobservationerna, nämligen det sociala samspelet kring böckerna, bilderboken i lek samt slutligen bilderboken i omsorgssituationer.

Bokpraktiker i förskolan

INTRODUKTION

Detta kapitel har till syfte att ge en kontextbeskrivning till den föreliggande studien. Här görs en inventering och beskrivning av de förekommande bokaktiviteterna på förskolan, och samtidigt presenteras också pedagogernas uppfattningar om bilderbokens plats i förskolan. Till detta kapitel har använts etnografiskt material samt fokusgruppsintervjuer med de två pedagoggrupperna.

DET INSTITUTIONELLA RUMMET

Kontexten för denna studies bokaktiviteter utgörs av det vanliga, vardagliga livet på förskolan. För att använda mig av Strandells beskrivning består det av "aktiviteter, relationer och processer som reproducerar vardagslivets sociala och symboliska ordning" (1994, s 14). Genom att här mycket kort redogöra för dagsrutinerna⁷⁷ och veckoplaneringarna på de två förskolor som ingår i denna studie, vill jag visa på den vardagslivsrytm som de aktuella barnen möter.

Den strukturella likheten med avseende på tidsflödet på de två studerade förskolorna är påfallande. Båda institutionerna har öppet mellan kl 06.00-18.00, och på båda institutionerna samordnas mottagandet av de tidiga barnen mellan de olika avdelningarna. Under denna tid upplöses avdelningstillhörigheten och barnen är då tillsammans. Från kl 7.00 finns minst en i den ordinarie personalen på plats på varje avdelning, varvid barnen går till sina respektive avdelningar. Tiden från öppningen fram till frukosten ca kl 7.30 är en stund som fylls av barnens egna spontana aktiviteter. Efter frukosten fortsätter barnen med egna aktiviteter fram till kl 9-9.30, då de flesta barn kommit och då de strukturerade aktiviteterna inleds. Detta sker oftast i form av en samling (även fruktstund), vilken innehåller en presentation av den efterföljande planerade verksamheten, vilken t ex kan vara skapande, sång-

⁷⁷ Se scheman i Bilaga 2.

musik, samtal, rörelse eller fri lek. Några av barnen kan också gå till andra förskolor där det samordnas t ex 5-årsverksamhet, eller till en närliggande skolas gymnastiksal.

Efter förmiddagens aktiviteter finns en fri stund fram till respektive sångsamling som barnen kan nyttja för egna aktiviteter (inne eller ute). På förskolan Äpplet finns rutinen att barnen ca kl 11. 15 går och süsssätter sig med en bok på respektive åldersrum innan den vuxenledda sångsamlingen. På förskolan Pärönet är det alltid ett barn (kallad hjälpföröken) som håller i sångsamlingen medan pedagogen bistår med sångkunskap och håller ordning. Lunch serveras på båda förskolorna kl 11.30. Efter matstunderna får på båda förskolorna barnen sköta sig själva en stund utan de vuxnas direkta närvaro. Omkring kl 12.00 börjar de första barnen söka sig till bokhyllan för att välja böcker, och samlas sedan på särskilda bokläsningsplatser, för att vänta på den inplanerade lunchläsningen. Under denna uppsamlingsstid är pedagogerna upptagna av praktiska ting efter måltiden, som t ex att diska, plocka undan och snygga upp rummen.

Lunchläsningsstunden kan på båda förskolorna vara från några minuter till över en timme. Efter att pedagogerna har läst boken/ böckerna inträder eftermiddagsaktiviteten, vilken ofta tar formen av fri lek inne eller ute. Vid denna tidpunkt börjar också personalen ta ut sina raster och några avslutar sina arbetspass. På förskolan Äpplet sker även mera planerade gruppaktiviteter i form av skogs promenader med naturstudier eller "lugna" inarbeten med vävning eller annat pyssel. Dessutom har på förskolan Äpplet pedagogerna individuella arbeten med enskilda barn under denna tid. Eftermiddagsaktiviteten avbryts för mellanmål kl 14.30 på förskolan Pärönet medan förskolan Äpplet kl 15.30 har en fruktstund alternativt mellanmål för de barn som går sent. Från och med kl 16.30 är det på båda förskolorna åter en avdelning som tar hand om alla barn fram till stängningen kl 18.00. Utöver de ovan diskuterade aktiviteterna, genomförs på båda förskolorna också spontana promenader och regelbundna biblioteksbesök samt lekplats-, teater- och utställningsbesök samt aktiviteter knutna till årstidernas växlingar.

Den rutiniserade vardagen på förskolorna

Vardagslivets rytm på de studerade förskolorna styrs alltså av rutiner och olika göromål. "*Tider skall passas, särskilt måltidstider*", som pedagogen Mona-Lisa beskrev det i ett samtal (000503). Detta dilemma

som pedagogerna ständigt brottas med, det vill säga att hinna göra så mycket med barnen som möjligt, men samtidigt också hinna med de dagliga rutinerna, beskrivs också i Davies (1996) empiriska studie om personalens omsorgsarbete på förskolorna. Davies beskriver bland annat pedagogernas upplevelser av frustration inför rutinernas makt, och visar tydligt att personalen upplever att rutinerna utgör ett hinder för att göra något "extra" med barnen. Dessutom påpekar hon att viktiga situationer för barnen, t ex olika typer av lekaktiviteter, blir avbrutna eller påskyndade bara för att tider skall passas för måltider, raster, städning etc. Att förskolan är hårt rutiniserad och traditionsbunden styrks också av en rad andra forskare bl a Ehn (1983) och Dencik, Bäckström och Larsson (1988).

Den rutiniserade verksamheten utgör nu inte bara pedagogernas vardag på de studerade förskolorna utan även barnens. Då rutinerna är gemensamma, återkommande, igenkännbara och relativt stabila, lär sig barnen anpassa sina egna verksamheter efter dem. Detta visas bland annat tydligt i den naturlighet varmed de hanterar växlingarna mellan olika aktiviteter, t ex att de snabbt kan avsluta pågående relationer och aktiviteter och påbörja nya. Samlevnaden med andra på institutionen är dock inte bara beroende av strukturen, både uttalade och outtalade regler och normer, utan också av det faktum att det finns ca tjugo andra individer att interagera med under samma tak. Ekholm och Hedin (1991) studerade daghemsklimatet på tolv förskolor, och de framhåller att det inte bara har betydelse för trivseln utan också har betydelse för de existerande interaktionsmönstren. Det påverkar alltså, enligt Ekholm och Hedin, det handlingsutrymme som barnen har för att prova olika slags handlingar.

Hur skall vi då förstå rutinernas betydelse på förskolan utifrån barnens perspektiv? Ett sätt kan vara att se dem som medel för att underlätta för barnen att känna igen rytmen och aktivitetsflödet, samt ge riktlinjer för vad som förväntas av dem i olika sammanhang. Ett annat synsätt är att rutinerna utgör en strategi för styrande, organiserande och kontrollerande av det vardagliga livet på förskolorna. Jag vill i likhet med Hjorth (1996) hävda att rutinerna splittrar upp dagen, vilket kan medföra att aktiviteter, interaktions- och leksituationer avbryts för att ge plats åt schemalagda verksamheter.

Som tidigare nämnts erbjuds i den hårt styrda förskoletillvaron enbart ett fåtal tillfällen för egen aktivitet. Då det gäller de tidiga morgon- och sena kvällstunderna, samt aktivitetsövergångarna, är pedagogerna ofta fullt sysselsatta med praktiska göromål. Av detta följer att barnen då

tämligen fritt kan sysselsätta sig själva. Man kan dock ställa frågan om detta även gäller för den av pedagogerna inplanerade fria leken.

Den inplanerade fria leken- ett tidsutrymme

Lindqvist (1995) härleder i sitt arbete om lekens estetik begreppet "fri lek" tillbaka till Fröbel som betonade barnens egen aktivitet. Det är dock idag pedagogerna som definierar den som "fri", och då i mening- en fri från vuxnas inblandning och styrande, samt fri från vuxenplane- rat innehåll. Om vi tittar på de olika villkoren kring den fria leken, blir det uppenbart att det fria lekutrymmet som pedagoger ger till barnen inte är fritt i den bemärkelsen att barnen får göra precis vad de vill. Dessutom finns också en bakomliggande förväntning hos pedagoger, att barnen skall vara aktiva, sysselsatta och göra något meningsfullt.

Det är pedagoger som bestämmer om den fria leken skall ske inne eller ute, och i respektive fall var. Under denna tid har i de studerade förskolorna barnen enbart tillgång till visst material såsom leksaker, böcker, ritmaterial och multimedialt material. De kan också ha begrän- sade tillträdesmöjligheter till de olika utrymmena på förskolan. Detta tolkar jag som att personalen utövar en materiell kontroll, vilket be- gränsar barnens möjligheter vid valet av aktivitet.

Ett annat slags kontroll jag funnit pedagoger utöva rör ordningen, i det att de håller uppsikt över barnen. De styr inte själva aktiviteternas innehåll och genomförande, men de ingriper om lugnet och ordningen störs. Även i tidigare studier som t ex Dencik, Bäckström och Larsson (1988), nämns personalens strävan att hålla sig passiva i bakgrunden, då de ser det som sin uppgift att övervaka och handrätta barnen. Kon- takter som i denna studie initierades av pedagogerna handlade t ex om tillrättavisande vid normbrott, instruerande och påminnande. Dencik, Bäckström och Larsson (1988) menar att "att ständigt vara i någon grad övervakad hör ju annars till de vardagliga livsvillkoren för barnen på daghemmen" (s 112). Det finns dock stunder under dagen då barnen leker helt utan vuxenssyn. Jag har i likhet med andra studier (Danby & Baker, 1998) under mina observationer också funnit helt vuxenfria stunder, och då framförallt i samband med egeninitierade läsaktiviteter. Barnen sysselsatte sig då själva med boken medan pedagogerna utförde praktiska sysslor eller hjälpte andra barn.

Termen "fri lek" används även av barnen på en av förskolorna (Äppet), vid förfrågningar rörande kommande aktiviteter, "Är det fri lek?". Detta ger enligt min mening uttryck för ett accepterande av den fria leken som ett tidsutrymme i den organiserade verksamheten.

Det sammantagna tidsutrymmet för barns egenaktivitet

Utöver den inplanerade fria leken har jag alltså även funnit andra tidsutrymmen som barnen använder för egna aktiviteter, nämligen uppsamlingstiderna på morgonen, övergångstiderna mellan olika aktiviteter och verksamhetsformer samt tiden efter mellanmålet fram till att barnen går hem. Dessutom vill jag hävda att det också förekommer situationer där barnen under den pedagogplanerade verksamheten gör motstånd mot t ex pedagogens kollektiva projekt genom att sysselsätta sig med egna aktiviteter, och skapar därmed också egna tidsutrymmen för t ex bokaktiviteter.

I den fria leken ser vi tydliga spår av barnens egna planeringar, som t ex kan handla om att planera vem man skall leka med eller vad man skall hitta på för aktivitet. Men det är också uppenbart att det under just det fria tidsutrymmet också inträffar en uppsjö av spontant uppkomna aktiviteter med ett myller av olika relationella sammansättningar. Jag finner här Nilsens (2000) metafor passande, då hon liknar barns egna aktiviteter på norska förskolor vid ett *cocktail party*.⁷⁸ Att finnas i den mångfaldiga miljön förskolan, och att där ständigt vara omgiven av andra vuxna och barn involverade i olika typer av interaktioner, leder mig till frågan huruvida det finns utrymme att vara "ensam med en bok" om barnet så önskar? Finns det tidsmässiga och rumsliga möjligheter för detta? Jag kommer att återkomma till denna fråga i samband med att barninitierade aktiviteter med böcker behandlas mer ingående.

En typ av barnaktivitet under det fria tidsutrymmet är alltså bokanvändandet, vilket är av centralt intresse för denna studie. Dock bör nämnas, att detta alltså enbart utgör en del av de aktivitetsmöjligheter som konkurrerar om barnens uppmärksamhet. Det är också intressant att notera att trots att barnen har en bokstund inplanerad varje dag i form av lunchläsning, väljer de ofta att under sin "fria tid" hitta på aktiviteter kring böcker.

Sammanfattningsvis drar jag slutsatsen att barnens vardagsliv på de studerade förskolorna organiseras, struktureras och styrs av rutiner och inplanerade verksamheter. Jag finner för det första att det tidsutrymme som pedagogerna ger till barnen för deras egna aktiviteter är kontrollerat och övervakat, och att det styrs av ordnings och trivselregler samt den gällande policyn att barnen bör vara aktiva under dessa tidsutrymmen. Vidare anser jag, att barnen genom att kontinuerligt bruka rutinerna, reglerna och normerna lär sig att vara "förskolebarn".

⁷⁸ Det finns även andra som använt cocktail-party metaforen t ex Dencik, Bäckström och Larsson, 1988; Corsaro, 1985 och Ehn 1983.

Den vuxenarrangerade bokmiljön

På båda de studerade förskolorna har personalen inrett och arrangerat miljön på ett sådant sätt att det finns möjligheter till olika typer av möten mellan barnen och böckerna. Observationerna har visat att bokaktiviteterna oftast förekommer vid platser med möblering av typen sittarrangemang, men dock inte alltid. Barnen kan alltså helt sonika sätta sig eller lägga sig på golvet utan något som helst anspråk på att det skall vara "mysigt".

På förskolan Äpplet arbetar personalen åldersuppdelat, vilket i praktiken innebär att de olika åldersgrupperna har var sitt rum, och att böckerna därför också delas upp enligt ålder⁷⁹. I treårs-rummet finns en soffa som, enligt pedagogen Mona-Lisa, inbjuder till att läsa tillsammans med en vuxen och samtidigt titta på de andra barnen som leker på golvet. Till fyraåringarna har personalen köpt in en rund lässoffa, samt till den också tillverkat ett draperi av olika silkesmaterial. Draperiet har hängts upp ovanför soffan för att på så sätt skapa en "mysig läsmiljö" likt ett sago-tält, vilket är tänkt att inbjuda till aktiviteter med boken.

Vid datainsamlingens början fanns på förskolan Äpplet inte någon "lässoffa" i femåringarnas rum. Personalen organiserade barnens lässituation på så sätt att barnen fick var sin stor kudde till lunchläsningarna att ligga på. När fyraåringarna flyttades över till femårsrummet vid höstterminens början, skaffade personalen fram en liten tvåsitssoffa vilken dock inte var tillräckligt stor för gemensamma läsningar. På denna förskola har personalen satsat på lekmateriel innehållande olika typer av lekvärldar⁸⁰, vilken finns i ett förråd i anslutning till femårsrummet. Detta material introduceras för barnen vid höstterminens början, varefter den placeras i lekförrådet. Under den fria leken kan barnen vända sig till pedagogerna för att få tillgång till den. Barnen måste dock efter lekens slut lämna tillbaka leksakerna. Detta lekmaterial är alltså mer lättillgängliga för femåringarna än för de andra barnen på avdelningen. Onekligen dyker frågan upp om det är en slump att femåringarna inte har någon lässoffa, utan istället en materiellt rik lekmiljö? Enligt personalen läser inte femåringarna så mycket själva under dagen, utan de leker mestadels med femårsmaterialet och lekvärldarna. Pedagog Kajsas har berättat att barnen också sällan kommer och ber att fröken skall läsa för dem, då de enligt henne löser läsningen själva genom att läsa för varandra och för sig själva.

⁷⁹ Detta återspeglas även i organisationen av lunchläsningarna.

⁸⁰ Ett välsorterat leksaksortiment innehållande t ex en stor uppsättning dinosauriefigurer, lego-byggsatser och dockvärldar med tillbehör.

På förskolan Päronet har personalen arrangerat innemiljön på så sätt att det i varje rum finns en tilltänkt plats, där man kan sitta och läsa för flera barn samtidigt, samt att det i anslutning till läsplatserna finns lättillgängliga bokhyllor.

På båda förskolorna finns särskilda samlingsplatser för personalens böcker. Dessa är placerade något över barnens höjd i rummen och barnen vet att dessa böcker kräver ett särskilt tillstånd från pedagogen för att få användas. Detta bokbestånd består av pedagogernas facklitteratur, faktaböcker (då oftast naturböcker), lexikon, skattkamarserien, bilderböcker, kapitelböcker samt pop-up-böcker.

Här bör tilläggas att det också finns barn som inte alls använder sig av böcker på förskolan, och som därför på förskolan enbart kommer i kontakt med dem under de pedagogiserade aktiviteterna såsom lunchläsningar och samlingar (Förskolan Päronet).

Introduktionen av de böcker som kommer från biblioteket ser olika ut på de två studerade förskolorna. Utifrån de deltagande observationerna framgår att personalen på förskolan Äpplet, då de har varit på biblioteket delar upp böckerna på ett åldersrelaterat sätt i tre olika lådor, vilka kommer att finnas i respektive åldersrum. På förskolan Päronet delar också personalen upp böckerna så att de finns i flera rum, men här delas de inte upp åldersrelaterat, utan utifrån principen att det skall finnas ungefär lika mycket nya böcker (lätta såväl som svåra) i varje rum.⁸¹ Böckerna läggs ut på stora bord, likt en bokbuffé, där barnen får tillfälle att bekanta sig med dem, vilket också uppmuntras av pedagogerna.

Det bör noteras att denna beskrivning inte utgör den totala bilden av alla förskolors sätt att hantera bokatillgänglighetsfrågan. Jag är medveten om att det finns förskolor där personalen resonerar i termer av att skydda böckerna från slitage och att barnen därför enbart får använda dem när en pedagog eller någon annan vuxen är närvarande eller att de organiserar bokmiljön utifrån andra strategier och bedömningsgrunder.

Jag har inventerat det permanenta bokbeståndet på de studerade förskolorna, dvs de böcker som tillhörde 3-5-årsavdelningarna. Förskolan Äpplet hade totalt 61 böcker, medan förskolan Päronet hade ett bokbestånd bestående av 47 böcker. Böckerna var av varierande genrer från varierande tidsperioder och av varierande skick.

⁸¹ Lunchläsningen organiseras också utifrån dessa tre rum, där dock grupp-sammansättningen styrs av barnens individuella läsförståelse.

BILDERBOKENS STÄLLNING I FÖRSKOLAN

Barn- och bilderboksläsningen har en given plats i förskoleverksamheten. Alla de intervjuade pedagogerna tycker om att läsa barnböcker, och den dagliga kontakten med böcker är påtaglig i deras diskussioner. Pedagogernas sätt att tala om bilderböcker, och deras syfte med och användning av böcker i den pedagogiska verksamheten, har sin utgångspunkt i det sätt på vilket de ser på barnen och barnböckerna i det institutionella sammanhanget.

Boken som barnkultur

Under diskussionerna framträdde i båda fokusgrupperna en tydlig bild av att bilderboken, och barnboken överhuvudtaget, har och har haft en given plats inom förskolan som en del av barnkulturen.⁸² Deltagarnas föreställning var dock klar: boken är viktig för barnen. Pedagogerna accepterar alltså med en självklarhet att barnen bör komma i kontakt med böcker, och på så sätt en värdefull del av den vuxenproducerade barnkulturen, medan de är på institutionen.

I pedagogernas samtal framkommer att de anser att barnen skall möta böcker som beskrivs som klassiker och moderna halvklassiker, och de pratar om att föra in barnen i en kulturgemenskap och förmedla något som varje barn bör känna till och ha erfarenhet av, det vill säga det kulturarv som skall förmedlas till dem. Vid en sammanställning av vilka böcker/författare pedagogerna nämner i de båda fokusgrupperna, finner vi författarna Elsa Beskow, Astrid Lindgren, bröderna Grimm, Sven Nordqvist, Gunilla Bergström, Inger och Lasse Sandberg, Lennart Hell-sing, Anna-Clara Tidholm, Anna Bengtsson, Jan Löof samt bokserier som Muminböckerna och Nisse-böckerna.⁸³ De nämner alltså många av de författare som i vårt samhälle har lyfts upp till kulturella ikoner, vilket enligt pedagogerna ger en försäkring om kvalitet. Detta är också det bokurval som Asplund Carlsson (1993) finner i sin studie om förskolans litteraturval för barn i åldern 1-7 år, och dessa titlar och författare kan alltså ses som en slags barnbokskanon i förskolan. I pedagogernas sätt

⁸² Olika sätt att definiera barnkultur har diskuterats i kapitel 1. Den definition av barnkultur som jag använder i detta kapitel är den av pedagogerna stipulerade, nämligen kultur för barn innehållande bl a en specifik typ av barnbokskanon, dvs en uppsättning av accepterade och erkända kvalitetsböcker.

⁸³ Dock kommenterade personalen att många av dessa böcker var svåra att få tag i då de konkurrerar om dem med andra läntagarna.

att prata om bilderböcker framträder bilden av att det handlar om att få in en speciell barnkultur på förskolan, vilket också formuleras i deras oro inför vilka bilderböcker som kommer in på förskolan.

Samtidigt kan i detta resonemang också skönjas idéer om att utjämna skillnaderna mellan de barn som exponeras respektive inte exponeras för böcker i hemmiljön. Om det inte finns någon som läser för barnen i hemmet, eller om barnen där inte har tillgång till annat än populärkulturella produkter, så blir de inte heller rustade med ett litterärt kapital. Genom att det då läses högt för dem en gång om dagen på institutionen så får de ändå tillgång till ett sådant. På förskolan kan alltså enligt pedagogerna skillnader mellan barnen kompenseras genom organiserade högläsningstunder och biblioteksbesök för alla barn. På så sätt kommer alla förskolebarn att ha en grundläggande bokerfarenhet och bokkompetens att ta med sig till skolan. Även i Ivarson-Janssons (2001) studie om hur de anställda i förskolan uppfattar sitt uppdrag visas att pedagogerna ser det som en av förskolans uppgifter att komplettera hemmet i en rad olika avseenden, och att förbereda barnen inför den obligatoriska skolan.

Utifrån Bourdieu (1984) skulle man kunna se det som att förskolan som utbildningsinstitution förmedlar ett slags kulturellt kapital i form av en viss mängd böcker och titlar samt att den förmedlar kunskaper om dess rätta bruk, vilket lägger grunden till en framtida skolframgång. Att bruka en barnbokskanon på förskolan kan ses som ett ideal, ett rättesnöre att sträva efter på en pedagogisk institution. Dock menar pedagogerna att detta kan vara problematiskt, då de på samma gång i sin verksamhet har ett antal andra mål och uppgifter att uppnå. Hur pedagogerna åstadkommer detta, dvs hur de definierar och positionerar barnkulturen i förskolans verksamhet, och hur de implementerar den i praktikerna, kommer att behandlas i nästa avsnitt.

Förberedelser för framtiden

I de båda pedagoggruppernas återfinns genomgående en stark anknytning till de olika ålderskategorier som finns på dessa förskolor. Fokusgruppsdiskussionerna kretsar kring vad barnen kan förstå och tillägna sig av en berättelse då de är 3-4-5-år, men också kring vilka böcker pedagogerna anser vara lämpliga och möjliga för just dessa ålderskategorier. I pedagogernas sätt att resonera, framträder tydligt deras utvecklingspsykologiska kunskaper om barnet, vilka alltså även blivit den förståelseram och den norm de använder sig av i sina pedagogiska bedöm-

ningar. Detta synsätt framträder också generellt i den pedagogiska praktiken, såsom när de pratar om hur de skall välja böcker på biblioteket och hur de fördelar böckerna mellan olika åldersrum och läsegrupper.

Jag vill här referera till Walkerdine (1984) som menar att utvecklingspsykologin har skaffat sig en hegemonisk position som ett sätt att i pedagogiska sammanhang tala om barnet. Vidare visar Gars (2002) studie av utvecklingssamtal i förskolan hur övervakning av normalitet blir en följd av denna diskurs. Denna beskrivning överensstämmer, menar jag, med det sätt på vilket pedagogerna i denna studie resonerar. Det är alltså inte överraskande att pedagogerna konstruerar bilden av förskolebarnet som objekt, och att de ser bokanvändandet som något som ingår i det paket av resurser som kan användas för att gynna barnets utveckling, vilket är ett av målen med den institutionella verksamheten. Exempel 1 nedan beskriver hur pedagogerna på förskolan Päronet diskuterar varför de använder sig av barnböcker i förskolan.

Exempel 1, Förskolan Päronet

- Ingrid:* De har alltid funnits med! (Skrattar)
Lena: Ja
Siri: Man måste ju lära sig, att läsa, massor... Språk, att lära sig sitta och lyssna.
Lena: Och fantasi. Man måste utveckla sin fantasi.

I denna korta dialog fångas på ett kärnfullt sätt pedagogernas syn på bokanvändandet på förskolan. Det sätt på vilket de motiverar användningen, handlar dels om att boken traditionellt alltid har haft en given plats på förskolan, att barnen skall lära sig saker, och att läsning är en viktig kompetens i det framtida livet. Pedagogerna anser att de lägger grunden till barnens kompetenser i olika områden med hjälp av böckerna, som t ex språk, begreppsbildning, kommunikationsfärdigheter och litterära upplevelser, samt att barnen lär sig att sitta still. I detta sammanhang nämns också att barnet måste utveckla sin fantasi. Dessutom betonar pedagogerna vid ett flertal tillfällen i båda fokusgrupperna att barnen skall få positiva upplevelser av böckerna och sagorna. Låt oss nu titta närmare på dessa funktioner som pedagogerna tilldelar böckerna; som kanal för språkutveckling, kunskapskälla, väg till koncentration, samt väg att utveckla fantasin.

Bilderboken som kanal för språkutveckling

I båda pedagoggrupperna har pedagogerna poängterat att de använder böcker för att utveckla barnens språk, innefattande ordförråd, språkförståelse etc. I nedanstående exempel ges en inblick i hur denna process går till.

Exempel 2, Förskolan Äpplet

- Kajsa:* Men det är väl också så att de ser bilder, och att de får ett språk till bilderna. Det är väl det som de nappar på, särskilt när de är mindre och förstärker sitt språk på så sätt. Det tror jag, det är så.
- Mona-Lisa:* De samlar på ord kan man ju säga.
- Kajsa:* Ja, det gör de.
- Mona-Lisa:* De fyller på sitt ordförråd.
- Kajsa:* Ja, sen får de en konkret bild och det är mycket lättare att ta till sig ordet. Det måste vara så när man är liten. Det är så.

Pedagogerna knyter alltså samman språk och lärande, och de ser böckerna som ett medel att åstadkomma detta lärande. De skapar därför olika bokrelaterade aktiviteter, såsom högläsningstunder för alla, och införskaffar särskilda böcker för individuella barn t ex ordböcker. Detta diskuterades särskilt ingående på förskolan Päronet, där pedagogerna menade att alla de invandrarbarn som de har i sin verksamhet har stort behov av språkstimulans. Att det är förskolans uppgift att ge alla barn ett språk är de eniga om. Om barnen skall få ut något av böckerna, måste de också behärska språket. Exempel 3 nedan visar hur pedagogerna ställer sig undrande till hur bokatläggandet går till för barn med bristfälliga kunskaper i det svenska språket.

Exempel 3, Förskolan Päronet

- Maria:* Vad tror ni att barnen får ut av böckerna?
- Lena:* Ja, det är ju varierande naturligtvis.
- Maria:* Hur tänker du då?
- Lena:* Jag tänker på vad man har för språk. Språkförståelse. Det måste vara beroende för vad man får ut. Den som inte kan så mycket svenska kan inte få ut så mycket av det kanske, och den som har svenska, som sitt modersmål får ut väldigt mycket.

Kan få igång sin fantasi och utveckla. Och förhoppningsvis kan de kanske lära sig ett och annat ord som de inte kunde innan. När man kan så lite svenska, så kan man inte ta till sig så mycket svenska.

Ingrid: Jag önskar att man visste hur man tar till sig böcker, om man har ett annat språk. Hur mycket de förstår. Enstaka ord eller hela meningar. Och i vissa fall kan man se på dem om de är ointresserade.

Bilderböcker och särskilda ordböcker som vanligtvis används i syfte att utveckla barnens ordförråd, används på förskolan Pärnet för att låta barnen komma i kontakt med det svenska språket. Här handlar det alltså om böcker som kan utgöra utgångspunkt för samtal.

Olämplig litteratur diskuteras i termer av begriplighet och lämplighet. Böcker med långa eller svåra texter, olämpliga ord eller sexuella anspelningar är barnen enligt dem inte mogna för, och de väljs därför bort. Dock menade Kajsa på förskolan Äpplet att hon kan läsa svordomar om de kommer i sitt rätta sammanhang som i t ex Kirkegaards böcker.

Bilderboken som kunskapskälla

En annan funktion som utkristalliserades då det gäller att förbereda barnen för framtiden, var att barnen skall förvärva nya kunskaper, insikter och upplevelser. När det gäller böckernas innehåll, så kan man se att pedagogerna resonerar i termer av böckernas svårighetsgrad, som i detta sammanhang betyder en skala från pekböcker till kapitelböcker. Detta innebär också enligt pedagogernas syn att de yngsta är mer beroende av bilden som visuell förmedlare av kunskaper. Femåringarna tränas dock att lyssna på kapitelböcker, och hämta in berättelsen enbart genom texten eller möjligtvis stödja den på några få illustrationer. Pedagogerna oroar sig för att barnen vill se bilderna i böckerna, och att de har svårt att lyssna på enbart texten och skapa "egna bilder i huvudet". Barnen är ju inte vana vid det, menar pedagogerna.

Det är intressant att visa föreställningen om att det inte finns några begränsningar av vilka böcker som kan finnas på förskolan. Frågan, som vi ser diskuteras i exempel 4 nedan, initierades av mig som moderator, efter en lång diskussion mellan pedagogerna på förskolan Pärnet om vilka böcker barnen skall möta i förskolan.

Exempel 4, Förskolan Päronet

- Ingrid:* Ja, sådana som de inte förstår någonting av.
- Lena:* Fula ord, lustiga ord.
- Ingrid:* Annars så finns det inga begränsningar egentligen.
- Maria:* Hur tänker du då?
- Ingrid:* Jo, även om barnen är ganska små så kan de vara intresserade av vuxenböcker, gymnasieböcker och så. Då hittar de något som de upplever väldigt intressant.
- Siri:* I alla fall av bilder.
- Lena:* Ja, det är bilderna som de är mest intresserade av. Ja, de frågar ju om dem, omkring de sakerna, och då får man läsa kring de sakerna.

Här menar Ingrid att det inte finns några begränsningar för vilka böcker barnen skall möta, när de skall lära sig saker. Utifrån hennes synsätt gäller det att de skall förstå dem, och på så sätt ha nytta av dem i sitt lärande. Här ser vi att Ingrid betraktar böckerna ur ett pedagogiskt perspektiv, där barnets eget intresse och fria val står i centrum. Här framträder, enligt min mening, idén om det kompetenta barnet, som har förmågan att göra egna bokval. Å ena sidan så finns det inga begränsningar rörande vilka böcker barnen kan använda som kunskapskällor i sitt lärande, medan det å andra sidan finns en rad böcker som av olika skäl är olämpliga och som barnen därför, enligt pedagogerna, skall skyddas ifrån.

En litterär genre som pedagogerna inte heller ville läsa för barnen var fabler, då de menade att barnen hade svårt att förstå dem, vilket lätt ledde till missförstånd. Pedagogerna resonerar kring bilderböckerna som om de vore enbart text, och de efterlyser texter som riktar sig till just förskolebarn. På förskolan Äpplet togs i detta sammanhang upp intressanta aspekter beträffande enskilda böcker, som t ex Hoffmans *Pelle Snusk*, vilken pedagogen Alva hade hemma. Hon hävdade att femåringarna skulle gilla den då den är spännande, men lade dock till *"egentligen ingen bra barnbok. De (bilderna) är ju så hemska."* Hon tog också upp episoder ur boken för att illustrera detta.

Ett exempel på att pedagogerna har olika uppfattningar om vad det är för böcker som de kan ha nytta av, illustreras av diskussionen kring pop-up-böcker på förskolan Päronet. Ingrid menar att hon inte uppskattar böcker som man skall leka med, och hävdar *"Det är fel sätt att*

använda böcker på". Dessutom definierar hon inte dessa som böcker utan som leksaker. Som jag tolkar det har hon en klar föreställning om att böcker skall läsas på ett traditionellt sätt. Lena tecknar en kontrasterande bild, då hon lyfter fram att dessa böcker har en intresseväckande funktion. Barnet upptäcker genom fysisk manipulation vad boken är för något och hur den fungerar. Därefter blir barnet inte bara intresserat av böcker, utan också av läsandet av böcker, vilket hon ser som nästa utvecklingsfas i bokanvändandet. Ingrid anser dock att den pop-up-bok de har om klockan är befogad, då den underlättar inläringen, och skiftar då perspektiv från sättet att handskas med böcker till att se den ur ett inlärningsperspektiv. Boken blir ett slags visuellt hjälpmedel i inlärningsprocessen, ett medel för att leka in kunskapen.

En annan aspekt på boken som resurs i barnens lärande som lyftes fram av pedagogerna var idén om att barnen i böckerna kunde hämta inspiration till problemlösande. Här nämndes speciellt Gunilla Bergströms Alfons-serie, där böckernas innehåll belyser situationer som förskolebarnen i verkligheten kan ha att brottas med. Det centrala här är att pedagogerna har en föreställning om att barnen genom böckerna skall lära sig ett antal saker, och få nya kunskaper och erfarenheter, men att böckerna och lärandet skall vara roligt.

Bilderboken som en väg till koncentration – att lära sig sitta still

En annan användning av böckerna på förskolan som lyftes fram i båda pedagoggrupperna, var att samla barnen, och att skaffa dem läsvanor i betydelsen att kunna sitta still och lyssna, samt att skapa stunder av lugn i deras vardag.

Exempel 5, Förskolan Äpplet

- Alva:* Just att det blir annat än bara TV. Man vet inte hur mycket de läser hemma. Som att det finns annat än ..de här hysteriska barnprogrammen.
- Alla:* Ja, hysteriska ja. (skrattar)
- Alva:* Ja, faktiskt alla de kanalerna ...annat än de hysteriska (skrattar). Jag tycker det är viktigt att de ser annat också.
- Mona-Lisa:* Just det.
- Alva:* Ja, men det är nog ändå bra, än Cartoon-Network

- och Fox Kids och allt det här.
- Mona-Lisa:* Ja, jag tror att det är viktigt och där tror jag vi har en stor uppgift på förskolan, alltså upp till fem år. Alltså att ge en XXXunderhålla XXXspråket i boken.
- Moa:* Men också att varva ner.
- Kajsa:* Ja. Barn är så stressade. Så nu tycker jag att de inte är så stressade här, eftersom vi har byggt på ett annat sätt. Men barn är stressade idag. Se på deras föräldrar, de är jättestressade. Så är det. Sjunka ner med en bok, känner man ju hur de slappnar av. Det är kanske enda tiden på dagen som de gör det. Det är också betydelsefullt för dem ju.

I barnens läsvanor ingår alltså att kunna sitta still, kunna växla tempo och kunna komma till ro på institutionen. Pedagogerna menar också att böckerna inte får vara för långa då barnen inte orkar sitta still alltför länge, och då de endast har en begränsad tid till att läsa för dem. Av detta följer, menar de, att läsningen av längre bilderböcker måste delas upp på ett antal tillfällen.

Bilderboken som en väg att utveckla fantasin

Ur fokusgruppsintervjuerna kan två aspekter på fantasin och dess betydelse i ett boksammanhang urskiljas. För det första menar pedagogerna att fantasin kan användas utifrån ett lärande-nyttos perspektiv, och för det andra kan fantasin utnyttjas i här och nu situationer som underhållning.

När det gäller den första aspekten så betonar pedagogerna att barnens fantasi skall utvecklas hela tiden, då de anser den vara nyttig och viktig för barnen i sitt framtida lärande. De ser sig själva i detta sammanhang som en resurs då de högläser för barnen. Barnens fantasi kan spira utifrån den upplästa berättelsen, och de kan skapa sina egna fantasibilder, dvs barnen är kreativa och utvecklar sin föreställningsförmåga. Det som pedagogerna lyfter fram liknar det resonemang som återfinns hos forskarna Møhl och Schack (1981), vilka anser att litteraturens största betydelse för barnen är att ge dem upplevelser och träna deras fantasi. I mina fokusgruppsintervjuer uttrycker pedagogerna synen att barnen använder fantasin för att på ett aktivt sätt bearbeta problem. Något som speciellt lyftes fram av pedagogerna på förskolan

Päronet, var att fantasins värld kan utgöra en kompensation för de barn vars vardagsliv är "jobbigt", och för dem som upplevt något svårt. Deras föreställning om sagans "läkande kraft" var påtaglig i diskussionerna, och överensstämmer med Brudals (1985) idéer rörande den psykoanalytiska sagotolkningen.⁸⁴ Noteras bör dock att de ansåg att barnböcker som tar upp "jobbiga saker" bör behandlas med försiktighet, vilket nästa exempel illustrerar.

Exempel 6, Förskolan Päronet

- Ingrid:* Det kan ju vara hemska ord för det första, eller hemska händelser. Och sen så skall det vara lite fantasi. Ett tag var det så realistiska böcker, som var tråkiga. Det var på 70-talet.
- Maria:* Hm.
- Alla:* XXX skrattar
- Ingrid:* Jag tänker på Anna-Karin Eurelius böcker.
- Maria:* Berätta om dem? Vad var så tråkigt med dem.
- Ingrid:* Ja, de var sådana här böcker som var så realistiska, de handlar om verkligheten i och för sig, det var inte några fantasiböcker. Vad var det? Om farfars död.
- Lena:* Ja, var något om separationen.
- Ingrid:* Ja!
- Lena:* Allvarliga saker.
- Ingrid:* Barn behöver komma ifrån det. Upplever man sådana saker så behöver man leva sig in i fantasin som är rolig och spännande.
- Maria:* Men använde du de böckerna på annorlunda sätt än de här böckerna.
- Ingrid:* Ja, det får man ju lov att göra i så fall.
- Maria:* Hur brukade du använda dem?
- Ingrid:* Jag brukar för det första undvika dem, ganska mycket.
- Alla:* Skrattar.
- Ingrid:* Men annars brukar jag prata runt kring dem, att man måste inte vara så, man kan vara på annat sätt också. Jag vet mina pojkar pratar om att TV också var lika tråkigt då, de pratar om det än idag. Hur tråkigt det var...och barnen blev lite oroliga om föräldrarna skall skiljas och såna saker som de inte hade någon anledning till. Man kan så hos frö hos dem, som är helt onödigt.

⁸⁴ Se även Bettelheim (1979) som tolkar sagor utifrån ett psykoanalytiskt perspektiv.

Här ser vi Ingrid hävda att barnen skall komma i kontakt med verkligheten men inte med den "råa" och "besvärliga" verkligheten, såsom död, separation, skilsmässor och allvarliga saker. Hon lyfter också fram böckernas potential att förmedla såväl det goda som det onda. Det är enligt henne inte avsikten från pedagogernas sida att oroa barnen i onödan. De barn som har behov av att bearbeta sådana händelser kan använda sin fantasi för att bearbeta dem och skapa nya föreställningar. Men till den "goda barndomen" hör "goda barnböcker" som sätter barnens fantasi i rörelse, och som är nyttiga för deras lärande. Fantasi och kreativitet knyts ihop med lek, där fantasileken av pedagogerna ses som något roligt och spännande.

Den andra aspekten av fantasin som pedagogerna diskuterade handlar om böckernas fantasivärld som underhållning för barnen; en mer trivsam och stillsam sådan där barnen också kan känna sig trygga och delaktiga i en kollektiv läsgemenskap. Bokläsandet kan alltså vara ett nöje för barnet, där det inte hela tiden bombarderas med action och happenings.

Sammantaget kan man hävda att pedagogernas samtal domineras av ett nyttoperspektivsbaserat synsätt på bilderböckerna, dvs bilderböckerna nyttjas i pedagogiska aktiviteter som "pedagogernas förlängda arm", vilket också är kopplat till deras pedagogiska mål att utveckla barnens kompetenser för framtiden. Bilderböckernas estetiska funktioner däremot pratar pedagogerna inte så mycket om i fokusgruppsdiskussionerna.

PEDAGOGINITIERADE BOKAKTIVITETER

Pedagoginitierade bokaktiviteter var en form av bokpraktiker som jag kunde observera under min datainsamlingsperiod på förskolorna. Totalt dokumenterade jag under min vistelse 40 sådana (inklusive 3 biblioteksbesök). Dessa aktiviteter var dels inplanerade i verksamheten, t ex lunchläsningar och förberedelser, biblioteksbesök och andra samlingsituationer, men de kunde också uppstå spontant under det fria lekutrymmet. I nedanstående tabell illustreras och sammanfattas de pedagoginitierade bokaktiviteterna.

Tabell 3. Pedagoginitierade bokaktiviteter

Pedagoginitierade bokaktiviteter antal	
Lunchläsning ⁸⁵	30
Samling	2
Läsning för ett eller flera barn	5
Biblioteksbesök	3
Totalt: 40	

Ovan kan ses att den största delen av de observerade pedagoginitierade bokaktiviteterna skedde kring de dagliga högläsningstunderna.

Förberedelser för lunchläsningen och lunchläsning

På de studerade förskolorna har som tidigare nämnts pedagogerna schemalagt en stunds läsning efter lunchen. Förberedelserna innebär att barnen förväntas att vänta tills alla är färdiga med måltiden, vilket innebär att de under denna tid skall sysselsätta sig med böcker. Denna stund är inplanerad av pedagogerna även om de inte är direkt närvarande.

Lunchläsningen har alltså blivit en rutinaktivitet efter avslutad måltid. Här bör uppmärksammas att lunchläsning är ett vanligt förekommande fenomen i de svenska förskolorna och att pedagogerna lägger stor vikt vid att göra aktiviteten till en kollektiv samvaro. Under datainsamlingsperioden har jag videodokumenterat 30 lunchläsningstillfällen; dvs en daglig dos av högläsning. Förslag till böcker för lunchläsningen kom från både barnen och pedagogerna, men vilken bok som det till slut blev var även starkt beroende av t ex vilken bok som råkade hamna överst i högen då pedagogerna samlade in böckerna i läsgrupperna.

Samling

På förskolan Äpplet involverade fyraåringarnas pedagoger böcker i samlingsituationerna, vilket inte förekom på förskolan Päronet. Detta skedde på många olika vis, men oftast ville pedagogerna illustrera något för barnen. Naturstudier och skapande verksamhet var områden till vilka pedagogerna nyttjade böckerna. Som ett exempel kan nämnas att man till te-

⁸⁵ Lunchläsningen föregås av olika förberedelser på förskolorna. På förskolan Äpplet sätter sig barnen med böcker även före lunch.

mat "Myrorna" använde såväl faktaböcker (Lyneborg, 1968) som skönlitterära bilderböcker (Anna Bengtsson, 1994, 1995, 1998).

Som ett annat exempel, har man i den skapande aktiviteten på förskolan Äpplet nyttjat bilderboken *Vit och Svart* (Sandberg & Sandberg, 1986) och inlett samlingen med att läsa den för att på så sätt inspirera till färgsamtal med barnen, men också för att inspirera till den kommande skapande aktiviteten, där barnen fick göra färgexperiment genom att skapa fjärilar.

Läsning för ett eller flera barn

I denna studie har det kunnat urskiljas olika anledningar till att pedagogerna initierat högläsning för ett eller flera barn under den fria lektiden. På förskolan Äpplet föreslår t ex pedagogen Mona-Lisa för Tina att de skall läsa en stund, och hon motiverar det utifrån att "*Jag får aldrig läsa för dig, för du går hem före lunch!*".⁸⁶ Det aktuella barnet går enbart tre timmar om dagen förskolan, då föräldern är tillfälligt arbetslös.

Ett annat sätt att initiera läsning för ett barn ser vi hos pedagogen Lotta, som vid ett tillfälle föreslagit och inlett läsning för ett barn. Hon ser dock i ögonvrån att en annan pojke kommer till bokhyllan för att hämta en bok. Lotta frågar då pojken om han också vill lyssna på boken, vilket han vill.⁸⁷ Detta är exempel på hur pedagogen kan öppna upp läsarenan för fler deltagare.

Biblioteketsbesök

En annan form av pedagoginitierade aktiviteter kring böcker utgörs av biblioteksbesöken. Målsättningen med dessa aktiviteter är enligt personalen att låna böcker till förskolan, då det egna bokbeståndet enligt dem var alldeles för magert, samt att ge barnen en biblioteksvana. Personalen på båda förskolorna hade för vana att gå till det lokala biblioteket, men det förekom även någon gång att de åkte till stadsbiblioteket. Förutsättningarna att ta sig till närmaste biblioteket skilde sig dock markant åt på de aktuella förskolorna, och denna faktor påverkade också organisationen av dessa aktiviteter. Förskolan Pärönet arrangerade dessa besök både som individuell aktivitet med några få barn och en pedagog, och som kollektiv helgruppsaktivitet, då kvartersbiblioteket låg på fem minuters gångavstånd. Förskolan Äpplet hade andra villkor, och det krävdes en betydande ansträngning för att ta sig till

⁸⁶ 000411.

⁸⁷ 000412.

biblioteket. Av den anledningen användes oftast personalens bilar till att skjutsa barnen till biblioteket. Men det förekom också att personalen själv gick dit på sin fritid och lånade böcker för avdelningen, med motiveringen att de inte hann gå med barnen. Detta berodde enligt personalen på krocken mellan bibliotekets öppettider och förskolans måltidstider. Själva biblioteksbesöken hade en likartad struktur på båda förskolorna, vilket innebar att låneböcker återlämnades av personalen, att barnen fritt fick botanisera på barnavdelningen (barnen gjorde även små utflykter till vuxenavdelningen) samt att nya böcker lånades.

Jag följde med vid tre olika tillfällen till biblioteket med förskolorna. Personalen ombads att spara på biblioteketsutlåningslistorna.⁸⁸ På förskolan Äpplet registrerades tio biblioteksbesök med totalt 693 lån, medan förskolan Päronet besökte biblioteket vid åtta tillfällen och lånade 244 böcker under samma period. Totalt lånades alltså 937 böcker på de aktuella förskolorna under ett års tid. Om vi gör en jämförelse mellan de studerade förskolorna, så skiljer de sig alltså åt vad gäller mängder lånade böcker. Av detta följer det att på förskolan Äpplet, där det lånas en och en halv gång mer böcker än på förskolan Päronet, fanns en större mängd böcker i omlopp.

Materialet visar att de flesta av barnen var vana biblioteksbesökare. Dock hände under min datainsamlingsperiod att två av barnen gjorde sina allra första biblioteksbesök (Miriam och Pernilla), och detta kommenterades i uppskattande ordalag av föräldrarna. Genom att barnen får följa med till biblioteket, introduceras och insocialiseras de alltså i en boklånartradition.

När det gäller själva biblioteksbesöken, så uppmanade pedagogerna barnen att själva gå och titta i böcker och de hjälpte dem att hitta böcker, samtidigt som pedagogerna själva botaniserade bland hyllorna. Barnen var hänvisade till barnavdelningen, även om det hände (som tidigare nämnts) att några barn från förskolan Päronet fick gå till vuxenavdelningens faktaboksavdelning. Jag kunde t ex iaktta Rashid (3 år) som under ett helt biblioteksbesök var sysselsatt med att bläddra i en körkortsbok.

Det fanns inget samarbete mellan biblioteken och de studerade förskolorna, även om bibliotekarierna hjälpte till vid önskemål om speciella böcker.

⁸⁸ Bibliotekskvittenser samlades in under tiden mars 2000-okt 2001.

BARNINITIERADE BOKAKTIVITETER

Trots att boken enligt pedagogerna är betydelsefull, är det i mina observationer inte de som tar initiativ till de flesta bokaktiviteterna. Under min vistelse på de två förskolorna har jag funnit långt fler barninitierade än pedagoginitierade bokaktiviteter. Barninitierade bokaktiviteter skiljer sig på vissa punkter från andra sysselsättningar och lekar under det fria tidsutrymmet, medan de visar likheter i andra avseenden. Att lägga fokus på barninitierade bokaktiviteter, innebär ett studium av något som barnen själva *väljer* att syssla med, något de vill göra, och som därför kan sägas stå i kontrast till förskolans vuxenstrukturerade verksamhet. Jag ämnar i detta avsnitt synliggöra hur barnen aktivt agerar i de bokaktiviteter som de själva skapar. I barnens aktiviteter framgår hur de producerar sina egna regler och normsystem, samt utvecklar kompetenser och strategier för att klara sin bokanvändning, och i vidare mening sitt vardagsliv på förskolan.

Det framkommer alltså tydligt att barnen ofta själva initierar bokaktiviteter under det fria tidsutrymmet, och för några barn är denna aktivitet periodvis mycket frekvent. Som exempel kan nämnas Annika på förskolan Päronet och Kristoffer på förskolan Äpplet som tyckte om att sysselsätta sig med böcker och som ofta var involverade i olika bokaktiviteter. Under min datainsamlingsperiod har det endast varit två barn (av 53) som inte setts initiera bokaktiviteter. Att identifiera barninitierade interaktioner var mestadels oproblematiskt, men vid några tillfällen innebar det överväganden. För att göra konsekventa bedömningar har jag därför gjort åtskilliga genomgångar av alla sekvenser.

Under de barninitierade bokaktiviteterna är det barnen själva som sätter upp villkoren för när, var och hur dessa aktiviteter skall äga rum, och de kan innefatta en mängd olika deltagarkonstellationer. Det bör dock poängteras att barnen fritt ingår i dem. Tidsmässigt kan de i längd variera från någon enstaka minut upp till ca en timme, och de kan öppet äga rum på en central plats eller mer avskilt, allt beroende på deltagarnas vilja men också på tillgången på utrymme. Bokaktiviteter som barn initierar kan tyckas vara typiska inneaktiviteter, men det insamlade materialet visar att det även är en förekommande uteaktivitet under sommarperioden. Det som framstår som gemensamt i dessa barninitierade bokaktiviteter, är att barnen tydligt vet vad man gör med en bok, t ex att böcker hålls och behandlas på ett speciellt sätt. Det blev också tydligt under min datainsamlingsperiod att barnen var aktsamma om böckerna, och påpekade för både personalen och andra

barn om böckerna var sönder eller om någon kamrat varit alltför hårdhänt med dem.

I kontrast till den formella användningen av bilderböcker på förskolan⁸⁹, utgör de barninitierade bokaktiviteterna en informell användning, till vilken barnen själva tar initiativ under det fria tidsutrymmet. Utifrån de i detta arbete gjorda observationerna, kan konstateras att dessa informella användningssätt tar sig olika former, nämligen

- en ensamaktivitet
- en gemensam aktivitet barn emellan
- en individuell aktivitet med pedagogen
- en gemensam aktivitet mellan barnen och pedagogen

Jag vill betona att dessa olika barninitierade deltagarkonstellationer inte skall ses som ett resultat av barnens preferenser, utan de bör istället ses som olika möjligheter att interagera med boken och andra på förskolan. I nedanstående tabell illustreras hur frekvent de olika aktivitetstyperna förekommer i det insamlade datamaterialet.

Tabell 4 Barninitierade bokaktiviteter

Aktivitetstyp	antal
en ensamaktivitet	52
en gemensam aktivitet barn emellan	49
en individuell aktivitet med pedagogen	8
en gemensam aktivitet mellan flera barn och pedagogen	8
totalt	117

Att enskilt sysselsätta sig med en bok/böcker är, utifrån mina observationer, en vanligt förekommande aktivitet på de studerade förskolorna. Dessa stillsamma aktiviteters längd kan vara mycket varierande, och de förekommer ofta parallellt med andra aktiviteter på institutionen. Dessa barn är oftast fullt upptagna med bokaktiviteten och befinner sig, på samma sätt som under annan skapande verksamhet, i ett tillstånd av

⁸⁹ Med det menas här pedagogens planerade och strukturerade aktiviteter, såsom samlingar, sagostunder och organiserade övergångsaktiviteter.

avskärmning från världen runt omkring. Ensamaktiviteten, som typiskt uppkommer då barnen "hittar" eller uppmärksammar en bok, kan utvecklas till att bli en gemensam aktivitet om barnet öppnar upp "läsbubblan" för att utöka antalet aktörer på läsarenan.

En annan kategori av bokaktivitetssituationer är barns gemensamma aktiviteter med böcker, då de gemensamt interagerar med boken/böckerna och förhandlar om dem. Här finns minst två deltagare, och upp till som mest fem deltagare i det insamlade materialet. Då det gäller dessa barnkonstellationer så finns det alltid några kärnbarn som håller på att bläddra i boken, medan det också kan finnas några i gruppen som bara tittar på. En gemensam bokaktivitet barn emellan kan uppstå på olika sätt, och den typ av aktivitet den kommer att innehålla organiseras under resans gång. På de studerade förskolorna skedde initierandet genom att i) en ensamaktivitet övergick till att bli gemensam (här var det vanligt att ett barn bjuder in andra, eller att dessa bjuder in sig själva), ii) två eller fler barns ensamaktiviteter övergår till att bli en gemensam sådan (de satt vanligtvis initialt bredvid varandra och "läste"), iii) några barn väljer att gemensamt "läsa" en bok, samt slutligen iv) två eller fler barn leker på ett sådant sätt att bokläsningen ingår som en naturlig del i deras lek.

Individuella bokaktiviteter med en pedagog förekommer då barnet bjuder in den vuxne till bokläsandet. Här ser vi situationer där barnet antingen redan tittat i boken självt en stund och därefter ber pedagogen om att läsa texten, eller situationer där barnet först frågar pedagogen om hon kan (d v s har tid) att läsa för henne/honom varefter de väljer böcker. Denna situation förekommer mer frekvent tidigt på morgonen eller sent på eftermiddagen då de flesta barn gått hem. Det är i det senare fallet också ofta en situation av sällskapskaraktär, där man t ex i en soffa väntar på att föräldern skall komma. Pedagogerna kan även läsa för enskilda barn under den fria leken, då barnens aktiviteter flyter på och är lite "lugnare" utifrån pedagogens perspektiv. Samtidigt är villkoret att pedagogen kan ha en god överblick över de andra barnen, vilket resulterar i att hon sätter sig med barnet på en mer öppen plats. Slutligen kan sägas att ensamaktivitet med pedagogen är en situation som karakteriseras av intimitet. Här sitter alltså barnen nära pedagogen, och ibland även i pedagogens knä. Det visas också i dessa situationer en större flexibilitet i att kunna avbryta läsningen för att barnen t ex inte tycker om boken.

Slutligen har jag, i det empiriska materialet, funnit situationer då flera barn ingått i en egeninitierad bokaktivitet med pedagogen. Oftast är det då några få barn som initierar denna aktivitet, medan andra barn kan

dropa in och lämna den tämligen friktionsfritt. Sådana gruppläsningar kunde i föreliggande studie bestå av upp till åtta barn. Detta innebar dock inte att enbart dessa barn var lyssnare, utan det förekom att ytterligare barn som befann sig nära gruppen också var aktiva lyssnare. Dessa perifera barn kunde dock närma sig bokaktiviteten, genom att fysiskt närma sig och börja titta i boken. Under min datainsamlingsperiod framkom att vikarier var speciellt lättillgängliga för barnen, och som därför nyttjades flitigt för just denna typ av bokläsning.

SAMMANFATTNING

Detta kapitel har haft som mål att presentera den kontext i vilka bilderbokspraktikerna förekommer, samt också visa hur dessa bokpraktiker ser ut.

Mina analyser visar att pedagogerna ser det som sin uppgift att *ta in* ett slags ideal barnkultur i förskolan, och förmedla ett visst "kulturellt kapital" till barnen. De anser alltså att böcker är viktiga för barnen och för förskolans arbete. Det vi har sett är att pedagogerna dagligen anordnar högläsningstunder, vilka sker efter lunchen, men som också förekommer vid andra planerade och icke-planerade aktiviteter. Pedagogerna ger uttryck för att de ser på bilderböckerna utifrån ett slags nyttoperspektiv, dvs hur de kan användas i olika pedagogiska sammanhang för att nå vissa utvecklingsmål hos barnen. Pedagogernas syn på bokanvändandet bottenar, enligt min mening, i deras utvecklingspsykologiska kunskaper, och präglas av att de ser bilderböckerna som redskap för att förbereda barnen inför framtiden, i viss mån reproducera barnkulturen samt göra barnen till bärare av detta kulturarv. Detta stämmer också överens med vad Hallberg (1996) skriver om barnlitteraturens koppling till det pedagogiska fältet, där barnboken ses som "pedagogernas förlängda arm" (s 86).

Pedagogernas sätt att arrangera bokmiljön och införskaffa böcker speglar de föreställningar de har om barn och barnböcker, vilket innebär att böckerna organiseras utifrån åldersrelaterade och läsförståelsebaserade kriterier. Dessutom anordnas regelbundet, till skillnad från vad Öhman (1984, 1986) har visat i sin förskolestudie, biblioteksbesök på båda förskolorna, där ibland några och ibland alla barn får följa med och låna böcker, och i de fall pedagogerna inte hinner ta med sig barnen, gör de själva besök på biblioteken.

Det framstår också som klart för pedagogerna att de skall verka för att avskilja det "olämpliga", t ex populärkulturella produkter, och att

de skall använda böcker som är bra för barnen, även om de samtidigt uttrycker en viss osäkerhet om vad som just är idealt. Dock vill de att barnen skall komma i kontakt med böcker av t ex Elsa Beskow, Astrid Lindgren, bröderna Grimm, Sven Nordqvist, Gunilla Bergström, Inger och Lasse Sandberg, Lennart Hellsing, Anna-Clara Tidholm, Anna Bengtsson, Jan Lööf. Detta ligger i linje med Asplund Carlssons (1993) studie, där det framhålls att det finns en dold litterär kanon på förskolorna. Sammantaget kan man hävda att även om pedagogerna inte själva definierar den "ideala" barnkulturen (bra barnlitteratur), så tillskriver de sig själva en central roll i lanserandet och styrningen av den samma på förskolan. Pedagogerna ser sig som aktiva övervakare av de böcker/texter som barnen kommer i kontakt med, och som förebilder i betydelsen professionella läsare. Barnen skall förstå vad de läser, och socialiseras in i en tolkningsgemenskap.

Förskolan som miljö är starkt rutiniserad och planerad, men där finns också inplanerade tidsutrymmen för barnens egna aktiviteter. I denna miljö finns det alltså, för att använda Qvarsells (1988) terminologi, en uppsättning erbjudanden att välja mellan, vilka konkurrerar om barnens uppmärksamhet, och bilderböckerna utgör ett av dessa erbjudanden. Det insamlade datamaterialet visar hur barnen vid bokaktiviteter interagerar och kommunicerar med personer i sin omgivning och att boken har potential att ingå i en mängd olika deltagarkonstellationer; ensamaktivitet, gemensam aktivitet mellan barnen, gemensam aktivitet mellan barnen och pedagogen och samt individuell aktivitet med pedagogen. Även om många bilderboksaktiviteter på förskolan är kollektiva, finner vi också att barnen skapar utrymme för enskilda bokaktiviteter i den starkt rutiniserade förskolemiljön.

I nästa kapitel är det på sin plats att närmare undersöka vad det är för samspel som uppstår kring bilderböckerna.

Vem äger bilderboken?

INTRODUKTION

Utöver pedagoginitierade bokaktiviteter, planerade såväl som spontana, förekommer på de studerade förskolorna även bokaktiviteter vilka initieras av barnen själva, och det är just denna barnanvändarpraxis som står i fokus i detta kapitel. Tidigare studier av barnlitteraturens användning på förskolan har generellt sett mycket lite att säga om hur små barn själva använder sig av bilderböcker. Dessa studier har istället varit inriktade mot att studera pedagogernas sätt att använda barnlitteraturen i inlärnings syfte, och vad barnen på detta sätt kan lära sig.⁹⁰ Det är inte särskilt förvånande att detta varit fallet, med tanke på att utvecklingspsykologiska och didaktiska aspekter av det formella bokanvändandet fått en framskjuten roll i institutionella sammanhang. Jag menar att det finns anledning för oss att studera barns egen bokverksamhet på förskolorna, då detta kan bidra till att sprida nytt ljus över barnens vardagsliv.

Det övergripande syftet med kapitlet är att närmare analysera barns eget bruk av böcker, närmare bestämt hur barnen interagerar kring böcker och hur barnen dras till vissa böcker – som favoriter för individen eller favoriter för gruppen, hur böckerna nyttjas i kamratgruppen samt hur spelet kring boken handlar om vad den skall bli del i för slags projekt. Mer specifikt har kapitlet som mål att visa hur dessa bokpraktiker inbjuder till olika diskursiva positioner, och hur barnens interaktion med mediet kan ses som ett utforskande av möjliga förhållningsätt och relationer på institutionen.

Min utgångspunkt har i analysen varit att betrakta bilderboksaktiviteten som en kommunikativ praktik där deltagarna gemensamt konstruerar betydelser och innebörder. Avsnittet bygger huvudsakligen på mikroanalyser av videoinspelade barninitierade bokaktiviteter, och med det menas här sådana situationer där barnen antingen själva eller

⁹⁰ Se t ex Öman 1984, 1986; Lindö, 1986; Williams-Graneld, 1989; Kiefer, 1991, 1995; Doonan, 1993; Pramling, Asplund Carlsson & Klerfelt 1993; Asplund-Carlsson & Pramling, 1995; Lindqvist 1995; Johansson, 1999; Se även kapitel 4, där bokens plats i förskolan diskuterats.

med andra kamrater eller vuxna interagerar med böcker på förskolan. Det centrala här är dock att denna interaktion är initierad av barnen själva. Materialet som består av både verbala och ickeverbala data, kompletteras med information från fältanteckningar samt informellt samtalsmaterial.

ATT NÄRMA SIG EN BOKARENA I KAMRATGRUPPEN

I detta avsnitt står den del av det videoinspelade materialet i fokus, vilket visar situationer då bokägandet står på spel mellan aktörerna i bokpraktikerna. Innan barnen kommer till förskolan har de redan erfarenheter av att äga och dela med sig av böcker. Dock upptäcker de ganska snart att dessa begrepp har andra innebörder inom förskolans väggar och avsnittet belyser vad det betyder att "äga boken" i denna institutionella kontext.

Då det gäller bokbeståndet är det, på samma sätt som annan material på förskolan, ämnat för barnkollektivet. Under datainsamlingen har det blivit tydligt för mig, att pedagogerna har den policyn att *alla* kan vara med och samsas om sakerna på förskolan. Barnen på de studerade förskolorna betraktade t ex med en självklarhet de lånade biblioteksböckerna och det egna bokbeståndet som ett material som *vem som helst* har tillgång till under den fria leken och annan ledig tid. Dessutom var de också medvetna om att det fanns bokhyllor och böcker som var "fröknarnas", men att man enkelt kunde fråga en vuxen om tillåtelse att få använda även dessa böcker. Detta signalerar alltså till barnen att det finns böcker på förskolan som kontrolleras enbart av pedagogerna och där ägandet inte kan förhandlas. De gemensamma böckerna är däremot något som man temporärt kan äga själv, eller dela med andra, och detta ägande är något som ständigt konstrueras och förhandlas.

Inkludera och exkludera i bokarenan

Barns interaktion och tillträdesritualer har bland annat studerats av Corsaro. I artikeln "We're friends' right?" (1979) presenterar han forskning kring ca 50 yngre förskolebarns (2:10-4:10 år) tillträdesritualer till lek på institutionen, och visar att en betydande del av dessa barn nyttjade icke verbala entréer (68 %), samt att produktionen av varian-

ter på redan pågående beteenden (49 %) var den mest förekommande strategin när barn ville inträda i andra barns pågående lek. I studien poängteras även att äldre förskolebarn (3-4 år) i större utsträckning än yngre barn använde förhandlingar kring lekarenan eller lekobjekten, dvs de använde mer vuxenliknande strategier. I arbetet *Sociology of childhood* (1997) utreder Corsaro kamratgruppsocialisation, där han för diskussioner kring tillträdesritualer och interaktiva rum. Han visar på att deltagandet är både verbalt och ickeverbalt, och att många utmaningar i barnens vardagsliv rör deras tillträde och försvar av interaktiva rum. Corsaro introducerar två teman; dels *gemensamt delande*, vilket innebär en önskan till delande och socialt deltagande och dels *kontroll*, innebärande en strävan efter att få kontroll över sin situation.

En annan studie av förskolebarns förhandlingsmönster och sociala mötesplatser finner vi i Strandells arbete (1994). Hon finner empiriskt stöd för att barnen är kunniga och kompetenta i förhandlingar, både med de andra kamraterna men också med de vuxna. Hon hävdar vidare att detta gör barnen till aktiva medskapare av sina vardagsliv.

I det följande vill jag fokusera på deltagarförändringar i redan pågående bokaktiviteter. Vad händer vid dessa övergångar, vilka sociala processer kan vi iaktta, och hur definieras ägandet av boken i dessa interaktioner? Min avsikt är således att i detta avsnitt belysa barns exkluderings- och inkluderingsaktiviteter, vilket gör det möjligt att förstå hur de försvarar sina privata och kollektiva sfärer i en institutionell verksamhet, samt hur de skapar kontroll över bilderbokssituationerna. Jag kommer härvidlag att argumentera för att den förhandling som uppstår när barnen använder sig av bilderböcker i förskolan representerar en viktig källa till kunskap om hur deras sociala relationer fungerar.

Av det insamlade datamaterialet framgår, att barn använder sig av olika strategier då det gäller att inkludera(s) eller exkludera(s) på bokarenan. Jag uppfattar det som att dessa olika strategier kan indelas i tre huvudkategorier, nämligen ickeverbala, verbala samt strategier baserade på externt stöd. Naturligtvis kan även kombinationer av dessa förekomma.

Den första strategin som barnen använder blir synlig genom deras kroppsspråk, där de genom kroppens uttryckssätt signalerar till andra att även de vill delta i deras aktivitet. I följande exempel, hämtat från förskolan Äpplet, beskrivs Anders då han intresserar sig för Kristoffers bokaktivitet.

Exempel 7

Tid: (000504) 11.06-11.07

Plats: Fyraårsrummet, Lässoffan, Förskolan Äpplet

Aktörer: Anders och Kristoffer

Bok: Lööf, J (1999) *ABC boken*⁹¹

Kristoffer går till den runda lässoffan och tar upp *ABC boken*. I soffan finns det flera barn som liggande håller på med kraftmättningslek. Kristoffer lämnar soffan, går och sätter sig mitt på golvet och vänder samtidigt ryggen mot soffan. Kristoffer börjar bläddra i boken. Anders följer efter honom. Anders tittar i boken upp och ned en stund, för att sedan sakteligen backa sig in bredvid Kristoffer. Detta sker i flera steg. Därefter tittar de tillsammans i boken. Det är dock Kristoffer som vänder bladen i boken.

Kristoffers projekt påbörjas då han väljer att titta i *ABC boken*. Han uppfattar det också som att det är hans egen aktivitet. Han flyttade från soffan, då det blev för stökigt att sitta där, men fick då en följeslagare i Anders, som blivit intresserad av Kristoffer och hans aktivitet. Han nyttjar dock inga verbala uttryck i syfte att signalera att han har intentioner att orientera sig mot Kristoffer och hans aktivitet. Han använder istället kroppen som ett medium att kommunicera med, och visar en synbar interaktiv aktivitet, och därigenom demonstreras hans intentioner att vilja vara med i bokaktiviteten. Dessutom tittar han på de bilder i boken som Kristoffer bläddrar fram. Han opererar i flera steg genom kroppsspråket och försiktigt närmar han sig rumsligt Kristoffers bokarena genom att titta i periferin och inte störa Kristoffers eget projekt. På så sätt knyter han ihop deras individuella beteenden till en gemensam aktivitet. Eftersom Kristoffer inte på något sätt visar tecken på avvisande, så tolkar Anders, enligt min mening, Kristoffer som att han medger att han positionerar sig som en meddeltagare, fast på Kristoffers villkor. Anders intar så småningom fysiskt en bok-tittar position, och de accepterar varandras sällskap och de olika positioner de har på bokarenan. Med det menas att Kristoffer i interaktionen mellan pojkar har en mer dominerande position, allt utifrån ett "ägar"-perspektiv, och eftersom han har boken i handen har han också företräde till att bestämma hur aktiviteten skall fortskrida.

Utifrån de deltagande observationerna kan sägas att det ickeverbala närmandet är en vanligt förekommande strategi bland förskolebarnen för att få tillträde till redan pågående bokaktiviteter. Att barn tar bo-

⁹¹ Jag har valt att ta med bilder i de fall då detta behövs för att förstå barnens interaktion.

ken från andra barn som håller densamma i handen, har inte förekommit på de studerade förskolorna. Dock hände det på förskolan Äpplet att två flickor, Fredrika och Pernilla (000503) ville ha en och samma bok (Elsa Beskow: *Blomsterfesten i täppan*), vilket resulterade i en ihärdig dragkamp om boken. Den fysiskt starkare Fredrika vann duellen, och Pernilla brast i gråt. Kristoffer ifrågasatte då hennes metod att ta boken, och menade att konflikten kunnat lösas genom att det fick bli Pernillas tur dagen därpå. Dock slutade kampen om boken med att flickorna tillsammans tittade i den.

En annan strategi som kunde utkristalliseras i barnens interaktion vid närmandet till en bokarena var, som ovan nämnts, genom det verbala språket. Detta sätt används av både den som vill inkludera och den som vill bli inkluderad. Ett direkt tilltal kan innebära fraser av typen "Vill du att jag skall läsa⁹² för dig?" exemplifierat av Annika (000925) på förskolan Päronet, som vill dra uppmärksamheten till boken och samtidigt initiera en gemensam aktivitet med Erika, där hon dock själv tilldelar aktörspositionerna i bokaktiviteten. Vi kan i denna korta fråga se att hon också på så sätt positionerar sig som högläsaren som bestämmer i aktiviteten medan Erika positioneras som lyssnaren.

Ett annat sätt på vilket ett barn kan inkluderas i en pågående individuell bokaktivitet, exemplifieras av flickan Lisa i exemplet nedan. Hon väljer en bok av Anna Bengtsson (1995), *Undervåttensresan*, sätter sig mitt på golvet, och börjar bläddra i den.

Exempel 8

Tid: (000417) 9.12-9.20

Plats: Fyraårsrummet, på golvet, Förskolan Äpplet

Aktörer: Lisa, William och Maria (observatören som filmar)

Bok: Bengtsson, A (1995) *Undervåttensresan*

"De tror att de andra fiskarna också är båtar. Det här är kul. Det här är jätte kul." säger Lisa och vänder sig till Maria. "Vad gör de?" frågar Maria och filmar samtidigt.

"De arbetar. Det här är en flicka" Lisa pekar på en bild. "Hur ser man att det är en flicka?" frågar Maria. "Hon har en rosett här", säger Lisa och pekar på bilden. "Hm" säger Maria. Lisa pekar på en av myrorna på bilden och säger: "Killar gillar intxxx." "Vad sa du?" fråga Maria. "Killar gillar inte rosa!" svarar Lisa. Under tiden kommer William in i rummet, sätter sig bredvid Lisa och säger: "Jag gillar det. Det är fint." Lisa kommenterar "Men inte rosetter." Hon bläddrar vidare. "Det här är en tjej!" ropar William och pekar på bilden. Både Lisa

⁹² Här bör poängteras att flickan här menar "läsasläsa".

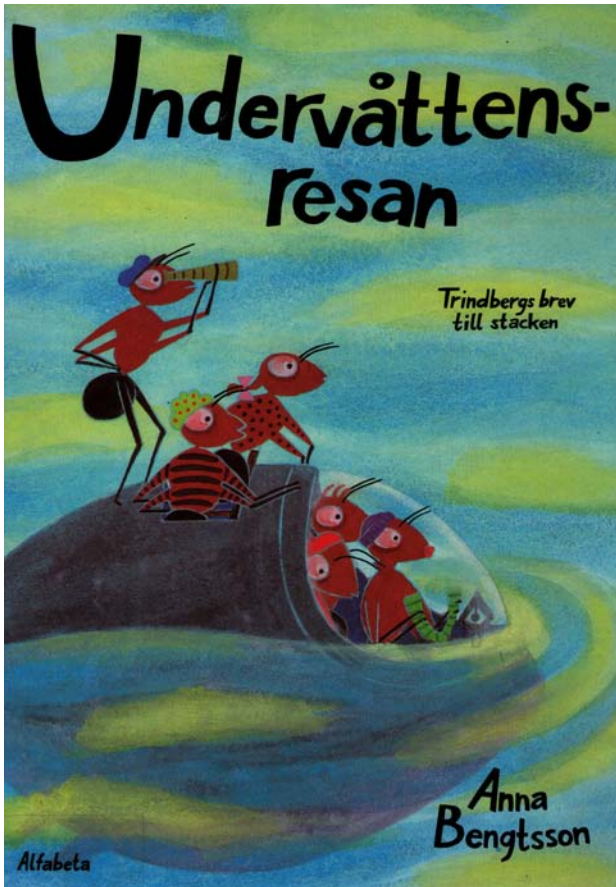


Bild 3. Bengtsson, A (1995) *Undervåttensresan*. Stockholm: Alfabet

och William böjer sig över bilden och tittar på den. "Det här är en groda!" säger William och pekar på en bild. Lisa pekar också på figuren. Därefter tittar barnen gemensamt på bilderna och samtalar om deras innehåll. William säger: "Jag skall se vad som står här." Han bläddrar till bokens framsida och läser texten. (William är det enda barnet som kan läsa i gruppen.) "Undervatten...undervåttens resan" läser han. "Ja, jag vet!" säger Lisa. "Under vattnet när de reser." Lisa bläddrar tillbaka till den sida de var förut och fortsätter med bilden. Hon håller boken framför sig. "Pissmyror! Pissmyror!" ropar Lisa och pekar på några av myrorna. "Nej, det är en svart myra. Och de där är pissmyror fast de heter kissmyror. Och inte pissmyror." säger William. "Ja, fast de sprutar ut något som svider ju." säger Lisa och tittar på sin arm. "Ja det är kiss och kissmyror, kiss är jättefarligt." säger William och de bläddrar vidare. "Ser du!" säger William och pekar på bilden. "Det här är ett monster för dem" säger William och pekar på en fisk på ett tidigare uppslag. "Det är två som

metar.” Han fortsätter: ”*Får jag?*” och vänder boken till sig själv och lägger sig ned. Lisa går för att hämta en ny bok. William ropar efter henne: ”*Får jag, Lisa!*” Han läser texten på det sista uppslaget och säger ”*Nej Lisa; det är den här som är gamla stacken och det är den som är nya stacken. Vad står det där?*” Han läser: ”*Tre övernattningar. Två övernattningar, en av övernattningarna. Det är den nya stacken!*” ”*Jaa!*” ropar Lisa och hämtar boken om Pannkakan.⁹³ ”*Ja, pannkaki, pannkaki.*” säger Lisa. Under tiden lämnar William boken om myrorna, och går till boklådan för att leta efter en annan bok. Dock ändrar han sig och fortsätter med Lisas nya bok. Lisa tillåter att William deltar i hennes aktivitet en stund, men börjar sedan täcka boken med kroppen så att han inte kan se bilderna.

Vad vi får reda på i detta exempel, är att det är Lisa som initierar aktiviteten, då hon själv hämtar en bok, men att hon är intresserad av att få sällskap i sin bokaktivitet. Hon sätter sig rakt framför mig och kommenterar bildens innehåll riktat till mig ”*De tror att de andra fiskarna också är båtar. Det här är kul. De här är jätte kul.*” Jag uppfattade detta som att flickan inviterade mig till bokarenan, och att hon sökte kontakt. Genom att hon flera gånger upprepade att ”*det är kul*” gjorde hon mig också nyfiken på bilden. Här ser vi ett exempel på hur barnet använder det verbala språket som strategi att inkludera andra i bokarenan, genom att som här kommentera något i boken. Kort därefter kommer William och vill vara med i flickans aktivitet, vilket hon accepterar. Han använder sig av ett icke verbalt närmande (Corsaro 1979, s 312), som så småningom utökas med verbala utsagor som visar att han vill vara med i boktittandet. Bokaktiviteten eftersträvas och respekteras som en gemensam aktivitet av båda barnen, där boken utgör utgångspunkten för deras kommunikation med varandra. Detta tillstånd av ömsesidig acceptans är dock inte statiskt. De deltagande aktörernas position förhandlas ständigt, och genom att t ex inte ge tillgång till bilderna begränsas också deltagandet. Bilderbokens bilder utgör alltså ett slags interaktivt rum för att använda Corsaros (1985) term, som aktivt kan försvaras eller öppnas upp och ges tillträde till. Vi kan ovan se hur William tar över boken, men frågar två gånger ”*får jag*”. Övertagandet tycks emellertid göra att Lisa hämtar en ny bok, vilket kan ses som ett sätt för henne att hålla kvar initiativet. Det leder sedan till att William istället engagerar sig i Lisas nya bok. Hon tillåter detta ett tag, men hindrar honom sedan genom att hålla undan bilderna. Det

⁹³ Asbjørnsen, Peter & Svend, Otto, (1980) *Pannkakan*. Bromma: Opal

vi har sett är alltså hur Lisa använder olika strategier för att hålla kvar initiativ och kontroll.

Jag har också funnit empiriskt belägg för att boksituationer kan användas för att engagera andra barn genom att påkalla deras uppmärksamhet med hjälp av boken *"Jag skall titta i Pomperipossa"*⁹⁴ – säger Anders och visar boken för Kristoffer och Emil (000411). Det egna intresset blir då grunden för en gemensam aktivitet.

Hittills har jag visat att barnen använder olika strategier för att involvera sig i pågående bokaktiviteter. Det har också varit uppenbart att den som "ägede" boken från början, varit villig att dela med sig och öppna upp läsaktiviteten för andra. I den fortgående aktiviteten behöll dock dessa barn sitt ägande eller bestämmande över boken.

I det följande ämnar jag visa dynamiken kring interaktionen beträffande att få till stånd eller att undvika en förändring i den pågående bokaktiviteten. I nedanstående exempel visas de olika strategier barnen använder sig av för att kunna positionera sig som deltagare på en pågående bokaren. Kristoffer har initierat en bokaktivitet, och genom Anders närmanden har det blivit en gemensam bokaktivitet (se exempel 7). Nedan visas vad som händer då flickorna Fredrika och Lisa visar intresse för deras aktivitet.

Exempel 9

Tid: (000504) 11.07-11.14.30

Plats: Fyraårsrummet, Lässoffan, Förskolan Äpplet

Aktörer: Fredrika, Lisa, Anders och Kristoffer

Bok: Löf, J (1999) *ABC boken*

Fredrika kommer och sätter sig bredvid Kristoffer och frågar: "Är det bockarna?" Anders pekar på trollet under bron samtidigt som han säger "Där är jag!", "Är det bockarna?" frågar Fredrika igen. Lisa ställer sig framför Kristoffer, men sätter sig sedan. Därmed sitter deltagarna i en ring kring boken. Kristoffer kommenterar: "Alla kollar ju i den här! Det räcker väl med två!" Han tar handgripligen boken och vänder ryggen åt de andra. Snabbt gör Fredrika och Anders detsamma. "Anders och jag får titta i den!" säger Fredrika. "När jag menar två så menar jag vi två!" ropar Kristoffer och klappar Anders och sig själv på axeln. "Men du läser ju." kommenterar Fredrika. Kristoffer tar upp boken, drar den framför sin mage och säger, "Det går inte att läsa! Titta!" Flickorna lämnar boksituationen, medan Kristoffer bläddrar och Anders tittar på, utan att de kommenterar bilderna.

⁹⁴ Falstaff, Fakir (1984), *Sagan om Pomperipossa med den långa näsan*. Ill. Björn Berg. Stockholm: Carlsen/If.

När flickorna vill göra entré på bokarenan använder de sig av olika strategier för att försöka etablera en deltagarstatus. Lisas strategi är helt sonika att sätta sig i "ringen", medan Fredrikas strategi går ut på att använda bilderboks-bilden som ingång till kommunikationen, dvs som incitament för att inkludera sig själv i bokaktiviteten, i vilken hon anser sig vara en kompetent deltagare. Kontaktytan hon nyttjar för att närma sig den gemensamma interaktionen är bokens bildmaterial. Frågans innehåll riktas mot uppslagsbilden och dess tolkning och meningsbärande idéer. Fredrika skapar genom att ställa frågan på detta sätt också en aktiv deltagarposition då det gäller förhandlingar om bildtolkningen, vilket skiljer sig från Anders mer passiva och tillbakadragna deltagarposition. Det Fredrika gör är alltså att hon skapar ny deltagarposition, vilket skulle kunna medföra att bokaktiviteten utvecklas i nya riktningar, som t ex ett aktivt samtal om bildernas innehåll. Kristoffer gör motstånd mot en gemensam aktivitet med flickorna, då han enligt min tolkning uppfattar det som att de gör intrång i hans och Anders aktivitet, vilket utifrån hans perspektiv också ger honom rätt att klaga. Att de två nya deltagarkandidaterna är flickor, kan utgöra en annan anledning till att han aktivt gör motstånd mot att de inträder på bokarenan. Han kommenterar "*Alla kollar ju i den här*", vilket också kan tolkas som att han inte kan kontrollera situationen om de blir för många. Att kollektivt benämna de andra två flickorna som "alla", markerar här att det är en privat aktivitet som pågår, vilken inte är offentlig. Dessutom visar han sin makt över boken genom att vända ryggen till de andra barnen, dvs han försvarar läsarenan som ett enligt Corsaro "privat" territorium.

Kristoffer påpekar att det är de två (pojkar) som skulle titta i *ABC boken*, dvs de har en ömsesidig orientering mot boken; en gemenskap/aktivitet som inte inkluderar flickorna. Det är en situation där det skapas en "vi" mot "dem" allians mellan pojkarna. Dock är det Kristoffer som är aktiv och har kontrollen över boken och aktiviteten, vilket enligt honom också ger honom rätten till att bestämma grupp-sammansättningen. Han uttrycker det med "*Det räcker med två*". Corsaro (1985) menar att en av de vanligaste utestängningsstrategierna hos barn är att hänvisa till det faktum att det inte finns tillräckligt med utrymme eller att det redan är tillräckligt många deltagare, och vi ser här att Kristoffer använder sig av den senare strategin. Denna kontroll, som Kristoffer utövar, ifrågasätts aldrig av de andra barnen, dvs denna kulturella ordning tas för given. Som om barnen hade en överenskommelse att den som har kontrollen över eller använder sig av boken också har makten att bestämma över bokanvändningens villkor. Kristoffer fram-

står alltså på detta sätt som kraftfull och kontrollerande; det är han som har positionen att kunna inkludera och exkludera. Flickorna fogar sig också efter pojkarnas dominans genom att lämna bokarenan. I detta kan vi se strukturella likheter med exempel 8, där Lisa försvarar sin kontroll av boksituationen.

Sammantaget kan man säga att barnen är individer och går in med individuella idéer och intressen i sina bokaktiviteter med andra, och att bilderbokens bilder utgör en kontaktyta mellan dem. Att tillsammans titta eller prata om den uppslagna bilden visar på bilderboksaktivitetens sociala karaktär, men även om det är viktigt att vara kompetent i bilderboksanvändandet så hjälper det alltså inte alltid, då den som initierat boken dvs tagit den först, har rätten till boken och bestämmer över boksituationen.

Barn som sätter gränser för den kollektiva läsarenan

Man kan nu undra om gränssättningen för läsarenan alltid är riktad gentemot kamraterna? Nästa exempel illustrerar att så inte är fallet, utan visar hur barnen gemensamt sätter gränser mot pedagogen. Exemplet beskriver ett formellt lässammanhang, nämligen en lunchläsningssituation på förskolan Äpplet (000426), där pedagogen Emma läser för femåringarna. Barnen ligger på kuddarna i en ring på golvet. Pedagogen valde denna gång att inte läsa fortsättningen på den kapitelbok som gruppen höll på med, utan valde en annan bok.

Exempel 10

Tid: (000426) 12.05-12.12

Plats: På kuddarna på golvet, 5-årsrummet, Förskolan Äpplet

Aktörer: Milla, Eva, Evelina, Amanda, Mimmi, Dan, Mathias, Johan, Peter, Freddy samt pedagogen Emma

Bok: Bröderna Grimms sagor

"Ni var så trötta igår när vi läste den andra boken." säger pedagogen Emma. *"Den är också tråkig"* säger Milla. *"Ja det beror på vad man väljer"* replikerar pedagogen. Hon letar i boken och hittar en folksaga som hon tycks mena skulle passa för gruppen. *"Ja, jag läser Dummer Pjotr och prinsessan. Ja, den är från mina hemtrakter. Jag läser den. Inga diskussioner."* deklarerar Emma. När pedagogen börjar läsa sätts samtalsaktiviteter igång mellan barnen i smågrupper. Evelina och Amanda börjar sätta sig upp och leker med ett litet mjukdjur. Två pojkar börjar slå på kuddarna och ger ifrån sig ljud som om de sköt, och börjar röra varandra. De andra två pojkarna ligger på sina kuddar.

Milla och Linnea drar kuddarna närmare varandra och småpratar. *"Har Ni pratat färdigt?"* frågar pedagogen. *"Ja!!"* svarar flera av barnen. Hon fortsätter att läsa. Barnen fortsätter dock med sina egna projekt. Milla räcker fram handen till Dan och visar med fingret att han skall akta sig och vara tyst. Omedelbart kontrar Dan med att hötta med pekfingret, men ändrar sig till att peka med långfingret mot Milla, men också mot Mathias som ligger bredvid honom. Milla visar finger på samma sätt. Småprat växlas mellan Mathias och Dan ((ohörbart)). Då visar Dan sitt långfinger för hela gruppen. *"Ni pratar igen!"* säger pedagogen. *"Det är han."* säger Evelina och pekar mot Dan. Pedagogen säger till barnen: *"Men om ni har något att säga till varandra säg det nu innan vi börjar att läsa. Så det blir lugnt senare, kanske. Men passa på. Har Ni två något viktig att säga till varandra så passa på."* Pedagogen pekar mot Mathias och Dan. *"Nej"* säger pojkarna. *"Men han visar Fuck You!"* säger Evelina och pekar åt Dans håll! *"Nej det gör jag inte! Jag bara visade ett finger."* säger Dan. Peter sätter igång att säga "Fuck You" upprepande gånger. *"Vad säger du?"* frågar Evelina. *"Man får inte svära Peter!"* *"Nej jag gjorde inte Fuck You"* förklarar Dan. *"Men det här är Fuck You!"* förklarar Freddy och visar med fingrarna. *"Jag gjorde inte det."* förklarar Dan. *"Ja, men titta om man lägger fingrarna så, så blir det Fuck You".* säger Mimmi. *"Tack för att ni upplyste mig om det. Jag visste faktiskt inte att det betydde det. Jag fortsätter att läsa",* säger pedagogen Emma. Under tiden hötter Evelina med fingret mot Dan och ser arg ut. Dan visar sitt finger riktat mot flickorna. Evelina och Milla småpratar med varandra. Nu är det flera barn som visar sitt finger för varandra. *"Emma, vet du att Peter säger Fuck You! Så här."* säger Freddy. Flera av barnen visar finger. *"Ja, vet ni vad vi skall göra, jag vet. Ja ni är så sugna att säga fula ord. Vänta, jag skall hämta en sak, och jag skall hjälpa er!"* Hon lägger ifrån sig boken. *"Vänta här, rör er inte. Jag skall hämta en sak."* Pedagogen går ut ur rummet. *"En saga. Hon skall hämta en saga som handlar om att man inte får svära. En saga."* säger Evelina. *"Hur vet du det?"* frågar Freddy. *"Eller en saga som man kan svära i. Nu får vi ligga stilla liksom. Inte röra!"* säger Evelina och lägger sig tillrätta på kudden. *"Jag har en lös tand."* påpekar Eva. Emma kommer tillbaka med en filt i handen. *"Vet ni vad detta är?"* frågar hon. *"Ja, det är Pomperipossa!"* utropar Dan. *"Nej. ni får komma närmare varandra och inte skrika, och ni får säga eller tänka alla svärord som ni måste tänka på. Tyst och stilla. Bara där."* säger Emma. Hon lägger filten på barnen. *"Bara där, inte någon annanstans. Ska vi se om det här hjälper."* Barnen skrattar under filten. Emma låter dem hållas en stund, för att därefter ställa frågan *"Är ni klara nu?"* *"Ja!!!"*, svarar barnen i kör. Då tar hon av filten. *"Nej"* protesterar Dan *"vi är inte klara".* *"Då kan ni säga hemma senare men nu är ni på dagis."* uppmanar Emma. *"Ja, ta den en gång till, det var så kul. Vi kan ha filten över oss medan du läser."* säger Mimmi. *"Nej jag ville bara markera att ni inte skall svära på dagis. Nej, och det är inte mycket att läsa, utan jag tar fram en tråkig bok som ni skall lyssna på."* säger Emma. *"Jag vill välja"* ropar flera av barnen. *"Nej det är ingen som får välja. Jag tar den som Kajsa (en annan pedagog) har föreslagit."*

"Nej!" ropar barnen. "Jo det gör vi. Nu räcker det!" säger Emma och de börjar att läsa *Klas Klättermus*⁹⁵, som de läste dagen innan. Nu sitter Emma utanför barnens ring. Barnen lägger sig på sina kuddar och återupptar strax därpå sina egna aktiviteter. Emma visar bilderna för barnen. Freddy kommenterar: *"Den har vi läst igår."* *"Nej, inte den sidan."* svarar Emma. Hon läser några meningar till medan barnen fortsätter med sina aktiviteter sinsemellan. *"Jag skall sluta att läsa för er idag."* säger Emma. *"JAA!!"* skriker barnen i kör. *"Men vi gör så här att ni får vila och inte springa efter maten. Är det någon som har något att intressant att dela med sig som vi alla kan lyssna på? Är det någon som vill berätta något roligt som hände?"*, *"Neeej."* säger barnen. *"Kan vi lägga tillbaka kuddarna?"* frågar Milla. *"Vad menar Du med kuddarna?"* frågar Emma. *"LÄGGA!"* skriker barnen och genast går de och lägger tillbaka kuddarna i skåpet utan att vänta på svar från Emma.

De dagligt förekommande lunchläsningarna på förskolan Äpplet brukar för denna grupp vara 20-30 minuter, att jämföras med den ovan funna lässituationen vilken varat ca sju minuter då barnen lämnar rummet. Hur kan vi då förstå denna situation?

Pedagogen och barnen samlas här för att genomföra och delta i ett pedagogplanerat projekt, nämligen läsningen efter lunch. Pedagogens projekt är att läsa för barnen samtidigt som hon förväntar sig av dem att de skall följa de konventioner som associeras med denna aktivitet, nämligen att de skall inta en lyssnarposition medan den vuxne läser. Pedagogen initierar dock en ny saga denna gång, och går därmed ifrån rutinen att läsa fortsättningen på den påbörjade boken.

Pedagogen gör upprepade ansträngningar att hålla ihop läsgruppen genom att med påpekanden försöka rikta barnens uppmärksamhet mot läsandet och läsprojektet. Påpekandena används i syfte att tydliggöra att pedagogen vill ha kontroll över situationen, samtidigt som hon försöker upprätthålla ett "gott" klimat. Hennes läsande "störs" av barnens egna små aktiviteter och avbryts hela tiden. Samtidigt tillåter hon barnen att utreda begreppet "fuck you", vilket jag tolkar som att hon i en viss utsträckning tillåter barnen att ta egna initiativ. Detta framstår vid en första anblick som motsägelsefullt, eftersom hon inte vill bli störd av barnens egna projekt. Hon gör fruktlösa försök att kontrollera gruppen för att kunna genomföra den planerade läsaktiviteten, men till slut bestämmer hon sig dock för att avbryta densamma, då barnen visat allt för svagt intresse för att lyssna på sagan. Men är då kontroll helt relaterat till fixerade positioner i en hierarkisk organisation? Hur

⁹⁵ Egner, Thorbjørn, (1996) *Klas Klättermus*. Stockholm: Bonnier Carlsen.

kan dessa förskolebarn ha möjlighet att sätta sig upp mot, och göra kollektivt motstånd mot denna institutionellt organiserade aktivitet? Hur kan vi förstå denna maktkamp mellan pedagogen och barnen?

Ett sätt att förstå denna situation är att dessa småbarn som grupp gör kollektivt motstånd mot pedagogens strukturerade läsaktivitet. Vidare kan som i Walkerdines (1990) studie hävdas att pedagogen är fångad i en barn-centrerad pedagogisk diskurs. Walkerdine synliggör detta genom att i ett exempel (*Sex, power and pedagogy*) visa interaktionen i en skolkontext mellan en kvinnlig lärare och två små pojkar. Produktionen av olika subjektpositioner i olika diskurser är möjlig och de skilda diskursernas och subjektens agerande/positioneringar synliggörs. Inom den pedagogiska skoldomänen synliggjorde alltså Walkerdine just de ständigt växlande maktrelationer och maktförhållanden som gör det möjligt för någon att temporärt äga makten medan personen i andra stunder är maktlös. Lärarinnan i Walkerdines exempel "äger" inte makten på grund av sin egenskap av institutionens representant, utan den kan förstås som något som skapas i en ständigt föränderlig relation.

När barnen samlas under täcket för att säga fula ord skapas en frizon i den institutionella miljön, som legitimerar barnens eget skapade. Dock måste denna vara täckt, och får inte komma upp till ytan. Här kan man göra tolkningen att pedagogen är medveten om att barnen skapar sina egna världar, och att hon ser barnens agerande som kreativt. Hon markerar dock att detta inte ryms i hennes pedagogiska diskurs.

Emma meddelar barnen att hon uppskattar att de upplyser henne om hur de tolkar det aktuella tecknet. På detta sätt medvetandegör hon också för barnen att hon inte har denna kunskap. Skall detta ses som att pedagogen vill visa barnen att de också kan lära henne nya saker, eller är det ett försök att avsluta en aktivitet, för att återföra dem till den av henne önskade diskursen? Oberoende av vad som varit hennes intention kom denna bekännelse att försvaga hennes initiella maktposition. Bekännelsen hade alltså inte den funktion som hon eventuellt trodde den skulle få, nämligen att återföra barnen till ordningen.

Som framkommer i den senare delen av exemplet undergräver den vaga responsen för hennes läsande hennes offensiva handlingar i lässituationen. Detta förstärks ytterligare genom att barnen fysiskt sitter i en sluten ring framför henne, vilket kan tolkas som att de gör motstånd mot pedagogen och hennes aktivitet. Trots att pedagogen har en position som bör ge henne kontroll misslyckas hon att kontrollera barnen. Hon häktar på deras lek med "fingret", men tycks inte kunna kanalisera den.

Nedanstående exempel demonstrerar en strategi som en flicka på förskolan Pärönet använde för att hålla kvar en deltagare på en gemensam bokarena.

Exempel 11

Tid: (000927) 14.45-15.10

Plats: Lässoffan, Förskolan Pärönet

Aktörer: Annika, Erika och Anton

Bok: Griberg, S & Hviid, J (1990) *Födelsedagskalaset*

Annika och Erika håller tillsammans på att läsa boken *Födelsedagskalaset*, medan Anton sitter med en annan bok. Erika har boken i händerna när de avslutar densamma. Annika säger, "*Snipp Snapp Snut nu var sagan slut, nu går barnen inte ut.*" "*Nu skall Anton sova*" säger Erika. "*Nehe*", säger Annika, "*Det är du som skall sova.*" "*Nehej!*" säger Erika. "*Neh*", säger Anton. Under tiden är Annika i färd med att gå till bokhyllan för att hämta en ny bok men ångrar sig, vänder tillbaka och säger. "*Nu skall jag läsa den här, OK?*", "*Hm*" säger Erika. "*Jag ska läsa den, hur den ska....Jag ska läsa hur man ska läsa den.*" säger Annika och börjar att läsa. Anton följer då och då med i flickornas bok, men går sedan tillbaka till sin egen bok. Erika börjar intressera sig för Antons bok och tittar i den. Annika uppmärksammar att Erika tittar i Antons bok och med sin hand vänder hon tillbaka Erikas huvud. Detta sker vid upprepade tillfällen, och till slut säger Annika med klagande röst: "*Men nu läser jag inte för dig om du inte tittar.*" "*Jag tittar*" säger Erika. Annika uppmanar-"*Titta på,... med mig då.*"

Annika och Erika har upprättat ett kontrakt om att gemensamt ingå i en lässituation; eller snarare uppfattar Annika det som ett kontrakt; hur Erika uppfattar det är mer oklart. Annika intar en högläsarposition och därmed skapas också en icke-högläsarposition dvs en recipient position i diskursen, vilken Erika intar. Eftersom Erika redan har läst, så är det Annikas tur att göra detta. Annika ger uttryck för att en högläsningssituation bör följa vissa mönster. Utifrån denna sanningsregim har de olika deltagarna olika rättigheter och skyldigheter, t ex att den som är mottagare bör följa med i boken genom att titta på dess bilder. Annika håller detta kontrakt genom att hon "läser högt", håller boken på ett speciellt sätt etc. Att Erika tittar i Antons bok, innebär att Erika inte längre är recipient i Annikas lässituation. Enligt min tolkning anser Annika att Erika håller på med något annat än vad deras kontrakt handlar om, dvs Erika håller på att glida ur deras gemensamma aktivi-

tet. Detta innebär att Annikas starka position riskerar att gå förlorad, och hon kan komma att bli maktlös medan Erikas beteende kan tolkas som att hon inte vill vara den underordnade, passiva deltagaren i deras situation, eller att hon helt enkelt inte vill läsa samma bok en gång till. Hon verkar istället vara mer intresserad av den nya kommunikationssituation som håller på att upprättas mellan henne och Anton (genom hans bok, som de båda två tittar i). Vi kan tolka exemplet ovan som att Annika vill hålla kvar Erika på bokarenan, men att hon inte lyckas göra det genom att läsa högt. Hon använder då strategier som t ex att kontrollera Erikas kroppsliga beteende, dvs hon skall titta i Annikas bok. Eftersom hon inte gör det korrigerar Annika detta genom att vända Erikas huvud tillbaka mot deras bokarena. När detta inte fungerar så hotar Annika med att upplösa situationen om inte Erika kontrollerar sitt beteende och följer de normer som upprättades då de ingick lässituationen. Det är tydligt att Annika strider för makten att definiera och kontrollera deras boksituation. Men Annika har inte tillräckligt mycket makt för att hålla kvar Erika, då hon glider ut och in i bokarenan. Allmänt kan sägas att barn i denna institutionella kontext, inte har tillräckligt mycket makt för att hålla kvar ett annat barn på läsarenan. Däremot kan pedagogen, som står i en högre hierarkisk position, oftast göra detta, men dock inte alltid, vilket vi såg i exempel 10.

INTERAKTIONEN KRING EN BOK

Det jag i detta avsnitt vill visa är de skilda kommunikativa sammanhang som kan uppstå kring en och samma bok, och jag ämnar därför följa en viss given bok i olika bokepisoder. Som studieobjekt har valts Jan Lööfs *ABC boken* (1999), en bok som flitigt använts under min vistelse på förskolan Äpplet. Det kan också vara av intresse att kunna följa en boks olika kommunikativa kontexter. Jag vill på detta sätt även visa hur man kan belysa frågeställningar om hur barnen dras till vissa böcker som favoriter för individen eller favoriter för gruppen.

Att den aktuella boken fanns på förskolan berodde på att pedagogen Mona-Lisa valt boken vid ett biblioteksbesök ("med tanke på femåringarna" förklarade hon under samtal på biblioteket). Hennes argument baserades på intresset hos femåringarna för bokstäver och siffror. Boken placerades i femåringarnas boklåda som finns i deras sk femårsrum. Samma eftermiddag som boken lånades, hade dock William under en lek tagit med boken till fyraårsrummet, och den hamnade på så sätt i fyraåringarnas boklåda. Fredrika kommenterar detta vid ett senare

tillfälle "Det är inte vårans bok!" (Hon hade sett William som hör till femårsgruppen, titta i den i femårsrummet). Pedagogen Mona-Lisa hör detta påpekande och svarar "Det är allas", utan att motivera sitt val att placera den i femårsrummet. De vuxnas placering av böcker är enbart rekommendationer, vilket innebär frihet för barnen att titta i varandras boklådor, och böckerna får på barnens initiativ flyttas mellan de olika åldersrummen. Den aktuella boken flyttades inte tillbaka till femårsrummet, utan blev kvar som en del av fyraårsutbudet av låneböcker.

ABC boken fick under min datainsamlingsperiod stor uppmärksamhet hos barnen. Utifrån de deltagande observationerna kan man konstatera att alla fyraåringar utom en (Tina), har kommit i kontakt med boken, antingen genom pedagoginitierade eller genom barninitierade bokläsningssituationer.

Inbjuden vuxendeltagare

Pedagogen Mona-Lisa har vid två tillfällen blivit inbjuden till bokarenan. Ett exempel ser vi nedan, där boken är ny för barnen.

Exempel 12

Tid: (000502) 10.05-10.27

Plats: Fyraårsrummet, Lässoffan, Förskolan Äpplet

Aktörer: Sara, Pernilla, Emil, Kristoffer samt pedagogen Mona-Lisa

Bok: Lööf, J (1999) *ABC boken*

Kristoffer och Emil sitter med var sin bok i lässoffan bredvid varandra. Emil som har *ABC boken* i handen, påkallar snart Kristoffers uppmärksamhet och intresse att titta i boken. "Kolla Kristoffer!" säger Emil, och de tittar på bilden tillsammans och skrattar högt. Sedan kommer Mona-Lisa som har lovat att läsa för pojkarna. "Skall vi läsa din bok Emil?" frågar Mona-Lisa. "Ja." säger Emil. Pedagoger introducerar Jan Lööfs *ABC boken*. Hon följer bokstäverna med handen, då hon läser. Sedan bläddrar hon "Vad betyder det? Alla bokstäver!" svarar hon på sin egen fråga. "Här har vi hela alfabetet" "Ö är det sista" säger Sara. "Muskex med öron." "Bildäck" säger Kristoffer. "Vet du vad de har gjort av den?" –frågar pedagoger, "Bokstaven Q, ser du svansen?" Mona-Lisa pekar på svansen. De pratar om olika bokstäver. "Vad är det för bokstav som brinner!" frågar Emil och pekar på en bokstav. "Det är bokstaven I" säger Mona-Lisa. "Det är S" säger Sara och pekar på bokstaven. "Ser du ekorrens svans?" frågar pedagoger Sara. "Och jag som trodde att det var 'S' som i mitt namn." svarar Sara. "Ja, det är det också! Men den har lånat sin svans för att göra din bokstav." förklarar Mona-Lisa och bläddrar vidare. "Nu börjar det!" ropar Kristoffer. "Här börjar det. 'A', är det. Anders börjar på 'A' och 'Apa' ". be-

rättar Mona-Lisa. "Skall Du läsa?" frågar Kristoffer Mona-Lisa. "Men det står bara så. Det är ingen saga. Det är bokstaven här" (visar på ena sidan) och "sedan är det figuren som står här nere. Det är en bokstavsbok." förklarar hon för Kristoffer och bläddrar vidare. "Här har vi bokstaven 'B'. Vad har de gjort då?" "Bockarna Bruse!" ropar barnen i kör. "Här har de gjort 'C' och då har de gjort Cirkus." Mona-Lisa blir avbruten och kallas till de andra barnen i ett angränsande rum. "Jag är han" säger Kristoffer och pekar på apan. "Jag är giraffen och björnen" säger Sara. Mona-Lisa ropar på avstånd "Ni kan titta på bokstaven där!". Under tiden frågar Kristoffer barnen vad de kan se på bilden. "Var är apan?" "Där" svarar någon av barnen. Kristoffer har tagit upp boken och lagt den i sitt knä. "Vi vill också se." säger Pernilla. "Nu är det slut." kommenterar Emil. "Vi får också se. Det är inte slut." säger Pernilla. "Vi skall inte läsa mera" säger Emil. "Juu." säger Pernilla. "Vi skall inte läsa mera." svarar Emil Pernilla. "Juu" upprepar Pernilla: "Jag skall titta i den" säger Kristoffer och drar boken till sig från Emil som försöker hålla kvar boken. "Vi skall ju läsa!!" säger Pernilla med stark röst. "Det går ju inte att läsa!" svarar Kristoffer. "Jag vill också läsa!" säger Emil. "Det går ju inte att läsa!" svarar Kristoffer. "Skall visst läsa!" säger Pernilla med starkare röst. "Det går inte att läsa! Det är bara bokstäver och så skall man säga vad det är, så det går inte att läsa!" svarar Kristoffer med mycket hög röst. "Jag tänkte xxx" fortsätter han och bläddrar. "Pernilla är en bebis!" säger Emil. "Pernilla är en bebis!" upprepar Kristoffer. "Kristoffer och Emil är en bebis." svarar Pernilla. "Nej du är en bebis!" svarar Kristoffer. "Killar är bebisar!!!" ropar Pernilla. "Inte jag i alla fall." svarar Joakim. "Visst är det ett 'L'," säger Kristoffer till Emil och pekar på bokstaven i boken. "Det är min bokstav 'E'." svarar Emil. Kristoffer tittar på Emil och säger "Visst är det L, Elefant!"

Pojkarna har tagit initiativ till att pedagogen skall läsa för dem och hon tillgodoser deras önskemål. I exemplet ovan vill jag peka på att barnen ser boken som om den vore en "vanlig" bilderbok, i den bemärkelsen att de förväntar sig av boken att den skall innehålla en "läsbar" berättelse. Kristoffer frågar också pedagogen om hon skall läsa boken, och förmedlar i sin frågeställning det sätt på vilket han tolkar boken, nämligen att det är en bok med en berättelse i som vuxna kan läsa. Pojkarna inbjöd pedagogen Mona-Lisa till en berättar/läsar-position i deras aktivitet, men denna ändrar dock karaktär genom att hon förklarar att det inte är en saga utan att boken är speciell; att det är en bokstavsbok.

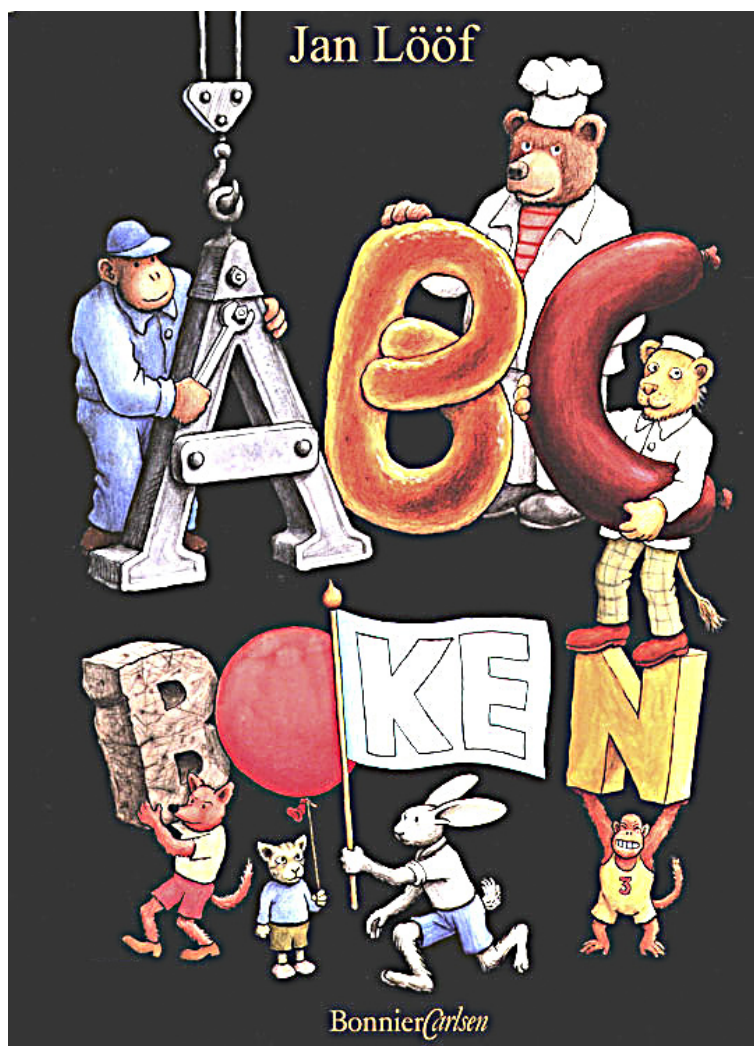


Bild 4. Lööf, J (1999) *ABC Boken*, Stockholm: BonnierCarlsen

I Mona-Lisas sätt att introducera boken för barnen framträder bilden av de vuxnas sätt att använda en ABC-bok, nämligen som verktyg i skriftskulturen. Hon använder den uppkomna situationen till att göra den till en inläringssituation genom att definiera innehållsramen för aktiviteten. På detta sätt kan man säga att den inbjudne vuxne påbörjar ett nytt projekt som koncentreras kring bokstäverna. Detta projekt blir tydligt då hon annonserar en fråga utan att särskilt rikta den till nä-

gon/ra eller att vänta på ett svar "Vad betyder det? Alla bokstäver... Här har vi hela alfabetet" Pedagogen svarar helt enkelt på sin egen fråga och definierar vad hon anser att figurerna på uppslagsbilden föreställer. En annan komponent som verkar i denna riktning är den mening som hon skapar i bildtolkningen. Hon presenterar för barnen en rimlig tolkning av figurerna, som i första hand föreställande de olika bokstäverna. Hon introducerar även två begrepp som är relevanta i detta skriftskodande tolkningssammanhang, nämligen "bokstäverna" och "alfabetet". Sara som har tillgång till koder för dessa begrepp replikerar med "Ö är den sista". Därefter upptäcker hon hur bokstaven "Ö" utformats, det hon benämner "Muskek". I exemplet ovan kodar också Sara av vilket kommunikativt innehåll som kommer att förhandlas i en boksituation som vi såg i exemplet ovan.

Sara: Det är "S".
Mona-Lisa: Ser du ekorrems svans?
Sara: Och jag som trodde att det var "S" som i mitt namn.
Mona-Lisa: Ja, det är det också! Men den har lånat sin svans för att göra din bokstav.

Vad som är karaktäristiskt för denna genre tydliggörs också i pedagogens beskrivning för barnen, där hon lyfter fram kopplingen mellan bokstäverna och de gestaltade figurerna och föremålen, dvs boken används i enlighet med vad Nodelman (2001) föreslår. Pedagogen använder den uppkomna situationen till att, med utgångspunkt i boken, introducera bokstäver för barngruppen, och hon sätter upp ramarna för det sätt på vilket aktiviteten skall fortskrida. Den ursprungliga förfrågan från barnens sida om en bokläsning i traditionell mening, blev istället en aktivitet av typen läs-titta i boken, där pedagoggen guidar barnen i hur de skall tolka bilderna.

När pedagoggen avbryts av andra sysslor och tillfälligt lämnar läsarenan uppmanar hon barnen att titta på nästa bokstav. I den situation som då uppstår, blir det möjligt att förhandla olika positioner. Den uppkomna situationen inbjuder till att ta in positionen "pedagoggen-aktivitetsledaren". Kristoffer tar just denna position, vilken ger honom rätten att ställa frågor till bilderna, dvs leda aktiviteten och dela ut

uppgifter.⁹⁶ Uppgifterna är som i den tidigare pedagogledda aktiviteten att identifiera föremål på bilderna. Några barn tar upp aktiviteten och svarar på frågorna. Kristoffer tar efter pedagogens sätt att använda boken och lyfter till och med upp boken i knät, likt pedagogen i den tidigare lässituationen. Detta uppfattas av Pernilla och Emil som att Kristoffer vill ha boken för sig själv, och Pernilla påpekar att det är en kollektiv aktivitet som pågår. Pernillas påpekande kan tolkas som att hon inte uppfattat eller inte accepterar att Kristoffer har intagit en "pedagogposition". Kristoffer håller kvar sin position i lärar-diskursen genom att påpeka att det inte går att läsa boken samtidigt med detta uttalande utestänger han också Pernilla. Pernillas sätt att hantera situationen kan tolkas som att hennes deltagande i gruppen grundar sig på att hon vill höra någon läsa för henne. Hon ser fröken som en allierad men misslyckas att återerövra boken.

Kristoffer positionerar sig också som den kompetente ABC-boksanvändaren, vilket kommer fram i den senare delen av exemplet, där han nyttjar sina nyvunna kunskaper om ABC-boksgenren i situationen med Pernilla. Här framställs kunskapen i form av en upprepning av frökens definition av denna bokgenre. Detta gör att han kan placera någon som ej delar dessa kunskaper, som t ex Pernilla, i en maktlös position i diskursen. Dessutom går Emil och Kristoffer i allians i denna positionering av Pernilla. Att hon benämns bebis anspelar på hennes okunnighet, och på så sätt förstärks Pernillas maktlösa position. Emil och Kristoffer benämns också bebisar av Pernilla, men denna strategi, ämnad för re-positionering, lyckas inte. Pernilla strider alltså för att få kontroll över situationen genom att göra motstånd mot den position som pojkbarna tilldelar henne. Man kan också se det som att Pernilla motsätter sig den effekt av makt som är knuten till en specifik bokkunskap. När hon säger "*Killar är bebisar*" och benämner dem kollektivt, byter hon till en annan diskurs, nämligen bebis-mamma diskursen, i vilken flickorna har en stark maktposition. Här kan man knyta an till Walkerdine (1990) som visar hur flickor genom att göra doktorslek till en mamma-barn lek kan skapa sig maktpositioner.

Joakim som finns på arenan menar att han inte vill bli inkluderad i "killar" och tar avstånd från Pernillas påstående. Kristoffer och Emil stannar upp en stund men växlar tillbaka och träder in i bokdiskursen, återigen utestängande Pernilla. Det vi kan se här är alltså hur Kristoffer

⁹⁶ Att Kristoffer, som pojke, tar denna "subteacher" position är intressant med tanke på att det i tidigare forskning om klassrums-interaktioner (Walkerdine, 1981) visats att det är flickor som tar sig an denna position.

och Emil utestänger Pernilla genom att inte acceptera att ta upp skiftet till mamma-barn diskursen. De understryker sin gemenskap när de säger "Visst är det ett 'L'!". Här ser vi också hur "L" står för elefant för Kristoffer. För pojkarna handlar det om att få ha boken för sig själva, där Kristoffer har kontrollen och Emil intar en lyssnarposition. Detta kan vi se som ett exempel på hur barnen kan inta mäktiga respektive maktlösa positioner beroende på den diskursiva praktik i vilken de inträder som subjekt. Det ovanstående exemplet handlar också om barnens förhandlingar av "vad vi är" och "vem vi är" på förskolan.

När vi nu tittar vidare på vad som händer i anslutning till det vi ovan har sett i exemplet, så tar pedagogen, när hon återinträder på arenan, med självklarhet boken från Kristoffer. "*Har ni kommit till det här? Kom ni på vad det var?*" Hon bläddrar tillbaka till de uppslag som hon missat, för att kontrollera om barnen utfört sin ålagda uppgift. När hon blir återkallad av de andra barnen, lämnar hon ännu en gång arenan. Med en självklarhet tar då Kristoffer boken från Mona-Lisas hand och skriker ut "*Jag skall titta i den!*", och ingen av de andra barnen ifrågasätter nu hans rätt. Emil får titta i den utan någon som helst svårighet då han sitter bredvid Kristoffer. Pojkarna tittar tillsammans och bläddrar och pekar. Pernilla finns nu i periferin och tittar i boken upp och ned. När Mona-Lisa kommer tillbaka vill hon åter ta boken från Kristoffer, men möter nu ett motstånd från hans sida. "*Jag vill titta i den!*" säger han högt. Pedagogen replikerar då "*Ja, men alla vill ju se i den. Det är bättre att du sitter där om du vill se!*" På så sätt återför pedagogen aktiviteten till en kollektiv nivå, där flera deltagare kan vara inblandade, och därmed fortsätter hon med det projekt som hon initierat.

Här kan det vara av intresse att peka på det sätt på vilket Kristoffer gör motstånd mot pedagogens försök att återinträda på läsarenan. Pedagogen tar för givet att hon kan gå ut och in medan hon också ser till de andra barnen. Eftersom hon inte gått igenom alla bilderna med bokstäver och heller inte tydligt avslutat aktiviteten, tycks hon se det som att det är samma aktivitet som pågår. När hon lämnar arenan förväntar hon sig också att barnen tolererar denna "jojoläsning". Utifrån erfarenheterna från mitt fältarbete vill jag påstå att barnen oftast tillåter detta, då de tycks acceptera att pedagogen ibland måste lämna bokarenan för att hjälpa andra barn. Men här går det inte och det beror på att det initialt var ett projekt mellan Kristoffer och Emil som handlade om att titta på bilderna och upptäcka saker i bilden, och inte i första hand att diskutera bokstäverna.

Sammantaget demonstrerar detta exempel pedagogens sätt att handskas med denna bokgenre, dvs ABC-böcker. I hennes presentation av boken för barnen markerar hon att denna typ av bok är speciellt ägnad för att lära barn att koppla samman visuella och hörselrelaterade intryck med bokstäver och ord. Mona-Lisas syn på alfabetboken, som jag tolkar det, betonar just bokens funktion i förberedelserna till bokstavsinlärning (sekvensiering, klassifikation, matchande, utskiljande lika/olika etc). När hon visar boken för barnen använder hon den också på det sättet. Medan barnen till att börja med uppfattade denna bok som en "vanlig" bilderbok som fröken kan läsa, får de dock snart klart för sig att denna bok inte går att "läsa" på det vanliga sättet, vilket innebär att deras behov av en högläsande pedagog minskar. Denna position som pedagog initierar, gjorde det dock också möjligt för flickorna att ta sig in, något som pojkarna inte ville och som de aktivt förhindrade så fort pedagog lämnade arenan. Pedagog stod således för "alla får vara med" diskursen, medan pojkarna hittade andra logiker. Att pedagog är sysselsatt med andra uppgifter påverkar barnens läsro, även om de blir tvingade att acceptera detta beteende från pedagogens sida.

En favoritbok

Denna ABC-bok var under en period en av de mest frekvent använda böckerna på förskolan Äpplet. Detta gällde såväl bland pojkarna som bland flickorna. Dock var Kristoffer och Emil de mest ivriga i att få ta tag i boken.

I nedanstående situation håller Kristoffer och Emil på att, med *ABC boken* som bas, konstruera en fantasivärld om "Bali" och därmed konstruerar de också en "vi och de" situation, där de äger berättelsen. Barnen sitter nära och med kropparna vända mot varandra. Även om det är Kristoffer som håller boken i handen, så ligger halva boken i Emils knä. Anders sitter tyst bredvid och lyssnar på deras berättelse. Problematiskt blir det för Joakim, som sitter bredvid Kristoffer, att komma in på denna arena. Han har vid ett flertal tillfällen försökt kommentera bilden, men fått negativa och avvisande kommentarer. Kristoffer håller också armen och boken på ett sådant sätt att delar av bilderboks bilden är skymda för Joakim. I exemplet nedan gör Joakim ett nytt försök.

Exempel 13

Tid: (000509) 11.13-

Plats: Lässoffan, Förskolan Äpplet

Aktörer: Kristoffer, Joakim, Emil, Anders, Fredrika och Miriam

Bok: Löf, J (1999) *ABC boken*

Kristoffer ser besvärad ut och tar upp boken och sätter sig på andra sidan av lässoffan och säger: *"Nu flyttar jag!"* Emil och Anders följer efter Kristoffer och sätter sig snabbt bredvid honom. *"Jag flyttar med."* säger Joakim. När Joakim kommer fram så finns inte plats bredvid Kristoffer. Kristoffer vänder sig till Joakim och säger. *"Haha, nu kan du inte se."*, *"Men du kan inte sitta där uppe."* säger Emil till Joakim som sitter på soffkanten. *"Nej, då kan man inte komma in."* kommenterar Kristoffer. Joakim sätter sig längre bort. Kristoffer vänder sig till Joakim och säger *"HEHEHE"* och drar boken närmare sig själv och ställer den upp så att Joakim inte har en möjlighet att se bilderna. *"KRISTOFFER!"* Joakim höjer rösten och tar sig närmare och försöker bända ned boken. *"Vad dum du är då!"* säger Joakim. Kristoffer replikerar: *"Hehehe."* och drar boken så att den lossnar från Joakims hand. *"Men kanske inte vi vill."* säger Emil. *"Då skall jag säga åt fröken!"* säger Joakim. *"Kanske inte vi vill DET!"* Kristoffer fyller i det sista ordet, och slår med handen mot Joakim. Joakim går till pedagogen.

Under tiden fortsätter Emil och Kristoffer att berätta vad de gjorde i den av dem skapade världen: *"Vi gick där, och kolla mössan."* säger Kristoffer. De pekar på bilden. Joakim skriker *"Mona-Lisa, jag får inte titta i den boken!"* Pedagogen Mona-Lisa kommer med Joakim tillbaka *"Ja, om ni sitter här alla fyra så kan ni vara två och två."* Hon visar Joakim med handen in till platsen där han skall sitta. *"Han härmas!"* säger Emil och Kristoffer i kör. Mona-Lisa svarar: *"Ja ni gömmer ned den! Om du sätter dig bredvid (till Joakim) och du håller ned boken (till Kristoffer, och för med handen ned boken) så ser alla. Ni kan till och med vara fem. När jag sitter med och läser, som när treåringarna fick vara med, så håller jag där nere så att alla kan se. Kommer Du ihåg det!"* *"Så där!"* säger Kristoffer och härmar Mona-Lisas lässätt och lägger boken vid foten. *"Ja!"* säger Emil. *"Nej."* säger Kristoffer och drar boken närmare sig själv. *"Hon sa alla fem"* säger Emil. De börjar räkna. Joakim känner på Emils kropp för att på så sätt väcka hans uppmärksamhet, men utan gensvar. *"Och sen gick vi dit!"* säger Emil till Kristoffer och pekar på bilden. *"Det var roligt"*. Kristoffer tittar i boken och ler och jakar med huvudet, *"Ja, det var jättekul"*.

Det vi ser ovan är att Joakim, som förgäves försökt komma in på bokarenan och vara med i gemenskapen, ber pedagogen om hjälp och stöd. Pedagogen kommer omedelbart till bokarenan för att hjälpa honom. Den situation som föregick konflikten är dock inte känd av henne. Hon är alltså inte välinformerad om den aktivitet barnen sysslade med, hur

bokarenan skapades, vilka som initierade den, vilket innehåll som hade skapats och av vilka, eller vad det var för skaparprocess och lek som pågick just då. Just detta problem uppenbarar sig när ett barn ber om hjälp för att lösa en konflikt. Pedagoggen gör dock i det aktuella fallet inga försök till att orientera sig kring dessa frågor.

Vi kan tolka pedagogens agerande som uttryck för att problemet bestod i att ett barn blev nekat ett föremål som barnen egentligen skulle ha kunnat samsas om. Hennes sätt att hantera situationen blir därför att påpeka och illustrera för barnen att många kan ingå i en sådan typ av aktivitet, och att man inte behöver utesluta någon. Kristoffer och Emil upplyser pedagoggen om att problemet, utifrån deras synvinkel, är att Joakim härmas, vilket stör deras berättande. Detta kommenteras dock inte av pedagoggen. Däremot uppmärksammar hon att Kristoffer och Emil gömmer bilden för Joakim. Detta beteende strider mot den praxis som tillämpas på den aktuella förskolan, nämligen att barnen skall kunna samsas om sakerna. Kristoffers och Emils beteende bör alltså korrigeras och deras handlingsutrymme bör begränsas. Hon använder då en strategi där hon ger tips till barnen om ett sitt-arrangemang som kan underlätta för *alla* att se bilderna, men pedagoggen ger en lösning på det som hon ser som problemet. Man kan tolka pedagogens agerande som att hon går in och avbryter pojknarnas aktivitet utifrån perspektivet "alla får vara med i alla aktiviteter"; ett slags demokratiseringsprojekt. Dessutom har hon ett missnöjt barn i förskolegruppen vilket också är problematiskt, då pedagoggen ser det som sin uppgift att se till att alla barn är nöjda, lugna och harmoniska och utifrån detta synsätt är det Joakim som behöver stöd.

Att pedagoggen gick in på läsarenan medförde dock att Kristoffers och Emils berättelselek, dvs deras projekt, stannade upp. Dock behölls inte denna pedagoginitierade sociala ordning i gruppen efter det att pedagoggen lämnade läsarenan. Efter en stund återleddes deras uppmärksamhet mot boken, och de återupplever en episod från den föregående leken. "*Och sen gick vi dit!*" säger Emil till Kristoffer. "*Det var roligt.*" Kristoffer tittar i boken, ler och nickar jakande och säger "*Ja, det var jättekul! Ja.*" Detta är något som bara de två har gemensamt, precis som innan pedagoggen gick in på deras arena. Visserligen får nu Joakim tillgång till bilderna, men han är för den skull ej inkorporerad i berättelseskaparprocessen och förblir positionerad som den icke skapande i pojknarnas berättelselek. Denna situation kan utgöra ett exempel på hur barnen mobiliserar sina egna sätt att hantera konflikter, men också ett exempel på deras kompetens att konstruera och bibehålla den egna sociala ordningen, i kontrast till den som pedagoggen har försökt påtvinga

dem. Visserligen korrigerar pojkarna sitt handlande och öppnar upp boken, men det stör dock ej deras eget berättarprojekt. Barnens berättande bygger på att de får avgränsa en värld, något som står i konflikt med den officiella "alla får vara med"-diskursen. Hur kan vi då förstå pojkarnas agerande i de olika diskurserna?

Inom det poststrukturalistiska tänkandet sätts fokus på det sätt varje person aktivt tar upp diskurser som hon/han gör till sina egna. Davies (1993) menar att detta perspektiv "opens up the possibility of agency to the subject through the very act of making visible the discursive threads through which their experience of themselves as specific beings is woven" (s 12). Detta innebär att individerna i det ovannämnda exemplet inte så mycket är fixa slutprodukter, skapade genom en socialkonstruktionistisk process, utan de är konstituerade genom de varierande diskursiva praktiker i vilka de deltar.⁹⁷ Man kan i denna förskolekontext alltså synliggöra produktionen av de olika subjektpositionerna i de olika diskurserna. Kristoffers och Emils agerande kan utifrån detta synsätt illustrera olika subjektpositioneringar, en som mer mäktig i berättardiskursen och en som maktlös i problemlösningdiskursen. Pedagogen tar inte upp barnens berättardiskurs eftersom den inte är synlig för henne, utan hon håller sig till problemlösningdiskursen där hon, men också barnen, positionerar henne som någon som kan påverka de senares handlingar.

ATT VARA ENSAM MED PEDAGOGEN OCH BOKEN

Finns det tidsutrymme förekommer det att pedagogen läser för enskilda barn om barnet initierar denna aktivitet. Under min vistelse på förskolorna har det totalt förekommit 8 st sådana tillfällen, och då framförallt på morgonen eller på eftermiddagen då pedagogen är ensam med barnet. Alfredo t ex som kommer tidigt på morgonen varje dag (kl 6.00), har en vana att börja dagen med en bok och han ber ofta morgonpersonalen att läsa för honom. Men det händer också att han berättar om böckerna för personalen. Hans favoriter under datainsamlingsperioden var *Bä och Bu*-böckerna (Olof och Lena Landström) samt *Nisse*-serien (Olof och Lena Landström). Intressant i detta sammanhang är att barnet fastnat för samma författare och illustratör. Personalen berättade att de, när de gick till biblioteket, såg till att låna dessa

⁹⁷ Davies, 1989:229.

böcker till just honom. *"Han gillar dem så mycket. Det är mysigt, mysigt att krypa upp på soffan och ta det lite lugnt. Och det kan vara en bra start på dagen för honom!"* sa pedagogen Carina, som är en av dem som brukar ta emot honom på morgonen.

Men dessa ensamaktiviteter med pedagogen förekommer också under annan tid, och då speciellt under det inplanerade fria lektidsutrymmet. Under min datainsamlingsperiod har inte barnen blivit nekade denna stund. Här kan också nämnas att denna stund, särskilt på dagen, ofta blir avbruten då pedagogen blir kallad till andra barn. Vad finns det då för villkor för detta läsande? Vi kan titta närmare på en situationen ute på gården.

Exempel 14

Tid (000905) 13.10-13.35

Plats: Förskolan Pärnet, ute på förskolegården

Aktörer: Annika och pedagogen Ingrid

Bok: Potter, B (1996) *Stora sagoboken om Pelle Kanin och hans vänner*.

Efter lunchläsningen skall barnen vara ute på gården. Annika tittar i bokhyllorna och plockar fram några böcker. Sedan går hon till pedagogen Ingrid och frågar: *"Kan du läsa för mig?"* Pedagogen svarar: *"Ja."* och tillägger, *"Ta med böckerna ut på gården. Så får vi se."* När Annika kommer ut efter klädombudet, så ser hon att Ingrid väntar på henne. Hon sätter sig mycket nära Ingrid som omfamnar henne. Hon lägger boken framför Annika och börjar läsa. Efter en kort stund sitter Annika i Ingrids knä och de fortsätter läsandet. När de är färdiga, fryser Annika och kryper innanför koftan på Ingrid, vilket pedagogen tillåter. Då och då tittar Ingrid på de andra barnen som leker på gården. Annika vill att de skall fortsätta med en ny bok vilket de också gör.

Det vi ser i exemplet ovan är att Annika uttrycker sin önskan om att pedagogen skall fortsätta att läsa för henne efter den gemensamma lunchläsningen. Den här situationen liknar mycket det som Fröbel (1844) talar om, även om det dock nu är den kvinnliga pedagogen som omhändertar flickan stället för modern. Utmärkande för denna situation är att det är svårt att få tid till att läsa för det enskilda barnet, och att sätta dess behov före de andra artens måste karakteriseras som exklusivt. Ingrid avböjer dock inte barnets initiativ, utan ger signalen att det finns en möjlighet. De följer med de andra barnen ut på gården och som pedagogen uttrycker det *"Så får vi se"*. Detta tolkar jag som att pedagogen försöker att skapa ett läsutrymme för det enskilda barnet i den rutiniserade vard-

gen, dock under villkoret att allt utifrån pedagogens perspektiv "flyter på", dvs att barnen är sysselsatta med egna aktiviteter.

På förskolan Äpplet berättade pedagogen Kajsa om att barnen inte längre i samma utsträckning bad pedagogerna att läsa enskilt för dem. Hennes förklaring var att det kanske var så att de själva, pedagogerna, hade lärt dem att klara sig själva. Hon poängterade också att man i stället läste för barnen i grupp, ty om ett barn frågade så var det genast andra barn som ville delta. Situationer då pedagogen läste för ett barn drog ofta till sig andra barn. Bae (1990) observerade liknande fenomen i två norska daghem i sin studie av kommunikationsprocesser mellan förskollärare och barn, dvs att dyadisk kommunikation fungerade som inspirationskälla för andra att delta i samtalet eller aktiviteten. Dessutom blir det i hennes material tydligt att pedagogerna sällan samspelade med enskilda barn, och om det förekom så var det under den fria lektiden. Det jag också kunde observera var att barnen, när de kom nära lässituationen, snabbt tog en blick på bilderna i boken som pedagogerna just läste. Ibland gled de in i denna situation och ibland lämnade de den. Här kan man försiktigtvis göra den tolkningen att lässituationen och bilderboks bilderna har en lockelse, men vilket gensvar de får beror på individens aktuella behov och intresse.

SAMMANFATTNING

Syftet med detta kapitel har varit att närmare studera barns eget bruk av bilderböcker i det vardagliga sammanhanget, med särskilt fokus på vem som äger boken i interaktionen mellan barnen, vilket belysts genom observerade interaktionssekvenser. I barnens agerande kring bilderböckerna finner vi att denna verksamhet ofta införlivas i kamratgruppen, och det förefaller mycket betydelsefullt för barnen med vem eller vilka de interagerar.

Ser man sammantaget på barns interaktioner kring bilderböcker så kan man säga att den som initierar bokaktiviteten har ett företräde eller rättighet att temporärt äga boken och ha kontroll över hur bokaktiviteten skall fortskrida. Thorell (1998) visade i sin studie bl a skillnader i orienteringen mot föremål mellan pojkar och flickor. Hon menar att flickorna positionerade sig i leken genom att lägga beslag på föremål medan pojkarna i större utsträckning la beslag på utrymmet. Jag har dock inte funnit denna uppdelning i mitt material. Då det gäller bokanvändningen på de studerade förskolorna är det generellt så att den som kommer först till boken också har rätten till densamma. Ibland

kom det också till fysisk kamp om boken, vilket ligger i linje med små barns etik att den "starkaste vinner" (Johansson, 1999) även om turordningsperspektivet alltid fanns med parallellt.

Barnens interaktion med bilderböckerna i naturligt förekommande situationer demonstrerar hur barnen i bokaktiviteterna använder sig av olika inkluderings och exkluderingsstrategier. I denna interaktion mellan barnen, utgör bilderna en kontaktyta eller ett slags interaktiv plats för att använda Corsaros (1985) term, vilket kan innebära att barnen tillsammans tittar på eller kommenterar bilderbäckernas bilder och på så sätt markerar att de vill dela bilderböksaktiviteten. Att kamrater inte får se bilderbäckernas bilder är en vanlig strategi för att exkludera dem. Den som håller boken i handen äger också boken och har därför kontroll över bilderböksituationen och bilderböksens bilder.

Man kan påstå att bokarenor används av barnen som en plats, där olika positioner kan förhandlas. Detta kan sägas vara i likhet med de lekarenor som Thorell (1998) beskriver. Det som är specifikt i de av mig observerade boksituationerna är att det är själva bilderböksbilderna som utgör kontaktytan mellan barnen, där förhandlingarna tar sina utgångspunkter. Ett nödvändigt villkor för att få tillgång till bokarenan handlar som ovan nämndes om att få tillgång till bilderna, men detta behöver ingalunda vara tillräckligt, då det på bokarenan kan försiggå många aktiviteter. Även om Joakim (i exempel 13) får tillgång till bilderna, betyder det inte att han får tillgång till den aktivitet som pågår just kring bilderna.

Det jag kunnat visa är att bilderböksstittandet och bilderböksutforskandet är något som man kan göra med andra, och på så sätt har också bilderböksaktivitetens sociala karaktär visats. Barnen sätter upp gränser för olika bokarenor, såväl för sina kamrater som för pedagogen, och de kan tillsammans göra motstånd mot en inplanerad aktivitet genom att inte inta en lyssnandeposition. I exempel 10 ser vi hur barnkollektivet agerar i förhållande till den hierarkiska ordningen (pedagog-barn) och tillsammans intar en kraftfull position. Trots att pedagogen har boken i handen och har kontrollen över densamma, kan hon inte fånga barnens intresse för sagan trots flera försök, detta beroende på att barnen orienterar sig mot andra aktiviteter än högläsningen.

Resultatet av att följa en bok, *ABC boken* av Jan Lööf, under olika interaktionssituationer visar att bilderboken involverades i en mängd situationer med olika mål och syften. Vidare visas hur olika meningar skapas med hjälp av en och samma bok beroende på aktuell aktör och situation. När t ex barnen föreslår för pedagogen att läsa ABC-boken, ses den som en bok att läsa. Pedagogen har dock föreställningen att

ABC-böcker skall användas för lära barnen bokstäver (Nikolajeva, 1998). Ett informellt samtal med Mona-Lisa på biblioteket förstärker denna tanke, då hon understryker att femåringarna var intresserade av bokstäver. Detta ligger, som jag tolkar det, i linje med det som framhålls i förskolans läroplan (Lpfö 98), nämligen "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" (Utbildningsdepartementet, 1998, s 10). Pedagogerna hade införskaffat och använde denna bok för att nå vissa pedagogiska mål, och då även i de informella barninitierade lässituationerna.

Då det gäller barnens egen användning av denna bok är den klart skild från pedagogens. Detta blev mycket tydligt med *ABC boken*, som hörde till Kristoffers och Emils favoriter. De hade också hittat ett sätt att tillsammans närma sig bilderboksbilderna genom att prata om en enskild bild, och de var då inte intresserade av att lära sig bokstäverna. Eftersom de hade ett gemensamt intresse exkluderades andra, se även kapitel 6 där *ABC boken* används i en lek mellan Kristoffer och Emil.

Då det gäller ensamaktivitet med boken och pedagogen har det visats hur dessa bokpraktiker inbjuder till olika positioner, och hur barnens interaktion med mediet kan ses som ett utforskande av möjliga förhållningssätt och relationer på institutionen. I följande kapitel kommer jag att diskutera hur barnen involverar bilderboken i en speciell aktivitetsform nämligen leken.

Bilderboken som utgångspunkt för lek

INTRODUKTION

Denna studie handlar om barn och böcker i den svenska förskolan. En aspekt är hur barninitierade bokaktiviteter kan utvecklas till lek, och hur leken i sin tur blir ett redskap för att utforska bokens innehåll. Avsikten är här att belysa hur barns egna bokaktiviteter i det fria lekutrymmet möjliggör utforskandet av subjektpositioner och maktrelationer.

Då det gäller bokaktiviteter i den svenska förskolan kan dessa användas på många skilda sätt av de olika aktörerna. Som framkom i fokusgruppsintervjuerna (se kapitel 4) såg pedagogerna bokaktiviteterna i första hand som medel för inläring, eller som medel för att åstadkomma lugn och vila i barngruppen. Det avgörande för aktiviteten är då vad som finns mellan pärmarna på boken och hur detta innehåll med olika metoder kan nyttjas i relation till barnens utveckling och den aktuella verksamheten. De pedagoginitierade bokaktiviteterna är dock inte de enda tillfällen då böcker används i förskolan. Utifrån de deltagande observationerna som ligger till grund för denna studie samt utifrån egna erfarenheter av att arbeta med barngrupper på förskolan, vill jag hävda att barnen ofta själva initierar aktiviteter utan de vuxnas inblandning eller närvaro, vilket diskuterats i kapitel 5. Det barnen gör i dessa bokaktiviteter kan variera. Något jag uppmärksammat är att dessa ibland leder till lek. Detta väcker frågor kring hur böcker kan aktualisera lek, och jag vill därför här med utgångspunkt i några exempel diskutera leken och dess relation till såväl boken som diskurser utanför boken.

I den svenska förskolan har av tradition bilderböcker haft en given plats. De utgör därmed en del av det moderna småbarnslivet på institutionen, och de används i stort sett dagligen i vuxeninitierade pedagogiska aktiviteter (se kapitel 4). Till skillnad från tidigare forskning kopplas i detta arbete bokläsandet och leken ihop för att på så sätt lyfta fram nya dimensioner kring barns egna bokanvändningspraktiker i förskolan. Det är alltså bokanvändandet och inte leken som utgör fokus i denna studie.

Jag har valt att diskutera tre exempel på bokaktiviteter som innehåller lek, för att på så sätt påvisa variationer beträffande bokens koppling till leken. Min definition av lek i detta sammanhang anknyter till Smilansky (1971) som hävdar att sociodramatisk lek måste innehålla "imitative role play, make-believe with objects, future mental images of actions and situations, persistence, interaction with others" (s 41-42).

De frågeställningar som ligger till grund för detta kapitel är följande:

- 1) Hur använder barnen boken för att utveckla leken?
Vilken funktion har bilderboksbilderna i leken?
- 2) Vilka positioner och maktrelationer blir synliga i leken?
Hur kan man förstå dessa positioner och maktrelationer i relation till den institutionella diskursen?

BILDERBÖCKER I LEKEN

Som tidigare nämnts är syftet med detta kapitel att beskriva hur leken uppstår i bokaktiviteter och hur barnen använder bilderböcker i leksituationerna. De studerade lekepisoderna var alla integrerade i typiska dagliga aktiviteter i förskolan. Analysen startar med att utforska vilka funktioner som barnen tilldelar bokens bilder. Därefter belyses hur de definierar vad leken skall handla om, samt vad det är i leken som producerar just denna typ av handlingar och aktiviteter.

Lekexempel: Världen Bali

Detta första exempel visar hur två pojkar diskuterar kring illustrationerna i en bok, och hur denna pågående aktivitet transformeras till en fantasilek. Barnen i exemplet väljer en viss bilderboksbild att interagera med, och förhandlar dess innehåll gemensamt. Genom detta tilldelas bilden olika funktioner, och utgör en arena för deras agerande, på vilken fantasileken kommer att realiseras.

Bilderboksbildens funktioner i "Balileken"

I detta avsnitt kommer jag att visa på två olika användningssätt av bilderboksbilden i pojkarnas interaktion, nämligen bilden som scenskapa-re och bilden som handlingsbärare.

A) Bilden som scenskapare:

I den följande analysen beskrivs hur barnen, Kristoffer och Emil influerar varandra att ingå i en gemensam aktivitet. I initialskedet inbjuder Kristoffer Emil till en gemensam aktivitet med *ABC boken* (Löf, 1999).⁹⁸ Inviten förstärks med att Kristoffer intensivt tittar på Emil, samtidigt som han visar bokens omslagsbild. De går tillsammans och sätter sig i läsoffan, där Kristoffer håller i boken, men placerar den dock så att båda pojkarna får uppslagsbilden i knät. Barnen har på så sätt definierat en gemensam bokaktivitet. Flera olika beteenden, specifika för bokanvändning, blir synliga i deras aktivitet, såsom bläddrande, pekande på bilderna, samt benämningar av föremål på desamma. Vid deras genomgång av de olika bokstavsuppslagen, stannar de upp vid den bild som illustrerar bokstaven "S", vilken föreställer exteriörerna i en slottsmiljö. Följande samtal om bildens innehåll tar vid:

Exempel 15

Tid: (000509) 10. 51-11.19

Plats: Läsoffan i fyraårsrummet, Förskolan Äpplet

Aktörer: Kristoffer och Emil, Joakim och Anders

Bok: Löf, J (1999) *ABC boken*

- Kristoffer:* Såna där (pekar på riddare med spjut). Han. Såna där är väldigt farliga (riktar sig mot Emil). Emil! De är väldigt farliga.
- Emil:* Varför? (Emil tittar närmare på figuren).
- Kristoffer:* Därför att de kan gömma sig och kan hoppa på. Såna är väldigt farliga.
- Emil:* Kan man ta dem?
- Kristoffer:* Ja. De har skärp här, och svärd och kniv. Såna här skall man akta sig för.
- Emil:* Såna finns inte!
- Kristoffer:* Jo, det kan dom!
- Emil:* Nej.
- Kristoffer:* De är farliga.
- Emil:* Men vi kan xxx (viskar till Kristoffer).
- Kristoffer:* Visst finns dom.
- Emil:* Hm

⁹⁸ På BonnierCarlsens hemsida presenteras boken som "Bilar och andra mekaniska manicker, apor, uppfinningar, troll, musiker, en och annan liten tant och fantastiska äventyr. I ABC-boken hittar du allt detta och massor av andra saker, från apa till ödla. Boken ska väcka nyfikenhet och ge en rik och fantasieggande bildupplevelse några år innan barnen börjar skolan. Boken nominerades till Augustpriset 1999."

Kristoffer: De här finns i Bali.

Emil: Gör dom? De är väldigt farliga. Akta dig för dom (vänder sig mot Joakim och viskar).

Joakim: Visst faktiskt det.

Kristoffer: Min pappa.

Emil: Det där är fängelset.

Kristoffer: Nej, det är ett torn.

Emil: Ha ha. Fängelset är där.

Kristoffer: Nej.

Emil: Jo, ser du, det är ju galler.

Kristoffer: Nej, det här är fängelset.

Emil: Jag sa ju det.

Kristoffer: Nej, du sa det. Det.

Emil: Det är också fängelse.

Kristoffer: Jag följde med pappa en gång till Bali. Jag såg en sân (pekar på en apa och härmar den).

Joakim: Jarå. Jag såg en sân, Kristoffer. Jag såg en sân.

Kristoffer: Det finns inga drakar på Bali. Bara såna här (härmar apan).

Emil: Jag har hängt med dig till Bali (Emil och Kristoffer härmar apan/stirrar).

Kristoffer: Jag bara glodde så här. Du bara stannade. Du sprang iväg och jag stannade kvar. Du sprang iväg och jag stannade kvar. Sen så sprang jag upp och slog honom i huvudet.

Transkriptionens första rad visar just det ögonblick då Kristoffer hittar en ingång till bilden, nämligen då han uppmärksammar en figur på den, en riddare med spjut. Kristoffer berörs här av ett punktum i bilden, för att använda Barthes (1964) term, samtidigt som han tolkar och tillskriver figuren egenskapen av att vara farlig. Han bjuder in Emil till samtal om bilden genom att påstå att figuren på bilden är väldigt farlig. Emils nyfikenhet väcks för bilden, och han låter sig involveras i den och undrar varför Kristoffer kunde tolka figuren som farlig. På så sätt skapar barnen ett spänningsförhållande kring figuren, någon som är farlig och hotande. Denna ojämvt framträder som något intressant och lockande för pojkar, och på så sätt suges de in i detta lektema. En närmare analys av exemplet indikerar att barnen börjar sin gemensamma aktivitet med en bildbeskrivning. Här kan man påstå att barnen gör ett slags översättning av det visuella till verbalt språk, där de denoterar olika föremål och figurer. De gör på så sätt en första tolkning av bilden, samtidigt som de upptäcker och utforskar dess potentialer. När Kristoffer första gången annonserar världen "Bali", är det ingen som tar upp detta spår utan det hänger kvar i luften. Vid ett nytt försök un-

derstryker Kristoffer dess existens genom att berätta att han har varit där med sin pappa. Kristoffer refererar alltså till en högre auktoritet som man kan lita på, och som kan inge respekt i den andre pojken ögon, dvs någon som kan legitimera dess existens. Det Emil sedan gör, är att han konstruerar en lekvärld "Bali" utifrån vad bilden aktualiserar för idé hos honom "Jag har hängt med dig till Bali".

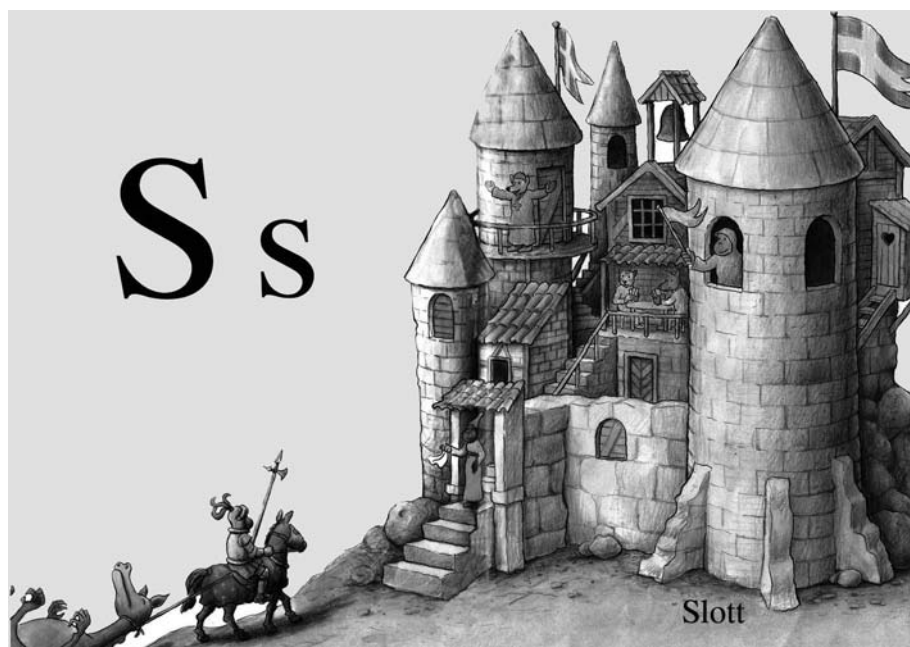


Bild 5. Lööf, J (1999) *ABC boken*, Stockholm: BonnierCarlsen

Kristoffers och Emils beskrivning av bilder är, utifrån det insamlade empiriska materialet, en vanligt förekommande aktivitet vid interaktionen med bilderböcker. Jag vill dock föreslå att det i den här situationen skapas och produceras något mera än i "vanliga" beskrivningsaktiviteter, nämligen att barnet (Kristoffer) *skapar en ingång* till att utforska bilden vidare och fylla den med eget innehåll.⁹⁹ På så sätt kan han sägas skapa *en värld*. Jag vill vidare hävda att Kristoffer, genom att

⁹⁹ Här kan man associera till Iser's begrepp "Leerstellen" (Iser, 1978) dvs "luckor" i texten vilka läsaren kan fylla med eget innehåll. I det exempel som används i detta arbete kan ses att barnen hittar olika "luckor" i bilderboksbilderna som de fyller med eget innehåll.

placera figuren i den konstruerade världen Bali, också bygger upp ramarna till en möjlig berättelse, och på så sätt öppnar han upp för nya maktrelationer och subjektpositioneringar i den redan pågående aktiviteten. Genom att skapa den nya lekvärlden förlängs också själva bokaktiviteten.

Att Emil replikerar att han följde med Kristoffer till världen Bali blir, enligt min mening, ett avgörande drag för hur deras lek skall fortskrida. Det sker en förvandling av bokaktiviteten där, som jag ser det. Kristoffer och Emil går in i bilden och tillsammans beträder fantasilekens sfär. På bokstavs bilden "S" finns alltså ett antal olika figurer synliga, där några har uppmärksammats speciellt av pojkarna. Utöver dessa krävs dock också nya aktörer, de själva. Barnen använder pronomen "jag" och "du" i sin beskrivning av handlingen, och därmed synliggörs att de gjort sig själva till *huvudaktörer*, och därmed också de kommande *hjältarna* i denna narrativa fantasilek.

Likt spegeln i *Alice i Spegellandet* (Caroll, 1963)¹⁰⁰, fungerar bilderboks bilden som en passage till den fiktiva världen. Kan då denna värld beträdas av vilket barn som helst? Det som framträder i pojkarnas sätt att agera, är att deras lek har en begränsad uppsättning av deltagarplatser, vilket visar sig då Joakim försöker ansluta sig till deras lek men som dock inte får tillträde till densamma. Att Kristoffer klamrar sig fast vid Emil, tolkar jag som att han vill undvika den turbulens som en integration av Joakim i deras lek kunnat orsaka. Genom Emils inlägg "*Jag har hängt med dig till Bali (Emil och Kristoffer härmar apan/stirrar)*" förstärks detta, och de räddar tillsammans kontinuiteten i deras dyadiska leksituation.¹⁰¹

Fram tills nu har jag diskuterat barnens skapande av en fiktiv lekvärld, samt den uppsättning av aktörer som krävs till denna. Jag ämnar nu vidare visa att barnen, Kristoffer och Emil, också skapar ett utgångsläge och en lekram (Fobes, Katz & Paul, 1986) för sin fantasilek. Min uppfattning är alltså att barnen med bildens hjälp inte bara skapar en värld och aktörer i denna, utan även en handlingsutgångspunkt och miljö till den "story" som de vill delta i. I Kristoffers replik, "*Såna där (pekar på figuren). Han. Såna där är väldigt farliga (riktar sig mot Emil) Emil! De är väldigt farliga.*" framträder en obalans i berättelsens utgångsläge

¹⁰⁰ "Medan Alice pratade, hade hon krupit upp på spiselhyllan, och hon förstod själv inte riktigt hur det har gått till. Men en sak var säker. Glaset började verkligen smälta bort till ett genomskinligt dis." (s 1)

¹⁰¹ Att förflytta sig i tid markerar också att de är i lekensfär.

eller dess initiala situation, för att använda mig av Propps¹⁰² (1928/1999) terminologi. Den brist som skapas av pojkarna i deras berättelses början, är att det inte är godheten som råder, utan att det finns några figurer som stör jämviktstillståndet, vilket ger hjältarna (Kristoffer och Emil) en anledning till att ta sig an och lösa problematiken. Detta skapar också en dikotomi mellan "the good guys" och "the bad guys". Jag ser det som att Kristoffer och Emil initierar såväl båda dessa typer av agenter (dvs två oppositionella lag) som temat "action". De är i lekens tillfälliga värld, och i likhet med Huizinga (1945) som menar att hur leken avslutas är oklart, har inte heller denna lek ett förutbestämt slut.

Det är också uppenbart att denna värld inte befolkas av hjälpande vuxna utan barnen måste klara sig själva mot de onda. Jag anser att detta inte är så olik vissa TV-serier (*Rugrats*, *Pokemon*) eller vissa TV-spel. I det senare fallet går barnen in i nya "världar" i cyberspace, där de måste klara av olika hinder eller äventyr för att kunna gå vidare. Som vi har sett använder barnen bilden till att göra en fiktiv verklighetsbildning av sitt fiktiva universum, dvs bilden används som en *scen* för att möjliggöra leken. Vad händer då på denna scen? Kan bilden bidra och i så fall på vilket sätt? Dessa frågor ämnar jag belysa i nästa sektion.

B) Bilden som handlingsbärare

Det är viktigt att här uppmärksamma att denna bilderboks bild ingår i en större helhet, nämligen *ABC boken*. Dock bör understrykas att den strukturmässigt inte ingår i en gemensam berättelse, där bilderna tillsammans med texten bygger upp en genomgående berättelse. Detta innebär också att det för Kristoffer och Emil inte heller finns någon initial textberättelse som signalerar vad som kommer att hända i sagan/berättelsen (Propp, 1928/1999; von Franz, 1987). Ovan visades hur Kristoffer i början av exemplet plockade upp en tråd *i bilden*, vilket skapade ett initialske i den fiktiva världen, karaktärerna samt en begynnande story som var möjlig att leka och utveckla tillsammans med Emil. I exemplet nedan framkommer tydligt att barnen även använder bilden som handlingsbärare under leken.

¹⁰² Propp som hörde till den ryska formalistiska skolan undersökte hundra ryska folksagor och hittade identiska narrativa strukturer i dem, bestående av 31 olika funktioner eller narrativa komponenter. Han hävdade att den narrativa strukturen är universell för folksagor, och hans strukturella modell innehåller sju olika faser i berättelseutvecklingen, nämligen 1) den initiala situationen 2) förberedelsesektionen 3) komplikationen 4) rörelsen 5) kampen 6) återkommandet 7) lösningen (resolutionen).

Exempel 16:

Tid: (000509) 10.51-11.19

Plats: Lässoffan i fyraårsrummet, Förskolan Äpplet

Aktörer: Kristoffer, Emil, Joakim, Pernilla, Fredrika

Bok: Löf, J (1999) *ABC boken*

Kristoffer: Sen så gick vi in här. (pekar på en dörr).
Emil: Oh, det var läskigt.
Kristoffer: Ja vi trodde i alla fall att det var kul.
Emil: Ja, det var jätteläskigt. Ja det fanns en hel xxx
Kristoffer: Ja det var kul. Ja, vi såg något...spöken.
Emil: Fast det var inte något spöke.
Kristoffer: Det var bara död.... Det var bara... det var bara en död människa som syntes skelettet på. Vi såg blodet. Sen såg vi en spöktiger.
Emil: Ja.
Kristoffer: Vi sprang!!!!. (visar med fingrarna åt vilket håll de sprang).
Emil: Och sen så.
Kristoffer: Ja, sen gick vi ner till spökena igen, sen sa vi spöken! Sen vi gick. (pekar med fingrarna på bilden i vilken riktning de gick).

Vi kan här se hur Kristoffer interagerar med bilden. Han pekar på dörren på bilden, och säger "Sen så gick vi in här." och senare i exemplet "Ja, sen gick vi ner till spökena igen." De rumsliga anvisningarna som barnen anger tyder på att de agerar som om de var inne i denna värld, inne i bilden. Det verkar som om bilderboks-bilden framträder för barnen som en miljöskildring, dvs de har alltså växlat perspektiv från att vara yttre bildbetraktare till att betrakta bilden inifrån och agera i den. Genom att Kristoffer och Emil skapar nya "rum" bakom stängda dörrar, skapar de inte bara en förlängd samvaro med varandra utan också nya äventyr (episoder) som de kan uppleva tillsammans. På så sätt nyttjar barnen bildens potential till att vara handlingsbärare i leken, och därmed bidrar den till fortskridandet av handlingen. Detta innebär i praktiken att barnen använder något element, som t ex en figur eller sak i bilden för att föra berättelsen framåt.

Sammantaget tolkar jag det som att bilden har åtminstone två funktioner som redskap till att förverkliga barnens lek; (A) en statisk funktion då bilden skapar en skildring av det fiktiva universumet, beskriver de aktörer som befolkar det, samt möjliggör handlingen, (B) en dynamisk funktion där bildelement och motiv används som handlingsbära-

re, för att episoderna skall kunna framskrida och leken upprätthållas. Vidare bör understrykas att barnen tilldelar bilden funktionen av att fungera som "idébank" till leken, från vilken "idéer" lånas för kortare eller längre perioder för att fortsätta själva huvudhandlingen eller för att starta upp något sidospår. Poängen med att i detalj visa vilka olika funktioner barnen tilldelar bokens bilder, är att synliggöra den process där bilden som kulturell artefakt kan ge impulser till barns fantasi och kreativitet.¹⁰³

Vad är det barnen aktualiserar i bilderboksleken?

Utifrån exemplen ovan (exempel 15 och 16) har barnens lek hittills blivit diskuterad i termer av hur barnen använder sig av bilden, och vilka ramar detta sätter för leken. I denna sektion vill jag lyfta fram vad det är för berättelser som samkonstrueras och vilka maktrelationer som blir synliga.

I Kristoffer och Emils leksekvens vill jag lyfta fram två diskurser, nämligen berättelsediskursen och hjältedådsdiskursen, vilka båda producerats i den virtuella världen. Berättelsediskursen syftar på formen, medan hjältedådsdiskursen syftar på det innehållsmässiga. Låt oss titta på följande transkription av Kristoffer och Emils lekepisod, i vilken barnen berättar om sina bravader i världen Bali.

Exempel 17

Tid: (000509) 10.51-11.19

Plats: Lässoffan i fyraårsrummet, Förskolan Äpplet

Aktörer: Kristoffer, Emil, Joakim, Lisa, Fredrika

Bok: Lööf, J (1999) *ABC boken*

- Kristoffer:* Såna där skall man verkligen akta sig för, eller hur?
Emil: Det har jag med.
Kristoffer: Han stodde där och jag bara. Han med stodde där och jag bara. Hej då (brummar). Ända hit.
Emil: Sen sparkade du honom i stjärten. Sen sprang xxx.
Kristoffer: Sprang så här. Du ska ner. Boom.
Emil: BOOM.
Kristoffer: Så ramlade han ner från ett annat xxx.
Emil: Pang, ja.
Kristoffer: xxx på taken. Sen ramlade jag ner.
Emil: Det var kul, visst.

¹⁰³ Se vidare Vygotsky (1995). I min studie visas att bilderböckerna kan ge bidrag till leken och dess innehåll.

Kristoffer: Ja. Det var kul på Bali.
Emil: Ja, det är jättekul på Bali.
Kristoffer: Vi tittar bara på den här (pekar på uppslaget). Jag sprang xxx raket. Klart för start. Ja. xxx flög upp i himlen. Sen ramla här. På dom här bara.

senare

Kristoffer: Sen så sprang jag upp och slog honom i huvudet.
Emil: Tar vi ett svärd och en kniv och hugger i den.
Kristoffer: Nu ska jag döda er xxx och slog sönder slottet.
Emil: Sen sparkade du honom i stjärten.
Kristoffer: Och så kom jag dit och drog honom i öronenxxx naken.
Emil: Och sen sparkar jag honom i stjärten och på snorren.
Kristoffer: Sprang ifrån oss. Han blev rädd. Det var så kul att han sprang iväg och fick eld i stjärten.

I denna leksekvens är det tydligt att barnen samproducerar bildens plats i leken, och att bilden utgör en utgångspunkt för deras handlingar. Likaså produceras berättarpositioner för denna story. Men vem av pojkarna är det då som tar denna position? Jag vill föreslå att de erbjuder varandra att framstå som kompetenta berättardeltagare. Att vara i berättarposition innebär också att ha makten över berättelsens framskridande, vilka möjliga element som kan vävas in, vilka personer, intriger och episoder som skall ingå dvs ha kontroll över vad berättelsen skall handla om. Den berättarstil som de använder här går ut på att de berättar en story samtidigt som de upplever just dessa handlingar. Det här sättet att berätta är inte ovanligt inom barnlitteraturen, och vi finner det i text Michael Endes fantasiberättelse *Den oändliga historien* (1998), där läsaren Bastian blir medskapare av den oändliga historien. Som vi såg ovan i transkriptionen, delar barnen alltså här denna position mellan sig, dvs båda är berättare och samkonstruerar (Goodwin, 1994) därmed en gemensam berättelse.

Som jag ser det skapade pojkarna med världen Bali en berättelse som handlar om kampen mellan två oppositionella lag; de goda och de onda, dvs en hjältedädsdiskurs. Barnens sätt att gå in i nya rum och klara av olika hinder, indikerar att det är själva resan som är viktig för karaktärerna, dvs de olika episoderna är själva mer betydelsefulla än att segra över de onda. Utöver det som visas i exemplen ovan, hinner barnen mellan de olika hindren också gå in i ett rum och titta på en *Tom och Jerry* film som omväxling. De goda, alltså pojkarna, konstru-

eras som starka hjältar som har den fysiska styrkan att själva bemästra de onda. Genom detta så legitimeras också deras handlingar och de medel som de använder i det godas tjänst som t ex att de är våldsamma och har lov att sparka och slå.

Vad är det då för lekberättelse som produceras med hjälp av bilderboksbilderna? Direkt ses att pojkarna inte berättar en berättelse som har en början och ett slut, utan en berättelse med olika episoder staplade efter varandra. På så sätt bryter barnen mot den traditionella sagans struktur (Propp, 1928/1999) dvs målet är inte att lösa konflikterna och återställa balansen, vilket innebär att det inte är själva storyn som engagerar dem utan drivkraften är snarare att göra flera prestationer. Berättelsen kumuleras genom att de går in i fler och fler utrymmen i slottet, där det finns något mer att berätta. Detta förstärks också av att barnen använder denna bild under en längre tid (flera dagar i rad). Att det är själva resan och inte målgången som är av huvudintresse för barnen ligger i linje med vad Walkerdine (1998) visar i sin observations- och intervjustudie om barn i "cyber space", där barnen i de elektroniska spelen upptäcker den nya världen, och där resan är mer angelägen än att komma i mål. Kristoffer och Emil känner också till och praktiserar dataspel i hemmet och med andra kamrater.¹⁰⁴ Då det är förbjudet att ta med sig sådana spel hemifrån till den aktuella förskolan, skulle denna situation kunna förstås som att Kristoffer och Emil istället för att använda faktiska dataspel (gameboy), använder bilderboks bilden på ett dataspelmässigt sätt. Leken skulle alltså kunna ses som ett motstånd mot de institutionella ramarna, vilka förbjuder dem att ta in sin privata lekvärld till institutionen.

Att leka Bali-leken uppskattas av såväl Kristoffer som Emil, och de återkommer som ovan nämndes under flera dagar till den. En ytterligare funktion som framträder hos bilden är alltså att den utgör det objekt som fångar barnens uppmärksamhet, och som håller dem kvar under en lång tid. Ofta tas annars uppmärksamheten för given. Man kan undra varför barnen väljer just denna bild och inte någon annan? Denna fråga ställs faktiskt av en annan pojke, som tittade på deras lek och frågade dem "*Varför tittar ni bara på den bilden!*" Kristoffer och Emil svarar: "*För att VI VILL DET! För att det är himla COOLT.*" De har viljan att vara tillsammans, men att göra något som är "cool" är också viktigt för dessa pojkar. Att de har roligt i världen Bali understryks också av dem under leken, vilket ovanstående exempel visar. "*Ja. Det var kul på Bali.*" säger Kristoffer och Emil svarar "*Ja, det är jättekul på Bali.*"

¹⁰⁴ Informellt samtal.

Som tidigare argumenterats producerar pojkarna i den narrativa leken en hjältedådsdiskurs i vilken våldsamma och aggressiva handlingar är legitimerade i kampen mot de onda. Att barnen positionerar sig i "våldsdiskursen", är dock inte synligt för pedagogerna eftersom de inte är närvarande. Våldsamma lekar och artefakter som ger anspelningar till våldsamhet är förbjudna på förskolan.¹⁰⁵ Hur kan vi då förstå att pojkarna finner ett nöje i att inkorporera våldsamheter i sina förskolelekar? Ett sätt kan vara att diskutera detta mot bakgrund av hur diskursen kring barn och aggressioner är producerad på förskolan. Förskolan är en offentlig institution som måste garantera barns säkerhet och som också skall stå upp för moral och etik. Barnen kringgår emellertid förbudet mot våld via sin lek.

Sammanfattningsvis har jag i detta exempel försökt belysa hur en bokaktivitet involverande en enda bilderboksbild kan övergå i fantasi-lek. Jag har föreslagit att barnen använder bilden på två plan; dels statiskt för att skapa de yttre förutsättningarna för leken dvs miljöer och personer (i vidare mening ramarna för berättelsen) och dels dynamiskt, där bilderboksbilden utgör arenan för deras handlande i det fiktiva universumet. Dessutom har jag försökt visa att bilderboksbilden aktualiserar och möjliggör olika uppsättningar av subjekt- och maktpositioner för barnen att pröva. Bilderboksbildens innehåll används också av barnen som en idébank att låna olika "idéer" från. De funktioner som bilden tilldelas ger prov på bildens mångtydighet i det kommunikativa sammanhanget. Som också har noterats är inte heller innehåll, subjekt-positioneringar och maktrelationer oberoende av varandra i barnens lek med bilderboken. I nästa sektion visas ett annat sätt att använda boken i leken, nämligen som rekvisita, med vars hjälp de olika aktörerna i leken organiseras.

¹⁰⁵ Almqvist (1993) visar i en studie av 350 barnomsorgsinstitutioner i Sverige, bland annat att pedagogerna tar "avstånd från krigs- och äventyrslekar, ...visserligen tillåts barnen leka sådana lekar, men att de inte ges tillgång till leksaker som brukar förknippas med den sortens lekar" (s 141).

KALLE KJELLMAN
MAHENDRA
OCH DEN
UNDERBARA KON



Bild 6. Kjellman, K (1986) *Mahendra och den underbara kon*, Bromma: Opal

Lekexempel: Babysleken

Så här långt i analysen har jag koncentrerat mig på att diskutera hur barn kan använda sig av en enda bilderboks bild, och på vilket sätt dess innehåll kan ge underlag för lek. Nu vill jag gå över till en diskussion om hur barn kan använda sig av böcker som nödvändiga artefakter i leken, och hur bildernas innehåll kan inkorporeras i leken som möjliga subjektpositioner att pröva. Jag menar här att det kan vara en poäng att utifrån ett bokperspektiv studera "babislek" då detta är en vanligt förekommande leksituation på förskolan. Nedanstående exempel illustrerar hur bilderboken kan utgöra en nödvändig rekvisita i en sådan leksituation.

Exempel 18

Tid: (000920) 13.22-13.29

Plats: Lässoffan i stora lekrummet, Förskolan Pärnet

Aktörer: Annika och Alfredo

Bok: Kjellman, K (1986) *Mahendra och den underbara kon*

Efter lunchläsningen leker Annika och Alfredo själva i det stora lekrummet. De flesta av de andra barnen har gått ut på gården. Annika och Alfredo ligger bredvid varandra på soffan och skrattar. Alfredo gömmer sig bakom kuddarna på soffan. När han kryper ut därifrån pratar han spädbarnsspråk, säger "nappflaska", och springer till dockrummet. Annika springer efter Alfredo. När de kommer tillbaka har de båda en nappflaska i handen. Alfredo sätter sig på soffan och säger "*Kudde! Kudde!*" Annika går till några garderober för att skaffa fram materiel, och börjar sedan arrangera miljön för att passa deras leksituation. De håller till på stora soffan som inom kort förvandlas till en barnsäng med kuddar och filt. Alfredo tar fram nappflaskan och börjar suga på den. Annika lägger på honom ett täcke och säger "*Lägg dig här!*" Hon tar upp en bok från golvet och säger: "*Jag skall läsa en bok för dig. Jag måste klättra in i lekhyddan och stänga den. Lägg dig. Du har fått täcke och kuddar och nappflaska.*" Annika tar boken i handen och sätter sig bredvid Alfredo, som ligger och suger på sin nappflaska. Sedan börjar hon låtsas-läsa, och med hjälp av bilderna berättar hon en saga för honom.

I exemplet ovan visas hur leksituationen mellan Annika och Alfredo spontant emanerar ur Alfredos agerande. Barnen skaffar vidare fram saker såsom nappflaskan, för att förstärka och definiera fantasileksituationen. Man kan se det som att barnen konkret arrangerar en miljö, dvs skaffar fram de artefakter som ur deras synvinkel är nödvändiga i den aktuella leken för att åstadkomma en transformation av rummet. Då Alfredo pratar spädbarnsspråk signalerar han sin vilja att inta ett litet barns position, och detta kan möjligen vara en anledning till att det är Annika som är mer aktiv i utformandet av lekmiljön, då hon intagit rollen av att vara stor. Det bör här noteras att barnen i ovanstående exempel ännu inte har bestämt vilken släktration de har i leken. Jag uppfattar dem dock som medvetna om vad de behöver till den aktuella leksituationen, samt att de är medvetna om hur de skall organisera sig själva. Sammantaget skapar barnen genom sina handlingar sin lekkontext, vilken utgör utgångspunkten för den kommande leken.

Det sätt som barnen fortsätter sin lek emanerar ur en situation, då Annika spontant tar upp en bok från golvet och öppnar den. Bokens innehåll är enligt min mening av mindre betydelse för barnen, och jag

finner två rimliga tolkningar till hennes agerande, nämligen att boken gav idén till att ha med den i lekhandlingen och utveckla den senare i riktning mot en sagoläsningstund, eller alternativt att Annika redan i förväg hade bestämt sig för att läsa för "bebisen" och att boken passade in i hennes lekidé. Hur det än förhåller sig med detta, förkastar inte Alfredo initiativet, varvid bokens plats i leksituationen legitimeras.

Vi kan betrakta föremålet boken som en *motor* i leksituationen, då den organiserar aktörernas handlingar samt omdefinierar leken till att beskriva en vanligt förekommande kvällsrutin i det svenska samhället. Boken har med andra ord av barnen tilldelats en till synes underordnad plats i leken, där den dock ändå ger ramarna för lekkontexten, och de olika subjekspositioner som är möjliga att inta, såsom vuxen-barn, vårdande-vårdad, bokläsande-lyssnande och aktiv-vilande. Att Annika vill läsa för Alfredo, kan ses som att hon vill presentera sig själv som en kompetent sagoläsare. Hon förstärker denna position genom att hon faktiskt åstadkommer en sammanhängande berättelse med hjälp av de sammanlänkade bilderboks bilderna. Det som enligt min mening är intressant i Annikas sätt att framträda, är att hon ger uttryck för att hon *bör* producera en berättelse, och att hon *vill* pröva denna möjliga subjeksposition. Hon *vet* också vad denna position kräver av henne som bokläsare, dvs som "stor".

Att Annika som berättare håller boken i handen ger henne äganderätt och kontroll, vilket legitimerar hennes bestämmanderätt över texten var hon skall sätta sig, och med vilken rytm bladvändandet skall ske. Jag menar dock att detta även ger henne kontrollen på en annan nivå, nämligen vuxen-barn diskursen. Utifrån det perspektivet är det den vuxne som läser och barnet som lyssnar och därmed finns i denna situation en inbyggd maktrelation. Annika som intar denna position får alltså kontroll över hur lyssnaren skall bete sig (inte busa för mycket, samt ligga stilla och vara uppmärksam på läsandet), en slags disciplinering men också ett sätt att upprätthålla ritualen kring godnattläsningen. Dessutom får hon kontrollen över berättelsen, då det är hon som i första hand har tillgång till bilderna. Det jag här vill föreslå är att bokens funktion i en leksituation kan vara att ge en utgångspunkt, att organisera de olika aktörernas framträdanden, samt att genom sitt innehåll tillhandahålla möjliga relationer mellan deltagarna.

Alfredo som har intagit rollen av ett litet barn, behöver alltså vårdas och pysslas om i en hemliknande miljö. I denna hemsfär har inte barn mycket makt, och vi ser också att det är Annika som kontrollerar såväl leken som Alfredos handlande. Jag vill referera till Walkerdine (1990) som hävdar att flickor i "hemlekar" har makt likt traditionellt deras

mödrar. Flickorna är alltså inte alltid svaga och beroende, utan kan ta maktfulla positioner i t ex hemdiskurser.

Att pojken agerar lyssnare¹⁰⁶ gör att hans position, som ovan nämnts är underordnad berättarens (Annikas), då berättarens handlingar modifierar lyssnarens handlingar. I Annikas och Alfredos relation uppstår en kamp om vem som skall bestämma hur länge man skall få titta på bilderna, då Alfredo vid ett tillfälle gör motstånd mot och vill förhandla Annikas kontrollerande av boken. "*Jag vill se, vänta...vänta.*" Att han uppehåller sig en längre stund vid bilden, gör att Annikas handling blir modifierad. Jag tolkar utifrån barnens sätt att organisera sig själva i denna situation, samt utifrån asymmetrin i maktförhållandet, att det som då görs synligt är ett reproducerande av vuxen-barn förhållandet. Att barnet i leken gör motstånd kan även förekomma i godnattsituationer i hemmiljön såväl som under pedagoglett bokläsande på institutionen. Det som reproduceras här är alltså de maktförhållanden som finns inbyggda i boksituationen.

I det kommande avsnittet kommer jag att belysa hur flickan tolkar och kodar av bokens bildinnehåll, samt lyfter upp en "idé", som också blir utgångspunkt för hur leken fortskrider. Låt oss därför närmare studera vad Annika berättar till Kalle Kjellmans bok, *Mahendra och den underbara kon* (1986).¹⁰⁷

Exempel 19

Tid: (000920) 13.29-13.35

Plats: Lässoffan i stora lekrummet, Förskolan Päronet

Aktörer: Annika och Alfredo

Bok: Kjellman, K (1986) *Mahendra och den underbara kon*

Annika öppnar boken, och finner en bild som föreställer en större flicka tittande på två mindre barn som sovande ligger insvepta i en filt på golvet. Annika säger: "*Anna-Carin...Hon är Anna. Anna är min syster. Anna är min storasyster. Jag är honoms lillebror... hennes lillebror. Titta!*" Hon vänder sig till Alfredo och visar bilden för honom. "*Så ser det ut!*" Vänder till nästa blad. "*Kalle heter jag. Kalle bodde i Indien och hans pappa var en indianpojke. Indiana Indien. Titta, så här ser det ut i Indien. Min pappa bygger alltidxxx*". Berättandet avbryts då de lagar leksången som gått sönder. Annika: "*Jag är din storasyster! (Alfredo lägger sig.) Det är väldigt lite plats (då sittutrymmet blivit trängre). Jag är din storasyster. Jag är din storasyster!*" sa jag.

¹⁰⁶ Kan ses som att han ej har tillräckliga kunskaper i att berätta, alternativt att han önskar ha just denna position.

¹⁰⁷ Bilderbokens bilder är färgfotografier av motiv från Indien.

Alfredo säger "Jag vill sova. God natt". "God natt, god natt. Jag är din storasyster. Jag är din storasyster, sa jag!" säger Annika. Alfredo ropar "Mamma!" Annika svarar "Jag är din storasyster. Mamma är på jobbet!" Hon klappar honom och sätter sig vid fotändan och fortsätter läsa boken: "Alla Ama är min storasyster. Hon kan klättra upp i träd, men det kan inte jag. "Titta, Indiana Indien." (Nästa uppslag). "Jag heter Sallan. Jag är åtta år och går i skolan. Men jag kan alltid hitta på dumheter." (Nästa bild) "Jag är faktiskt 10 år och jag blir faktiskt arg på min storasyster. Och jag tycker inte om de här storasystrarna. Egentligen jag har en lillebror." Hon tittar upp från boken. "Jag har en lillebror. Lillebror! Lägg dig!" Bläddrar framåt. "Slut!" Läger ifrån sig boken.



Bild 7. Kjellman, K (1986) Mahenda och den underbara kon, Bromma: Opal (s 4)

Den första delen av exemplet ovan illustrerar Annikas sätt att försöka hitta någon ingång till bilden som hon kan berätta om, vilket hon gör genom att namnge flickgestalten på bilden. Därefter startar hon en berättelse där hon, som jag tolkar det, försöker reda ut relationerna mellan figurerna på bilden. På alla de olika uppslagen namnger hon en figur och något om och kring denna gestalt. Berättarstilen som hon använder är mycket lik den som ofta används i de "dokumentärfilmer" som sänds i barnprogrammet Bolibompa i SVT 1, och har alltså en in-

formativ och dokumentär karaktär. Vissa element i bilden (Bild 7) aktualiserar olika associationer och idéer hos Annika, som t ex att vara storasyster, då ett bilduppslag föreställer en flickgestalt som sitter bredvid små sovande pojkar. Denna relation, att vara storasyster, fångar alltså märkbart Annikas uppmärksamhet, och hon plockar upp idén. Här bör noteras att det under min datainsamlingsperiod var uppenbart att Annika¹⁰⁸ varit sysselsatt med temat "storasyster" då hon har gett prov på önskningar att vara storasyster även i andra lekar. Hon har bl a presenterat sig själv som "Sara" som går i skolan, medan hon framställde "Annika" som lillasyster. Jag vill föreslå att den aktuella bilden aktualiserade detta tema och ledde henne att pröva denna position, vilken är attraktiv för henne. Man bör också notera att det är Annika som definierar vad det är för relationer som existerar mellan henne och Alfredo i den här leken, då hon vid ett flertal tillfällen deklarerar "*Jag är din storasyster*". Att vara storasyster i deras lek kan även det innebära en asymmetrisk maktrelation då den som är äldst har vissa privilegier (att bestämma) men också vissa skyldigheter t ex att ta ansvar för det mindre syskonet.

Då barnen leker att de är syskon, blir de också tillhörande en familj, eller ett familjesystem. Detta anger också ramarna för det familjeliv och den familjeordning som presenteras i deras lek, och de möjliga subjektpositioner som kommer att kunna intas i detta familjesystem. Denna leksekvens säger alltså även något om en familjebild. När Alfredo frågar efter "*mamma*" i leken, kan det enligt mitt synsätt uppfattas som att han söker efter en kontext att tillhöra, som t ex en familj och på så sätt definieras arenan, deras handlande men också karakteristiken av vad en familj kan vara i denna lek. De prövar diskursen och utforskar dess ramar. Familjearenan kan alltså ses som en plats där barnen kan visa sina kompetenser på olika sätt.

När Alfredo frågar efter en mamma i deras lek, produceras olika subjektpositioner som är möjliga att inta. Man kan tolka det som att Annika inte ser mammapositionen som särskilt attraktiv, då hon insisterar på att vara storasyster. Det finns dock ingen annan som kan inta denna position. Hon löser denna problematik genom att placera mamman utanför hemmets väggar, på jobbet. Med det skapas en legitim anledning för modern att vara borta från hemmet. Detta innebär alltså att denna position finns i leken, men att den inte förkroppsligas av barnen själva. Då det gäller andra familjemedlemmar, är det intressant att notera fadersgestaltens frånvaro. Att pappan inte nämns av barnen i deras

¹⁰⁸ Hon är ensamt barn i familjen.

lek, inte behövs och alltså inte produceras, betyder inte nödvändigtvis att de gestaltar ett ensam-föräldra-hushåll, utan snarare att pappapositionen inte är involverad i deras omvårdnadsdiskurs. Att Annika eliminerar moderpositionen, dvs skiljer moderns liv från det dagliga livet de lever (i leken) öppnar dock upp för att andra moderliga positioner är möjliga att inta. Den som tjänstgör hemma är en storasyster som ersätter modern i det att hon tar hand om bebisen. I senare delen av denna lek byter hon blöja på honom, klappar honom på kinden och håller honom i handen. När Alfredo inte kan sova i sin säng så erbjuder Annika honom att sova i hennes säng, precis som en mamma skulle kunna göra. Jag tolkar alltså Annikas storasystergestalt som en ställföreträdande mamma (Walkerdine, 1990, s 12), vilken är kompetent att klara av en uppgift som "caregiver", vilket egentligen hör till vuxenvärldens domän (åtminstone i vår kulturella kontext). Storasyster presenteras alltså i deras lek som det kompetenta barnet, vilket möjliggör för mamman att kunna jobba, dvs vara utanför hemmets väggar och sörja för den ekonomiska tryggheten. Detta exempel är också intressant ur en annan synvinkel, då Annika byter positioner under läsakten, nämligen att hon växelvis är lillebror och storasyster. Hon går ut och in i berättelsen, och är ena stunden lillebror för att sedan i nästa stund vara den som tar hand om den.

Sammanfattningsvis har jag i denna sektion försökt visa hur barnens bokaktivitet uppstår i en lek, och att boken fyller en given funktion i denna. Bilderboken utgör alltså en nödvändig rekvisita för sagoläsningsspelet. Visserligen skulle barnen kunna använda vilken "sak" som helst som bok, men i det här exemplet valde flickan att använda en riktig bok. I denna situation framkommer tydligt att barnen imiterar de vuxnas sätt att läsa för barn, och jag vill poängtera att flickans sätt är mycket likt hennes frökens (pedagogens) sätt, då det gäller att visa böckernas bilder för barnen. Man kan tolka det som att hon använder denna lek för att utforska vad det innebär att läsa för ett litet barn. Särskilt kan det föreslås att boken organiserar de olika rollerna i leken, men också att dess bilder kan användas som idébank till olika subjektpositioner att utforska. Liket bilderboksbilden, som lyfter fram de vardagliga göromålen för barnen i ett främmande land, lyfter Annika ur bilden fram syskonpositionerna för att på så sätt få möjligheter att pröva en av dem. Boken möjliggör alltså ett växlande mellan positioner.

Lekexempel: Motorcykelleken

Den sista lekepisoden exemplifierar hur två pojkars separata bokaktiviteter sammanstrålar, och hur en leksekvens kring böcker framträder i den så uppkomna gemensamma aktiviteten. Specifikt vill jag här visa att barnen använder böckernas bilder som verktyg för att tillhandahålla olika markörer, och på detta sätt demonstrera hur olika bilder kan generera olika maktpositioner i leken. Slutligen vill jag visa hur bilderna kan ge idéer till att konstruera maskulinitet.

I detta exempel finner vi de två pojkarna Gabriel och Benito sittande en bit från varandra i läshörnan, där de bläddrar i varsin motorcykelbok.¹⁰⁹

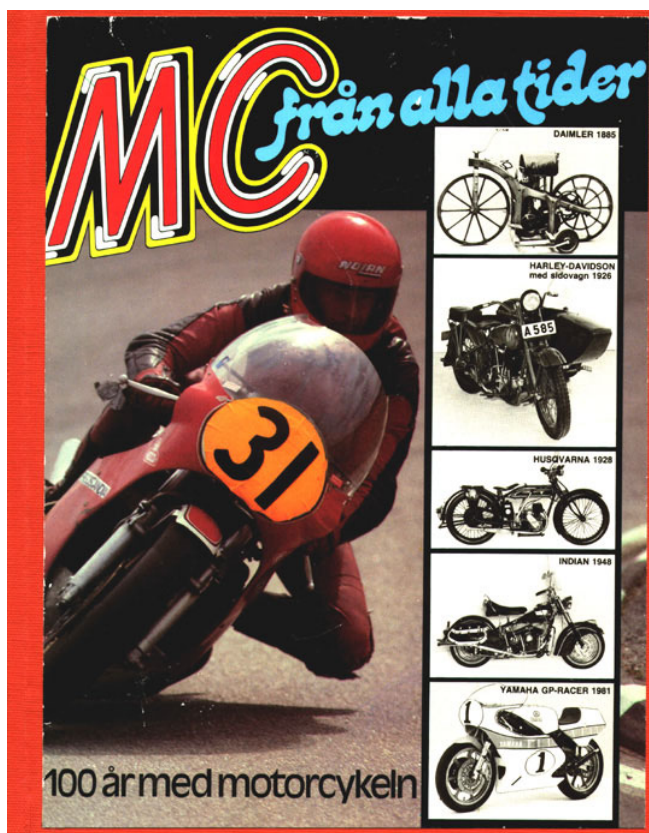


Bild 8. Axelsson, H, (1981) MC-från alla tider. 100 år med motorcykeln. Sundbyberg: Semic

¹⁰⁹ Den aktuella lekepisoden ägde rum på förmiddagen efter samlingen då barnen inne.

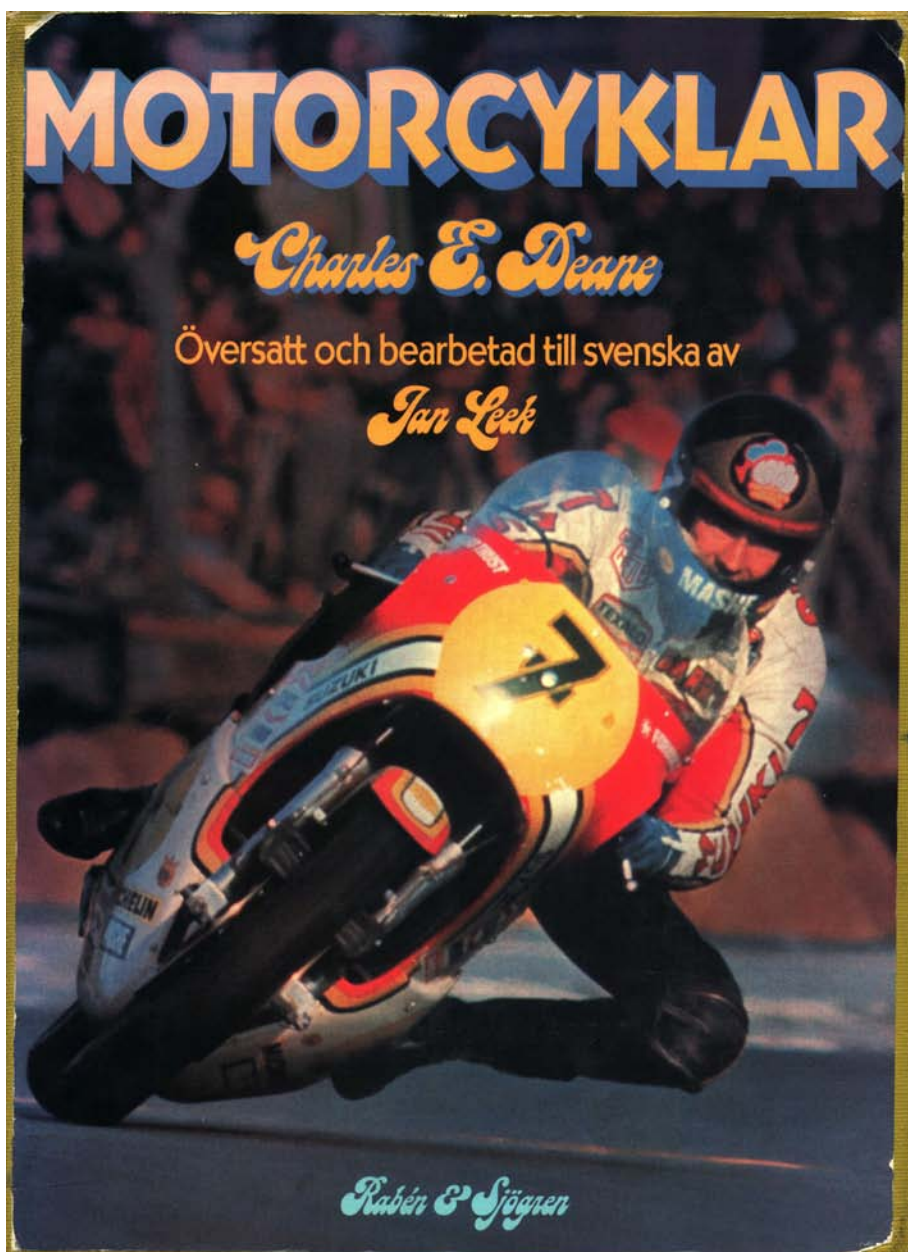


Bild 9. Deane, C, E, (1978) *Motorcyklar*. Sundbyberg: Semic

Exempel 20

Tid: (000412) 9.24-9.50

Plats: Låshörnan, Förskolan Pärönet

Aktörer: Benito och Gabriel. Senare kommer Martin att gå ut och in i aktiviteten.

Bok: Axelsson, H (1981) *MC-från alla tider* och Deane, C E (1978) *Motorcyklar*

<i>Gabriel:</i>	Blalllalalala!	Pekar på bilden.
<i>Benito:</i>	Titta den är snabb. Titta där finns det....(han kan inte ordet).	Pekar på bilden.
<i>Gabriel:</i>	Neej! den är inte. Den är snabb och den är snabb och den är snabb.	Pekar på sina egna bokbilder.
<i>Benito:</i>	Är den snabb?	
<i>Gabriel:</i>	Och den är snabb. Och den är snabb. Och den är snabb.	Pekar rytmiskt på bilden.
<i>Benito:</i>	De här också.	
<i>Gabriel:</i>	Nej. Och den är snabb. Och den är snabb. Och den är snabb.	Sjunger.
<i>Benito:</i>	Är den snabb? Är den snabb? Är den snabb?	Pekar på sin bild.
<i>Gabriel:</i>	Nej, inte den, inte den, den är inte mycket snabb. Och den är snabb och den är snabb. Den är inte snabb, den är inte snabb.	Benito tittar på Gabriels bok, utifrån vilken samtalet går vidare.
<i>Benito:</i>	Visst är den inte jättesnabbast? Bara den är snabbast och inte den?	Pekar på bilden.
<i>Gabriel:</i>	Ja. Den är jättesnabbast. Ja och den här är jättesnabbast.	Tittar på Benitos bilder.
<i>Benito:</i>	Och inte den?	
<i>Gabriel:</i>	Och bilar och motorcykel, så motorcykel. Kolla, och han ska svänga. Hur kan han göra så?	Pekar på bilden. Visar bilden för Benito.
<i>Benito:</i>	Ska svänga?	
<i>Gabriel:</i>	Ja. Och snart hoppar han och åker på ett hjul och snart svänger han! Vad gör han?	Martin kommer till barnens aktivitet.
<i>Martin:</i>	Får jag se? Å.. Fi Fan!	Tittar på bilden.
<i>Gabriel:</i>	Man får inte säga Fi Fan!	

De två enskilda aktiviteterna sammanstrålar genom att barnen börjar kommunicera med varandra om de motorcykelbilder som de har i sina respektive böcker, samtidigt som de orienterar sig mot varandras böcker.

En av de böcker som barnen tittar i, *MC-från alla tider* (Bild 9), är inte en barnbok i den bemärkelsen att den är producerad för en barnpublik, utan snarare en specialiserad faktabok för vuxna, där bilderna skiljer sig från traditionella barnboksbilder. Har det då någon betydelse för pojkarnas lek vad det finns för bildinnehåll i böckerna? Dessa motorcykelböcker tillhör en speciell genre, faktaböcker, och det sätt på vilket barnen använder dem ger, enligt min mening, prov på att de kräver ett annat sätt att samtala om eller leka kring. Dessa faktaböckers bilder aktualiserar speciella associationer hos pojkarna vilka framkommer i leken. Böckerna, som representanter för den aktuella bokgenren, ger möjlighet till utforskandet av subjektpositioner i vuxenvärlden. Om vi tittar på bildmaterialet i böckerna, så är det uppenbart att det inte är tecknade fantasivärldar som framträder för betraktaren, utan mycket realistiska färg- och svartvita fotografier, avbildande motorcyklar i olika poser och i olika miljöer. Närbilderna demonstrerar vad många skulle kalla mekanisk skönhet i form av tekniska detaljer och estetiska linjer och former. Dessa böcker är producerade för mc-intresserade, där de åtråvärda motorcyklarna presenteras på ett nästan dokumentärt sätt. Bilderna ger alltså ett tithål in i teknikens värld, där kromen blänker, och där imponerande och kraftiga motorcyklar tävlar mot varandra, men likaväl en inblick i människans värld, då de presenteras som förare i skinnstall, eller som åskådare i publiken på tävlingsarenorna. Förarna framställs som stående för en speciell livsstil, och förknippas på detta sätt med motorcyklarnas kraft. Benito och Gabriel avfärdar inte dessa faktaböcker, utan använder dem som om de vore vanliga bilderböcker. Genom att titta tillsammans kan de diskutera vilken motorcykel som är "*snabb*", "*jättesnabb*" och "*jättesnabbast*", liksom hur häftigt de t ex svänger.

Barnen visar alltså stort intresse för böckernas *ämnesinnehåll*, och fokus ligger på motorcyklarna som objekt. De ingångar som de hittar till bilderna är just de tekniska detaljerna, dvs den bildbeskrivning som barnen gör bygger på upptäckandet och utforskandet av motorcyklarna, och används för att uppmärksamma för varandra teknikaliteterna på dem, t ex "*Kolla! Vad den är snabba...de är jättelånga* (syftar på chopper)...*Det brinner bakom däcken*". Detta sätt att resonera om motorcyklar, utgör ett exempel på hur vuxna pratar om motorcyklar i termer av ett helt system med olika funktioner. Det är rimligt att göra tolkningen att pojkarna intar olika positioner i vuxenvärldens motor-

cykeldiskurs, samt prövar hur de kan argumentera för sina respektive objekt. De imiterar med andra ord de vuxnas retorik, och införlivar den i sin lek, dvs gör den till sin egen.

Vad går leken ut på?

Bilderna ger också underlag för jämförelser mellan de olika motorcyklarna. Som visas i nedanstående exempel, är det då inte tal om att få fram en sammanhängande berättelse, utan den berättelse som barnen producerar är av karaktären att framställa statusfyllda motorcyklar.

Exempel 21

Tid: (000412) 9.24-9.50

Plats: Läshörnan, Förskolan Päronet

Aktörer: Benito, Martin och Gabriel.

Bok: Axelsson, H (1981) *MC-från alla tider* och Deane, C E (1978) *Motorcyklar*.

- Benito:* Den där ska jag köpa!
- Gabriel:* Ja. Du måste köpa den där motorcykeln.
- Benito:* Du ska köpa den.
- Gabriel:* Den där skall Ricki köpa och den här ska jag köpa! (Ricki är Gabriels (kamrat).
- Martin:* Jag ska köpa den långa.
- Gabriel:* Nehej, jag ska köpa den långa.
- Martin:* Johu,
- Gabriel:* Nehej, Det finns inte två motorcyklar av den. Ok Vet du! Vet du Martin. Jag får köpa den långa och du får köpa den långa.
- Benito:* Navid vill också köpa den! (Navid är inte närvarande men är Benitos kamrat)
- Martin:* Jag med!
- Gabriel:* Nehej. Jag gjorde först, och jag skall köpa den.
- Benito:* Navid vill också ha en sådan som den där.
- Gabriel:* Han får inte det. Han får en liten.
- Benito:* (tittar på Gabriel).
- Gabriel:* Han får en liten motorcykel.
- Benito:* Men han vill ha en stor motorcykel.
- Gabriel:* Han får en liten motorcykel. Åå. åå
- Benito:* Men han vill ha ett stor motorcykel. Men jag säger till han får...han får.
- Gabriel:* OK. Jag säger att han får en då, en skojig motorcykel men.

Benito: En skojig. En skojig.
Här kommer Ricki. (Tittar ut genom fönstret, och noterar att Ricki är på väg till förskolan.).

Det vi ser är att Gabriels och Benitos aktivitet koncentreras kring Gabriels bok, samt att andra barn blir involverade i aktiviteten som t ex Martin som står en bit bort från bokaktiviteten (ca 2m), men som märkbart följer med i periferin. Martin har insikt i vilka motorcyklar som är attraktiva att ha, och han blir aktiv i förhandlandet av dem, men har ingen kontroll i betydelsen möjlighet att driva igenom sin vilja. Det är intressant att påpeka det faktum att det även nämns andra barn än de som faktiskt finns på arenan, som t ex Ricki och Navid, samt att de också tilldelas motorcyklar. Jag uppfattar det som att dessa barn (även de som faktiskt inte är närvarande) är på en arena, där det pågår förhandlingar om vilka motorcyklar deltagarna kan köpa. Hur går då dessa förhandlingar till? Har alla lika stor "köprätt"? Det vi ser, är att Gabriel har skaffat sig en dominerande maktposition, vilket också innebär att han kontrollerar och rättfärdigar de olika "köpen", och att han "*gjorde först*" gör att han också har rätt till en åtråvärd motorcykel. Navid kan inte få den stora motorcykel som vännen Benito ger till honom, men får då istället av Gabriel en "*skojig*" motorcykel. Att han agerar på detta sätt, kan vi förstå genom att han ser sig själv som den självklara ägaren till boken, eftersom det var han som hade den först. Att de andra "gled in i hans bok", ger honom vissa rättigheter, dvs en viss makt. De maktförhållanden som uppstår i relationen, gör att Gabriel kan påverka de andras agerande. Även de andra barnen är enligt min mening överens om att Gabriel får göra på detta sätt, vilket förstärker tolkningen att den som kommer först till en sak också har rätt till den. I den senare delen av exemplet ifrågasätts dock denna rätt av Benito, då han framhåller kompisens Navids *vilja* som ett argument i förhandlingen om motorcyklarna; "*Men han vill ha en stor motorcykel*", kan utifrån Benitos perspektiv också ge rätten till "saken".

I denna episod ser vi att bilderna utgör redskap för barnens lek, där de jämför de olika motorcyklarna, men där de också visar vilka de vill köpa dvs vilka de vill äga och ha kontroll över. Med detta markeras också att de som har de större motorcyklarna också har en maktposition. Här kan det antydvas, utifrån det sätt på vilket argumentationen förs, att aktörerna inte vill ge upp sina bilder, då dessa alltså utgör markörer av olika positioner i leken. Det som jag har velat framhålla i denna lekse-

kvens är det sätt på vilket barnen mäter sina krafter. Barnen förflyttar sig enligt min mening till en fiktiv vuxenvärld, där de prövar olika ägarpositioner, och där ägandet av en motorcykel markeras genom att "paxa" bilden. På så sätt framträder den bok som har de bästa eller mest användbara bilderna som den mest attraktiva och eftersträvansvärda att "äga". Vissa böcker kan till och med ha positionen av statuspryl. Att Gabriel har boken med bilder på bättre motorcyklar gör alltså att det produceras en asymmetri i maktförhållandet mellan barnen, där Gabriel har övertaget. Gabriel markerar tydligt att det inte finns två motorcyklar, dvs det finns alltså bara en plats på toppen. Han är vinnaren och accepterar inte konkurrens om platsen. Benito försöker vid flera tillfällen att uppnå en utväxling av böcker, i förhoppningen att därmed kunna byta sig till en bättre position. Men Gabriel anser sig inte vara färdig med den, och på så sätt förlängs Benitos väntan, vilket gör att boken blir ännu mera attraktiv för honom. Benito får slutligen tag i den eftersträvansvärda boken, då Gabriel lämnar lekarenan tillsammans med de andra barnen. Detta innebär att Benito inte kan inta den maktposition som han enligt mitt synsätt hade velat pröva, och därför behöver han, utifrån sitt perspektiv, invitera andra till arenan. Kan han då behålla maktpositionen i interaktionen med de nya deltagarna eller kommer det att krävas en förhandling om detta?

Annika som är utklädd till prinsessa¹¹⁰ och som är mer än ett år yngre, kommer närmare Benitos lekplats och intresserar sig för hans bokaktivitet. Detta närmande uppmärksammas av honom, och då han som jag ser det betraktar henne som en möjlig deltagare, initierar han lek genom att visa bokens bilder för henne, och undrar vilken hon vill köpa. I denna nya konstellation skulle Benito kunna fortsätta den lek som Gabriel och han lekte förut, där han dock nu skulle besitta den högre maktpositionen. Låt oss titta närmare på följande transkription.

Exempel 22

Tid: (000412) 9.24-9.50

Plats: Låshörnan, Förskolan Päronet

Aktörer: Benito och Annika

Bok: Axelsson, H (1981) *MC-från alla tider* och Deane, C E (1978) *Motorcyklar*.

<i>Benito:</i>	Jag köper den. Vilken skall du köpa då?	Pekar på motorcykelbilden igen.
----------------	---	---------------------------------

¹¹⁰ Hon har på sig en lång gul klänning och har en krona på huvudet.

<i>Annika:</i>	Jag gillar ju inte motorcyklarna!	Tittar på bilderna.
<i>Benito:</i>	Varför?	
<i>Annika:</i>	För jag är en flicka och flickor gillar inte motorcyklar.	
<i>Benito:</i>	Gillar du den då? De där då? De där då? Gillar du den då?	Pekar på en bil i boken.
<i>Annika:</i>	Nej. Jag gillar inte bilar så mycket.	Hon signalerar att lämna lekarenan. Benito tar fram en annan bok.
<i>Benito:</i>	Varför, inte bilar.	
<i>Annika:</i>	Inte bilar. Nej och inga motorcyklar. Jag gillar....mig själv.	Annika går därifrån.
<i>Benito:</i>		Benito sitter kvar och funderar. Stänger boken, lägger tillbaka den, och väljer en ny bok.

Benito erbjuder alltså Annika möjligheten att inta en deltagarplats i sin lek där han, som jag tolkar det, har för avsikt att genom de olika motorcyklarna hävda maktpositioner likt kamraten Gabriel gjorde en stund tidigare. Vi kan alltså förstå det som att Benito vill inordna Annika i leken, och fortsätta den med henne.

Men den önskade maktpositionen uteblir. Hur är då makten producerad här? Benito har alltså den bok som enligt honom ger en "färdig" maktposition, men han är också en pojke som har intagit en subjektposition i en manlig diskurs (motorcykeldiskursen), vilket även det ger honom relativt mycket makt. Annikas sätt att agera här kan vi försiktigt tolka som att hon inte är intresserad av att konkurrera på detta fält. Vi behöver inte se det som att hon är medveten om diskursens spel men är förknippad med en maskulinitet där flickor är marginaliserade. Vi kan förstå hennes agerande som att hon inte ser möjligheter till aktörsskap i denna diskurs; den är inte meningsfull för henne, inte något som hon önskar. Annika påpekar att hon inte gillar motorcyklar, och på så sätt motsätter hon sig att inta en deltagarposition. Det hon gör, som jag tolkar det, är att hon väljer att reproducera aktörsskap i en annan diskurs, nämligen en flickdiskurs som gör motstånd mot Benitos

positionering av henne som underordnad. Att göra motstånd mot Benitos manliga (motorcykel)diskurs kan alltså förstås i termer av att hon hävdar sin olikhet mot honom som flicka. Hon intar en maktposition genom att positionera honom som maktlös i en flickdiskurs. Denna diskurs inbegriper varken pojkar eller motorcyklar och på så sätt konstituerar hon honom som utanför, och därmed också som maktlös. Detta synsätt kan ses vara i linje med Walkerdine (1990) som menar att individers makt relateras till de diskursiva praktiker i vilka de är producerade som subjekt, och Annika vägrar här att gå in i en diskurs som skulle göra henne maktlös.

Sammanfattningsvis har jag i detta avsnitt visat att pojkarna använder faktaböcker om motorcyklar som om de vore bilderböcker. Dock vill jag föreslå att faktaböckerna kräver ett annat förhållningssätt än traditionella bilderböcker, då de berättelser som skapas av barnen inte visar sagans struktur, utan mer handlar om att tillskriva olika sorters status till bilderna, samt förhandla dem i leken. Att skapa en boks status i en lek behöver inte nödvändigtvis betyda att bokens position är statisk utan dess position förhandlas mellan de olika aktörerna. I analysen har också lyfts fram de sätt på vilka barnen mäter sina krafter, då de använder böckernas bilder för att markera sina maktpositioner. Det har dock visats att barnen kan göra motstånd mot för dem icke önska positioner i olika diskurser.

SAMMANFATTNING

I detta kapitel har jag visat att barnen aktivt söker sig till bilderböckerna under den fria lektiden, och att deras användande av bokaktiviteter som lekingång är viktigt för dem i deras vardagsliv på förskolan. Bokaktiviteter kan karakteriseras av en variationsrikedom både vad gäller form, innehåll och det sätt på vilket böckerna involveras i leken. Det som blir tydligt i analyserna är att bilderböckernas bilder har en nyckelroll i bilderböckernas användning. Det går inte att säga entydigt hur barnen griper sig an en viss bilderboksbild eller en hel boks bilder, men kapitlets exempel ger en inblick i hur barnen fångas av något i bilden, något som berör dem och/eller roar dem.

Det som är gemensamt för episoderna är att bilderboksbildernas innehåll och mening skapas och förhandlas av barnen i här- och nu-situationer. Analyser av lekepisoderna visar att barnen låter bilderboksbilderna få olika funktioner. Då det gäller lekens förutsättningar, tilldelas bilderna funktionen att t ex vara scenskapare, handlingsbärare, rek-

visita, idéuppslag till lekens innehåll samt medium. Man kan säga att bilderboks bilden används av barnen till att skapa sig ett interaktivt rum där deras lek kan fortgå. Barnen använder vissa tolkningar och associationer av bilderböckernas bilder som tillskott och resurser i leken och på så sätt utvecklar de lekens innehåll. Här framträder för oss barnens kompetenser i att ta information från artefakten/bilderboken och skapa mening kring den. Samtidigt kan vi erfara att bilderboks bilderna ger impulser till barns fantasi och kreativitet (Vygotsky, 1995).

Genom att studera barnens bokaktiviteter i detalj, dvs hur och till vad bilderboks bilderna används i leken, har jag funnit empiriskt belägg för att bilderboks bilderna är mångtydiga för barnen, och att de tilldelar bilderna en mängd funktioner i leken. I barnens bilderbokstolkande har det som ovan nämnts blivit synligt att bilderna framförallt tilldelas funktionen att utgöra idékällor till leken, men omvänt blir också leken ett redskap för att utforska innehållet i bilderboks bilderna. De funktioner som bilden tilldelas ger alltså prov på bildens mångtydighet i det kommunikativa sammanhanget.

En fråga som ställdes vid kapitlets början handlade om vilka positioner och maktrelationer som blir synliga i leken. Som har noterats är innehåll, subjektpositioneringar och maktrelationer beroende av varandra i barnens lek med bilderboken. I lekepisoder nyttjades bilderboks bilderna av barnen för att inom förskolans ramar utforska olika positioner, såsom t ex att vara hjälte, storasyster, motorcykelåkare och berättare. Dessa subjektiviteter är baserade på deras egna erfarenheter och förståelser av dessa särskilda diskurser. Leken kan således betraktas som en aktivitet i vilken olika meningssammanhang och maktrelationer skapas, och där olika narrativa subjekt och subjektiviteter konstitueras och produceras.

Analysen av de två pojkarnas användande av bilderboks bilden i Bali-leken (exempel 15-17), visar att detta sker på ett interaktivt sätt, som kan liknas vid datorspel. De tilldelar sig själva rollen av de goda, som går in i olika världar och rum där de utför olika handlingar. Barnen lånar alltså koncept från världen utanför förskolans ramar, för att förvandla bilderboken till ett objekt att leka med. På de studerade förskolorna var det inte tillåtet att använda eller ta med datorspel hemifrån och de datorprogram som barnen hade tillgång till var endast pedagogiska matematikprogram. Barnen använder sig alltså av en massmedial diskurs härrörande från världen utanför förskolans väggar.

De positioner och maktrelationer som framträdde i barnens aktiviteter med bilderböcker visar oss att barnen prövar diskurser som rymms inom institutionens pedagogiska diskurs, som t ex högläsar-, barn- och

sagodiskursen, men också diskurser som finns utanför denna, som t ex den massmediala och motorcykeldiskursen. Speciellt är här den massmediala diskursen intressant, då den har en motstridig position inom förskolan.

Sammanfattningsvis har analyserna visat att bilderböckernas bilder är viktiga idékällor för barnen i deras agerande på förskolan. I det följande kapitlet kommer jag att visa hur barnen även använder böcker för kroppens omsorg och vila.

Bilderboksläsning som en aspekt av omsorg

INTRODUKTION

I tidigare kapitel¹¹¹ har jag visat att bilderboksläsandet utgör ett av de mer traditionstygda inslagen i förskolepraktiken, och att det har en klar koppling till de av samhället uppställda utbildningsmålen. I de tidigare diskuterade barnniterade bokaktiviteterna framkom det tydligt att barnen använder bilderböckerna både i ensamlek och i lek med andra. Analysen av materialet visar dock att boken även används i andra syften, som t ex kontemplation, försjunkhet och vila. Detta kapitel syftar till att studera några bokpraktiker i termer av omsorg.

I boken *Lära av sagan* diskuterar Pramling, Asplund Carlsson och Klerfelt (1993) bokens roll i förskolan i relation till Socialstyrelsens pedagogiska program, och pekar på hur man där lyft fram kulturen som ett av tre delområden. Via boken sägs språket och kommunikationsförmågan stimuleras liksom att en bearbetning av känslor och upplevelser möjliggörs och en förståelse för olika livsvillkor gynnas. Boken är således central i ett utvecklingspedagogiskt perspektiv. Samtidigt påpekar författarna att högläsningen i förskolan sällan ges en pedagogisk roll, utan att den snarare används för att samla gruppen och för att skapa lugn, något som kan ses som en disciplinerande funktion. Det som Pramling, Asplund Carlsson och Klerfelt lyfter fram är hur sagan kan nyttjas till lärande, samt hur pedagogerna kan använda den som ett verktyg i arbetet med gruppen.

Utifrån mina egna erfarenheter som förskollärare samt utifrån de boksituationer som jag observerade under min datainsamlingsperiod, vill jag påstå att böckerna på förskolan ofta fyller andra funktioner. Det som jag i detta avseende vill lyfta fram är de kroppsliga och sinnliga aspekterna på bokanvändandet. Att höra berättelser kan förutom att ge nya upplevelser, också inbjuda till försjunkhet samt tillåta den egna fantasin att göra utflykter parallellt med lyssnandet. Vi såg exempel på detta i exem-

¹¹¹ kapitel 1 och kapitel 4.

pel 14, i form av det sinnliga samspelet mellan Annika och pedagogen Ingrid under en lässituation på förskolan Päronet.

Genom att analysera några bokpraktiker ämnar jag i detta kapitel visa hur bokläsningen kan ses som en samlande punkt för omsorg¹¹², inte alltid pedagoginitierad, men synlig i praktiken. Hur kan vi förstå vuxnas och barns bokaktiviteter som aspekter av omsorg och vad spelar boken för roll i dessa vilostunder?

Som grund till kapitlet ligger videoinspelade lunchläsningar samt andra videoinspelade boksituationer från fältarbetet.

LUNCHLÄSNING

Återkommande inslag i den dagliga verksamheten på de studerade förskolorna är alltså den kedja av aktiviteter där kroppens fysiska behov sätts i fokus. Här avses framför allt de aktiviteter som inryms mellan kl 11-13 såsom samlingen som förbereder matsituationen, måltiden, kroppsvården (tvätta händerna, toalettbesök etc), vilan och utevistelsen. Kroppen ingår alltså i en mängd projekt, vilka kan betraktas som uttryck för omsorg om kroppens välbefinnande. Innan vilan skall barnen klara av kroppens behov och snygga till den innan de kan inträda i den sociala samvaron med andra. Intressant att studera i detta sammanhang är hur bokanvändningen knyter an till dessa grundläggande omsorgsaktiviteter.¹¹³

Vilan innebär olika saker på olika förskoleavdelningar. På småbarnsavdelningar innebär vilan en sovstund, medan det på de studerade 3-5-års avdelningarna organiseras läsestunder i direkt anslutning till matsituationen, där vilan och boksituationen kopplas ihop till en gemensam aktivitet. De barn som fortfarande har sovbehov får först delta i bokläsningen gemensamt med de andra barnen, för att sedan gå och sova.

¹¹² Begreppet *omsorg* används och beskrivs i många olika sammanhang och ges olika innebörder beroende på tidpunkt och perspektiv, se t ex Davies (1996), Halldén (2001) och Grannerud & Rönnerman (2003:3) inom barnomsorgsforskningen, Szebehely (1996), Waerness (1983) i forskningen om äldreomsorg och Gustavsson & Möller (1998) inom handikappsforskningen.

¹¹³ På de studerade förskolorna delade förskollärarna och barnskötarna gemensamt på omsorgs och pedagogiksysslorna. I likhet med Davies (1996) fynd flätades också pedagogik och omsorg samman på förskolorna, i det att t ex omsorgssituationerna inkorporerade pedagogiska moment.

Denna speciella typ av bokpraktik som lunchläsningen utgör, kan ses som uttryck för pedagogernas syn på boken som ett medel för att uppnå vissa önskade mål. Lunchläsningen är dessutom organiserad, vuxenledd och starkt ritualiserad. Vid en översikt av 30 lunchläsningar på de två förskolorna har jag funnit en gemensam struktur i dessa bokaktiviteter. Efter måltiden följer barnen rutinerna utan pedagogens inblandning. De väljer en bok och sätter sig på en bestämd plats i rummet, vilken är avsedd för bokläsande.¹¹⁴ Denna uppsamling sker successivt eftersom barnen avslutar måltiden i olika takt. Barnen hinner ofta titta-bläddra i flera bilderböcker innan pedagogen träder in på läsarenan. Denna fas kan kallas för en läsförberedande aktivitet¹¹⁵, och i likhet med Cochran-Smith (1984) som tittade på sagoläsningen i amerikanska förskolor, finner jag att det förekommer regler kring läsaktiviteten som barnen måste respektera, t ex normer beträffande sittarrangemang, hållning, visuell uppmärksamhet samt lyssnandemönster. Detta kan redan iakttagas i den förberedande fasen för lässtunden, då barnen söker kamrater att dela boken med, sitta bredvid etc.

När pedagogen inträder på arenan förhandlas två viktiga aspekter beträffande den förestående lässituationen; dels var de enskilda deltagarna skall placera sig och dels vilken bok som skall läsas. I denna förhandling kan barnen påverka innehållet i lässituationen med enskilda eller grupprelaterade önskemål. Finns det inte utrymme för alternativ till den huvudbok som pedagogen vill läsa, kan bok nummer två få bli barnens val. Att pedagogen inträder på läsarenan innebär också att barnen inte är tillättna att leka med leksaker eller med varandra.

Förskolan Päronet

På förskolan Päronet (15 lunchläsningar) har pedagogerna åsikten att barnens val av böcker är viktigt för läsningen. Det egentliga bokinnehållet har inte så stor betydelse för läsandet, utan fokus ligger på bokens förmåga till stämningsskapande för att på så sätt ge barnen en vilostund efter maten. I det följande återger jag en lång sekvens av en lunchläsning i syfte att ge inblick i detaljdynamiken i bokaktiviteten, samt att lyfta fram de sätt på vilka deltagarna orienterar sig mot läsningen.

¹¹⁴ Under lunchläsningarna satt barnen på de två studerade förskolorna i lässoffor, förutom femåringar på förskolan Äpplet, vilka hade stora kuddar att ligga på under lässtunden. Anledningen till detta var att barnen var för många (9st) för att få plats i en lässoffa.

¹¹⁵ Under denna tid hann pedagogen med de praktiska sysslorna efter måltiden, som t ex att köra ut matvagnen och att snygga till i rummen.

Exempel 23

Tid: (000912) 12.18-12.31

Plats: Förskolan Päronet, Lekrummet

Aktörer: Elin, Annika, Gabriel, Alfredo, Ricky, Anton samt pedagogen Lena

Bok: Wideberg, S (1982) *Daghemmet Rödmyran: Utflykten*

När pedagogen inträder på läsårenan samlar hon ihop böckerna från barnen och lägger dem på bordet. Hon har med sig en bok i handen vilken de har påbörjat dagen innan och som de nu skall fortsätta att läsa (Siv Wideberg: *Daghemmet Rödmyran; Utflykten*). "Var skall jag sitta någonstans?" – frågar pedagogen. "Här! Här! Här, bredvid mig!" – säger en av flickorna (Annika) och bereder plats för pedagogen. Under tiden flyttar sig Gabriel till Ricky och sätter sig bredvid honom. Alfredo som kommer sist till läsplatsen med en bok i handen utbrister: "Var skall jag sitta?" Pedagogen bereder plats åt pojken. Anton sätter sig ännu närmare fröken. De sitter trångt på läsoffan. Pedagogen har två barn på ena sidan av sig och fyra barn på den andra. Gabriel vill inte att Annika skall nudda hans ben, och försöker att sätta sig på nytt och skakar på fötterna. Annika drar ihop benen. "Jag får inte rum" – säger Gabriel. Pedagogen frågar Gabriel om bokens innehåll för att få honom tillbaka till boken. "Kommer Du ihåg vad boken heter? Vad handlar boken om, Gabriel?" Pedagogen klappar honom på benen och tittar på honom.

Först repeteras berättelsen gemensamt genom att pedagogen ger ledtrådar i form av frågor, vilka barnen svarar på. Alfredo lägger armen på Antons axel och de ler mot varandra och sjunker ner i soffan. Under tiden börjar Gabriel sparka med fötterna, och Ricky och Elin gör detsamma. De tittar och ler mot varandra samtidigt som sparkandet accelererar. Elin slutar strax och frågar "Lena! När skall jag gå till femårsgruppen idag?" "Nej!" svarar pedagogen och rör samtidigt vid Gabriels fötter och han slutar i samma ögonblick att sparka. Pedagogen bläddrar fram till den sida där de slutade dagen innan. Några barn kommenterar att de slutade någon annanstans.

Efter att pedagogen hittat rätt ställe börjar högläsningen. Alla barnen riktar blickarna mot bokens uppslagssidor. Alfredo frågar "Är det tisdag idag?" "Nej!" svarar pedagogen, och avbryter läsningen för att gå igenom veckans dagar varefter hon återtar läsandet. Ricky och Gabriel börjar busa med varandra och försöker milt kittla varandra under hakan och viskar ohörbara saker till varandra. De skrattar i tysthet. Pedagogen tittar flera gånger åt deras håll men avbryter inte läsandet. Anton sitter försjunken med Alfredos hand på sin axel. Annika och Elin pillar på sina läppar. Strax därefter tar Elin av diademen och Annika känner på Elins hår. Elin sitter intill pedagogen. Under den återstående läsningen håller Ricky och Gabriel på med olika aktiviteter så som att ta av och på sina strumpor, viska, känna på ansiktet, skratta och gömma/få tag i varandras öron. Gabriel klagar på att Ricky spottade i handen och torkade på hans kläder.

Pedagogen säger "Nu läser jag. Nu läser jag. Du har gjort likadant. Så skvallra inte på varandra" och klappar honom på armen. Ricky och Gabriel tittar och ler mot varandra och fortsätter att viska. Pedagogen fortsätter med sa-

goläsningen vilken strax därefter avslutas med ”*Snipp snapp snut, nu var sagan slut*”. Barnen och pedagogen säger sedan tillsammans ”och nu går barnen ut”. Några barn rusar ut medan Annika och pedagogen sitter kvar en stund. Annika sätter sig närmare pedagogen och kramar hennes arm. Pedagoggen stryker henne på kinden. Därefter lämnar de tillsammans lässoffan.

Det vi inledningsvis här ser är hur pedagogen samlar ihop barnens böcker som de använt under förberedelsestunden, samtidigt som hon också introducerar den bok som skall användas i den kollektiva lässtunden. På samma gång ordnar pedagogen och barnen upp hur de skall sitta. Jag noterar utifrån det insamlade materialet att bilderböckernas författare aldrig nämns, samt att boktitlarna enbart undantagsvis nämns. Ibland annonseras kända barnböcker ut under de samlingsnamn som barnen själva använder, t ex ”*Nu skall vi läsa om Alfons!*” eller ”*Nu skall vi läsa om Pettson!*” Böckerna avidentifieras på detta sätt och görs till ”sagor” med folksagokaraktär, vilket också återkommer vid avslutningen av böckerna genom den kända avslutningsfrasen ”*Snipp snapp snut, nu var sagan slut...*”. Noteras kan att alla i personalen på denna förskola kallar läsningen efter lunch för ”sagoläsning”, och att de flesta av dem avslutar lässtunden med denna fras.¹¹⁶ Om boken är för lång delas läsandet upp på två efterföljande dagar (t ex Sven Nordqvist, *Pettson tältar 1992*; Siv Widerberg och Cecilia Torudd, *Daghemmet Rödmyran: Utflykten*, 1980). Med detta markeras från pedagogernas sida att vissa berättelser är för långa för den kollektiva lässtunden, vilket kan böttna i tidsfaktorn som tydligt avgör hur stort omfång lässtunden får, men även i att alla barn inte orkar sitta så länge.

I exemplet ovan ser vi att barnen i olika hög grad är involverade i lässituationen. Här ses barn som fullt ut är deltagare i pedagogens projekt (Lave och Wenger, 1991), dvs de underordnar sig pedagogen som initierat aktiviteten, och som definierat mål och resultat. Dessa barn (Elin och Anton) sitter närmast pedagogen och de sitter stilla, lyssnar och tittar i boken. Deras kroppsspråk avslöjar också att kroppen är i vila samtidigt som de tittar på bilderna. Dock bör tilläggas att även dessa barn kan ingå i korta interaktioner som t ex Elin som tar av sitt diadem och hårspännen, och låter Annika hjälpa henne med håret. Man kan också se exempel på barn som inte fullt ut deltar i lässtunden

¹¹⁶ Även barnet Annika använder sig av denna fras när hon läser för sig själv och avslutar boken (000919).

eller som stundtals inte alls deltar i densamma (Gabriel och Ricky), utan som istället skapar sig en egen aktivitet trots att de befinner sig på läsarenan. Pedagogerna tillåter detta så länge det inte stör de andra barnens läsoplevelser. När Rickys och Gabriels egen aktivitet blir konfliktfylld, så menar pedagogerna att hon inte kan gå in i deras aktivitet och hjälpa till då hon är upptagen med något annat, dvs med hennes eget projekt. ”Nu läser jag. Nu läser jag. Du har gjort likadant. Så skvallra inte på varandra”. Detta är ett exempel på att pedagogens projekt alltså inte alltid överensstämmer med barnens projekt, men också ett exempel på att pedagogens projekt inte alltid stör barnens projekt.

Vilan har alltså en framträdande roll på förskolan Pärönet, vilken pedagogerna initierar genom bilderboksläsningen. Man kan nu undra om det finns ett samband mellan att barn som sitter långt från bilderna också hittar på egna projekt. Detta kan jag inte med säkerhet uttala mig om, men likväl blir det uppenbart att de barn som har direkt tillgång till bilderbokens bilder under lunchläsningen, också mer aktivt deltar i pedagogens projekt.

Under datainsamlingsperioden har det också på förskolan Pärönet förekommit att barn visat motstånd mot lunchläsandet genom att helt sonika lämna läsarenan för en annan mer attraktiv aktivitet som t ex att gå ut (Mattias).

Förskollärarna på Pärönet påpekar vid samtal att det är viktigt att barnen får fantisera kring bilderboken och sagan, vilket enligt dem åstadkommer ett försjunket inre tillstånd hos barnen, men också en kroppslig vila. Utifrån detta pedagogperspektiv får böckerna inte vara för svåra, då detta kan utgöra ett hinder för barnen att ”sugas in i fantasin”. Med andra ord bör barnen, enligt pedagogernas tolkning,¹¹⁷ förstå den text som läses då de annars lätt tappar sagans röda tråd och därmed även intresset och försjunketheten.

Förskolan Äpplet

På förskolan Äpplet (15 lunchläsningar) menar pedagogerna Mona-Lisa i ett informellt samtal, att det finns flera anledningar till att man läser efter lunchen; bland annat att alla barn får en läsestund tillsammans, att de vilar, men också att de skall lära sig olika saker. Medan förskolan Pärönets lunchläsningar karaktäriseras av vila, så kan förskolan Äpplets lunchläsningar beskrivas som ingående i ett större sammanhang även om bilderboksläsningen, som ovan beskrevs, även användes för vila. En aspekt som Mona-Lisa lyfte fram var temaarbetet. Under

¹¹⁷ Här hänvisar jag till diskussionen i fokusgruppsintervjun.

en längre period hade förskolan Äpplet arbetat med temat "Myrorna", och förskollärarna införskaffade temarelaterade bilderböcker och faktaböcker vilka var fritt tillgängliga för barnen, och som nyttjades vid lunchläsningen och i andra organiserade aktiviteter. Mer precist användes böcker av Anna Bengtsson¹¹⁸ samt Johan Stensson.¹¹⁹ Under läsningen anknöts också till de händelser och fakta som barnen tidigare varit med om respektive tagit del av.

Ett annat exempel på aktivt genreval ges när pedagogen Mona-Lisa menar att barnen behöver lyssna på text poesi och rim, och hon menade att taktila böcker (för synskadade) utgjorde ett spännande alternativ till vanliga böcker. Även barnens egna önskemål kunde vara vägledande vid valet av böcker att läsa för hela gruppen.

På förskolan Äpplet sågs alltså i första hand lunchläsningen som en lärostund, en inlärningsaktivitet, med vila som ett sekundärt syfte. Det avgörande för aktiviteten är då vad som finns mellan pärnarna på boken och hur detta innehåll med olika metoder och medel kan nyttjas i relation till barnens utveckling och den aktuella verksamheten. Läsandet sker inte alltid monologiskt utan periodvis dialogiskt, då barnen ställer frågor kring böckerna. Vilka frågor ställer då barnen? Utifrån materialet handlar det om såväl text- och bildperspektivet (förklaringar, metakommentarer, bakgrundsinformation etc) som läsarperspektivet (associationer, värderingar, identifikationer etc). Barnen och pedagogen försöker tillsammans reda ut dessa frågor och göra mening av texten. Detta överensstämmer också med Cochran-Smiths (1984, 1986) studie om att läsa för barn.

Kroppslighet

Vad kan vi då säga om att barn vill sitta nära pedagogen under lunchläsningen? Pedagogerna har oftast ingen fast placering när det gäller lässituationerna, undantaget femårsläsningen på förskolan Äpplet, där hon sitter på en stol i ett visst rum.¹²⁰ För övrigt sitter pedagogerna tillsammans med barnen. Pedagogerna placerar sig så att alla barnen kan se bilderbokens bilder. Det blir uppenbart av observationerna att när

¹¹⁸ *Bollongexpeditionen –ingenjör Iver-Larsens dagboksanteckning* (1994) Alfabet. *Undervättensresan-Trindbergs brev till stacken* (1995) Alfabet. *Myror i fara, en räddningsexpedition* (1998) Alfabet.

¹¹⁹ Johan Stensson (1969) *Myran Myra räddar stacken*. Albert Bonniers Bokförlag.

¹²⁰ Denna grupp läser oftast kapitelböcker, och barnen får då se illustrationerna efteråt.

pedagogen kommer till läsgruppen är det många barn som är intresserade av att sitta bredvid henne. Man skulle kunna hävda att det vi har att göra med här är status, om den bästa möjliga platsen för att se illustrationerna eller om att få närhet till den vuxnes kropp. Jag vill här lyfta fram den sistnämnda aspekten, och diskutera kroppslighet i bokläsningsituationer, och då speciellt vid lunchläsningen.

Vid en genomgång av alla observerade lunchläsningar framgår att vissa kroppsbeteenden från barnens sida som t ex att krama varandra accepteras, medan andra kroppsbeteenden som drar barnens uppmärksamhet från boken inte accepteras av den vuxne. Vid lässituationen görs på detta sätt en fysisk reglering av kroppen, för att på så sätt få en stillsam aktivitet hos de enskilda barnen. Denna reglering sker inte enbart från pedagogens sida utan också från barnens, t ex dras det gränser för vem eller vilka som får respektive inte får röra varandra. På förskolan Äpplet organiseras barnens placering på så sätt att alla barn får sitta bredvid pedagogen i tur och ordning, medan det på Förskolan Pärnet gäller att komma först.

Vid ett tillfälle (Förskolan Pärnet, 000914), sitter Elin i armkrok med pedagogen under läsandet. Båda har kortärmat på sig, och Elin kommenterar den vuxnes kropp: *"Du är kall"*, och klappar och kramar samtidigt pedagogens arm. Pedagogens svar är *"Du är varm och skön"*. De tittar på varandra och ler mot varandra. Elin räcker fram sin andra arm och säger *"Känn här också!"*. Sådana "kroppsligheter" hindrar inte pedagogen i läsandet. Pedagogens kropp har en faktisk betydelse i situationen, då den kan ingå i en mängd projekt. Många barn kryper också ofta tätt intill pedagogen när de sitter bredvid henne (t ex Annika och Anton i exempel 23).

När pedagogen läst färdigt böckerna (eller den mängd som hon anser vara tillräcklig) öppnar hon upp läsaren, så att de som så önskar kan lämna densamma. Det reducerade barnantalet inbjuder då till än större kroppslighet mellan aktörerna under det fortsatta läsandet. Detta kan illustreras med Annika på förskolan Pärnet, som då ibland lägger huvudet i knät på pedagogen, och som ibland pussar henne. Man kan tolka detta som att barnen nyttjar denna situation för att kunna vara nära en vuxen. För vissa barn kan lässituationen vara den enda gången på dagen då detta är möjligt på förskolan. Det har också förekommit att barn blivit omfamnade under den kollektiva lässituationen, men att sitta i pedagogens knä får de dock inte göra. Ett exempel på detta var då Annika försökte sätta sig i pedagogens knä (000517). Detta tilläts inte då pedagogens menade att Annika skulle skymma bilderna för de andra. Hon fick istället sätta sig bredvid pedagogen på lässoffan.

Hur ser då den kroppsliga kontakten ut mellan barnen under lunchläsningen? Då de sitter tätt intill varandra på soffan, kan lässtunden sägas utgöra en mötespunkt för dem, där de kan gå in i en mer nära och konkret interaktion med varandra. T ex är det viktigt att sitta bredvid någon som man kan ha mysigt eller lekfullt ihop med. Det motsatta kan åstadkomma att barnen inte får lugn och ro. Detta blir ett störande moment för pedagogens projekt, vilket hon återgärdar med disciplineringsåtgärder, som t ex blickar, tilltal eller kroppskontakt.

Vem ger omsorg?

Den gemensamma samlingsstunden för läsandet har en tidsram som styrs av olika faktorer, som t ex personalens arbetspass, raster etc. Rent konkret innebär detta periodvis färre vuxna, vilket medför att personalens arbetsmetod då måste vara av mer övergripande karaktär. Med andra ord har personalen då inte förutsättningar att fortsätta med läsandet, även om vissa av barnen försöker förlänga lässtunden genom att "flagga för" nya böcker.¹²¹ Hanteringen av den uppkomna situationen kan skilja sig markant mellan såväl förskolor som mellan personalen på en och samma avdelning. Ett sätt att hantera det hela illustreras här av pedagogen Ingrid på förskolan Päronet, som vid ett tillfälle säger: "Vet ni vad, då får vi ...Då kan vi ta på oss och läsa ute", varvid barnen rusar ut. Annika som inte vill gå ut kramar Ingrids arm. Pedagogogen säger "Kom, solen skiner. Vi måste ta hand om alla de andra barnen där ute." (000905). Ingrid "bryr sig om" barnens önskemål om att få fortsätta aktiviteten, men om de vill ha hennes medverkan så måste de byta plats, dvs de får gå ut på gården eftersom hon skall vara just där. En annan situation illustreras i exempel 24 nedan.

Exempel 24

Tid: (000419) 12.37-12.38

Aktörer: Annika, Anton och pedagogen Lena

Plats: Förskolan Päronet, Lekrummet

Bok: Stenberg, B & Lepp, M (1997) *Billy och den konstiga dagen*

<i>Pedagogen:</i>	Det var en skojig saga.	Tittar på Annika.
	Och nu säger vi Snipp, snapp snut så var sagan slut.	

¹²¹ Å andra sidan bör också nämnas att det på båda förskolorna fanns barn som omedelbart ville lämna läsarenan när den "obligatoriska" lässtunden var över.

<i>Anton:</i>	Nu vill jag läsa den.	Pedagogen Lena räcker fram boken till honom
<i>Annika:</i>	Nämen, de gjorde så där- för...därför de kunde inte släppa in honom för att de gjorde presenter.	
<i>Anton:</i>	De hade hemligheter. Så de var inte elaka mot honom. De ville inte visa att de höll på att göra en massa skojiga saker för honom.	
<i>Pedagogen:</i>	Hm. Skall du också sitta kvar här och vila.	
<i>Annika:</i>	Ja.	
<i>Pedagogen:</i>	Vill Du ha de här böckerna att titta i?	
<i>Anton:</i>	Jag har två böcker.	
<i>Pedagogen:</i>	Du har två böcker. Du kan ju hämta mer. Det finns hela bordet fullt.	
<i>Annika:</i>	Varför finns hela bordet fullt?	
<i>Pedagogen:</i>	Vi har ju varit på biblioteket och lånat.	
<i>Anton:</i>	Jag tar den med apan.	Tar en bok
<i>Annika:</i>	Och jag tar den här.	Tar en bok
<i>Pedagogen:</i>	Och nu kan Ni sitta här och vila er en liten stund till, gör ni det.	

Som vi ser i exemplet har det väckts ett intresse hos vissa av barnen att själva titta vidare i böckerna och pedagogerna accepterar att omsorgssituationen i betydelsen koncentration (läsande) och vila fortskrider utan hennes egen inblandning. "Vila" är också pedagogens ordval. Hon ger rummen för aktiviteten, dvs förlänger sagostunden, men innehållet får bestämmas av barnen. Det som är intressant här är alltså att pedagogerna ser till att situationen får fortskrida och hon går också på detta sätt ifrån den gängse rutinen att alla barnen går ut på gården, genom att ta hänsyn till individuella behov av aktivitet. Med detta kan jag se paralleller till vad Halldén (2003) menar med omsorg. Hon skriver:

Omsorg kan beskrivas som ett accepterande av sakernas tillstånd till skillnad från en slags projektsyn som syftar till förändring. Att se och acceptera innebär en del av omsorgen och behöver följas av en handling där omsorg ges. Omsorgshandlingar kan ha olika utformning men innefattar att se och erkänna beroendet. (s 69)

Pedagogen i exemplet ovan accepterar att barnen vill fortsätta med vilan, och tillåter dem att stanna inne. I och med att de ges tidsutrymme och möjlighet att fortsätta med den pågående aktiviteten tillåts de också att göra något annat än det de andra barnen gör. Återigen, att se och acceptera behoven utgör del av omsorgen.

Att pedagogen lämnar läsarenan innebär att olika aktörpositioner blir tillgängliga att inta. I exempel 25 nedan vill Annika och Anton fortsätta att "läsa". Inom ramen för deras agerande tar flickan berättarpositionen, medan pojken intar en lyssnarposition. Annika har redan läst tre böcker för Anton när nedanstående samtal inträffar

Exempel 25

Tid: (000419) 12.46.-12.47

Aktörer: Annika, Anton och pedagogen Lena

Plats: Förskolan Päronet, Lekrummet

Bok: Stenberg, B & Lepp, M (1997) *Billy och den konstiga dagen* och Cooper, H (1999) *Jag vill röra i soppan*

<i>Annika</i>	Ja. En trambil. Sen fick han massor av presenter och andra. En leksak. En bil som han kunde köra i. Grattis på födelsedagen!	Pipig röst
<i>Anton:</i>	En till bok skall du läsa!	Går skrattande och hämtar en bok. Letar efter apboken.
<i>Annika:</i>	Mycket fler böcker!	Sitter kvar men sträcker sig efter en annan bok på soffan, och håller halvliggande på att sätta sig upp när Anton kommer tillbaka.
<i>Anton:</i>	De här då!	Sätter sig under tiden. Tar sig till ögonen
<i>Annika:</i>	Ja den också. Men först av alla skall vi läsa den. Den goda soppan. Jag vill göra soppa!	Smeker Antons kind med handens baksida. Anton accepterar detta.
<i>Anton:</i>	Jag är trött!	Anton gnuggar andra ögat.
<i>Annika:</i>	Ja, då kan du vila här.(xxx)	
<i>Anton:</i>	AAAAH!	Anton gäspar!
<i>Annika:</i>	Ja, du kan vila!	Smeker honom mjukt under hakan.
<i>Anton:</i>	Jag vill se boken först!	
<i>Annika:</i>	Och sen när jag ville göra soppa.	Anton bladdrar förstrött

När jag ville göra soppa. En gång så får de pumpor. Sen hade de pump-soppa.

i sin apbok men tittar samtidigt i Annikas bok. Munnen är öppen med tungan hängande ut.

Här kommer tydligt flickans bok- och berättarkompetenser fram, då hon avhandlar bok efter bok på ett sammanhängande sätt och konstruerar "berättelser". Här reproduceras alltså lunchläsningens struktur dvs någon som "läser" högt (Annika läser av bilderna, bläddrar) och någon som lyssnar (Anton), dvs de konstruerar lässituationen i den bestämda soffan.

Flickans agerande kan ses som ett sätt att uppmärksamma och tolka pojkens kroppssignaler, och dessa signaler bemöter hon själv med att agera med kroppen, dvs smeker honom på kinden med handens baksida. Detta tycks göra att pojken slappnar av och säger att han känner sig trött, vilket förstärks med hans kroppssignaler; han gnuggar ögonen och gäspar. Flickan berör då återigen hans ansikte och tillägger "*du kan vila*". Denna samtalssekvens kan tolkas som ett exempel på att "Förskolan har en unik möjlighet att ta till vara och utveckla barnens förmåga till empati, ansvarskänsla och social handlingsberedskap på ett sådant sätt att solidaritet och tolerans tidigt grundläggs." (SOU 1997:157 s 125).

Man kan nu ställa frågan -Vad innebär det att en fyra år gammal flicka smeker sin jämnåriga kamrat och säger "*du kan vila*"? Man skulle kunna hävda att vi har att göra med ett inslag av vuxenvärldens vårdande och uppmuntrande gester vid bemötandet av ett trött barn, fast här utfört av en flicka i förhållande till en jämnårig kamrat. Flickan bejakar att det är helt i sin ordning att ibland känna sig trött på förskolan. Genom att hon berör hans ansikte, och att han tillåter att hon gör detta, skapar de en närhet till varandra. Att Annika uppmärksammar pojkens trötthet tolkar jag som att hon positionerar sig som den snälla, omhändertagande och vårdande "kvinnogestalten", som återfinns vid t ex godnattsagoläsningen och lunchläsningen en position som också ger makt vilket vi sett i exempel 19 där Annika läser för Alfredo. Vad som här är intressant är flickans handlingskraft och initiativförmåga till att i en institutionskontext positionera sig i "omsorgsgivande vuxenpositioner" när det finns ett behov av omsorg att tillfredsställa. Anton kan inte själv åstadkomma detta. I denna omsorgsdiskurs posi-

tioner sig också pojken som omsorgstagaren och tillägger senare ”*jag vill se boken först*”. Med andra ord vill han bli underhållen och erkänner beroendet av hennes läsande. Därmed legitimeras hennes handling att läsa och berätta för honom såväl som vilan. Gustavsson och Möller (1998) menar att ”Omsorg innebär att sörja för någons välfärd, ibland bara för att bistå den andre med något han eller hon behöver men inte själv kan åstadkomma...” (s 13). Att se behovet och att acceptera mottagandet är alltså en del av omsorgen, vilket i detta fall följs av handlingen att boken läses, och vid denna handling ges omsorg. Man kan tolka detta som att denna bokläsning utgör en samlande punkt för omsorg. Här bör tilläggas att Annika i andra lässituationer med andra aktörer kan ta positionen av att vara den lyssnande, dvs hon låter sig då bli underhållen. Då är det istället andra dominansförhållanden som t ex ålder och status i gruppen som bestämmer de olika positionerna.

Detta var exempel på att pedagogerna med hjälp av lunchläsningen introducerar vilan, och man kan påstå att barnen har införlivat att de vilar med en bok i förskolan. När pedagogen avbryter läsaktiviteten har dock inte nödvändigtvis *alla* barn vilat färdigt. Som exemplet ovan demonstrerade nöjer sig vissa barn inte med den inplanerade och schema-lagda lästiden. Exemplet ger också stöd för att omsorg inte kan ses som något schemabundet, utan att barnen kan ha behov av andras omsorg från tid till annan under dagen. Pedagogerna är dock inte alltid involverade i dessa situationer, utan barnet kan självt tillgodose såväl sitt som andra barns omsorgsbehov, vilket nästa avsnitt kommer att belysa.

ATT VARA ENSAM MED BOKEN

I boken *Toys as Culture* (1986) för lekforskaren Brian Sutton-Smith en diskussion kring att vissa leksaker¹²² (inklusive bilderböcker) möjliggör för barnen att leka ensamma, till skillnad från t ex spel och sportartiklar vilka inbjuder till samspel med andra. Dock visar Hendricksen et al (1981) i en amerikansk förskolestudie att 76% av de 3-6 åriga förskolebarnen på fyra daghem använder bokaktiviteterna som kollektiva aktiviteter. Att bilderböcker i stor utsträckning används för kollektiva aktiviteter av förskolebarn stöds även av denna studie (se kapitel 5 och 6). Som tidigare visats genomsyras de studerade förskolornas vardagsliv av återkommande rutiner och planerade verksamheter vilka barnen kollektivt involveras i, och fokus i denna avhandling har hittills varit riktat

¹²² Han använder termen ”plaything”.

mot just de kollektiva och initierade aspekterna på bokanvändningen i förskolan. Vid dessa aktiviteter delas boken, aktiviteten och tolkningarna samtidigt mellan flera deltagare. I följande avsnitt riktas däremot fokus på de *enskilda* barninitierade aktiviteter som skapas kring och med boken, vilka jag har funnit vara vanligt förekommande på de studerade förskolorna (52 av totalt 157 inspelade boksituationer).

Det blir utifrån mina data uppenbart, att barnen på båda förskolorna frekvent väljer att läsa böcker för sig själva under den fria leken. Förekomsten, platserna och den omgivande kontexten är dock mycket varierande vilket ger intryck av att barnen involverar sig i dessa aktiviteter på det sätt som situationen inbjuder till just då. Vid en analys av det observerade materialet framkommer att det finns barn (både pojkar och flickor) som mer frekvent än andra håller på med ensamaktiviteter med böcker, men att det även finns barn som jag aldrig observerat ensamma med en bok under mina datainsamlingsperioder. Anledningarna till detta kan vara många.

Jag har valt att presentera och diskutera tre exempel på förskolebarns enskilda bokläsande, för att på så sätt ge empiriskt belägg för att enskild bilderbokläsning kan kopplas till omsorg om sig *själv*. De frågor som jag ställer till materialet handlar om hur barnen använder bilderböckerna när de är ensamma. Kan vi tala om omsorgsaspekter när barnen läser för sig själva på förskolan, och vad har böckerna för funktioner i sådana situationer?

Det jag utifrån observationerna har kunnat se är att barnen använder ensamaktiviteterna i termer av omsorg till olika saker som t ex att vara ensam, att underhålla sig själv samt att dela med sig av läsoplevelsen.

Att skapa en egen "läsbubbla"

Tidigare etnografisk forskning angående förskolan som t ex den klassiska studien *Friendship and Peer Culture in Early Year* av Corsaro (1985) visar att barn inte så frekvent leker i ensamhet. Corsaro menar att "children who found themselves alone consistently attempted to gain entry into one of the ongoing peer episodes" (s 122). Då det gäller bokaktiviteter så visar mina data också att "ensamma" barn i många fall söker sig till andras aktiviteter/bokaktiviteter, vilket stämmer överens med vad Corsaro visar. Dock fann jag även att barn inte alltid sökte sig till gemensamma aktiviteter med andra, utan att de också ofta sökte sig till enskilda bokaktiviteter.

Nedanstående exempel börjar med utforskandet av när ett barn, Elin, använder bilderboksläsandet för att skapa sig ett eget läsutrymme på förskolan. Efter att hon avslutat en aktivitet under den fria leken, går hon över till den enskilda läsningen. Hon ser lite trött ut.

Exempel 26

Tid: (000913) 10.37-10.44

Aktörer: Elin

Plats: Förskolan Pärönet, lekrummet

Bok: Henriksson, L & Aurell, G (1996) *Södagsturen*

Elin kommer till bokhyllan, letar bland böckerna och tittar på deras omslagsbilder. Hon tar slutligen en bok med sig till läsoffan och sätter sig med boken i knät. Hon tittar på omslagsbilden. Bläddrar vidare och tittar på bilderna i boken. Flickan tittar länge på bilderna och bläddrar långsamt framåt. Ibland tittar hon också ut genom fönstret. Efter en stund verkar hon tröttna på mitt filmande¹²³ och vänder sig bort från kameran och tittar ut.

Det vi ser här är att flickan väljer att sysselsätta sig med just en bokaktivitet även om hon kunde välja bland en mängd andra aktiviteter. Varför hon väljer denna aktivitet vet vi inte, men klart är att den i alla fall ger henne tillfredsställelse. Att hon ser lite trött ut kan vara en signal på att hon söker en vilsam aktivitet. Det hon gör sker i lugn och stillsam takt. Denna videosekvens kan tydas som ett exempel på hur Elin använder bokläsningssituationen för att kunna ta det lite lugnt och vila en stund, men också för att kunna vara lite för sig själv. På så sätt har barnet här självt anammat och tillämpat förskolans förhållningssätt till böcker, nämligen att med bokens hjälp vila eller skapa ett eget utrymme. Elins sätt att använda läsningen, kan vi känna igen i sådana situationer som t ex när vi sitter i en tågupé bland många medresenärer och tar upp en bok. Boken kan användas som medel för att avskärma oss från andra och låta oss gå in i en egen "läsbulle".

¹²³ Vid andra tillfällen under datainsamlingen var hon villig att bli filmad.

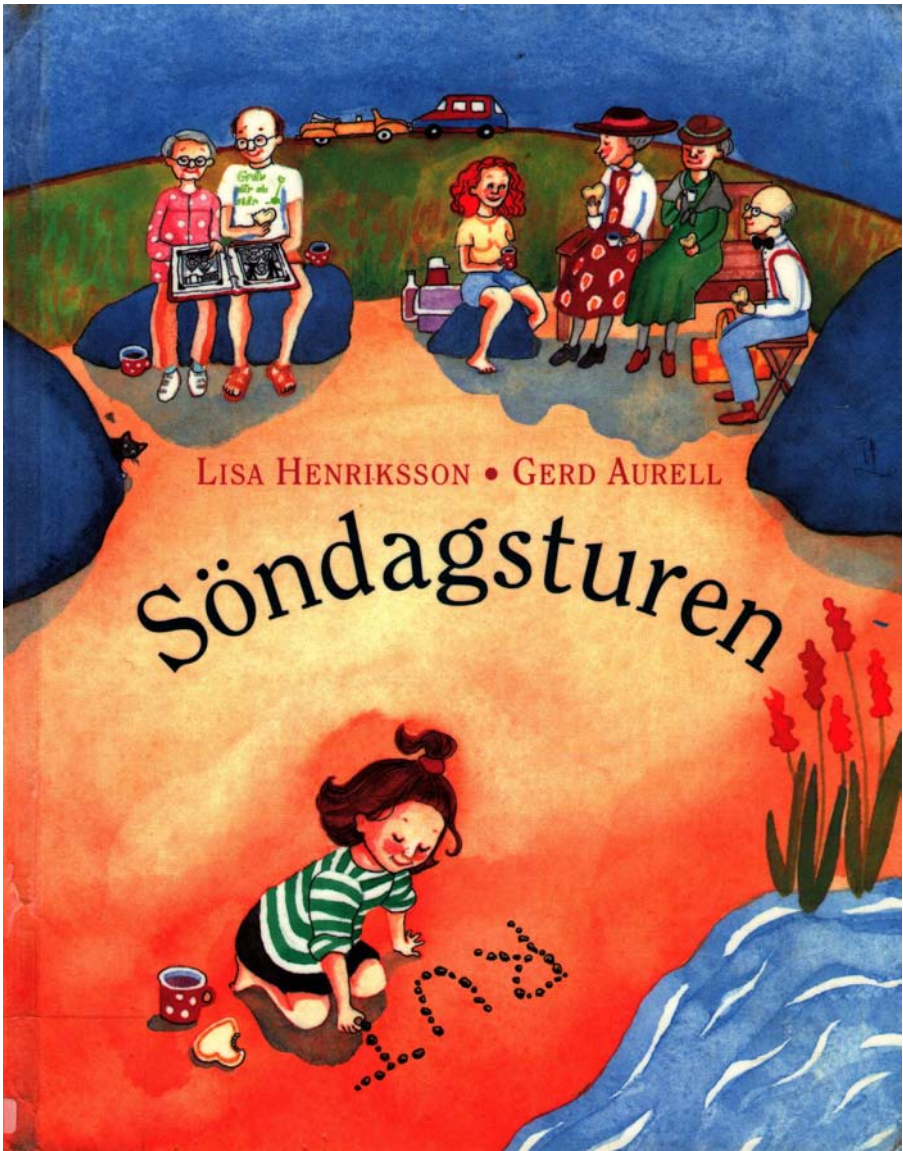


Bild 10. Henriksson, L och Aurell, G (1996) Södagsturen, Stockholm: Rabén & Sjögren

Man skulle kunna tro att läsande och bläddrande i böcker enbart är tysta och stillsamma aktiviteter. Efter att ha följt barnet Annikas bokanvändande på förskolan Pärönet intensivt under tre dagar, har det dock blivit uppenbart att så inte är fallet. Hennes bokanvändande in-

volverade aktiviteter såsom att läsa högt för sig själv, sjunga och utföra rörelser till bilderna.¹²⁴ Detta sätt att iscensätta bildmaterialet observerades även hos andra barn, och jag tolkar det som att de på detta sätt gör bokinnehållet till "sitt eget".¹²⁵

De enskilda bokaktiviteterna karaktäriseras av att barnen ger intryck av att vara koncentrerade på bokens bilder. De bläddrar fram och tillbaka, och stannar ibland upp vid enskilda bilder. Även flera böcker kan vara involverade i dessa aktiviteter. Tidsramarna är mycket varierande, från mycket korta till uppemot halvtimmeslånga aktiviteter, och dessa aktiviteter kan förekomma såväl inomhus som utomhus.

Vid flera tillfällen, då barnen satt i sina egna läsblubbler hände det att någon "knackade på" och ville delta. Ett sådant försök till närmande ser vi t ex då Kristoffer uppmärksammar att William tittar i *ABC boken* (000502). Han gör då en liten sväng dit, men går sedan tillbaka till sin tidigare leksituation med andra. Nästa exempel visar Linas sätt att bemöta Fredrika, som "knackar på" och vill delta i hennes bilderboksaktivitet.

Exempel 27

Tid: 000411 (efter lunchläsningen)

Aktörer: Lina och Fredrika

Plats: Förskolan Äpplet, Fyraårsrummet

Bok: Sandberg, I & Sandberg, L (1982) *Tummen och Tossingarna*

Lina hämtar en bok (Sandberg & Sandberg, 1982) och sätter sig vid bordet. Hon öppnar boken, och bläddrar och tittar på bilderna. Slutligen stannar hon upp vid en bild där "tossingarna" är samlade, vilka hon sedan börjar räkna. Hon ligger nästan över boken på bordet och är mycket koncentrerad och uppslukad av denna aktivitet. Fredrika kommer närmare och pekar på bilden. Lina vänder då upp boken mot sig själv så att Fredrika inte ser bilderna, varefter hon fortsätter att bläddra i boken.

¹²⁴ 000912.

¹²⁵ Detta ligger i linje med barns sätt att skapa ljudeffekter till sitt bildskapande, där de genom dessa förstärker olika rörelser i bilden.

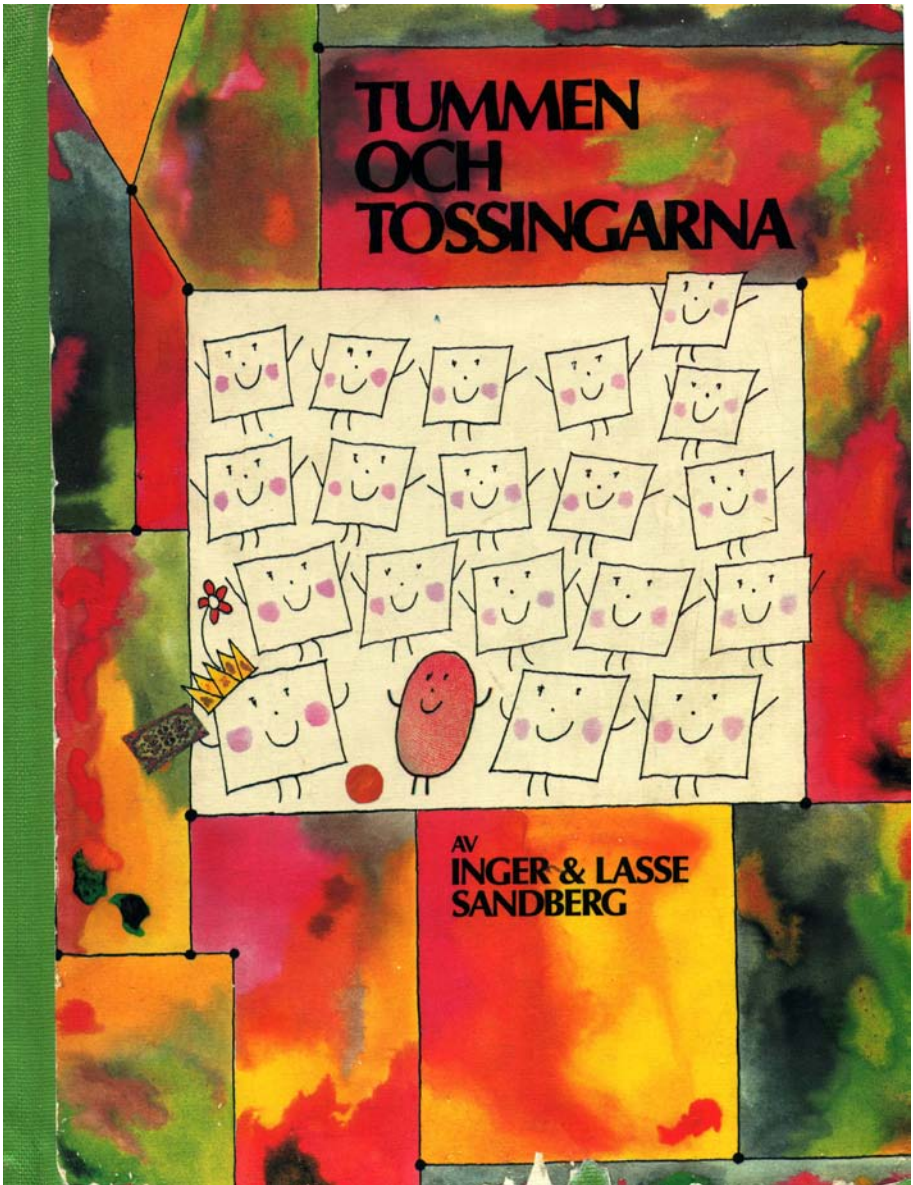


Bild 11. Sandberg, I och Sandberg, L (1982) *Tummen och Tossingarna*, Stockholm: Rabén & Sjögren

Fredrikas kommunikativa handlande möts alltså av Linas motstånd vilket uttrycks genom ett icke verbalt agerande, dvs hon vänder boken på så sätt att den andra flickan inte får tillgång till dess bilder. Ett annat vanligt förekommande beteende vid sådana situationer, var att ge

kommentarer av typen ”*Det är min bok*”. Det vi här kan se är att tillgången till bilderna är avgörande för att kunna delta i en bilderboksaktivitet. Detta innebär också att barnen som ovan nämnts måste anstränga sig för att skapa den ensamhet eller avskildhet de eftersträvar, önskar eller har behov av. Dock kräver inte alla enskilda situationer sådana ansträngningar.¹²⁶

Barnet i förskolan är ständigt omgivet av andra barn och vuxna i en miljö som är tämligen strukturerad och reglerad. När barn vill sysselsätta sig själva med en bok blir det tydligt i materialet att de själva aktivt måste agera för att skapa sitt eget läsrum, sin egen ”läsbubbla”. Detta kan ses som att de placerar sig utanför den kollektiva miljön, och skapar sig en egen plattform för den enskilda aktiviteten. Ett sätt att förstå dessa bokaktiviteter är därför som medel för att få ett andrum och ett utrymme för eget läsande och vilande.

Barns enskilda bilderboksaktiviteter kan alltså ses som strategier för att antingen söka kontakt eller att avskärma sig från andra. Detta sker dels genom hur de väljer platser och dels genom det motstånd de visar när andra barn stör eller vill infoga sig i den pågående bokaktiviteten.

Enskilda aktiviteter med bilderböcker är som ovan nämnts vanligt förekommande bland barnen på de studerade förskolorna. Att ensamhet kräver individens egna ansträngningar poängteras också av Dencik, Bäckström och Larsson (1988), som i en förskolestudie om barnens två världar skriver att

Möjligheten att skärma av sig från omvärlden och att ostört få koncentrera sig på en syssla eller samvaro med någon bestämd person, barn eller personal är mycket små. ...Kanske är det som barnen i sista hand faktiskt lär sig av detta just att *själva* klara av att avgränsa sig från det omkringvarande utbudet av aktiviteter, och att koncentrera sig på sin egen verksamhet. (s 51)

Det är rimligt att argumentera för att bokaktiviteter på förskolan kan användas som ett medel för barnen att få vara för sig själva för en stund om de så önskar. Nästa exempel handlar också om självomsorg, men från ett något annorlunda perspektiv.

¹²⁶ I detta sammanhang bör nämnas att många ensamaktiviteter övergår till att bli dyadiska eller flerpartsaktiviteter, men det händer också vid ett fåtal tillfällen att barn lämnade en gemensam bokaktivitet och att ett ensamt barn fortsatte densamma.

Att starta förskoledagen med en bok

Så här långt har jag fokuserat på barns egna lästunder under det att andra barn är närvarande på förskolan. När man börjar tidigt på förskolan så har man dock tillgång till alla sakerna *själv*, och då är valmöjligheterna nästan obegränsade. Jag vill exemplifiera detta med Benito, som kommer redan vid sextiden då förskolan öppnar, och som använder denna stund till att titta i sina favoritböcker, nämligen Olof och Lena Landströms Nisse-böcker och Bä och Bu böcker. Personalen har berättat att de var medvetna om Benitos bokpreferenser och de såg till att dessa fanns på avdelningen. Innan nästa episod tar vid gick Benito till bokhyllan och letade fram böckerna *Nisse på stranden*, *Nisse hos frisören* samt *Bä och Bu*.

Exempel 28

Tid: (000922) 6.43 -7.03

Aktörer: Benito och pedagogen Carina

Plats: Förskolan Päronet, lekrummet

Bok: Landström, L & Landström, O (1992) *Nisse på stranden* (1992), *Nisse hos frisören* och *Bä och Bu* (1995)

Han bär de tre bilderböckerna till soffan och sätter sig med dem i soffhörnet, där det också finns många mjukdjur. Han har hunnit läsa en lång stund innan Carina kommer till soffan. Han vill dock inte att Carina skall läsa för honom, utan han läser istället för henne. De samtalar också om bilderna. När de är färdiga med boken uppmanar Benito Carina att läsa för honom. Telefonen ringer och Carina säger att hon måste svara. Benito svarar henne att han skall läsa färdigt. Han läser (hittar på) en berättelse till bilderna. När pedagogen kommit tillbaka småpratar de och läser. Benito vill läsa nästa bok, eftersom det var hans tur att läsa. De pratar om böckernas författare, bokstäverna, samt de olika associationer som kommer upp. Telefonen ringer igen. "Jag vill inte läsa meral!" säger Benito, och börjar plocka ihop böckerna. Carina säger att Lucas som är Benitos kompis kommer.

Den första delen av exemplet illustrerar hur pojken, som är ensam med pedagogen i huset, kryper upp i ett soffhorn och tar det lite lugnt tidigt på morgonen.¹²⁷ Han skulle ha kunnat välja vilken aktivitet som helst,

¹²⁷ Under datainsamlingen har jag vid ett flertal tillfällen kunnat observera Benito sysselsätta sig med böcker på morgonen. Detta förstärktes av personalens berättelser om hur Benito brukar sätta sig med böcker på morgonen.

som till exempel att rita, spela musik eller lyssna på ett sagoband, men han väljer faktiskt att titta i böcker. Pedagogen är ensam på morgonen och det är många saker som behöver sättas ingång av henne inför dagen. Men att pedagogen inte är närvarande tycks inte störa Benitos aktivitet. Han tittar själv i böckerna långa stunder, han läser högt för sig själv och senare läser han även för pedagogen. Boken och bokläsandet i sig självt erbjuder alltså en samlade punkt för omsorg. Eftersom Benito börjar dagen med samma rutin, så kan bokläsningen sägas ingå i hans morgonritual. Denna situation påminner om den ritualiserade "godnatt-sagoläsningen" med skillnaden att då den senare varvar ned och lugnar barnet, så fungerar "godmorgonläsningen" som en startsträcka för barnet att komma igång. Kroppen är bunden till en tidsrytm och den behöver vila. Men eftersom Benito börjar så tidigt så kan också bokläsandet utgöra ett sätt att förlänga morgonvilan.

Så här långt har jag lyft fram att barnen använder bilderboksläsningen som en resurs för att skapa situationer för vila och kroppsligt välbefinnande. Under fältarbetet kunde jag också uppmärksamma att pedagogerna på båda förskolorna oftast inte stör barnen, då de är ensamma med böckerna, om det inte krockar med de rutinmässiga vardagsaktiviteterna. Att ha en bok i handen kan alltså vara ett medel att skapa ett rum där barnet kan vara för sig självt, men där det ändå från de vuxnas sida synes vara sysselsatt. Nästa exempel illustrerar självomsorg när det gäller bilderbokens innehållsmässiga aspekter.

Att dela med sig av bilderboksupplevelsen

I det följande vill jag exemplifiera barns enskilda läsning genom ett exempel då barnen vill dela bokupplevelsen med andra. Exemplet är taget från den fria lektiden där många olika aktiviteter pågår i rummet. Mer precist finner vi flickan Annika som vill dela med sig av sin bokupplevelse av Beatrix Potters (1996) *Stora sagoboken om Pelle Kanin och hans vänner*.

Exempel 29

Tid: (000905) 9.27-9.31

Aktörer: Annika

Plats: Förskolan Päronet, vid ett sidobord i stora lekrummet

Bok: Potter, P (1996) *Stora sagoboken om Pelle Kanin och hans vänner*

Hon bläddrar fram och tillbaka och verkar leta efter en bild. Hon stannar och tittar upp. När hon ser mig säger hon: "Den här är den den otäckaste bilden,

vill Du se? Den är så otäck! ” Detta uttalande gör mig nyfiken och jag frågar ”Varför är den otäck?” ”Ser Du inte?” och pekar på katten på bilden flera gånger. ”Ser du inte?” . ”Nej. Inte riktigt! Kan Du berätta för mig?” ”Sätt dig här, så får Du se!” och inviterar mig att sätta mig bredvid henne så att jag kan se bilderna. ”Ser Du inte vad de gör för någonting?” ”Nej! Kan inte Du berätta?” ”De bakar in honom så klart. En kattunge!!” ”OH, Nämen!! Varför bakar de in honom?” ”Vill du se det från början. Du får se, från början.” Hon börjar att bläddra till bokens början. ”Det är början. Han får smisk.” (pekar på bilden) ”Det är en hemsk saga!”

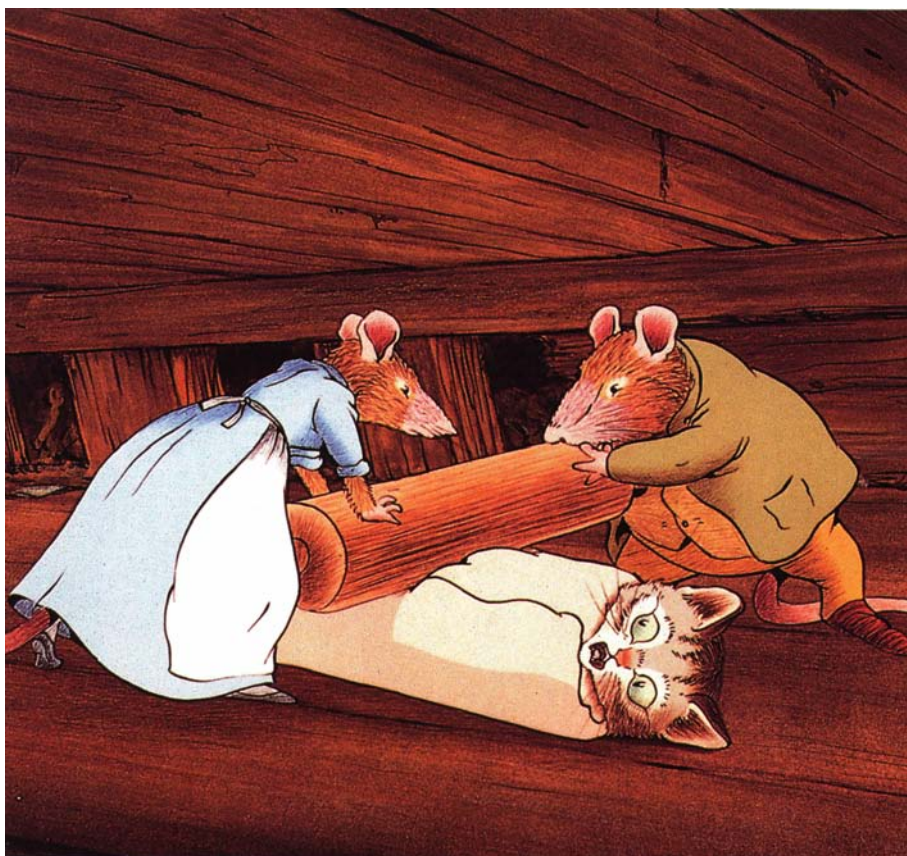


Bild 12. Potter, B (1996) *Stora sagoboken om Pelle Kanin och hans vänner*, Stockholm: Bonnier Carlsen (s 88)

Vad är det som händer i denna episod? Här ser vi likt föregående exempel att barnet skapat en egen läsbubbla kring boken, men till skillnad från de tidigare exemplen söker barnet kontakt med någon att prata om innehållet med. Anledningen till detta tycks vara en speciell bild i

bilderboken som hon finner otäck. Jag vill också hävda att hon egentligen återkommer till boken, då hon har kunnat observeras med den vid ett flertal tillfällen, som t ex vid kollektivläsningar, men också vid ett tillfälle då hon själv bad pedagogen Ingrid att läsa enskilt¹²⁸ för henne. Som framgår i exemplet tycker hon att en av bilderna är otäck. Jag uppfattar att situationen handlar om att hon vill dela med sig av sin upplevelse av bilden. Hon ger uttryck för att bilden är obehaglig och lyfter fram den sekvens där Beatrix Potter avbildar hur den lilla kattungen råkar illa ut, vilket skrämmer henne.

Frageställningen "*Vill du se?*" är intressant då hon genom den söker kontakt med någon utanför läsbubblan, det vill säga att hon öppnar upp för en interaktion och inviterar till ett deltagande, där den nye deltagaren blir positionerad som lyssnare och åskådare med tillgång till bilderbokens bilder. Intressant är också att Annika vill börja om i boken, så att vi två (Annika och jag) på läsarenan får en likartad förstälseram till bilderna, samtidigt som hon tar med en vuxen på den otäcka färden.

Vad jag ovan har velat peka på är flickans sätt att invitera någon in i läsarenan, vilket tyder på att hon vill dela med sig av den sinnliga upplevelsen. Hon skapar en aktivitet för sig själv, men jag vill emellertid hävda att detta inte betyder att hon vill vara själv med denna upplevelse. Jag tolkar situationen i termer av självomsorg, där barnet självt är månt om att denna otäcka upplevelse bör delas med andra, då bilden visar barnet att världen inte är god.

Sammantaget har vi i detta avsnitt sett hur barnen gör bilderboks-läsning till enskilda aktiviteter. Jag har vidare försökt visa hur enskilda bilderboksaktiviteter kan kopplas samman med omsorgssituationer, där barnen själva är målen för omsorgen. Analyserna av exemplen visar också att den enskilda läsningen har olika syften för barnen beroende på den lokala situationen. De använder bilderboken och dess läsning som källor till att bland annat ta hand om, roa och underhålla sig själva. Ibland får de vara ifred med denna aktivitet, men det blir också uppenbart att de ibland måste göra ansträngningar för att realisera detta. Det blir också uppenbart att barn ibland vill dela med sig av sina bokupplevelser, då upplevelsen kan vara tung att bära ensam. Jag har t ex försökt att visa att Annika (exempel 29) delar med sig av denna upplevelse. Det jag föreslår här är alltså att dessa barn använder ensamläsningssituationer i syfte till självomsorg.

¹²⁸ (000905) De läser då denna bok ute på gården.

SAMMANFATTNING

Detta kapitel har beskrivit hur bilderboksanvändandet kan ta formen av vila och omsorg under såväl lunchläsningen som bokaktiviteter initierade av förskolebarnen.

På båda de studerade förskolorna organiserar pedagogerna en speciell typ av bokaktiviteter, nämligen lunchläsningen, som ingår i den kedja av aktiviteter som är kopplade till kroppens välbefinnande. Dessa aktiviteter ingår i de dagliga rutinerna på så sätt att barnen efter matsituationen vilar själva med böckerna en stund innan pedagogen inträder på bokarenan. På så sätt skapar personalen omsorgssituationer.

Szebehely (1996) gör jämförelser mellan olika begrepp såsom omsorg, vård och hjälp för att komma åt vad som egentligen ligger i omsorgsbegreppet. Hon menar att omsorgsarbete mycket handlar om vad som görs mellan omsorgsgivaren och omsorgstagaren, och lyfter därmed fram relationsaspekten. Även om Szebehelys begreppsbeskrivning hämtar sina exempel från äldreomsorgen, så har den även relevans i en förskolekontext, där små barn tas om hand under en stor del av dagen medan föräldrarna/vårdnadshavarna yrkesarbetar. I fenomenet lunchläsningen i förskolan sammanflätas alltså behovet av att tillgodose barnens välbefinnande med pedagogisk moment.

I materialet visar barnen oss, via sitt sätt att agera, att de försjunker i ett lyssnande och att bokläsandet åstadkommer en vila. Det rör sig om ett kroppligt tillstånd, där närheten till pedagogen eller till andra barn är viktig. Barnen lyssnar på en berättelse, men det är inte alltid innehållet som är i fokus för barnen. Läsandet blir en samlingsstund där vilan är huvudmålet för pedagogen, och där barnen i sin nära kroppsliga samvaro understryker de processer som pågår parallellt med att de lyssnar. Det faktum att en vuxen sitter ned och med sin kropp utgör en samlingspunkt är viktigt. Samtidigt kan vi se att vissa barn själva skapar en lästund och tillsammans två och två åstadkommer samma koncentration och kroppsliga närhet (exempel 23). Skall då dessa stunder ses som uttryck för omsorg? Jag menar att detta är ett meningsfullt synsätt, på så sätt att omsorg handlar om kroppen och i detta fall kroppens vila. Emellertid är det vila i kombination med närheten till en annans kropp och till ljudet av någons röst. Det tillstånd som barnen befinner sig i kan göra att situationen kan betecknas som en omsorgssituation i betydelsen att den åstadkommer både koncentration och vila; två tillstånd som i en mening förutsätter varandra och som kan ses som kopplade till kroppen och till hälsan. De olika bokaktiviteterna (exempel 27, 28 och 29) demonstrerar att pedagogerna inte alltid är involverade i omsorgssituationerna utan att barnen själva kan

skapa sådana. Det vi kan konstatera är att barnen ser bilderböckerna utifrån sina perspektiv som användbara för att åstadkomma sådana vilosituationer. Materialet visar också att vissa av barnen besitter bokläsar-kompetenser, i den meningen att de kan låtsasläsa till bilderböckernas bilderna, och på så sätt skapa stämningar och fånga lyssnarens uppmärksamhet.

Den andra delen av detta kapitel har handlat om barns enskilda läsestunder med bilderböcker. Analyserna av materialet visar att det är ett vanligt förekommande fenomen på båda de studerande förskolorna.

Med utgångspunkt i de analyser som presenterats i detta kapitel, kan hävdas att bilderbokens användning på förskolan kan kopplas till omsorgssituationer med avseende på en rad olika aspekter. Vissa av barnen använder sig av bilderböckerna för att skapa sin egen "läsbulb" i den kollektiva miljön som förskolan utgör. På så sätt kan barnen skaffa sig ett eget/privat utrymme som de själva rör om. I vissa fall måste barnen göra ansträngningar för att få vara ensamma med boken och ett sätt att markera detta är genom att inte visa kamraterna bokens bilder.

Vissa barn skapar också sina egna ritualer kring bilderböckerna genom att starta dagen med bokläsning. "Godmorgonläsningen" har funktionen att låta sig komma igång i förskolemiljön, vilket handlar om att få förbli i ett smått däsigt yrvaket tillstånd, och därmed skapa en övergång mellan sömn och vakenhet.

Vi har alltså sett att barnen tilldelar den enskilda läsningen olika funktioner, nämligen en som handlar om att skapa ett välbefinnande i olika situationer (Elin och Benito) samt en som handlar om självomsorg då det gäller bokens innehåll (Annika). På så sätt visar detta kapitel att omsorgsaspekterna av barnens interaktion med bilderböcker är ett viktigt tema i materialet. Det tycks som att bilderbokläsningen används av barnen själva för att ge uttryck för såväl sin egen som andras omsorg, även om det kan finnas olika grunder beroende på situationen. Detta sätt att använda bilderboksläsningen ger också en bild av att barn på ett kreativt sätt nyttjar dessa situationer för att också visa vem man är och hur vardagslivet levs på förskolan. Boken är en inbjudan till lugn och vila och till återkommande utforskanden av det som är skrämmande. Boken utgör på så sätt en kontemplativ utgångspunkt.

Bilderboken i kommunikativa samspel – avslutande diskussion

INTRODUKTION

Inom förskoleforskningen har det pedagogiska perspektivet varit dominerande då det gäller barns bilderboksanvändande. Denna studie in- tar däremot ett barnaktörsperspektiv (Alanen, 1999; James & Prout, 1990; James, Jenks & Prout, 1998) då det har framstått som viktigt att undersöka hur barnen i praktiken använder sig av bilderböcker. Ge- nom detta möjliggörs såväl en förståelse av fenomenet bilderbok som den plats bilderboken har på förskolan och dess betydelse i barnens vardagsliv. Min grundidé har varit att synliggöra barnens egna erfaren- heter, förståelser, kunskaper och meningsskapanden kring bilderböcker, för att på så sätt komma åt barnens världar (Mayall, 1994). Vad jag har gjort skiljer sig i angreppssätt från tidigare forskning, i det att jag genom bilderboksetnografi följt boken i bruk på förskolan.

Vad kan vi då, efter denna granskning och genomgång av det etno- grafiska datamaterialet, säga om avhandlingens resultat i förhållande till frågan som ställdes i dess början (kapitel 1, s 8): Hur ser barns bil- derboksanvändande på förskolan ut?

BILDERBOKEN I FÖRSKOLAN

För att kunna förstå barnens bokanvändande är det nödvändigt att tit- ta på det institutionella sammanhang det förekommer i. Anledningen till detta är att förskolan är en institution som har en uppsättning all- männa mål (LpFö 98), samt specifika regler och rutiner på de lokala förskolorna, vilka tillsammans utgör en del av förutsättningarna och ramarna för de barndomar som där levs. Vad det är för böcker som fö- rekommer på förskolorna, menar jag speglar pedagogernas föreställ- ningar om barn och deras barnbokssyn, då detta kopplas och omsätts i det pedagogiska arbetet (kapitel 4; Johansson, 2002).

Jag har funnit att pedagogerna ser sig själva som de professionella introduktörerna av bilderböcker. De vill lansera "bra" barnböcker för barnen, dvs det finns enligt dem en speciell typ av kvalitetsbarnlitteratur som kan användas för att förverkliga den goda barndomen på förskolan. Pedagogerna ser alltså bilderboken som ett av de självklara pedagogiska redskapen på förskolan, vilket kan användas i utvecklings- och socialisationsprocesser för barnen. De organiserar också olika pedagogiska praktiker kring bokanvändandet, t ex att alla barn en gång om dagen får en "dos" av högläsning och medföljande boksamtal.

Min studie visar vidare på hur pedagogerna vill ha kontroll över vilka böcker som kommer in på institutionen samt hur dessa böcker används. Denna tillsyn och styrning kan tänkas böttna i föreställningen om att bra böcker producerar goda barndomar och goda framtida samhällsmedborgare. Samtidigt vill man till barnen föra vidare det ideala kulturarvet: ett kulturarv som i egentlig bemärkelse inte har definierats enbart av pedagogerna själva utan av den rådande barnbokssynen. Pedagogerna vill alltså visa för barnen vad som är "bra för dem", där det också ingår att undvika sådant som kan vara skrämmande och oroande, vilket överensstämmer med vad Rhedin (1999) skriver.

När vi vuxna oroar oss över dessa böcker, så menar jag att vi i grunden berättar om oss själva och vår förlorade kontakt med barndomen och om vår oro över de existentiella frågor som böckerna väcker till liv. Vi uttrycker dessutom fortfarande en traditionell och förlegad litteratursyn som är instrumentell och vuxenuppfattad: vi vill alltjämt att barn ska läsa i första hand för att lära sig saker. Vi uttrycker också en mycket räddhågad och fixerad syn på barn och barndom och på livet. Vi utgår ifrån att barn tänker som vuxna, fast mindre smart; vi vill att livet ska vara enkelt och lyckligt och att minnet av barndomen och den egna familjen skall skimra i stället för att värka och göra ont. (s 95)

Pedagogerna har svårigheter att få tag i de bilderböcker de önskar på biblioteken, vilket beror på att dessa ofta är utlånade och att de inte hinner gå så ofta till biblioteken som de önskar. Detta betyder att pedagogerna ser att barnen inte får tillgång till bokens kommunikativa rum och därmed inte heller till kulturlivets sociala rum (jmf Johannesson & Qvarsell, 1995). Dessutom har tillgången till bokliga närmiljöer betydelse för väckandet och utvecklandet av läslusten (Hansson, 1988).

Några av pedagogerna i denna studie föreslog därför att det vore önskvärt med ett basutbud av kvalitetsböcker på den egna förskolan, då de befintliga ofta är föräldrade och skadade. Denna önskan var dock svår att realiseras på grund av förskolornas knappa ekonomiska

resurser. Förskolepersonalens svårigheter att införskaffa böcker till de lokala förskolorna har dock börjat uppmärksammas i samhället och stödåtgärder har satts in i vissa av landets kommuner, t ex genom att biblioteken färdigställer bokpåsar för högläsning (*Opsis Kalopsis*, 2003:3).

Avhandlingen har visat att det på båda de studerade förskolorna på olika sätt anordnas en boklig miljö, och på så sätt markeras att bilderböckerna som barnkulturella artefakter har en viktig plats på dessa förskolor. Vi kan alltså se hur barnkulturen inordnas och används i den utbildningsinstitution som förskolan är. Utifrån Bourdieus (1986) resonemang skulle man kunna påstå att förskolan i samhället har rollen att förmedla en så kallad finkultur till barnen och dessutom lära dem bruka den på rätt sätt.

Det är också mot denna bakgrund vi måste förstå barns egeninitierade bilderboksanvändande, vilket stått i denna avhandlings fokus. Då den pedagogordnade bilderbokstillgången/barnkulturen utgör ramarna för de lokala aktiviteter och de lokala kulturer som barnen skapar, står barnen alltid i ett förhållande till vuxenvärlden (James, Jenks & Prout, 1998). Att bilderböckerna (vuxenproducerad barnkultur för barnen) ingår i den verksamhet som pedagogerna organiserar för barnen på förskolan, (vuxen/institutionellt erbjuden/stödd barnkultur för barnen) innebär också att de utgör ett handlingserbjudande för barnen i deras vardagsliv (Qvarsell, 1988). Barnens bilderboksanvändande beror därför på, som denna studie tydligt visar, förutsättningarna i de lokala kontexterna det vill säga livet på de enskilda förskolorna, de befintliga bilderböckerna, barnens egna intressen och orienteringar. Detta medför att vi kan prata om barnkulturer i pluralform (jfr Sparrman, 2002).

VAD ANVÄNDER BARNEN BILDERBÖCKERNA TILL?

Att inta ett barnaktörsperspektiv är nödvändigt för att få en nyanserad bild av bilderboksbruket på förskolan vilket denna avhandling har visat. Genom näranalyserna har jag kunnat tydliggöra att barnens egna aktiviteter med bilderböckerna har en mängd olika betydelser för dem och att det inte är på förhand givet vem som har tolkningsföreträde i de olika boksituationerna.

Ett övergripande resultat av analyserna av de dagliga bilderbokspraktikerna på förskolorna är alltså att barnens bilderboksanvändande är en mångfasetterad och komplex företeelse. Det är en mängd olika pro-

cesser, som bilderböckerna blir involverade i. Denna pluralitet talar om för oss att barnen ser bilderböckerna som resurser och idékällor i de olika kollektiva och individuella aktiviteterna på förskolan. Avhandlingens exempel har genomgående visat att förskolebarnen inte enbart agerar som lyssnare vid de pedagoginitierade högläsningssituationer t ex efter lunchen, utan att de också aktivt med hjälp av bilderböcker skapar egna aktiviteter där de producerar meningar och betydelser.

Utifrån studierna av barns praktiker menar jag att det pågår en dynamisk process mellan barnen och bilderböckerna. När vi tittar på kommunikationen kring bilderboken så är det inte en enkelriktad kommunikation, dvs det finns inte en på förhand given mening om hur den skall användas eller hur dess innehåll skall tolkas. Barnens bokpraktiker ger oss information om att bilderböckernas användning och dess mening skapas just i de konkreta situationerna, vilket möjliggör en rad olika typer av kommunikativa samspel. Vi har genom avhandlingens olika kapitel sett att barnen går i dialog med bilderböckerna, såväl på egen hand som tillsammans med andra barn: i det förstnämnda fallet för att få egen tid med bilderböckerna, och i det senare fallet för att använda dem i samtal, relationer, lek och omsorgssituationer. Hur böckerna sedan inkorporeras i vidare aktiviteter, beror på i vilken kontext bokaktiviteten sker och på deltagarnas individuella intressen och erfarenheter. Jag vill alltså hävda att bilderboksanvändandet utgör en integrerad del av det sociala livet på förskolan.

Vad är det då som är centralt för barnen i bilderboksanvändandet på förskolan? I denna avhandling har jag lyft fram tre aspekter: i) samspelesituationer med böcker i kamratgruppen, ii) bilderbokens bilder samt slutligen iii) lässituationen, där tyngdpunkten ligger på själva läsandet.

Bilderböcker och dess betydelse i kamratgruppen

En aspekt av bilderboksanvändandet i barnens egeninitierade bokaktiviteter rör samspelet kring bilderböckerna i kamratgruppen. Barnen lever tillsammans med kamrater på förskolan och där uppstår olika sociala möten och gemenskaper. Tidigare forskning har visat att kamratrelationer och kamratkulturer är viktiga för barnen (Corsaro, 1985, 1997; Ivarsson, 2003; Strandell, 1994). Även i literacysammanhang lyfts omgivningens betydelse fram för lärandet: som t ex föräldrar och syskon (Wolf & Heath, 1992) och kamratgruppen (Corsaro & Nelson, 2003). I denna avhandling har jag visat att barnen i stor utsträckning initierar och orienterar sig mot bilderboksaktiviteter både enskilt och i

kamraters sällskap, och att detta utgör den dominerande delen av de bilderbokspraktiker som förekommer på förskolan. Detta säger något om att barnen i kamratgruppen under den fria lektiden på ett aktivt sätt kommunicerar med och förhåller sig till den erbjudna artefakten. Här kan vi se att barnen använder bilderböckerna dels för att vara tillsammans med de kamrater de tycker om och trivs med, dels för att utforska innehållet i böckerna.

Det faktum att förskolan är en plats där saker och ting delas mellan barnen bidrar till att socialt samspel uppstår vid boksituationerna. Under den fria lektiden kan det vara flera barn som samtidigt intresserar sig för en och samma bilderbok, och även om barnen inte alltid väljer samtidigt så kan intresset för samma bok uppstå. När barnen kommer i situationer att de "måste" välja vem som skall hålla boken i handen, löses detta sällan med fysiskt våld (även om det förekommer "bokdragningskamp"). Barnen argumenterar istället oftast för en turordning, där den som har en bok i handen också temporärt äger den. Att ha en bok i handen betyder också att det barnet har en position där hon/han kontrollerar bokaktiviteten, vilket i sin tur innebär att det barnet t ex bestämmer var lässituationen skall äga rum, vilka som får delta i aktiviteten, hur fort man bläddrar, och hur länge bokens enskilda sidor kan få uppmärksamhet. På det här sättet produceras subjekspositioner vilka kan tolkas som kraftfulla i det att de ger kontroll över såväl boken, medläsarna, som aktiviteten. Att få ha boken i handen är alltså utifrån barnens perspektiv eftersträvansvärt i dessa situationer.

Näranalyser av barnens bokpraktiker visar också att det är mycket viktigt för barnen vem man delar bokaktiviteten och bokens bilder med, och i vissa fall accepterar inte barnen andra kamraters närmande till en redan pågående bokaktivitet. I de barninitierade bokaktiviteterna används olika strategier för att komma i kontakt med andra barn som redan håller på med en bilderboksaktivitet (kapitel 5): icke-verbalt genom att fokusera blicken på bilderboksbilderna, verbalt genom att t ex kommentera något i bilderboksbilderna och på det sättet markera en önskan om en delad aktivitet. Genom att helt enkelt inte visa bilderna för någon signaleras att bilderboksarenan är låst för inträden. Då någon/några på så sätt exkluderas från bilderboksarenan, skapas därmed också en "vi"- och "dem"-situation. Å andra sidan kan det pågå flera olika projekt på bokarenan utöver bildtittandet, och även om det inkommande barnet får tillträde till bilderna så är det inte givet att det får tillträde till de andra projekten som pågår.

I många av de exempel som presenteras i denna avhandling, använder barnen kamratgruppen som resurs för att utforska bokens inne-

hållsmässiga aspekter. Genom att barnen delar bokaktiviteter med varandra möjliggörs för barnen att interagera, men också att skapa och producera mening kring bilderböckerna. Barnen delar med sig av tidigare erfarenheter och kunskaper, men också nya erfarenheter delas. Här utvecklar barnen egna strategier att bruka bilderböckerna för olika ändamål, och här prövar de olika möjliga positioner, såsom t ex makt och identiteter hemmahörande såväl inom vuxenvärlden som inom barnvärlden. På så sätt skapar de inom kamratgruppen egna tolkningsramar och involverar dem i deras egna världar, där bilderboken utgör en gemensam plattform för samtal, relationer, lek och omsorg. De fynd som presenteras här är förenliga med Corsaro och Nelsons (2003) teser om literacy där de framhåller att populär och materiell kultur är viktiga delar i barnens kamratkulturer, då "participation and sharing in literacy activities foster interaction among children and in turn, reinforce children's acquisition of literacy skills" (s 33). I barnens kamratkultur utgör bilderböcker en möjlig kontaktyta med vars hjälp de kan interagera med varandra, och genom dessa aktiviteter utvecklar de också sina färdigheter i att använda bilderböckerna.

Bilderboksbilder i bruk

En annan aspekt i barnbilderboksanvändandet som framstår som central för barnen i deras samspel med bilderböckerna är bilderna. När barnen själva agerar bilderboksläsare, så "läser" de bilderna. Jag uppfattar alltså det observerade materialet som att bilderboksbilderna fyller en större funktion än att bara "tittas på", då det i dessa lässituationer sker en mängd olika tolkningsarbeten, vilka kan kopplas till de olika kontexter som barnen kan befinna sig i. Bildbeskrivningsaktiviteter, där olika föremål och figurer på bilderna benämns är vanliga i likhet med vad Snow och Nino (1986) finner i småbarn-vuxen samspel med pek/bilderböcker. Men det blir också tydligt att barnen kring vissa bilder inte nöjer sig med att bara benämna något i dem, utan själva benämningen inspirerar till att söka ingångar till bilderna. Med det menar jag att det finns något i bilderna som barnen fastnar för likt Barthes (1986) *punktum*, dvs någonting i bilderna som tilltalar, berör och roar dem. Detta blir utgångspunkten för att fantisera och samtala vidare kring vissa bildelement, som t ex persongalleriet eller miljön. Vad exakt det är som bilderna kommunicerar förhandlas i de enskilda samspelesituationerna.

Det empiriska materialet pekar tydligt på att bilderna utgör ett idépaket för barnen, som de kan hämta inspiration från, eller som kan utgöra hjälpmedel till olika aktiviteter såsom lek, fantasi och samtal, där vi kan se att förskolebarnen också producerar och förhandlar bildernas mening. Barnen använder sig i vissa fall av hela bokens bilder, medan de i andra fall endast nyttjar enstaka bilder, vilka lösrycks från sitt sammanhang och "får liv". Det förekommer flera olika sätt är att använda bilderna, i) som lekarena för deras lekar och aktiviteter, ii) som rekvisita till redan pågående lekar, iii) som markörer för olika positioner i leken samt iv) som bilder för att skapa berättelser.

Bilderboksbilderna är visserligen tvådimensionella men barnen skapar i dem i leken en tredimensionell, fiktiv värld, där leken fortgår. Bilderboks-bilden visar på så sätt en värld för barnen som de "stiger in i", likt vi "kliver in" i en film eller teaterscen med hjälp av scenografin. Detta ger möjlighet för barnen att utforska bildens innehåll "inifrån" och presentera tolkningar av den. Därigenom skapar barnen nya världar i bilden, vilket gör att den får en utvidgning. Då det gäller sättet att använda bilder i barns bilderboks-användande, har vi också kunnat se att vissa bilder används på ett sätt som inte tidigare har uppmärksammats.

Analyserna har visat att barnens berättelser kumulerar genom att olika episoder staplas bredvid varandra, men att deras berättelse och lek hålls ihop genom bilderboks-bilden. I den dialog som barnen skapade med bilden användes i bildnärmandet strategier liknade dem som används för TV-spel. Barnen går in i en fiktiv värld där de identifierar sig med hjältarna/huvudpersonerna och där de bekämpar de onda. Leken fortskrider genom att barnen stiger in i nya äventyr, vilka måste klaras av för att kunna gå vidare. Barnens egen intressesfär och erfarenheter av den massmediala världen utanför förskolan nyttjas alltså i leken på förskolan. Att barnen kan positionera sig i bilderna, visar enligt min mening att de är kompetenta att läsa bilder, och att de kan nyttja massmediala strategier att utveckla den visuella läskunnigheten.

Analyserna har visat att barnens bilderboks-användande baseras på ett ständigt förhandlande och tolkande av bilder/na, speciellt om de läser-bläddrar själva eller tillsammans med kamrater och därför kan vilken bok som helst med bilder i betraktas som en bilderbok utifrån ett barnanvändarperspektiv. Detta visar att sättet att använda sig av bilderböckerna skiljer sig åt mellan de vuxna och barnen. Då de vuxna läser för barnen nyttjas såväl bilderbokens text som bild, dvs kommunikationen på såväl den visuella som den verbala nivån involveras. När barn däremot använder bilderböckerna själva blir bilderna styrande för aktiviteterna. I barnanvändarpraktikerna visas alltså tydligt att barnen

skapar mening av bilderbokens bilder/na, medan det oftast är bilderbokstexterna som pedagogerna betonar då de avgör vilka böcker som barnen skall få tillgång till.

I de olika aktiviteterna kring bilderböckernas bilder har det också blivit synligt hur barnen prövar en mångfald av subjektspositioner, vilka kan handla om det existentiella, det goda och det onda, beröra kvinnliga och manliga diskurser eller andra berättar- eller lyssnarpositioner. Bilderna utgör en scen för barnen där olika positioner prövas, och där barnen med hjälp av bilder kan förhandla t ex vad de vill ha på bilderna eller vem man vill bli etc vilket också kan användas vidare i form av lekinnehåll. Det vi har sett i materialet är alltså att barnen inte enbart håller på med rollekar utan också identitetsarbeten genom att pröva och inta olika subjektspositioner (Walkerdine, 1990). Det jag vill föreslå, baserat på avhandlingens exempel, är att bilderböckernas bilder erbjuder möjliga positioner, vilka barnen kan acceptera, förkasta, omformulera eller förhandla.

Bild och text

Att barnen kan använda alla typer av böcker med bilder i som bilderböcker är intressant med tanke på hur bilderboken definieras i forskarvärlden (Hallberg, 1981; Rhedin, 1992; Nikolajeva, 2000), där samspelet mellan bild och text lyfts fram i kommunikationen till barnen; ett synsätt som baserar sig på den läskunnigas perspektiv. Om vi istället antar ett barnanvändarperspektiv, så vill jag hävda att barnen hämtar informationen från bilderna. De vet också att det finns text det vill säga en berättelse i böckerna som de kan lyssna på (då läskunniga högläser), men att den inte är nödvändig att använda i deras praktiker. Det betyder dock inte att barn inte är intresserade av en muntlig berättelse i samband med bildtittandet. Vad barnen däremot gör är att de själva kodar av bilderna på olika sätt och att de på så sätt skapar olika typer av aktiviteter kring bilderna, de till och med skapar egna texter till böckerna. Det vi kan konstatera är att forskarvärlden gett bilderboken som genre en snävare definition jämfört med vad ett barnanvändarperspektiv motiverar.

Som ovan nämndes blev det uppenbart att barnen utnyttjade bilderbokens visuella kommunikation i större grad än det skrivna språket. När den läskunniga inträder på bilderboksarenan får dock texten avgörande betydelse för tolkningsakten (kapitel 5), och för det läskunniga barnet ger texten "den rätta" tolkningen i deras aktivitet.

Vad är det då för typ av bilder som är intressanta för barnen att involvera i sina lekar? Min slutsats måste bli att det behövs ett brett re-

gister av varierande bilderböcker samt även andra typer av bokbilder. När pedagogerna diskuterar vilka böcker som är lämpliga för barnen, så pratar pedagogerna om att barnen måste förstå och begripa orden för att kunna förstå en berättelse. Dock visar denna studie att det inte räcker med att barnen förstår orden, utan barnen behöver också kunna tolka bilderna. För att bilderböcker är barnböcker betyder det inte att bilderna i dem är lättillgängliga för betraktarna. Det krävs stundtals mycket ansträngning av barnen att komma åt bildernas innehåll. Barnen visar i sitt sätt att använda bilderna att det också ibland behövs andra att diskutera bilderna med. De nyttjar då antingen kamratgruppen, där de försöker begripa bilderna, eller så söker de hjälp från de vuxna. Detta visar i likhet med Perry Nodelmans (1988) resonemang, att bilderböcker visserligen hör till barnens värld, men att bilderboksbilder är komplexa att handskas med.

Att skapa lässituationer

En tredje aspekt av bokanvändandet rör själva lässituationen. Det etnografiska materialet visar att barnen har en vana att sätta sig med böckerna, såväl ensamma som tillsammans med andra, och skapa en lässtund där själva "läsandet" som sådant står i fokus. Denna situation liknar på ett sätt den som pedagogerna initierar vid lunchläsningen, dvs en liten skara barn sitter runt den som läser och koncentrerar sig på boken. Cochran-Smith (1984) visar i en amerikansk studie att barn socialiseras till att vara läsare långt innan de själva kan läsa. Jag vill hävda att det i mitt datamaterial tydligt framkommer att de inte enbart läser för sin egen skull, utan att de även skapar lässituationer som handlar om att *läsa för* andra kamrater. Vissa av barnen positionerar sig då som läskunniga "uppläsare", medan andra positionerar sig som lyssnare. Även om de uppläsande barnen ej har förmågan att avkoda texten prövar, och förhåller de sig till den läskunnige vuxnes positioner på en läsarena, och visar en medvetenhet om texten (den fabulerade i detta fall) och bildsamspelet, vilket också utgör bilderböckernas kännetecken utifrån den läskunniges perspektiv.

Denna studie visar att barnen skapar berättelser till de bilder som finns i bilderboken, dvs de låtsasläsa bilderboken. Detta innebär att barnet skapar en berättelse synkroniserad med bladvändandet i bilderboken. Barnet har en förmåga att berätta till bilder oavsett om det tidigare har tittat i boken eller inte. Barnet är ofta medvetet om att hon/han besitter den narrativa kompetensen, och det positionerar sig också

som "berättare" i olika sammanhang som t ex i lek- och omsorgssituationer. Det som blir tydligt är att de barn som intar dessa positioner har möjligheten att såväl hålla igång ett läsande/berättande synkroniserat med uppslagsbilderna, som att kontrollera lässituationen och deltagarna. Dessutom kan de med röstens valörer skapa närhet till de andra, det vill säga de använder en berättartone. Denna typ av muntlighet har hög status bland barnen, och det händer ofta att de barn som besitter denna kompetens att åstadkomma en berättelse erbjuder sig själva eller blir tillfrågade att läsa för de andra.

Dessa berättelser som produceras till bilderböckerna har en början och ett slut, vilket liknar sagans struktur (Propp, 1928/1999). Genom att bilderna tar slut i bilderboken så avslutas berättelsen/sagan. Dessa berättelser är intressanta då de uppstår och lever just när de berättas och inte återkommer i samma skepnad. Det kan alltså sägas uppstå en muntlig berättarkultur till bilderna.

Att barnen initierar dessa lässituationer fyller olika funktioner i vardagslivet. Det som framgår av datamaterialet är att vissa av barnen använder dessa lässituationer för att t ex bistå med läsandet när de andra barnen är trötta, och t ex vill fortsätta ta en vilopaus efter lunchläsningen. Barnen skapar då på egen hand lässituationer efter det att pedagogen avslutat den kollektiva läsningen, där de läser flera bilderböcker efter varandra och på så sätt förlänger vilosituationen. Att höra en berättelse innebär att låta sig sugas in i fantasins värld eller också tillåta sig att försjunka i egna tankar parallellt med högläsarens röst. Genom bilderboksläsningen skapas situationer där barnen även kan stödja varandra med närhet och kroppsligt välbefinnande. Dessa bokpraktiker kan hävdas utgöra omsorgssituationer, där barnen ser och accepterar varandras behov. Detta uttrycks i Halldén och Simonsson (2001) som "[a]tt se och acceptera innebär en del av omsorgen och behöver följas av en handling där omsorg ges. Omsorgshandlingar kan ha olika utformning men innefattar att se och erkänna beroendet" (s 52).

Då det gäller de allra minsta barnen, så handlar omsorg ofta om att hjälpa och sörja för de grundläggande behoven såsom påklädning, blöjbyten, mat- och toaletsituationer, det vill säga handlingar som rör kroppen. Det som är påtagligt i min studie, och som kan ses som en ytterligare aspekt på omsorgen i förskolan, är att omsorg kan innebära situationer där samvaro kroppslig närhet sätts i fokus av barnen själva. Barnens nyttjande av bilderbokens kapacitet för att åstadkomma sådana situationer utgör ännu ett exempel på bilderböckernas självklara plats i barnens förskolepraktiker. Det blir också tydligt i datamaterialet att vissa barn använder bilderböcker för att skapa sin läs-bubbla i

sin tillvaro på förskolan. Boken har då en kapacitet att skapa en avskildhet i det kollektiva varandet.

AVSLUTNING

Studiet av barnens bilderboksanvändning på den utbildningsinstitution som förskolan utgör är långt ifrån avslutad: snarare är det i sin vagga. Denna avhandling har haft som syfte att tillföra nya kunskaper om barnens interaktion med bilderböcker i förskolemiljön.

Vi har sett att bilderböcker är en artefakt som barnen erbjuds, och som de kontinuerligt kommer i kontakt med i den institutionella kontext som förskolan utgör. Att leva med och bruka dessa ting innebär att skapa egna användningsområden och eget liv kring dem, vilket inte är en aktivitet isolerad från de vuxna eller kamraterna. Denna studie har alltså visat att barnen inte är passiva mottagare av denna vuxenproducerade och erbjudna barnkultur, utan att de ständigt skapar nya meningar och förståelser kring densamma, vilket hjälper dem att förstå sina egna sociala liv såväl på som utanför förskolan.

Avslutningsvis vill jag kort sammanfatta avhandlingens slutsatser om barns bilderboksanvändande i förskolan.

Vad säger barns bilderbokanvändande om bilderböcker?

Bilderböcker används i en mångfald av aktiviteter på förskolan utöver vad den gängse bilden av bilderbokshögläsning visar upp. I barnens eget användande har vi sett hur bilderböcker och särskilt bilderböckernas bilder brukas på en mängd varierande sätt i olika aktiviteter. Bilderboksbilderna har alltså en oerhört viktig roll i hur och till vad barnen kommer att använda bilderböckerna i sina egna aktiviteter. I detta användande och i dialogen med bilderböckerna ser vi att barnen i interaktion med andra tilldelar bilderböckerna olika värden, som t ex favoritbok eller statusbok, och en och samma bok kan beroende på situationen tilldelas olika meningar. På så sätt får bilderböckerna också ett socialt liv.

Bilderböckernas illustratörer må ha olika intentioner med bilderna men meningen skapas ändå i de användarpraktiker där de förekommer. Bildtolkningarna som barnen gör visar också mångtydigheten hos bilderböckerna snarare än entydigheten.

Vad säger barns bilderboksanvändande om barn?

Barnen använder aktivt bilderböckerna i sitt vardagsliv på förskolan. Genom användandet skapar barnen mening åt dess kulturella innehåll genom att pröva olika subjekspositioner som deras bilder erbjuder. I bilderboksanvändandet blir det synligt att barnen är kompetenta nog att använda och upptäcka böcker på egen hand, även om de ibland behöver dela upplevelsen med såväl andra barn som vuxna. Genom användandet av bilderböcker skaffar sig barnen erfarenheter av dessa, och skapar sig en mening med dem, dvs de skapar sig en slags barnkulturell kompetens.

Vad säger barns bilderboksanvändande om förskolan?

Redan från tidig ålder socialiseras barnen till bokanvändande medborgare. En frihet men också en rättighet för barnen är att få möjlighet att ta del av kulturen och de kulturella artefakterna (Barnkonventionen, § 31). Bilderböcker är också en av de kulturella artefakter som erbjuds barnen på förskolorna. Visserligen kan detta kulturutbud variera mellan de lokala förskolorna, men det betraktas av pedagogerna som en naturlig del i förskolebarnens fostran, vilket även blir synligt i högläsningensaktiviteterna. Denna studie har visat att barnen också använder bilderböckerna som redskap för att ta idéer från bilderna till sina lekar, samtal och relationer, för att på så sätt komma underfund med och orientera sig i såväl vuxenvärlden som barnvärlden samt inte minst förskolevärlden.

SUMMARY

Picture Books in Preschool – An Interactional perspective

AIM

The aim of this thesis project is to provide increased understanding of children's usage of picture books in the preschool milieu. More specifically, I want to study the use of picture books based on the child's interaction with the book. How does the dialogic process between the child and the picture book proceed? How is the peer group used in book practices? What draws children to certain books – as favorites of the individual or of the group? How do they use the pictures in the books? Do they translate or use the contents of the books in their play? What do they do when on their own with books and how does this usage differ from teacher-initiated activities with the books?

THEORY

One of the premises of this thesis is that children are active actors who interact with their surroundings. As a theoretical basis, I have chosen to use the social and cultural theories on childhood developed within the framework of the new social studies of childhood. From the child's perspective, I will be able to bring to the surface how children manage the use of books in this institutional milieu, with the opportunities and restrictions it offers.

A second key point of departure is that we human beings constantly communicate with each other and with our surroundings, and that an understanding of childhood must incorporate those aspects. Creation and exchange of meaning are inherent in all kinds of communication, and it is through communicative processes that people become participatory in knowledge and skills. In this communication, we also embrace interaction with artifacts. Children's use of artifacts entails creation of meaning and a means of shaping their childhoods in interaction with others.

In order to understand the dynamics of children's actions and the impact this interaction has on the possible approaches to life taken by the actors, we need concepts that do not pertain only to the interpersonal aspects, but which also concern the identity. A psychosocial perspective can help forge a link between the individual and the social aspect. If we employ theories on how positions are taken and subjectivity is shaped, we can get at what happens on the local level in the interactions between the children and the artifacts. The use of positioning theory in my work lends further shades of meaning to the picture and to the understanding of the dynamics of the social episodes surrounding picture books in which children are involved and their subjectivity/identity work in relation to them. The theoretical framework upon which this study is based is connected to the concepts of discourse, power, knowledge, and subjectivity. When 'positioning' is used in this paper, I mean that the child has chosen a way to be and act in a particular context, which also entails rights and obligations for him or her.

METHOD

The study was carried out over thirteen weeks over the spring and autumn semesters of 2000, from two to eight hours a day, two to five days a week. Two preschools with classes for three- to five-year-olds were selected for the study. The groups contained about equal numbers of boys and girls. A total of 52 children, 25 girls and 27 boys, were included in the study. The data material consists of micro-ethnographical studies of children's everyday lives in the two preschools (35 hours of video material with a total of 157 book activities). Child-initiated book activities (117) made up a substantial part of the total video observation material, while the remaining 40 book activities were adult-initiated. I also conducted two videotaped (3.13 hours) focus group interviews with preschool staff.

EMPIRICAL FINDINGS

Chapter 4 describes the books found in the preschools and how they reflect the beliefs of educators about children and children's books, which are linked and expressed in the educational process. I have found that preschool teachers see themselves as the professional intro-

ducers of picture books. They want to encourage the use of “good” children’s books, i.e., they believe there is a special type of quality children’s literature that can be used to make ‘the good childhood’ a reality in the preschool. The educators see picture books as a self-evident tool in the preschool that can be used in development and socialization processes for the children. They also organize various educational practices surrounding book usage, e.g., all children are given a “daily dose” of books read aloud and accompanying conversation about the books.

My study also shows how educators want control over the books that come into the institution and how those books are used. This supervision and control may be grounded in the belief that good books produce good childhoods and, eventually, good citizens. They also want to pass on an ideal cultural heritage to the children, a cultural heritage that in the true sense of the word has not been defined only by the educators, but by the prevailing discourse on children’s books. The educators have difficulty finding the picture books they want in libraries, as the books are often out on loan and they do not have the time to go to the library as often as they wish.

The thesis shows that both of the preschools I studied arrange a book-oriented environment in various ways, thus emphasizing the important place of picture books as artifacts of children’s culture in these preschools. We can see how children’s culture is arranged and used in the educational institution of the preschool.

It is in that light that we must understand children’s self-initiated use of picture books, which was the focus of this thesis. When teacher-arranged access to picture books/children’s culture constitutes the framework of child-created local activities and local culture, the latter always stand in relation to the adult world. As this study clearly shows, children’s use of picture books depends on the circumstances in the local contexts (life in the individual preschools, the picture books found there, the children’s own interests and orientations, etc.), which allows us to talk about children’s cultures in the plural.

WHAT DO CHILDREN USE PICTURE BOOKS FOR?

One overarching result of the analysis of day-to-day picture book practices in the preschools was that children’s use of picture books is a multifaceted and complex phenomenon. Picture books become involved in many different processes and this plurality tells us that the children see

picture books as resources and wellsprings of ideas in the collective and individual activities that take place in the preschool.

Based on studies of children's practices, I believe that a dynamic process takes place between the children and the picture books. When we look at communication surrounding a picture book, we see that it is not one-way communication, i.e., there is no preconceived notion on how the book should be used or its content interpreted. The various chapters of the thesis show how children enter into a dialogue with picture books, both on their own and with other children, in the first case to get personal time with the picture books and in the latter case to use them in conversation, relationships, play, and caring situations. How the books are then incorporated in further activities depends on the context in which the book activity takes place and the individual interests and experiences of the participants. The use of picture books is an integrated part of social life in the preschool.

I have emphasized three aspects in this thesis: situations of interaction with books in the peer group; the pictures in the books; and finally the reading situation, where emphasis is on the act of reading.

Picture books and their meaning in the peer group

One aspect of the use of picture books in children's self-initiated book activities concerns the interaction surrounding the books in the peer group (Chapter 5). The children use picture books as a means of being together with peers whom they like and enjoy spending time with, and to explore the contents of the books. Having a book in the hand also means that the child has a position in which he or she is controlling the book activity, meaning that the child decides things such as when the reading situation will take place, who is allowed to participate in the activity, how fast the pages are turned, and for how long attention may be given to each page in the book. By this means, subject positions are produced that can be interpreted as powerful, where the children can have control over the book and co-readers, as well as management of the activity. From the child's perspective, being the one holding the book is desirable in these situations.

Detailed analysis of children's book practices also showed that who they share the book activity and the pictures with is very important to children, and that sometimes the children do not accept the approach of other peers to an ongoing book activity. When one or more children are excluded from the picture book arena in this way, an "us and them" situation is also created. On the other hand, several other projects, beyond just looking at the book, may also be in progress in the

book arena and even if the incoming child is given access to the pictures, he or she is not automatically given access to the other projects.

In children's peer culture, picture books constitute a possible area of contact that they can use to interact with each other. Through those activities they also develop their skills in using picture books.

Picture book pictures in use

The pictures are another aspect of the use of picture books that seems central to the children in their interaction with the books (Chapter 6). When the children themselves act as picture book readers, they "read" pictures.

The empirical material indicates clearly that the pictures constitute an 'idea box' for children, from which they can take inspiration or use as tools in activities such as play, fantasy, and conversation. We can see that preschool children also produce and negotiate the meaning of the pictures. In some cases, the children use all of the pictures while in others they use only isolated pictures that are pulled out of their context and "take on a life of their own." The children use the pictures in several different ways: as a play arena for their games and activities; as props for play in progress; as markers of positions in their play; and as pictures for creating stories.

Although the pictures in the books are two-dimensional, children in their play create a three-dimensional world inside of them, a fictional world in which the play continues. By this means, the pictures show a world to the children that they "step into," like adults step into a film or theater scene with the help of the sets. This gives the children an opportunity to explore the contents of the picture "from the inside," and to actively present a multitude of interpretations of it. In so doing, the children create new worlds in the picture, which expands it.

My analyses showed that children's narratives are accumulated through the stacking of episodes side-by-side, but where their stories and play are held together through the picture book picture. In the dialogue that the children created with the picture, they used strategies in their approach to the picture similar to those used in video games. The children enter a fictional world in which they identify with the heroes/protagonists, and where they battle evil. The play continues when the children step into new adventures, which must be overcome before the children can go on. The children's own spheres of interest and experiences of the mass media world outside the preschool are used in their play at the preschool.

The analyses have shown that children's use of picture books is based on constant negotiation and interpretation of one or more pictures, especially if they read/turn the pages themselves or in the company of peers. Accordingly, any illustrated book can be regarded as a picture book from the child user perspective.

In the activities surrounding the pictures in picture books, it also became apparent how children test a multiplicity of subject positions, which may deal with the existential or with good and evil, or touch upon feminine and masculine discourses or other storyteller/listener positions. The pictures constitute a stage upon which children test various positions and where they can use the pictures to negotiate.

Creating reading situations

A third aspect of the use of books concerns the reading situation (Chapter 7). The ethnographic material shows that children have a habit of sitting down with the books, both when they are alone and when with others. This situation is similar in a way to that initiated by teachers during the lunchtime story hour, that is, a small group of children sit around the person who is reading aloud and concentrate on the book. I believe that my data material clearly shows that they do not read only for their own sakes, but also create reading situations that are about *reading for* their peers. Some children position themselves as able to read, as "reciters," while others position themselves as listeners.

This study shows that children create stories to go with the pictures in the picture book, that is, they pretend to read the picture book. The child creates a story that is synchronized with the turning of pages in the picture book. The child has the ability to tell a story to go along with the pictures, regardless of whether or not the child has looked at the book before. The child is often aware that he or she possesses this narrative skill and positions himself or herself as the "storyteller" in various contexts, such as play and caring situations. It becomes apparent that the children who take these positions can both maintain reading/storytelling synchronized with the pictures and control the reading situation and the participants.

The children's use of the picture book's capacity to bring about intervals of care and rest are an example of the obvious role of picture books in children's preschool practices. That some children use picture books to create a personal 'reading bubble' in their lives and existence at the preschool also emerges clearly in the data material. The book has a capacity to create privacy in the midst of collective being.

CONCLUSION

We have seen that picture books are artifacts that children are offered and with which children come into continual contact in the institutional context of the preschool. Living with and using these things entails creating zones of personal use and a separate life surrounding them, which is not an activity isolated from the adults or peers.

Picture books are used in many different activities at the preschool beyond the traditional one of reading picture books aloud. In the children's own use, we have seen how picture books and especially the pictures are used in many and varying ways in activities. The pictures in picture books play an extremely important role in how children will use picture books in their own activities. In this use and in the dialogue with the picture books we see that children, in interaction with others, assign different values to the books, such as 'favorite book' or 'status book,' and the same book may be ascribed different meanings depending on the situation. In this way, the picture books also take on a social life.

Illustrators of picture books may have any number of intentions for their pictures, but the meaning is regardless created in the user practices in which they occur. Children's interpretations of the pictures reveal the ambiguity in picture books rather than their clarity.

Children actively use picture books in their day-to-day lives at the educational institution. Through this use, children create meaning for the cultural content of the books by testing subject positions that the pictures offer. In their use of picture books, it becomes apparent that children are competent to use and discover books on their own and sometimes need to share the experience with other children and with adults. Through the use of picture books, the children acquire experience of books and use them to create meaning; that is, they create a sort of children's cultural competence for themselves.

From an early age, children are socialized to become book-using citizens. The opportunity to share in the culture and in cultural artifacts is a freedom enjoyed by children, but it is also their right. Picture books are one of the cultural artifacts offered to children in preschools. Certainly, the cultural array may vary among local preschools, but educators regard it as a natural part of the rearing of preschool children, which becomes apparent in reading aloud activities. This study has shown that children also use picture books as tools, taking ideas from the pictures for their play, conversations, and relationships, as a means of understanding and orienting themselves in the adult world, the child's world, and especially the preschool world.

Referenser

- Alanen, Leena (1999), Childhood as a Generational Condition. Towards a Relational Theory of Childhood. Paper in *Research in Childhood: Sociology, Culture and History*. A Collection of Papers. University of South Denmark Odense/Esbjerg. October 28-31, 1999, Odense Univ Press.
- Almqvist, Birgitta (1993), *Approaching The Culture Of Toys In Swedish Child Care. A Literature Survey and a Toy Inventory*. (Diss.) Uppsala: Univ. Department of Education.
- Andersson, Christina (1977), Samarbete förskola–bibliotek. *Biblioteksbladet*. 62:4.
- Applebee, Arthur N. (1978), *The Child's Concept of Story*. Chicago: University of Chicago Press.
- Aronsson, Karin (1997), *Barns världar- barns bilder*. Stockholm: Natur och kultur.
- Aspelin, Gert (red), (1977), *Bildanalys*. Stockholm: Gidlunds.
- Asplund Carlsson, Maj & Ingrid Pramling, (1995), *Det var en gång... Om barnlitteratur i ett utvecklingspedagogiskt temaarbete*. (Rapporter från Institutionen för metodik i lärarutbildningen, Nr. 11), Göteborg: Univ.
- Asplund Carlsson, Maj (1993), *Från Max till Mio. Förskolans litteratururval för barn 1-7 år*. Småskrifter från Institutionen för metodik i lärarutbildningen 1993: 1, Göteborg: Univ.
- Auraldsson, Kerstin (1983), Ett Barnbibliotek växer fram. *Litteratur och samhälle. Meddelande från avd. för Litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Uppsala*. 19: 1-2.
- Bae, Berit (1990), Fokus på kommunikationsprosesser mellom førskolelærer og barn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr 4, pp 187-197.
- Barfield, Thomas (ed), (1997), *The Dictionary of Anthropology*. London: Blackwells Publishers.
- Barnkoventionen*, <http://www.unicef.org/crc/crc.htm> (Acc: 2004-02-10)
- Barthes, Roland (1964), Bildens retorik. I: K. Aspelin & B. A. Lundberg (red), *Tecken tydning. Till konsternas semiotik*. Stockholm: PAN/Nordstedt.
- Barthes, Roland (1986), *Det ljusa rummet. Tankar om fotografiet*. Stockholm: Alfabeta.
- Barton, David (1994), *Literacy –An Introduction to the Ecology of Written Language*. Cornwall: T. J. Press Ltd.
- Bendroth-Karlsson, Marie (1996), *Bildprojekt i förskola och skola. Estetisk verksamhet och pedagogiska dilemman*. (Linköpings Studies in Arts and Science;150), (Diss), Linköping: Univ..
- Benton, Michael (1999), Readers, Texts, Contexts: Reader-Response Criticism. In: Hunt, P (ed), *Understanding Children's Literature*. London: Routledge.

- Berefelt, Gunnar (1981), *ABSe. Om bildperception*. Stockholm: Centrum för barnkultur forskning.
- Bergman, Pär (1971), *Studier kring Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin*. (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet; 1) Stockholm: Bonnier.
- Bergren Torell, Viveca (1996), Barnvagnen som tidsspegel. I: Brembeck, H & B. Johansson, (red), *Postmodern barndom*. Göteborg: Etnologiska föreningen i Västsverige.
- Bergren Torell, Viveca (1998), *Barfota barn. Klädbehov och klädeekonomi på folkhemsbyggets tid*. (Projektet barn och föräldrar i konsumtionssamhället. Rapport 2; Etnologiska institutionen), Göteborgs: Univ.
- Bergstrand, Ulla (1993), *En bilderbokshistoria: svenska bilderböcker 1900-1930*. (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet; 44), Stockholm: Bonniers Juniorförlag.
- Bettelheim, Bruno (1979), *Sagens förtrollade värld. Folksagornas innebörd och betydelse*. Stockholm: Norstedts Förlag.
- Bjurström, Erling, Fornäs, Johan, & Hillevi, Ganetz (2000), *Det kommunikativa handlandet: Kulturella perspektivet på medier och konsumtion*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Blackman, Lisa & Valerie Walkerdine (2001), *Mass Hysteria. Critical Psychology and Media Studies*. New York: Palgrave.
- Bolin, Greta & Zweigbergk, Eva von (1948), *Barn och böcker*. (3. utök. Upp-
laga), Uppsala: Almqvist & Wiksells.
- Bourdieu, Pierre (1984), *Distinction: A Social Critique of Judgement of Taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, Pierre (1986), *Kultur sociologiska texter*. Stockholm: Salamander.
- Brembeck, Helen & Barbro Johansson (1996), *Postmodern barndom*. (Skrifter från Etnologisk Föreningen i Västsverige: 23), Göteborg: Etnologiska föreningen i Västsverige.
- Brembeck, Helen & Viveca Berggren Torell (2001), *Det konsumerande barnet*. (Skrifter från Etnologisk Föreningen i Västsverige: 34), Göteborg: Etnologiska föreningen i Västsverige.
- Broady, Donald (1990), *Sociologi och epistemologi: om Pierre Bourdieu författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: Gotab.
- Brudal, Jan Paul (1986), *Sagan och det omedvetna språket: psykologi och symboler i folksagorna*. Stockholm: Nordstedt.
- Bruun, Ulla-Britta (1983), *Det gör vi i förskolan: kompletterande material till Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Gotab.
- Calvert, Karin (1992), *Children in the House: The Material Culture of Early Childhood, 1600-1900*. Boston: Northeastern Univ. Press.
- Cavallius, Gustaf (1978), Bilderbok och bildanalys. I: L. Fridell, (red) *Bilden i barnboken*. Göteborg: Stegelands.
- Christensen, Pia & James, Allison (2000), *Research with children: perspective and practices*. London and New York: Falmer Press.
- Cochran-Smith, Marilyn (1984), *The Making of a Reader*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

- Cochran-Smith, Marilyn (1986), Reading to Children: A Model for Understanding Text. In: B. B. Schieffelin, & P. Gilmore, (1986) (eds) *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Corsaro, William A. & Elisabeth Nelson (2003), Children's Collective Activities and Peer Culture in Early Literacy in American and Italian Preschools. *Sociology of Education*. 76: 3.
- Corsaro, William A. (1979), We're Friends, Right?: Children's Use of Access Rituals in a Nursery School. *Language in Society*, nr 8, pp 315-336.
- Corsaro, William A. (1981), Entering the Child's World: Strategies for Field Entry and Data Collection in Preschool Setting. I: J. Green & C. Wallat (eds), *Ethnography and Language in Educational Settings*. Norwood, N.J. H Ablex.
- Corsaro, William A. (1982), Something Old and Something New: The Importance of Prior Ethnography in the Collection and Analysis of Audiovisual Data. *Sociological methods and research*. 11, 2, November, pp 145-166.
- Corsaro, William A. (1985), *Friendship and Peer Culture in The Early Years*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Corsaro, William A. (1997), *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks Calif.: Pine Forge Press.
- Cromdal, Jakob (2000), *Code-Switching for all Practical Purposes. Bilingual Organisation of Children's Play*. (Linköping Studies in Arts and Science; 223), (Diss.), Linköping: Univ.
- Cross, Gary (1989), *Kids' Stuff. Toys and the Changing World of American Childhood*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Danby, Susan, & Carolyn, Baker (1998), How to be masculine in the block area. *Childhood*. 5:2, pp 151-184.
- Danielsson, Helena (2002), *Att lära med media. Om det språkliga skapandets villkor i skolan med fokus på video*. (Doktorsavhandlingar från Pedagogiska institutionen; 107), Stockholm: Univ.
- Dant, Tim (1999), *Material Culture in the Social World*. Buckingham: Open University Press.
- Davies, Bronwyn & Harré, Rom (1990), Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal of Theory and Social Behaviour*. 20:1, pp 43-63.
- Davies, Bronwyn (1989), *Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool children and Gender*. Sidney: Allen & Unwin.
- Davies, Bronwyn (1993), *Shards of Glass: Children Reading and Writing Beyond Gendered Identities*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Davies, Karin (1996), *Önskingar och realiteter: om flexibilitet, tyst kunskap om omsorgsrationalitet i barnomsorgen*. Stockholm: Carlsson.
- De mest utlånade författarna i folk- och skolbibliotek*, [On line: <http://www.svff.se/topp00.html>](Acc: 2002-02-26).
- Dencik, Lars, Bäckström, Carina & Larsson, Eva (1988), *Barnens två världar*. Solna: Esselte studium.

- Derevenski, Sofaer, Joanna (ed), (2000), *Children and Material Culture*. London: Routledge.
- Dickinson, David, McCabe, Allyssa & Louisa Anastasopoulos (2002), *A Framework for Examining Book Reading in Early Childhood Classrooms*. <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-1/1-014/1-014/p.pdf> (Acc:2004-01-20).
- Doonan, Jane (1993), *Pictures in Picture Books*, Stroud: Thimble Press.
- Eckert, Gisela (2001), *Wasting time or having fun: Cultural meanings of children and childhood*. (Linköping Studies in Arts and Science; 226), (Diss.), Linköping: Univ.
- Edström, Vivi (red), (1991), *Vår moderna bilderbok*. (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet, 40). Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Ehn, Billy & Orvar Lövgren (1994), *Kulturanalys. Ett etnologiskt perspektiv*. Malmö: Glerup.
- Ehn, Billy (1983), *Ska vi leka tiger? : daghemsliv ur kulturell synvinkel*. Lund : LiberFörlag.
- Eckholm, Bodil & Anna Hedin (1991), *Sitter det i väggarna? En beskrivning av daghemsklimat och barns beteende*. (Linköping Studies in Education. No 32) (Diss.), Linköping: Univ.
- Ekström, Susanna & Britt Isaksson (1997), *Glädjen och läslust*. Stockholm: En bok för alla.
- Ekström, Susanna & Christina Godée (1984), *Språk. Arbeta i förskolan. Arbeta i fritidshem*. Stockholm: Socialstyrelsen Utbildningsförlaget.
- Ekström, Susanna (1977), Brist på resurser. Hot mot samarbete. *Biblioteksbladet*. 62:4.
- Ellboj, Stellan (1986), Barns bildperception. I: P. Kättström (red), *Bilder för barn*. (Skrifter från centrum för barnkultur forskning), Göteborg: Akademi Litteratur.
- Ellgaard, Tomas (2000), *En institution-forskellig barndom. Sociale forskelle i børnehaveliv*. København: Nordisk Bog Center A/S.
- En påse böcker tack. *Opsis Kalopsis*. 2003:3, s 5.
- Eriksson, Katarina (2002), *Life and Fiction. On Intertextuality in Pupils' Book-talk*. (Linköping Studies in Arts and Science; 251), (Diss.), Linköping: Univ.
- Eriksson, Katarina & Anna Sparrman (2002) "Hej och välkommen till barnens sagotimme" *Barnen leker barnkultur på fritids*. Working Papers on Childhood and the Studies of Children, 2002:1) Linköping: Univ.
- Evans, Janet (ed), (1998), *What's in the Picture. Responding to Illustrations in Picture Books*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Fahlén, Rose-Marie (2002), *Barns möten med skriftspråket. Analys med utgångspunkt i Bruners teorier*. (Linköping Studies in Education and Psychology. Nr 83), (Diss.), Linköping: Univ.
- Fast, Carina (2001), *Berätta! Inspiration och teknik*. Lärare lär. Stockholm: Natur och Kultur.
- Filipson, Leni (2000), *Barnbarometern 98/99 3-8 åringars kultur- och medievänor*. Stockholm: Mediamätning i Skandinavien AB.

- Fine, Gary & Kent Sandstrom (1988), *Knowing Children: Participant Observation with Minors*. Newbury Park, Ca: Sage Publications.
- Fish, Stanley (1980), *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge; Mass. & London: Harvard University Press.
- Fobes, David, Katz, Mary & Paul, Barry (1986), Frame Talk: A Dramatistic Analysis of Children's Fantasy Play. In: E. Mueller & C. Cooper, *Process and Outcome in Peer-Relationships*. Elsevier Science & Technology Books.
- Forsakningsetiska principer. Inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. http://195.17.252.28/vrsshop_pdf/etikreglerhs.pdf (Acc: 2003-12-12)
- Forstorp, Per-Anders (1992), *Att leva och läsa Bibeln: textpraktiker i två kristna församlingar*. (Linköping Studies in Arts and Science; 84) (Diss.), Linköping: Univ.
- Foucault, Michael (1972), *Vetandets arkeologi*. Staffanstorp: Cavefors.
- Foucault, Michael (1982), The subject and Power. In: H. Dreyfus & P. Rabinow, (eds), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. New York: The Harvester Press.
- Franz, Marie-Louise von (1987), *Sagotolkning. En introduktion*. Malmö: Geddins Förlag.
- Fridell, Lena (red), (1977), *Bilden i barnboken*. (Skrifter utgivna av Svenska barnboksintitutet; 7), Göteborg: Stegelands.
- Fröbel, Friedrich (1844), *Mutter- und Koselieder*. Blankenburg.
- Fröbel, Friedrich, (1826/1995), *Människans fostran*. (översättning Jan-Erik Johansson) Lund: Studentlitteratur.
- Furuland, Lars & May Ørving (1986), *Ord och bilder för barn och ungdom I Barnlitteraturen : historik, kommentarer, texturval*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Furuland, Lars & May Ørving (1990), *Utblick -över barn och ungdomslitteraturen. Ord och bilder för barn och ungdom II*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Furuland, Lars (1972), Barnboken idag. *Författaren*. 1972: 8.
- Galentine, Kimura (1996), Reading Before Preschool: Reading Behaviours of Toddlers. *Infant Toddlers Intervention, The Transdisciplinary Journal*. 6:4, pp 255-282.
- Gars, Christina (2002), *Delad vårdnad?: föräldraskap och förskolläraryuppgift i den offentliga barndomen*. Stockholm: HLS förlag.
- Gee, James Paul (2001), A Sociocultural perspective on early Literacy Development. In: B. S. Neuman & K. D. Dickinson, (2001), (eds), *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press.
- Geertz, Clifford (1973), Thick Descriptions: Towards an Interpretive Theory of Culture. *The Interpretation of Culture*. New York: Basic Books.
- Glaser, Barney & Anselm Strauss (1967), *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qvalitative Research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Goodwin, Charles (1994), Co-Constructing Meaning in Conversation with an Aphasic Man, *Reseach and Language and Social Interaction*. 28:3, pp 233-260.
- Gordon, Ian (1998), *Theories of Visual Perception*. New York: John Wiley & Sons.

- Granberg, Ann (1996), *Småbarns sagostund: kultur, språk och lek*. Stockholm: Liber Utbildning.
- Grannerud, Eva & Karin Rönnerman (2003), *Lärande och omsorg i förskola och skola*. (Rapport från ett forskarseminarium 21-22 november 2002. IPD-rapporter, Nr 2003:3), Göterog: Univ.
- Gustavsson, Anders & Anders Möller (1998), *Omsorgsvetenskaper: perspektiv, forskning, praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hallberg, Kristin & Boel Westin (1985), *I bilderbokens värld: 1880-1980*. Stockholm: LiberFörlag.
- Hallberg, Kristin (1981), Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för Litteraturvetenskap*. Nr 3-4, s 163-168.
- Hallberg, Kristin (1985), Bilderbokens barn – drömmens och verklighetens resenärer. Svenska bilderböcker 1880-1945. I: K. Hallberg, & B. Westin, (red), *I: bilderbokens värld 1880-1980*. Stockholm: Liber.
- Hallberg, Kristin (1996), Pedagogik som poetik. Den moderna småbarnslitteraturens berättande. I: G. Berefelt (red), *Konsten att berätta för barn. Barnboken*. Stockholm: Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet.
- Hallberg, Kristin (red), (1998), *Läs mig, Sluka mig! En bok om barnböcker*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Halldén, Gunilla & Maria Simonsson (2001), Omsorg, kroppslighet och en traditionstyngd förskolepraktik. I: Halldén, G. (red), *Omsorgsbegreppet i förskolan. Olika infallsvinklar på ett begrepp och dess relation till en verksamhet*. (Working Papers on Childhood and Study of Children. 2001: 1), Linköping: Univ.
- Halldén, Gunilla (2001), *Omsorgsbegreppet i förskolan. Olika infallsvinklar på ett begrepp och dess relation till en verksamhet*. (Working Papers on Childhood and Study of Children. 2001: 1), Linköping: Univ.
- Halldén, Gunilla (2003), Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning I Sverige*. 8: 1-2, s 13-24.
- Hammersley, Martyn & Peter Atkinson (1987), *Feltmetodik. Grunlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Hansson, Gunnar (1988), *Inte en dag utan en bok. Om läsning av populärfiktion*. (Linköping Studies in Arts and Science; 30), Linköping: Univ.
- Hansson, Gunnar, Jansson, Tore, Linell, Per & Sverre, Sjölander (1989), *Kommunikation mellan människorna*. (Tema), Linköping: Univ.
- Hansson, Hasse & Agneta Sommansson (1998), *Kulturens Asplöv. En idéskrift från sekretariatet för Arbetsgruppen Kultur i skolan*. Stockholm: Arbetsgruppen kultur i skolan.
- Harré, Rom & Luk van Langenhove (eds), (1999), *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Hatje, Ann-Katrin (1999), *Från treklang till triangeldrama: Barnträdgården som ett kvinnligt samhällsprojekt under 1880-1940-talen*. Lund: Historiska Media.
- Heath, Shirley Brice (1982), Ways with Words- Language, Life and Work in Communities and Classroom, *Language in Society*. 11, pp 49-79.

- Heath, Shirley Brice (1983), *Ways with Words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, Shirley Brice (1986), What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. In: B. Schieffelin, & E. Ochs, (eds), *Language Socialization Across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heikkilä, Mia & Fritjof Sahlström (2003), Om användning av videospelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 8: 1-2, pp 24-41.
- Helsing, Lennart (1963/1999), *Tankar om Barnlitteraturen*. (Skrifter utgivna av Svenska Barnboksinstitutet; 67). Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Henriksson, Alf (1983), *Historiebok*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Henriksson, Lisa (2000), *Bokpuffar: Lekidér kring bilderböcker för förskola och lägre skolstadier*. Stockholm: En bok för alla.
- Henriques, Julian, Urwin, Cathy, Venn, Couse, & Valerie Walkerdine, (eds), (1984), *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. London: Routledge.
- Hernwall, Patrik (2001), *Barns digitala rum, berättelser om e-post, chatt & Internet*. (Doktorsavhandlingar från Pedagogisk institutionen; 104), Stockholm: Univ.
- Hjorth, Marie-Louise (1996), *Barns tankar om lek: en undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan*. (Studia psychologica et paedagogica. Series Altera; 124), (Diss.), Stockholm: Almqvist och Wiksell International.
- Hodder, Ian (1994), The Interpretation of Documents and Material Culture In: N. K. Denzin, & Y.S. Lincoln, (eds), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hollway, Wendy (1984), Gender Difference and the Production of Subjectivity. In: J. Henriques, C. Urwin, C. Venn, & V. Walkerdine (eds), (1984) *Changing the subject: psychology, social regulation and subjectivity*. London: Routledge.
- Huizinga, Johan (1955), *Den lekande människans. Homo Ludens*. Stockholm: A/B Gustaf Lindströms Boktryckeri.
- Iser, Wolfgang (1978), *The Act of Reading: a Theory of Aesthetic Response*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ivarson-Jansson, Eva (2001), *Relationen hem-förskola. Intentioner och uppfattningar om förskolans uppgift att vara komplement till hemmet 1990-1995*. (Akademiska avhandlingar, Pedagogiska institutionen, Nr.60), Umeå: Univ.
- Ivarsson, Pia-Maria (2003), *Barns gemenskap i förskolan*. (Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 101), Stockholm: Elanders Gotab.
- James, Allison & Allan Prout (1990/1998), A New Paradigm for the Sociology of Childhood. Provenance, Promise and Problems. In: A. James & A. Prout, (eds) *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: The Falmer Press.
- James, Allison, Jenks, Chris & Allan Prout (1998), *Theorizing Childhood*. Oxford: Polity Press.
- Jenks, Chris (1982), *The Sociology of Childhood: Essential Readings*. Aldershot: Gregg Revivals.

- Johannesson, Lena (1978), *Den massproducerade bilden*. Stockholm: AWE/Geber.
- Johannesson, Lena (1986), Barnsliga sinnen. I: Per Kättström (red), *Bilder för barn*. (Skrifter för centrum för barnkulturforskning; 7), Stockholm: Akademilitteratur.
- Johannesson, Lena & Qvarsell, Birgitta (1995), *Den olydiga boken. Om lättläst - bokens kommunikativa rum*. Linköping: Univ.
- Johansson, Barbro (2000), *Kom och ät! Jag skall bara dö först- : dator i barns vardag*. (Skrifter från Etnologiska föreningen i Västsverige; 31), (Diss.), Göteborg: Univ.
- Johansson, Eva (1999), *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. (Acta universitatis Gothoburgensis, 141), (Diss.), Göteborg: Univ.
- Johansson, Gun (2002), *Barnbokens roll i förskolan: Litteratursyn och litteraturpedagogiskt arbete*. (Magisteruppsats i Biblioteks- och informationsvetenskap vid Bibliotekshögskolan; 2002:86), Borås: BHS.
- Karlson, Ingrid (2003), *Könsgestaltning I skolan. Om könsrelaterat gränsupprätthållande, gränsuppluckrande och gränsöverskridande*. (Linköping Studies in Education and Psychology, nr 91), (Diss.), Linköping: Univ.
- Key, Ellen (1900/1997), *Barnets Århundrade*. Stockholm: Informationsförlaget.
- Kiefer, Barbara Z. (1991), Envisioning Experience: The Potential of Picture Books, *Publishing Research Quarterly*. no:3, pp 63-75.
- Kiefer, Barbara Z. (1995), *The Potential of Picture Books. From Visual Literacy to Aesthetic Understanding*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kleeck, Anne van, Stahl, Steven & Eurydice Bauer (eds), (2003), *On Reading Books to Children. Parents and Teachers*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Klingberg, Göte & Bratt, Ingar (1988), *Barnböcker utgivna i Sverige 1840-89: en kommenterad bibliografi*. (Skrifter utgivna av Svenska barnboksintitutet; 30), Lund: Lund University Press.
- Klingberg, Göte (1966), *Barnboken genom tiden: En översikt*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Klingberg, Göte (1998), *Den tidiga barnboken i Sverige: litterära strömningar, marknad, bildproduktion*. (Skrifter utgivna av Svenska barnboksintitutet; 64), Stockholm: Natur och Kultur.
- Kvale, Steinar (1997), *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Käreland, Lena (1994/2001), *Möte med barnboken: linjer och utveckling i modern svensk barn- och ungdomslitteratur*. (Skrifter utgivna av Svenska barnboksintitutet; 50), Stockholm: Natur och Kultur.
- Käreland, Lena (1998), 1990-taletssvenska bilderbok. Några exempel. I: K. Hallberg, (red) *Läs mig, Sluka mig! En bok om barnböcker*. Stockholm: Natur och Kultur
- Käreland, Lena (1999), *Modernismen i barnkammaren. Barnlitteraturens 40-tal*. (Skrifter utgivna av Svenska barnboksintitutet; 66), Stockholm: Rabén & Sjögren.

- Käreland, Lena (2002), *En sång för att leva bättre. Om Lennart Hellsings författarskap*. (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet; 75), Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Käreland, Lena (2003), Genus, förskolan och bilderboken. *Barnboken. Svenska barnboksinstitutets tidskrift*. 26:2, s 18-33.
- Larsson, Staffan (1986), *Kvalitativ analys-exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Staffan (1993), Om kvalitet i kvalitativ forskning. *Nordisk Pedagogik*, nr 4.
- Lave, Jean & Etienne Wenger (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, Nick (2001), *Childhood and society. Growing up in an Age of Uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Lindgren-Fridell, Marita (1977), Barnens reaktioner inför bild, särskilt barnboks bilden. I: L. Fridell, (red), *Bilden i barnboken*. (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet; 7), Göteborg: Stegelands.
- Lindö, Rigmor (1986), *Sagoskolan*. Malmö: Liber Förlag.
- Lindqvist, Gunilla (1995), *Lekens estetik. En didaktisk studie om lek och kultur i förskolan*. (Forskningsrapport 95:12), Karlstad: Högskolan Karlstad.
- Lindström, Ulla (1979), *Småbarns tillsyn och träning. En etnologisk studie av äldre redskap och metoder i Europa med särskilt hänsyn till Sverige*. Stockholm: Nordiska Museet.
- Linell, Per (1994), *Transkription av tal och samtal; Teori och praktik*. (Arbetsrapporter från TEMA K, 1994:9), Linköping: Univ.
- Löfdahl, Annika (2002), *Förskolebarns lek: en arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. (Karlstad university studies 2002:28), (Diss.), Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Löfgren, Orvar & Frykman, Jonas (1979), *Den kultiverade människan*. Lund: Liber Läromedel
- Löfstedt, Ulla (2001), *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande*. (Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg studies in Educational Science; 153), (Diss.), Göteborg: Univ.
- Lönnqvist, Bo (1989), Lekens redskap. I: Agneta Lindh-Munther, (red), *Att leka är nödvändigt*. Stockholm: Liber.
- Lönnqvist, Bo (1992), *Ting, rum och barn*. Helsingfors: Finska fornminnesföreningen.
- Lööf, Jan *ABC boken*, [On line: http://www.bonniercarlsen.se/author_frames.html] (Acc: 2002-02-26).
- Mandell, Nancy (1991), The Least-Adult Role in Studying Children. In: F.C. Waksler, (ed), *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings*. London: The Falmer Press.
- Mayall, Berry (1999), Children and Childhood. In: S. Hood, B. Mayall, & S. Oliver, (eds), *Critical Issues in Social Research. Power and Prejudice*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Mayall, Berry (ed), (1994), *Children's Childhoods Observed and Experienced*. London: The Falmer Press.

- Meek, Margaret (1991), *On Being Literate*. London: The Bodley House.
- Mitchell, Claudia & Jacqueline Reid-Walsh (2002), *Researching Children's Popular Culture. The Cultural Spaces of Childhood*. London: Routledge.
- Mithcell, Lucy Spargue (1921/1939), *Här och nu. Sagobok för barn*. Stockholm: Kooperativa förbundets bokförlag.
- Mobeius, William (1990), Introduction to Picturebook Codes. I: P. Hunt, (ed), *Children's literature. The development of criticism*. London: Routledge.
- Moberg, Ellen & Maria Moberg (1909), *Vår tioåriga verksamhet 1899-1909*. Lithografiska Aktiebolaget i Norrköping, Norrköping.
- Moberg, Ellen & Maria Moberg (1910), *Fingerlekar: för barnkammaren, kindergården och småskola: efter engelsk förebild*. Norrköping: Esping & Lundell.
- Moberg, Maria (1948) *Nasse vit och Nasse grå: kända och nya fingerlekar för hemmet, barnträdgården och småskolan*. Stockholm: Geber.
- Myrdal, Alva (1935), *Stadsbarn*. Stockholm: Kooperativa förbundets bokförlag.
- Myrdal, Alva (1939), Förord. I: L. Michell, *Här och nu*. Stockholm: Kooperativa Förbundet Bokförlag.
- Månsson, Annika (2000), *Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. (Studia psychologica et paedagogica. Series Altera; 147), Malmö: Institutionen för pedagogik.
- Mählqvist, Stefan (1977), *Böcker för svenska barn 1870-1950: en kvalitativ analys av barn-och ungdomslitteratur i Sverige*. (Skrifter utgivna av Svenska barnboksintitutet; 5), Stockholm: Gidlund.
- Märak, Gunnlög (1994), *Barns tolkningar av fiktiva figurers tänkande. Om Snusmumrikens värvisa och en Björn med Mycket Liten Hjärna*. (Linköping Studies in Arts and Science; 114), (Diss.), Linköping: Univ.
- Møhl, Bo & May Schack (1981), *När barn läser: litteraturupplevelse och fantasi*. Stockholm: Gidlunds.
- Nationalencyklopedin: Ordbok*, (1995) Första Bandet A-Hz. Höganäs: Bra Böcker.
- Nelson, Anders & Mattias Nilsson (2002), *Det massiva barnrummet: teoretiska och empiriska studier av leksaker*. (Studia psychologica et paedagogica. Series Altera; 161), Malmö: Forskarutbildning i pedagogik.
- Neuman, Susan B. & Davied K. Dickinson (2001), (eds), *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press.
- Nikolajeva, Maria & Carole Scott (2001), *How Picturebooks Work*. New York: Garland Publishing.
- Nikolajeva, Maria (1998), *Barnbokens Byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, Maria (2000), *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsen, Randi Dyblie (2000), *Livet i barnehagen. En etnografisk studie av socialiseringsprocessen*. (Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet), (Diss.), Trondheim: NTNU.
- Nilsson, Inger (2001), *Krakel spektakel, hör hur det låter! Studier i Lennart Hellsings språkvärld*. (Diss.), Lund: KFS AB.

- Nodelman, Perry (1988), *Words About Pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens: The University of Georgia Press.
- Nodelman, Perry (2001), A is for ... what? The Function of Alphabet Books. *Journal of Early Childhood Literacy*. 1:3, pp 235-253.
- Ochs, Elinor (1979/1995), Transcription as theory. In: E. Ochs & B. B. Scheifelin (eds), *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press.
- Odelfors, Birgitta (1996), *Att göra sig hörd och sedd. – Om villkoren för flickors och pojkars kommunikation på daghem*. (Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.) Stockholm: Graphic System.
- Orłówska, Zoja (1945), Småbarnens poesi och prosa. I: S. Sandell & M. Moberg, (red) *Barnträdgården*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Orłówska, Zoja (1946), *Barnens Sagobok. Sagor, Fabler och berättelser för barn i förskoleåldern*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Papas, Christine C. (1991a), Young Children's Strategies in Learning the "Book Language" of Information Books. *Discourse processes*, 14, pp 203-225.
- Papas, Christine C. (1991b), Fostering Full Access to Literacy by Including Information Books. *Language Arts*, 68; pp 449-462.
- Patton, Michael Quinn (1990), *Qualitative Evaluation and Research Methods*. (2.ed), Newbury Park Ca: Sage Publications.
- Persson, Annika (2003), Barns läsande hindras av snåla öppettider. *Dagens Nyheter*, (2003-11-11).
- Povrzanović, Maja (1997), Children, War and Nation, Croatia 1991-4. *Childhood*. 4:1. pp 81-102.
- Pramling, Ingrid (1991), Föreställningar om barnet. I: Amelie Tham (red) *Perspektiv på Barn & ungdom*. Stockholm: UR.
- Pramling, Ingrid, Asplund Carlsson, Maj & Anna Klerfelt, (1993), *Lära av sagan*, Lund: Studentlitteratur.
- Propp, Vladimir Jakovlevic (1928/1999), *A mese morfologija*. Budapest: Móra.
- Qvarsell, Birgitta (1988), *Barn, Kultur och Inläring. – Om skolbarns utvecklingsuppgifter i ett "mediesamhälle"*. (Skriftserien nr 11, Centrum för barnkulturforskning), Stockholms Univ.
- Qvarsell, Birgitta (1989), Children's View's on Computers-the Mmpostance of Affordance. In: *Education & Computing*, No 4, pp 223-230.
- Qvarsell, Birgitta (1996), Pedagogisk etnografi för praktiken. En diskussion om förändringsfokuserad pedagogisk forskning. *Texter om Forskningsmetod*. Nr 2. (Pedagogiska Institutionen), Stockholm: Univ.
- Qvarsell, Birgitta (2001), Det problematiska och nödvändiga barnperspektivet. I: H. Montgomery, & B. Qvarsell, (red), (2001), *Perspektiv och förståelse. Att kunna se från olika håll*. Stockholm: Carlssons.
- Qvarsell, Birgitta (red), (1999), *Pedagoger om Kultur. Fjorton inlägg i diskussion om kultur som pedagogisk fråga*. (Rapport nr 62 i serien Forskningsrapporter från pedagogiska institutionen), Stockholm: Univ.
- Qvortrup, Jens (ed), (1994), *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury.

- Reed, Edward, S (1993), The Intention to Use a Specific Affordance: A Conceptual Framework for Psychology. In: R. Wozniak, & K. Fischer (eds), *Development in Context: Acting and Thinking in Special Environments*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Rhedin, Ulla (1991), Resan i barndomen. Om bilderböcker för barn och vuxna. I: V. Edström, (red), *Vår moderna bilderbok*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Rhedin, Ulla (1992), *Bilderboken. På väg mot en teori*. (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet; 45), Stockholm: Alfabet. (Ny rev. upplaga 2001).
- Rhedin, Ulla (1999), Den konsekventa barnperspektivet i barnlitteraturen. I: U. Palmenfelt, (red), *Barndomens kulturalisering*. (Barnkulturforskning i Norden 1), Åbo: nordiskt nätverk för folkloristik.
- Roskos, Kathleen & James Christie (2001), Examining the Play-Literacy interface: A Critical Review and Future Directions. *Journal of Early Childhood Literacy*. 1:1, pp 59-89.
- Rubinstein Reich, Lena & Bodil Wesén (1986), *Observera mera!* Lund: Studentlitteratur.
- Rydin, Ingegerd (1996), *Making Sense of TV-Narratives. Children's Readings of a Fairy Tale*. (Linköping Studies in Arts and Science; 142), (Diss.), Linköping: Univ.
- Sandels, Stina & Maria Moberg (1945), *Barnträdgården. En handbok*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Sandström, Sven (1983), *Se och Uppleva*. Åhus: Kalejdoskop.
- Saussure, Ferdinand (1970), *Kurs i allmän lingvistik*. Staffanstorps: Cavefors.
- Schaffer, Barbro (1997), *Bilderboksstudiet som konstvetenskap*. Symposium om Konstvetenskap. Konstvetenskapliga institutionens skriftserie. 1997:3, s 56-60, Stockholm: Univ.
- Schieffelin, Bambi, B. (1986), Introduction. In: B.B. Schieffelin & P. Gilmore, (eds), (1986), *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Shannon, Claude & Warren Weaver (1949), *The Mathematical theory of communication*. Urbana: Univ. of Illinois P.
- Shavit, Zohar (1986), *Poetics of Children's Literature*. Athens and London: The University of Georgia Press.
- Shine, Stephanie & Nancy Roser (1999), The Role of Genre in Preschooler's Response to Picture Books. *Research in the Teaching of English*. 34: November.
- Sipe, Lawrence R. (1998), How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships. *Children's Literature in Education*. 29:2, pp 97-108.
- Smilansky, Sara (1971), Can Adults Facilitate Play in Children? Theoretical Considerations. In: *Play: The Child Strives Toward Self-Realization*.
- Snow, Cathrine & Ninio, Anat (1986), The Contracts of Literacy: What Children Learn from Learning to Read Books. In: W. H. Teale and E. Sulzby (eds). *Emergent Literacy. Writing and Reading*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

- Socialstyrelsen, (1975), *Arbetsplan för förskolan 2. Vi lär av varandra: Om samspel och planering i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Socialstyrelsen, (1987), *Pedagogiskt program för förskolan*. 1987:3. Stockholm: Allmänna Förlaget AB.
- Socialstyrelsen, (1990), *Lära i förskola: Innehåll och arbetssätt för de äldre förskolebarnen*. 1990:4.
- SOU 1997:141, *Boken i tiden: Betänkande från utredningen om boken och kulturtidskriften*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer
- SOU, 1972:20, *Läs- och bokvanor i fem svenska samhällen*. Litteraturutredningens läsvanestudier. Stockholm: Liber.
- SOU, 1972:26, *Förskolan del 1: Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU, 1972:27, *Förskolan del 2: Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU, 1995:85, *Tjugo år kulturpolitik 1974-1994*, Stockholm: Kulturdepartementet.
- SOU, 1997:157, *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan. Slutbetänkande av Barnomsorg- och Skolakommittén*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Sparrman, Anna (2002), *Visuell kultur i barns vardagsliv: Bilder, medier och praktiker*. (Linköping Studies in Arts and Science; 250), (Diss.), Linköping: Univ.
- Statens Kulturråd (2000) *Kulturen i siffror. Barns och Ungsdomars kultur*. (2000:1), Stockholm, Statens Kulturråd.
- Statens Kulturråd, (1996), *Barnbokens ställning- inom biblioteksväsendet och inom barnomsorgen*. 1996:1, Stockholm: Statens kulturråd.
- Statens Kulturråd, (2001), *Böcker och kulturtidskrifter, 2000. Kulturen i siffror*, 2001:9, Stockholm: Statens Kulturråd.
- Statens kulturråd, (2004), <http://www.kulturradet.se/index.asp?version=13499> (acc:2004-01-015)
- Strandell, Harriet (1994), *Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*. Helsinki: Gaudeamus.
- Street, Brian (1985), *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stybe, Vibeke (1974), *Från Snövit till Snobben Barnbokens ursprung och utveckling* Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Sundkvist, Maria (1995), "Gud ser dig! Var redig!" Det tidiga 1900-talets barnomsidsideal och brott mot den samma. I: K. Bergqvist, K. Petersson, & M. Sundkvist, (red), *Korsvägar. En antologi om möten mellan unga och institutioner förr och nu*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Sutton-Smith, Brian (1986), *Toys as Culture*. New York: Gardner Press.
- Svedjedal, Johan (2001), *Den sista boken*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Svensson, Cai (1988), *Att ge mening åt skönlitteratur - Om barns och ungdomars utveckling till läsare*. (Forskning och svenskundervisning 3. SIC 19; Linköping), Linköping: Univ.

- Svensson, Sonja (1983), *Läsning för folkets barn. Folkskolans Barntidning och dess förlag 1892-1914: med en inledning om fattiga barns läsning på 1800-talet*. (Skrifter utgivna av Svenska barnboksintitutet; 16), Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Sveriges officiella statistik, *Barnomsorg, skola och vuxenutbildning i siffror*. www.skolverket.se/fakta/statistik/sos/index.shtml (Acc: 2003-03-11)
- Szebehely, Marta (1996), *Omsorg och omsorgsforskning*. I: R. Eliasson, (red) *Omsorgens skiftningar: begreppet, vardagen, politiken och forskningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2000), *Lärande i praktiken. Ett Sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Söderblom, Harriette (2002), *Skall vi gå till biblioteket? Stockholms stadsbiblioteks barnavdelningar under 50 år: en tillbakablick, byggd på egna och andras minnen samt på material i Stockholms stadsbiblioteks arkiv*. Stockholm: Stockholms Kulturförvaltning.
- Tallberg Broman, Ingegerd (1991), *När arbetet var lönen: En kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Teale, William & Sulzby, Elizabeth (eds), (1986), *Emergent Literacy. Writing and Reading*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Thorell, Mia (1998), *Politics and Alignments in Children's Play Dialogue. Play Arenas and Participation*. (Linköping Studies in Arts and Science; 223), (Diss.), Linköping: Univ.
- Thorne, Barrie (1993), *Gender Play. Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.
- Toijer-Nilsson, Ying (1985), Från Tant Grön till Mamma Grön. Kvinnoperspektiv i bilderböcker. I: K. Hallberg, & B. Westin, (red), *I bilderbokens värld 1880-1980*. Stockholm: Liber.
- Torr, Jane & Clugston, Lynn (1999), A Comparison Between informational and Narrative Picture Books as a Context for Reasoning Between Caregivers and 4-year-old Children. *Early Child Development and Care*. 159, pp 25-41.
- Tucker, Nicholas (1981), *The Child and the Book- A Psychological and Literary Exploration*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Utbildningsdepartementet, (1998), *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: CE Fritzes förlag.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2002), *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Vem är vem i barn- och ungdomslitteraturen. Författare och illustratörer utgivna i Sverige 1945-1980*. (1984), Stockholm: Rabén & Sjögren i samarbete med Svenska barnboksintitutet.
- Vygotsky, Lev Semenovic (1995), *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Waerness, Kari (1983), *Kvinnor och omsorgsarbete. Ett kvinnoperspektiv på människovård och professionalisering*. Stockholm: Prisma.

- Walkerdine, Valerie (1984), Developmental psychology and the child-centred pedagogy: the insertion of Piaget into early education. In: J. Henriques, K. Urwin, C. Venn, & V. Walkerdine (red), (1984), *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. London: Routledge.
- Walkerdine, Valerie (1990), *Schoolgirls Fiction*. London: Verso.
- Walkerdine, Valerie (1998), Children in Cyberspace, In: K. Lesnik-Oberstein, *Children in Culture. Approaches to Childhood*, London: Macmillan Press Ltd.
- Watson, Victor & Styles, Morag (eds), (1996), *Talking Pictures. Pictorial Texts and Young Readers*. London: Hodder & Stoughton.
- Watzlavik, Paul (1976), *How Real is Real? Confusion, Disinformation, Communication*. New York: Random House.
- Westin, Boel (1988), *Familjen i dalen. Tove Janssons muminvärld*. Stockholm: Bonniers.
- Westin, Boel (1998), Superbarn, vardagsbarn och vilda bebisar. Svenska bilderböcker 1945-1980. I: K. Hallberg, (1998), (red) *Läs mig, Sluka mig! En bok om barnböcker*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Wibeck, Victoria (2000), *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund Studentlitteratur.
- Wibeck, Victoria (2002), *Genmat i fokus. Analyser av fokusgruppsamtal om genförändrade livsmedel*. (Linköping Studies in Arts and Science; 260), (Diss.), Linköping: Univ.
- Williams-Graneld, Pia (1989), *Sagostund på dagis- om användningen av barnlitteratur i förskolan*, Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik.
- Winther Jørgensen, Marianne & Louise Philips (2000), *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wolf, Shelby & Shirley Brice Heath (1992), *The Braid of Literature: Children's Worlds of Reading*, Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Zweigbergk, Eva von (1965), *Barnboken i Sverige 1750-1950*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Öman, Brita-Lena (1984), *Läsvanor i förskolan*. (FOU-rapport nr 2-84), Högskolan i Borås.
- Öman, Brita-Lena (1986), *Boken i förskolan*, (FOU-rapport nr 1-86), Högskolan i Borås.

Opublicerat material

- Hendrick, Harry (draft), *Historiography of history of childhood*. 2004.
- Simonsson, Maria (draft) *Årskurs 1 barn samtalar kring bilderboksbilder*. 1999.

Barnböcker

- Adelborg, Ottilia (1849), *Julbocken eller Den svenske Drummel-Petter. Lustiga historier och roliga bilder*. Albert Bonniers Förlag.
- Adelborg, Ottilia (1885), *Barnens julbok. För mamma och småttingarne*.
- Adelborg, Ottilia (1896/1977), *Pelle Snygg och barnen i Snaskeby*. Stockholm: Bonniers Förlag.

- Asbjørnsen, Peter (1980) *Pannkakan*. Ill. Svend, Otto, Bromma: Opal.
- Axelsson, Hans (red), (1981), *MC-från alla tider. 100 år med motorcykeln*. Sundbyberg: Semic.
- Bengtsson, Anna (1994), *Bollongexpeditionen. Ingenjör Iver-Larsens dagboksanteckningar*. Stockholm: Alfabet.
- Bengtsson, Anna (1995), *Undervåttensresan: Trindsbergs brev till stacken*. Stockholm: Alfabet.
- Bengtsson, Anna (1998), *Myror i fara. En räddningsexpedition*. Stockholm: Alfabet.
- Bergom, P. G (1849) *Drummelpelle, eller lustiga berättelser och roliga bilder för barn 3-6 år*. Stockholm: Bonniers förlag.
- Beskow, Elsa (1897/1998), *Sagan om den lilla lilla gumman*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Beskow, Elsa (1914/1995), *Blomsterfesten i täppan*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Borg, Inga (1966), *Agnetas dag med pappa*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Borg, Inga (1966), *Agnetas ovanliga dag*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Caroll, Lewis (1963), *Alice i spegellandet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Cooper, Helen och (1999), *Jag vill röra i soppan*. Stockholm: Sjöstrand.
- Deane, Charles. E. (1978), *Motorcyklar*, Förlag AB Semic.
- Egner, Thorbjørn (1996), *Klas Klättermus*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Ende, Michael (1998), *Den oändliga historien*. Stockholm: Bergh.
- Falstaff, Fakir (1984), *Sagan om Pomperipossa med den långa näsan*. Ill. Björn Berg. Stockholm: Carlsen/If.
- Filipović, Zlata (1994), *Zlatas dagbok*. En ung flickas berättelse från krigets Sarajevo. Malmö: Richter.
- Griberg, Sara & Jytte Hviid (1996), *Födelsedagskalaset*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Grimm, Wilhelm & Grimm, Jacob (1992), *Bröderna Grimms sagor*, Stockholm: Klassikerförlaget Niloé.
- Henriksson, Lisa & Gerd Aurell (1996), *Söndagsturen*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Hoffmanns, Heinrich (1845), *Der Struwwel-Peter*.
- Höglund, Anna (1995), *Mina och Kåge* Stockholm: Alfabet.
- Jansson, Tove (1960), *Vem skall trösta knyttet?* Stockholm: Almqvist & Wiksells.
- Jeram, Anita (1999), *Sune Sockergryn*, Stockholm: Eriksson & Lindgren.
- Kjellman, Kalle (1986), *Mahendra och den underbara kon*, Bromma: Opal.
- Landström, Olof och Landström, Lena (1992), *Nisse på stranden*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Landström, Olof och Landström, Lena (1995), *Bu och Bä och Bu och Bä i blåsväder*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindgren, Astrid & Birgitta Nordenskjöld (1951/1995), *Jag vill också gå i skolan*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindgren, Astrid & Birgitta Nordenskjöld (1954/1995), *Jag vill också ha ett syskon*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

- Lindgren, Astrid & Ilon Wikland (1982), *Titta, Madicken, det snöar!* Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindgren, Astrid (1944/1992), *Britt-Marie lättar sitt hjärta*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindgren, Astrid (1945), *Pippi Långstrump*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindgren, Astrid (1947), *Alla vi barnen i Bullerbyn*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindgren, Astrid (1947/1993), *Jag vill inte gå och lägga mig*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindgren, Astrid (1947/1999), *Känner Du Pippi Långstrump?* Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindgren, Barbro & Eva Eriksson (1982), *Vilda Bebin får en hund*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindgren, Barbro & Olof Landström (1998), *Nämen, Benny*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lyneborg, Leif (1968), *Vad jag finner på åker och äng*. (Färgserien), Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lööf, Jan (1993), *Tre sagor*. Stockholm: Calsen/if.
- Lööf, Jan (1999), *ABC boken*, Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Nordqvist, Sven (1992), *Pettson tältar*. Bromma: Opal.
- Nyström, Jenny (1892), *Barnkammarens bok*. Stockholm: Fahlcrantz & Co.
- Potter, Beatrix (1996), *Stora sagoboken om Pelle Kanin och hans vänner*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Sandberg, Inger & Lasse Sandberg (1982), *Tummen och tossingarna*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Sandberg, Inger & Lasse Sandberg (1986), *Vit och Svart och alla de andra*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Sendak, Maurice (1967), *Till vildingarnas land*. Stockholm: Bonniers förlag.
- Stenberg, Birgitta & Mati Lepp, (1997), *Billy och den konstiga dagen*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Stensson, Johan (1969), *Myran Myra räddar stacken*. Stockholm: Albert Bonnies Bokförlag.
- Wideberg, Siv & Cecilia Torudd (1980), *Daghemmet Rödmyran: Utflykten*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Wolde, Gunilla (1976), *Emmas dagis*. Stockholm: Saga.
- Wolde, Gunilla (1976), *Emmas första dag på dagis*. Stockholm: Saga.

Bilagor

Bilaga 1: Brev till föräldrarna till barn på förskolorna

Bilaga 2: Dagsrutinerna på förskolorna

Bilaga 3: Intervjuguide för fokusgrupper

Till föräldrar till barn på förskolan
Äpplet/Päronet

Hej!

Jag heter Maria Simonsson och är doktorand vid Tema Barn, Linköpings universitet. Min forskning rör förskolebarns möte med bilderboken och grundar sig på observationer av förskolebarn i naturliga sammanhang. Jag är intresserad av hur barn i denna ålder (3-5år) använder sig av barnböcker på förskolan och vad barnen gör och säger i mötet och i användningen av böckerna i olika situationer. Jag kommer också att analysera böckerna utifrån den barndomsbild som gestaltas i dem. På så sätt får jag information om barnens och pedagogernas möte med bilderböckerna. Min önskan är att komma till Er förskola och studera barnens möte med böckerna i denna naturliga dagismiljö. Observera att min forskning INTE innehåller någon testning av barnen.

Jag genomför, under sammanlagt ca sex månader, denna studie i XXXX kommun år 2000-2001. Detta innebär att jag är på dagis i varierande grad under denna tid, men mer intensivt under vårterminen 2000 mars-april-maj. Sedan återkommer jag i september-oktober och slutligen under en avslutande period under december.

Insamlandet av materialet sker bl a genom deltagande observationer i den naturliga miljön och jag önskar göra videoinspelningar av barnens vardagliga bilderboksmöten på dagis. Vid tidigare arbeten med barn har jag funnit att videoinspelning hjälper mig inte bara med inspelningen av barns samtal, men också ger mig möjlighet att se miljön där de befinner sig.

Om Ni har frågor är Ni mycket välkomna att kontakta mig. På dagtid finns jag på tema Barn tel 013-286642 och på kvällstid går det att nå mig på tel 013-XXXXXX. Ni kan även ringa min handledare, professor Gunilla Hall-dén tel 013-284070.

Vad jag behöver för att kunna påbörja datainsamlingen är ett medgivande från Er att jag får videofilma och intervjua Ert barn. Medverkan i studien är frivillig. Deltagare kan när som helst avbryta sin medverkan. Datamaterialet behandlas konfidentiellt och fingerade namn kommer att användas under analysarbetet och vid avhandlingens publicering.

Om Ert barn är villigt att delta var vänlig och skicka tillbaka svars-lappen med Ert medgivande till barnets förskollärare.

Med vänliga hälsningar

Maria Simonsson

MEDGIVANDE

JA, jag /vi tillåter att mitt/vårt barn
.....deltar i studien.

(barnets namn)

NEJ, jag /vi tillåter inte att mitt/vårt barn
.....deltar i studien.

(barnets namn)

den /2000

.....Tel:.....
(målsmans underskrift)

Dagsrutinerna på förskolorna

Förskolan Äpplet:

6.00	Öppning
7.30	Frukost
9.30	Samling
	Förmiddagsaktivitet
11.15	Kort samling (ofta sång)
11.30	Lunch
ca 12	Sagoläsning
	Eftermiddagsaktivitet
	Frukt/ (mellanmål-medhavd)
	Fri aktivitet
16.30	Sammanslagning av avdelningarna
18.00	Stängning

Förskolan Päronet:

6.00-	Öppning
7.30	Frukost (medhavd) på egna avdelningarna
9.15	Samling
	Förmiddagsaktivitet
11.15	Kort sångsamling inför lunchen (barnstyrd)
11.30	Lunch
ca 12	Sagoläsning
	Eftermiddagsaktivitet
14.30	Mellanmål
	Fri aktivitet
16.30	Sammanslagning av avdelningarna
18.00	Stängning

Intervjuguide för fokusgrupper

Inledning

Det kommer att gå till så att ni får prata väldigt fritt själva, och jag ska försöka att säga så lite som möjligt. Faktiskt är det så att ni ska prata med varandra och inte med mig i första hand. Är det så att det blir tyst eller det är något ämne som jag kanske tycker är intressant att ta upp, så kommer jag att komma in efter en stund, men det är det som ni har att säga som är det viktiga.

Områden (ej i ordningsföljd)

Hur ser pedagogerna på böcker som barnen har lånat?

Hur väljer ni böcker i biblioteket?

Vad är anledningen till att pedagogerna använder sig av barnböcker i förskolan?

Hur kommer det sig att pedagogerna läser efter lunch?

Vilka böcker tycker pedagogerna att barnen skall möta under sin dagis-tid?

Vilka böcker skall man inte läsa på dagis?

Kan man ta bort lunchläsningen för barnen?

Vilka föreställningar har pedagogerna om vad barnen får ut av böcker-na?

Vad tycker pedagogerna att de själva får ut av böckerna?

Hur ser pedagogerna på bilderbokens kommunikationsmöjligheter?

Kan man läsa för mycket?

Bildförteckning

Bild1	Jeram, A (1999), Sune Sockergryn, Stockholm: Eriksson & Lindgren	10
Bild 2	Veckoplanering för Fröbelstugan, "Vår 10-åriga verksamhet" (Ellen och Maria Moberg, 1909).....	39
Bild 3.	Bengtsson, A (1995) <i>Undervåttensresan</i> . Stockholm: Alfabeta	119
Bild 4.	Lööf, J (1999) <i>ABC Boken</i> , Stockholm: BonnierCarlsen ..	131
Bild 5.	Lööf, J (1999) <i>ABC boken</i> , Stockholm: BonnierCarlsen...	147
Bild 6.	Kjellman, K (1986) <i>Mahenda och den underbara kon</i> , Bromma: Opal	155
Bild 7.	Kjellman, K (1986) <i>Mahenda och den underbara kon</i> , Bromma: Opal	159
Bild 8.	Axelsson, H, (1981) <i>MC-från alla tider. 100 år med motorcykeln</i> . Sundbyberg: Semic.....	162
Bild 9.	Deane, C, E, (1978) <i>Motorcyklar</i> . Sundbyberg: Semic.....	163
Bild 10.	Henriksson, L och Aurell, G (1996) <i>Södagsturen</i> , Stockholm: Rabén & Sjögren	188
Bild 11.	Sandberg, I och Sandberg, L (1982) <i>Tummen och Tossingarna</i> , Stockholm: Rabén & Sjögren.....	190
Bild 12.	Potter, B (1996) <i>Stora boken om Pelle kanin och hans vänner</i> , Stockholm: Bonnier Carlsen (s 88).....	194

Index

- Adelborg, Otilia 23, 24, 40
Alanen, Leena 47, 48, 198
Almqvist, Birgita 54, 154
Andersson, Christina 43
Applebee, Arthur 31
Aronsson, Karin 59
Asbjørnsen, Peter 22, 120
Aspelin, Gert 1
Asplund-Carlsson, Maj 14, 15, 16,
31, 35, 36, 50, 96, 113, 115, 173
Auraldsson, Kerstin 40
Axelsson, Hans 162, 164, 166, 168
- Bae, Berit 140
Barfield, Thomas 77
Barthes, Roland 61
Barton, David 34
Bendroth-Karlsson, Marie 59, 79
Bengtsson, Anna 96, 107, 113,
118, 119, 179
Benton, Michael 31
Berefelt, Gunnar 62
Bergren Torell, Viveca 54
Bergman, Pär 27
Bergom, P.G 23
Bergstrand, Ulla 24, 27
Beskow, Elsa 18, 20, 24, 26, 29,
38, 40, 96, 113, 118
Bettelheim, Bruno 22, 104
Bjurström, Erling 46, 60
Blackman, Lisa 60
Bolin, Greta 21
Borg, Inga 41
Bourdieu, Pierre 58, 59, 97, 200
Brembeck, Helen 54
Broady, Donald 58
Brudal, Jan Paul 104
Bruun, Ulla-Britta 45
- Calvert, Karin 53
Caroll, Lewis 148
Cavallius, Gustaf 22, 29
Christensen, Pia 48
Cochran-Smith, Marilyn 31, 33,
175, 179, 206
Cooper, Helen 183
Corsaro, William A. 32, 33, 34,
37, 49, 51, 53, 74, 75, 79, 84,
93, 115, 116, 120, 122, 141,
186, 201, 203
Cromdal, Jakob 79
Cross, Gary 53
- Danby, Susan 92
Danielsson, Helena 55
Dant, Tim 51, 60
Davies, Bronwyn 57, 63, 138
Davies, Karin 91, 174
Deane, Charles 163, 164, 166, 168
Dencik, Lars 91, 92, 93, 191
Derevenski, Sofaer, Joanna 51, 52
Dickinson, David 31, 32
Doonan, Jane 27, 30, 114
- Eckert, Gisela 54
Edström, Vivi 27
Egner, Torbjörn 125
Ehn, Billy 49, 91, 93
Ekholm, Bodil 91
Ekström, Susanna 15, 30, 43
Ellboj, Stellan 62
Ellgaard, Tomas 16
Ende, Michel 152
Eriksson, Katarina 59, 79
Evans, Janet 30
- Fahlén, Rose-Marie 32
Falstaff, Fakir 121
Fast, Carina 16

Filipson, Leni 14
 Filipovic, Zlata 53
 Fine, Gary 75
 Fish, Stanely 17
 Fobes, David 148
 Forstorp, Per-Anders 57
 Foucault, Michael 63, 64, 65, 66
 Franz, Marie-Louise 149
 Fridell, Lena 22, 29
 Fröbel, Friedrich 12, 38, 92, 139
 Furuland, Lars 21, 22, 24, 25, 27,
 41

 Galentines, Kimura 33
 Gars, Christina 98
 Gee, James Paul 34
 Geertz, Clifford 76, 87
 Glaser, Barney 85
 Goodwin, Charles 152
 Gordon, Ian 55
 Granberg, Ann 31
 Grannerud, Eva 174
 Griberg, Sara 127
 Grimm, Wilhelm 22, 96, 113, 123
 Gustavsson, Anders 174, 185

 Hallberg, Kristin 14, 24, 27, 28,
 41, 42, 45, 57, 58, 112, 205
 Halldén, Gunilla 50, 174, 182, 207
 Hammersley, Martyn 74, 77, 84
 Hansson, Gunnar 80
 Hansson, Hasse 199
 Harré, Rom 63, 64, 66
 Hatje, Ann-Katrin 38, 40
 Heath, Shirley Brice 31, 32, 33, 34,
 39, 201
 Heikkilä, Mia 79
 Hellsing, Lennart 13, 23, 24, 25,
 26, 96, 113
 Hendrick, Harry 53
 Henriksson, Alf 13
 Henriksson, Lisa 30, 187, 188
 Henriques, Julian 65
 Hernwall, Patrik 55, 56
 Hjorth, Marie-Louise 91
 Hodder, Ian 52

 Hoffmanns, Heinrich 23
 Hollway, Wendy 63, 64
 Huizinga, Johan 149
 Höglund, Anna 20, 26

 Iser, Wolfgang 17, 147
 Ivarson-Jansson, Eva 84, 97
 Ivarsson, Pia-Maria 79, 201

 James, Allison 46, 47, 48, 51, 52,
 78, 198, 200
 Jansson, Tove 30
 Jenks, Chris 46, 47, 48, 51, 198,
 200
 Jeram, Anita 10
 Johannesson, Lena 22, 58, 199
 Johansson, Barbro 36, 54, 56, 64,
 198
 Johansson, Eva 16, 74, 77, 79, 84,
 85, 114, 141

 Karlsson, Ingrid 79
 Key, Ellen 24
 Kiefer, Barbara Z. 30, 34, 114
 Kjellman, Kalle 155, 156, 158, 159
 Kleeck, Anne van 31
 Klingberg, Göte 21, 27
 Kvale, Steinar 86
 Kåreland, Lena 14, 25, 26, 27, 36

 Landström, Olof 29, 138, 192
 Larsson, Staffan 85, 91, 92, 93,
 191
 Lave, Jean 60, 177
 Lee, Nick 47
 Lindgren, Astrid 15, 25, 28, 36, 41,
 96, 113
 Lindgren, Barbro 28, 29
 Lindgren-Fridell, Marita 22
 Lindqvist, Gunilla 30, 31, 79, 114
 Lindström, Ulla 54
 Lindö, Rigmor 30, 114
 Lyneborg, Leif 107
 Linell, Per 85, 86
 Löfdahl, Annika 79
 Löfgren, Orvar 19, 24

- Löfstedt, Ulla 79
Lönqvist, Bo 54
Löf, Jan 20, 96, 113, 117, 121,
128, 129, 131, 136, 141, 145,
147, 150, 151
- Mandell, Nancy 75
Mayall, Berry 78, 198
Meek, Margret 16
Mitchell, Lucy Spargue 22, 37, 41
Mitchell, Cladua 53
Mobeius, William 27
Moberg, Ellen & Maria 37, 38,
39, 40
Myrdal, Alva 22, 37, 41
Månsson, Annika 74, 77, 79, 80
Mählqvist, Stefan 20
Märak, Gunlög 59
Møhl, Bo 103
- Nelson, Anders 32, 33, 34, 37,
201, 203
Neuman, Susan B. 32
Nikolajeva, Maria 20, 26, 27, 28,
29, 30, 61, 142, 205
Nilsen, Randi Dyblie 74, 79, 84,
93
Nilsson, Inger 13, 14
Nodelman, Perry 27, 62, 132, 206
Nordqvist, Sven 36, 96, 113, 177
Nyström, Jenny 24, 40
- Ochs, Elinor 85
Odelfors, Birgitta 55, 74, 77, 79,
84
Orłówska, Zoja 22, 40
- Papas, Christine C 31
Patton, Michael Quinn 68, 78, 81,
84
Persson, Annika 14
Potter, Beatrix 139, 193, 194, 195
Povrzanovic, Maja 53
Pramling, Ingrid 16, 31, 114, 173
Propp, Vladimir 149, 153, 207
- Qvarsell, Birgitta 49, 55, 113, 199, 200
Qvortrup, Jens 47
Reed, Edward 55
Rhedin, Ulla 12, 21, 22, 23, 26, 27,
28, 199, 205
Roskos, Kathleen 32
Rubinstein, Reich 78
Rydin, Ingegerd 59
- Sandberg, Inger 20, 36, 96, 107,
189, 190
Sandels, Stina 12, 15, 40
Sandström, Sven 62
Saussure, Ferdinand 61
Schaffer, Barbro 29
Schieffelin, Bambi, H. 77
Sendak, Maurice 20, 28
Shannon, Claude 60
Shavit, Zohar 21, 37, 45
Shine, Stephanie 31
Simonsson, Maria 20
Sipe, Lawrence 27
Smilansky, Sara 144
Snow, Cathrine 32, 203
Sparrman, Anna 49, 56, 59, 79 80,
200
Stenberg, Birgitta 181, 183
Stensson, Johan 179
Strandell, Harriet 86, 89, 116, 201
Street, Brian 33, 34
Stybe, Vibeke 22, 27, 38
Sundkvist, Maria 25
Sutton-Smith, Brian 53, 185
Svedjedal, Johan 13
Svensson, Cai 73
Svensson, Sonja 25, 58
Szebehely, Marta 174, 196
Säljö, Roger 13, 49, 50, 51, 57, 58
Söderblom, Harriette 40
- Tallberg Broman, Ingegerd 38, 40
Teale, William 31, 32
Thorell, Mia 79, 84, 140, 141
Thorne, Barrie 75
Toijer-Nilsson, Ying 24
Torr, Jane 31

Tucker, Nicholas 31
Waerness, Karin 174
Walkerdine, Valerie 60, 64, 65, 66,
98, 126, 133, 153, 157, 161,
170, 205
Vallberg, Roth 42
Watson, Victor 30
Watzlavik, Paul 50
Westin, Boel 26, 27
Wibeck, Victoria 82, 86
Wideberg, Siv 176
Williams-Graneld, Pia 16, 35, 114
Winther Jørgensen, Marianne 64
Wolde, Gunilla 42
Wolf, Shelby 34, 201
Vygotsky, Lev Semenovic 151, 171
Zweigbergk, Eva won 21, 23, 27
Öman, Brita-Lena 35, 114

Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet

Serieredaktör: Sonja Svensson

Studies published by the Swedish Institute for Children's Books

ISSN 0347-5387

- 1 Bergman, Pär: *Studier kring Tant Grön, Tant Brun och Tant Gredelin*. Stockholm: Bonnier, 1971. – Summary: On the picture-books about Aunt Green, Aunt Brown and Aunt Lavender by Elsa Beskow.
- 2 Winqvist, Margareta: *Den engelske Robinson Crusoes sällsamma öden och äventyr genom svenska språket*. Stockholm: Bonnier, 1973. – Summary: The strange surprizing adventures of Robinson Crusoe of York through the Swedish translations.
- 3 *En bok om Astrid Lindgren*. Red. Mary Ørvig. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1977. – Med en bibliografi av Lena Törnqvist. Summary: A book about Astrid Lindgren.
- 4 Käreland, Lena: *Gurli Linders barnbokskritik: med en inledning om den svenska barnbokskritikens framväxt*. Stockholm: Bonnier, 1977. – Zusammenfassung: Gurli Linders Kinderbuchkritik: mit einer Einleitung über die frühe Entwicklung der schwedischen Kinderbuchkritik. Diss Uppsala.
- 5 Mählqvist, Stefan: *Böcker för svenska barn 1870–1950: en kvantitativ analys av barn- och ungdomslitteratur i Sverige*. Stockholm: Gidlund, 1977. – Summary: Books for Swedish children 1870–1950: a quantitative analysis of children's literature in Sweden. Diss Uppsala.
- 6 Fagerström, Gudrun: *Maria Gripe, hennes verk och hennes läsare*. Stockholm: Bonnier, 1977. – Summary: Maria Gripe, her work and her readers. Diss Lund.
- 7 *Bilden i barnboken*. Red. Lena Fridell. Göteborg: Stegeland, 1977. – Summary: On pictures in children's books.
- 8 Bergsten, Staffan: *Mary Poppins and myth*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 1978.
- 9 *Children's books in translation: the situation and the problems*. Proceedings of the third symposium of the International Research Society for Children's Literature held at Södertälje, August 26–29, 1976. Ed. by Göte Klingberg ... Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 1978.
- 10 Toijer-Nilsson, Ying: *Berättelser för fria barn: könsroller i barnboken*. Göteborg: Stegeland, 1978. – Summary: Stories for free children: sex roles in children's books.
- 11 Edström, Vivi: *Barnbokens form: en studie i konsten att berätta*. Göteborg: Stegeland, 1980. – Summary: Form in children's books: a study in narrative art.
- 12 Käreland, Lena: *Möte med barnlitteraturen: studiehäfte utarbetat vid Svenska barnboksinstitutet*. Lund: Liber läromedel, 1980. – Summary: Encounters with children's literature.
- 13 Tornell, Brita: *Linnea: tidning för barn utgiven av Onkel Adam 1861–1871*. Göteborg: Gothia, 1982. – Summary: Linnea: a magazine for children edited by Uncle Adam 1861–1871.

- 14 Tellgren, Christina: *På barnens bokmarknad: utgivningen av barn- och ungdomslitteratur i Sverige 1966–1975*. Stockholm: Bonniers Juniorförlag, 1982. – Summary: On the children's book market: the publications of books for children and young people in Sweden 1966–1975. Diss Uppsala.
- 15 Netterstad, Märta: *Så sjöng barnen förr: textmaterialet i de svenska skolsångböckerna 1842–1972*. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1982. – Summary: School songs in the past: song texts in Swedish songbooks, 1842–1972. Diss Stockholm.
- 16 Svensson, Sonja: *Läsning för folkets barn: Folkskolans Barntidning och dess förlag 1892–1914: med en inledning om fattiga barns läsning på 1800-talet*. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1983. – Summary: Reading matter for working class children: 'The Elementary School child's magazine' and its publishing house 1892–1914: with an introduction on poor children's reading in the nineteenth century. Diss Uppsala.
- 17 Hedén, Birger: *Individ, våld och klassamhälle: en studie i Harry Kullmans ungdomsböcker*. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1983. – Summary: Individual, violence and class society: a study of Harry Kullman's books for young people. Diss Lund.
- 18 Mählqvist, Stefan: *Biggles i Sverige: en litteratursociologisk studie av W E Johns Bigglesböcker*. Stockholm: Gidlund, 1983. – Summary: Biggles in Sweden.
- 19 Kåreland, Lena & Werkmäster, Barbro: *Möte med bilderboken: ett studiematerial*. Malmö: Liber, 1985. – Summary: Encounters with the picture-book.
- 20 Alfvén-Eriksson, Anne-Marie: *Brottslingen – villebråd eller medmänniska?: bilden av brottslingen i svensk barn- och ungdomslitteratur mellan åren 1945 och 1975*. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1986. – Summary: The criminal – hunted animal or fellow man?: the concept of the criminal in the Swedish literature for children and young people 1945–1975. Diss Lund.
- 21 Wrede, Petra: *Fru Sola-trilogin: en studie i Irmelin Sandman Lilius berättarkonst*. Stockholm: Bonniers Juniorförlag, 1986. – Summary: The Sola Trilogy: a study of the narrative art of Irmelin Sandman Lilius. Lic avh Åbo Akademi.
- 22 Klingberg, Göte: *Besök i brittiska barnbokslandskap*. Stockholm: Sjöstrand, 1987. – Summary: Visits to British children's book landscapes.
- 23 Wallinder, Alvar: *Vem bestämmer?: svensk barnlitteraturutgivning: människor, miljöer, värderingar*. Gävle: Cikada, 1987. – Summary: Who decides?: children's book publishing in Sweden: people, settings, and values.
- 24 Toijer-Nilsson, Ying: *Minnet av det förflutna: motiv i den moderna historiska ungdomsromanen*. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1987. – Summary: Re-living the past: themes of modern historical novels for young readers.
- 25 Kjersén Edman, Lena: *Fotboll och frihet: studier i Max Lundgrens författarskap*. Stockholm: Bonniers Juniorförlag, 1987. – Summary: Football and freedom: studies in Max Lundgren's authorship.
- 26 Klingberg, Göte: *Denna lilla gris går till torget och andra brittiska toy books i Sverige 1869–79*. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1987. – Summary: British toy books in Sweden 1869–79.
- 27 *Duvdrottningen: en bok till Astrid Lindgren*. Red. Mary Ørvig ... Stockholm: Rabén & Sjögren, 1987. – Med en bibliografi av Lena Törnqvist. Summary: To Astrid Lindgren: queen of the doves.
- 28 Thorson, Staffan: *Barnbokens invandrare: en motivstudie i svensk barn- och ungdomslitteratur 1945–1980*. Göteborg: Tre böcker, 1987. – Summary: Immigrants in books for children: a motif study in Swedish literature for children and young people 1945–1980. Diss Göteborg.

- 29 Lindvåg, Anita: *Elsa Olenius och Vår Teater*. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1988. – Summary: Elsa Olenius and Vår Teater. Diss Lund.
- 30 Klingberg, Göte & Bratt, Ingar: *Barnböcker utgivna i Sverige 1840–89: en kommenterad bibliografi*. Lund: Lund university press, 1988. 3 vol. – Summary: Children's books published in Sweden 1840–89: an annotated bibliography.
- 31 Nikolajeva, Maria: *The magic code: the use of magical patterns in fantasy for children*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 1988. – Diss Stockholm.
- 32 *Böcker ska blänka som solar: en bok till Vivi Edström 6/6 1988*. Red. Boel Westin. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1988. – Summary: Let books shine like suns: a book for Vivi Edström.
- 33 Ørvig, Mary: *Flickboken och dess författare: ur flickläsningens historia*. Hedemora: Gidlund, 1988. – Summary: The girls' story and its authors: girls' reading in historical perspective.
- 34 *Först och sist Lennart Hellsing*. Red. Marianne Eriksson ... Stockholm: Rabén & Sjögren, 1989. – Med en bibliografi av Cecilia Östlund. Summary: To Lennart Hellsing: a book of friendship and festivity.
- 35 Lindström, Ingegerd: *Anna Maria Roos: inte bara Sörgården: ett reportage bland böcker och brev*. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1989. – Summary: Anna Maria Roos: a reportage from books and letters.
- 36 Toijer-Nilsson, Ying: *Minnet av i går*. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1990. – Summary: Calling back yesterday.
- 37 *Sagor och berättelser från invandrarbarnens länder: urval och historik av Mary Ørvig & Margit Blanc*. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1990. – Summary: Fairy tales and other stories from immigrant children's countries.
- 38 Klingberg, Göte: *Till gagn och nöje: svensk barnbok 400 år*. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1991. – Summary: For instruction and delight: the Swedish children's book: 400 years.
- 39 Bäckström, Lars: *Mannen utan väg och hans kusin Vitamin: om barn- och ungdomslitteratur, ibland under jämförelse med de vuxnas litteratur*. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1991. – Summary: Essays on literature for children.
- 40 *Vår moderna bilderbok*. Red. Vivi Edström. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1991. – Summary: The modern Swedish picture-book.
- 41 Nordlinder, Eva: *Sekelskiftets svenska konstsaga och sagodiktaren Helena Nyblom*. Stockholm: Bonniers Juniorförlag, 1991. – Summary: The Kunstmärchen in turn-of-the-century Sweden: Helena Nyblom and her tales. Diss Uppsala.
- 42 Mählqvist, Stefan: *Kaos i tiden: en läsning av Alan Garners Red Shift*. Uppsala: Aber, 1992. – Summary: Chaos in time: reading Alan Garner's Red Shift.
- 43 Edström, Vivi: *Astrid Lindgren – vildtoring och lägereld*. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1992. – Summary: Astrid Lindgren – campfire rebel. (Ny tryckning 2000)
- 44 Bergstrand, Ulla: *En bilderbokshistoria: svenska bilderböcker 1900–1930*. Stockholm: Bonniers Juniorförlag, 1993. – Summary: The history of Swedish picture-books 1900–1930.
- 45 Rhedin, Ulla: *Bilderboken: på väg mot en teori*. Stockholm: Alfabet, 1992. – Summary: The picture-book: towards a theory. Diss Göteborg. (Ny rev. upplaga 2001)
- 46 Ollén, Bo: *Heidenstam som barnboksförfattare: om svenskarna och deras hövdingar*. Hedemora: Gidlund, 1992. – Summary: Heidenstam as a children's author: on The Swedes and their chieftains. Diss Stockholm.

- 47 Löfgren, Eva Margareta: *"Schoolmates of the Long-Ago: motifs and archetypes in Dorita Fairlie Bruce's boarding school stories.* Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion, 1993. – Diss Stockholm.
- 48 *Läsebok: en festskrift till Ulf Boëthius 2/12 1993.* Red. Carina Lidström. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion, 1993. – Summary: Reader: a book for Ulf Boëthius.
- 49 Klingberg, Göte: *Folklig vers i svensk barnlitteratur.* Stockholm: Natur och Kultur, 1994. – Summary: Poetry from oral tradition in Swedish children's literature.
- 50 Käreland, Lena: *Möte med barnboken: linjer och utveckling i modern svensk barn- och ungdomslitteratur.* Stockholm: Natur och Kultur, 1994. – Summary: Encounters with books for children and young people. (Reviderad utgåva 2001.)
- 51 Lundqvist, Ulla: *Tradition och förnyelse i svensk ungdomsbok från sextiotial till nittiotial.* Stockholm: Rabén & Sjögren, 1994. – Summary: Traditional patterns and new ones. Swedish books for young adults from the sixties to the nineties.
- 52 *Om flickor för flickor: den svenska flickboken.* Red. Ying Toijer-Nilsson & Boel Westin. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1994. – Summary: Books for girls about girls.
- 53 Wählin, Kristian & Asplund Carlsson, Maj: *Barnens tre bibliotek: läsning av fiktionsböcker i slukaråldern.* Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion, 1994. – Summary: The three libraries for children. Reading of fiction in the age 9–12.
- 54 Käreland, Lena & Werkmäster, Barbro: *Livsvandring i tre akter: en analys av Tove Janssons bilderböcker Hur gick det sen? Vem ska trösta Knyttet? Den farliga resan.* Uppsala: Hjelm, 1994. – Summary: Life's journey in three acts: an analysis of Tove Jansson's picture-books "The book about Moomin, Mymble and little My", "Who will comfort Toffle?" and "The dangerous journey".
- 55 Granlund-Lind, Rigmor: *Anpassning och protest: ungdomslitteratur i DDR.* Stockholm: Opal, 1995. – Zusammenfassung: Anpassung und Protest: Jugendliteratur in der DDR. Diss Stockholm.
- 56 Lindvåg, Anita: *Möte med barnteatern.* Stockholm: Liber Utbildning, 1995. – Summary: Encounters with children's theatre.
- 57 *Från Sörgården till Lop-nor: klassiska läseböcker i ny belysning.* Red. Bo Ollén. Stockholm: Carlsson, 1996. – Summary: From idyll to exotism: classical readers in new light.
- 58 Toijer-Nilsson, Ying: *Jeanna Oterdahl: liv och verk.* Stockholm: Rabén & Sjögren, 1996. – Summary: Jeanna Oterdahl.
- 59 Bergstrand, Ulla: *Bilderbokslandet Längesen: från 1800-tal till 1900-tal med Heinrich Hoffmann, Lorenz Frølich, Marie von Olfers, Ernst Kreidolf och Sibylle von Olfers.* Uppsala: Hjelm, 1996. – Zusammenfassung.
- 60 Bratt, Ingar: *Barnböcker utgivna i Sverige 1890–99: en kommenterad bibliografi.* Lund: Lund university press, 1996. – Summary: Children's books published in Sweden 1890–99: an annotated bibliography.
- 61 Svensson, Conny: *Tarzan i slukaråldern.* Stockholm: Rabén Prisma, 1997. – Summary: Tarzan in the book devouring age – boyhood reading.
- 62 Edström, Vivi: *Astrid Lindgren och sagans makt.* Stockholm: Rabén & Sjögren, 1997. – Summary: Astrid Lindgren and fairy-tale power.
- 63 Krusten, Reet; Priedite-Janelisina, Aija; Urba, Kestutis: *Barn- och ungdomslitteraturen i Baltikum.* Stockholm: Rabén & Sjögren, 1997. – Summaries.

- 64 Klingberg, Göte: *Den tidiga barnboken i Sverige: litterära strömningar, marknad, bildproduktion*. Stockholm: Natur och Kultur, 1998. – Summary: Early children's books in Sweden: literary movements, the book market, picture production.
- 65 Helander, Karin: *Från sagospel till barntragedi: pedagogik, förströelse och konst i 1900-talets svenska barnteater*. Stockholm: Carlsson Bokförlag, 1998. – Summary: From fairy-tale plays to children's tragedy: education, amusement and art in Swedish children's theatre during the twentieth century.
- 66 Kåreland, Lena: *Modernismen i barnkammaren: barnlitteraturens 40-tal*. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1999. – Summary: Modernism in the nursery: Swedish children's literature in the 1940s.
- 67 Hellsing, Lennart: *Tankar om barnlitteraturen*. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1999. – Ny utökad utgåva med efterord av Sonja Svensson. Första utgåvan Rabén & Sjögren 1963.
- 68 Wolf, Lars: *Snabbare, högre, starkare: idrottsmotivet i svensk ungdomslitteratur 1940–1990*. Stockholm: Bonnier Carlsen, 1999. – Summary: Faster, higher, stronger: the sports motif in Swedish youth literature 1940–1990.
- 69 Teodorowicz-Hellman, Ewa: *Svensk-polska litterära möten: tema: barnlitteratur*. Stockholm: Svenska Institutet, 1999. – Streszczenie: Szwedzko-polskie kontakty literackie Literatura dla dzieci i mlodziezy. Summary: Swedish-Polish Literary Relations Children's Literature.
- 70 Edström, Vivi: *Astrid Lindgren: a critical study*. Stockholm: R&S Books, 2000. – Svenska originalets titel: *Astrid Lindgren – vildtoring och lägereld*, Rabén & Sjögren, 1992 (ny tryckning 2000).
- 71 Toijer-Nilsson, Ying: *Skuggornas förtrogna: om Maria Gripe*. Stockholm: Bonnier, 2000. – Summary: In the confidence of the shadows: on Maria Gripe.
- 72 Lundqvist, Ulla: *Kulla-Gulla i slukaråldern*. Stockholm: Rabén & Sjögren, 2000. – Summary: Kulla-Gulla in the book devouring age – girlhood reading.
- 73 Andrae, Marika: *Rött eller grönt?: flicka blir kvinna och pojke blir man i B. Wahlströms ungdomsböcker 1914–1944*. Stockholm: B. Wahlström, 2001. – Summary: Red or Green?: girl becomes a woman and boy becomes a man in B. Wahlströms books for young adults 1914–1944. Diss Uppsala.
- 74 Klingberg, Göte: *Tryckta skrifter 1931–1999/Veröffentlichungen 1931–1999/Publications 1931–1999*. Stockholm: Svenska barnboksintitutet, 2001. – Förord av Sonja Svensson. Inledning av Lena Törnqvist. Parallelltext på tyska och engelska.
- 75 Kåreland, Lena: *En sång för att leva bättre: om Lennart Hellsings författarskap*. Stockholm: Rabén & Sjögren, 2002. – Med en bibliografi av Cecilia Östlund. Summary: A song for a better life: the works of Lennart Hellsing.
- 76 Fagerström, Gudrun: *Människan och makterna: icke-kristna religioner gestaltade i barn- och ungdomslitteratur*. Lund: Bibliotekstjänst, 2002. – Summary: Man and sacred realities: non-Christian religions as portrayed in young people's literature.
- 77 Lundqvist, Ulla: *Pippi i Palestina*. Stockholm: Rabén & Sjögren, 2002. – Summary: Pippi in Palestine.
- 78 Ulfgård, Maria: *För att bli kvinna – och av lust: en studie i tonårsflickors läsning*. Stockholm: B. Wahlström, 2002. – Summary: Becoming a woman – and out of pleasure: a study in the reading of teenage girls. Diss Lund.
- 79 *Läslust och lättläst: att förebygga och reparera lässvårigheter och bevara läslust*. Red. Inger Norberg. Lund: Bibliotekstjänst, 2003. – Summary: Eager readers – easy readers.

- 80 Ehriander, Helene: *Humanism och historiesyn i Kai Söderhjelm's historiska barn- och ungdomsböcker*. Lund: Litteraturvetenskapliga institutionen, 2003 (Critica litterarum lundensis nr 3). – Summary: Humanism and view of history in Kai Söderhjelm's historical novels for children and young people. Diss Lund.
- 81 Ehrenberg, Maria: *Sagens förvandlingar: Eva Wigström som sagosamlare och sagoförfattare*. Stockholm: ETC förlag, 2003. – Summary: Transformations of the fairy tale: Eva Wigström as collector and author of fairy tales. Diss Lund.
- 82 Friman, Wiveca: *Växandets gestaltning i Peter Pohls romansvit om Micke*. Lund: Litteraturvetenskapliga institutionen, 2003 (Critica litterarum lundensis nr 6). – Zusammenfassung: Die Gestaltung des Wachsens in Peter Pohls Romanfolge über Micke. Diss Lund.
- 83 Edström, Vivi: *Kvällsdoppet i Katthult: essäer om Astrid Lindgren diktaren*. Stockholm: Natur och kultur, 2004. – Summary: Midnight dip at Katthult: essays on Astrid Lindgren.
- 84 Simonsson, Maria: *Bilderboken i förskolan – en utgångspunkt för samspel*. Linköping: Tema Barn, 2004 (Linköping Studies in Art and Science nr 287). – Summary: Picture books in preschool – an interactional perspective. Diss Linköping.

Linköping Studies in Arts and Science

De senaste årens publikationer i skriftserien presenteras här:

245. Mats Öquist. *Northern Peatland Carbon Biogeochemistry –The Influence of Vascular Plants and Edaphic Factors on Carbon Dioxide and Methane Exchange.* (Diss.) 2001. ISBN 91-7373-233-8.
246. Magnus Linderström. *Industrimoderniteten och miljöfrågans utmaningar. En miljöpolitisk och historisk analys av LO, SAF och Industriförbundet.* (Diss.) 2002. ISBN 91-7373-254-0.
247. Ulrika Torell. *Den rökande människan. Bilden av tobaksbruk i Sverige mellan 1950-tal och 1990-tal.* (Diss.) 2002. ISBN 91-7203-444-0.
248. Johanna Forssell. *Hushållsproduktion och föräldraledighet. Att städa, tvätta och laga mat – med och utan barn.* (Diss.) 2002. ISBN 91-7373-279-6.
249. Eva Åhrén Snickare. *Döden, kroppen och moderniteten.* (Diss.) 2002. ISBN 91-7203-446-7.
250. Anna Sparrman. *Visuell kultur i barns vardagsliv – bilder, medier och praktiker.* (Diss.) 2002. ISBN 91-7373-298-2.
251. Katarina Eriksson. *Life and Fiction. On intertextuality in pupils' booktalk.* (Diss.) 2002. ISBN 91-7373-299-0.
252. Camilla Hermansson. *Det återvunna folkhemmet. Tevejournalistik och miljöpolitik i Sverige 1987-1998.* (Diss.) 2002. ISBN 91-7373-317-2.
253. Elisabeth Johansson. *Constructed Wetlands and Deconstructed Discourses. Greenhouse Gas fluxes and discourses on Purifying Capacities.* (Diss.) 2002. ISBN 91-7373-321-0.
254. Maria Arvidsson. *När arbetet blev farligt. Arbetarskyddet och det medicinska tänkandet 1884-1919.* (Diss.) 2002. ISBN 91-7373-328-8.
255. Solveig Jülich. *Skuggor av sanning: Tidig svensk radiologi och visuell kultur.* (Diss.) 2002. ISBN 91-7373-340-7.
256. Michael Tholander. *Doing morality in school. Teasing, gossip and subteaching as collaborative action.* (Diss.) 2002. ISBN 91-7373-341-5
257. Jenny Sundén. *Material Virtualities. Approaching Online Textual Embodiment.* (Diss.) 2002. ISBN 91-7373-345-8
258. Christer Garbis. *The Cognitive Use of Artifacts in Cooperative Process Management – Rescue Coordination and Underground Line Control.* (Diss.) 2002. ISBN 91-7373-384-9
259. Sophia Lövgren. *Att skapa ett framtidens folk. Governmentality och miljödiskurs i modern svensk bostadspolitik: miljonprogramsområdet Navestad.* (Diss.) 2002. ISBN 91-7373-385-7.
260. Viktoria Wibeck. *Genmat i fokus. Analyser av fokusgruppssamtal om genförändrade livsmedel.* (Diss.) 2002. ISBN 91-7373-389-X
261. Christina Baggens. *Barns och föräldrars möte med sjuksköterskan i barnhälsovården.* (Diss.) 2002. ISBN 91-7373-428-4
262. David Bastviken. *Anoxic Degradation of Organic Matter in Lakes – Implications for Carbon Cycling and Aquatic Food Webs.* (Diss.) 2002. ISBN 91-7373-436-5
263. Karin Osvaldsson. *Talking trouble. Institutionalization and identity in a youth detention home.* (Diss.) 2002. ISBN 91-7373-439X
264. Claes Westling. *Småstadens dynamik. Skänniges och Vadstenas befolkning och kontaktfält ca 1630-1660.* (Diss.) 2003. ISBN 91-7373-455-1
265. Roger Klinth. *Göra pappa med barn. Den svenska pappapolitiken 1960-1965.* (Diss.) 2002. ISBN 91-89140-25-7

266. Esa Manninen. *New Technology – New Jobs? The Case of Mobile Telecommunications in Sweden*. (Diss). 2003. ISBN 91-7373-557-4
267. Jonas Hallström. *Constructing a Pipe-Bound City. A History of Water Supply, Sewerage, and Excreta Removal in Norrköping and Linköping, Sweden, 1860-1910*. (Diss). 2003. ISBN 91-7373-573-6
268. Susanne Jonsson. *Phthalates in landfill leachates – a signature of their degradation analytical aspects & toxicological considerations*. (Diss). 2003. ISBN 91-7373-588-4
269. Marcus Zackrisson. *Financial Systems and the Financing of High-Technology Small Firms. The Case of Sweden, Linköping and Santa Clara County*. (Diss). 2003. ISBN 91-7373-632-5
270. Louise Sörme. *Urban heavy metals – Stocks and flows*. (Diss). 2003. ISBN 91-7373-634-1
271. Michael Godhe. *Morgondagens experter: Tekniken, ungdomen och framsteget i populärvetenskap och science fiction i Sverige under det långa 1950-talet*. (Diss). 2003. ISBN 91-7203-5501
272. Anna Brismar. *Environmental Considerations in the Planning of Large Dam Projects: A Study on Environmental Impact Statements and the Southeastern Anatolia Project*. (Diss). 2003. ISBN 91-7373-649-X
273. Johan Åkerman. *Lokala fack I globala företag. Electrolux verkstadsklubb och koncernfacket 1925-1985*. (Diss). 2003. ISBN 91-7045-6XX-X
274. Johanna Alkan Olsson. *Setting Limits in Nature and the Metabolism of Knowledge – the Case of the Critical Load Concept*. (Diss.) 2003. ISBN 91-7373-655-4
275. Fräs Annika Andersson. *Determination of Volatile Sulfur Compounds in Air and Other Gas Matrices Development and Applications of Solid-Phase Microextraction*. (Diss.) 2003. ISBN 91-7373-669-4
276. Kerstin Johansson. *Bli vuxen i arbetarstad. Fem ungdomar berättar om skola, arbete och det egna livet*. (Diss.). 2003. ISBN 91-7373-695-3
277. Per Gyberg. *Energi som kunskapsområde – om praktik och diskurser i skolan*. (Diss.). 2003. ISBN 91-7373-704-6
278. Åsa Sjöblom. *Wetlands as a means to reduce the environmental impact of mine drainage waters*. (Diss.). 2003. ISBN 91-7373-707-0
279. Lena Levin. *Massmedial gestaltning och vardagsförståelse – Versioner av en arbetsplatsomvandling*. (Diss.). 2003. ISBN 91-7373-731-3
280. Pia Bülow. *Making sense of contested illness: Talk and narratives about chronic fatigue*. (Diss.). 2003. ISBN 91-7373-745-3
281. Anders Jägerskog. *Why states cooperate over shared water: The water negotiations in the Jordan River Basin*. (Diss.). 2003. ISBN 91-7373-749-6
282. Bodil Axelsson. *Meningsfulla förflutenheter. Traditionalisering och teatralisering i en klosterruin*. (Diss.). 2003. ISBN 91-7373-760-7
283. Johan Hedbrant. *Structuring Empirical Knowledge on Environmental Issues – Urban Heavy Metal Metabolism*. (Diss). 2003. ISBN 91-7373-776-3
284. Anna Bratt. *Managing agricultural nutrient leaching within the EC water framework directive in Sweden*. (Diss). 2003. ISBN 91-7373-788-7
285. Daniel Persson Thunqvist. *Samtal för arbete. Kommunikativa verksamheter i kommunala ungdomsprojekt*. (Diss). 2003. ISBN 91-7373-790-9
286. Eva Gullberg. *Det vålnärda barnet. Föreställningar och politik i skolmältidens historia*. (Diss). 2004. ISBN 91-7203-610-9
287. Maria Simonsson. *Bilderboken i förskolan. En utgångspunkt för samspel*. (Diss). 2004. ISBN 91-7373-908-1