

MAGISTERUPPSATS I BIBLIOTEKS- OCH INFORMATIONSVETENSKAP
VID BIBLIOTEKS- OCH INFORMATIONSVETENSKAP/BIBLIOTEKSHÖGSKOLAN
2004:73

"Kolla vad jag hittade!"

Förskolebarns bilderbokssökning med samspel i fokus

Anna Carin Elf
Nancy Petrén

© Elf/Petrén

Mångfaldigande och spridande av innehållet i denna uppsats
– helt eller delvis – är förbjudet utan medgivande av författaren/författarna.

Svensk titel: *"Kolla vad jag hittade!"* Förskolebarns bilderbokssökning med samspel i fokus

Engelsk titel: *"Look what I found!"* Preschooler's Picture Book Seeking: an Interactional Approach

Författare: AnnaCarin Elf och Nancy Petré

Kollegium: Kollegium 3

Färdigställt: 2004

Handledare: Kerstin Rydsjö

Abstract: The purpose of this study is to investigate how children search for and choose picture books while visiting the library together in a preschool group. How do children interact with each other and their teacher while searching for picture books? Which aspects of children's everyday lives are apparent in their choice of picture books? The theoretical frame of reference consists of Brenda Dervin's sense-making approach to information seeking and William Corsaro's sociological approach to studying children's routine activities within a peer culture. To capture children's interaction, we have observed a preschool group consisting of six 3- to 5-year olds and their teacher in a library setting during three visits.

Our study shows that children's search for picture books is a social activity that involves various verbal and nonverbal strategies in order to include and exclude each other when they find a picture book that interests them. Children take turns shouting *"Look what I found!"* while holding up a book they recognise, in order to capture their peer's attention. Children's book choice is dependent upon peer's response which can explain why they often choose books that they recognise from preschool and from the massmedia. When they can't find such books, they make sense of unknown books by modifying its characters to something familiar. An unknown picture book about a lion "becomes" *The Lion King* in the eyes of the children. When the children seek the teacher's approval, it appears that she judges their book choices from a read-aloud perspective that ignores the children's own interest and use of picture books.

Nyckelord: förskolebarn, informationssökning, samspel, bilderböcker, kamratkultur, meningsskapande, informationsbehov.

1. INLEDNING OCH BAKGRUND	1
1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	2
1.2 AVGRÄNSNINGAR OCH DEFINITIONER AV BEGREPP	2
1.3 DISPOSITION	3
2. TIDIGARE FORSKNING OCH LITTERATURGENOMGÅNG	4
2.1 LITTERATURSÖKNING	4
2.2 FÖRSKOLANS LÄROPLAN, LPFÖ 98	4
2.3 BARNES BILDERBOKS AKTIVITETER I KAMRATGRUPPEN	5
2.4 FÖRSKOLANS LITTERÄRA KANON OCH BILDERBOKENS STÄLLNING I FÖRSKOLAN	7
2.5 FÖRSKOLEBARNES BIBLIOTEKSANVÄNDNING	9
2.6 FÖRSKOLEBARN SOM SOCIALA AKTÖRER	10
2.7 BARNES MEDIEANVÄNDNING.....	11
3. TEORI	14
3.1 CORSAROS KAMRATKULTURER.....	14
3.2 DERVINS SENSE-MAKING TEORI	17
4. METOD	19
4.1 VAL AV METOD	19
4.2 URVAL.....	20
4.3 GENOMFÖRANDE OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	21
4.3.1 <i>Informella gruppsamtal</i>	21
4.3.2 <i>Observationer på biblioteket</i>	22
4.3.3 <i>Analys av observationerna</i>	23
4.3.4 <i>Forskningsetiska reflektioner</i>	24
5. RESULTAT OCH ANALYS	25
5.1 BAKGRUND	25
5.1.1 <i>Vår förskola</i>	25
5.1.2 <i>Biblioteket</i>	26
5.2 PORTRÄTT.....	27
5.2.1 <i>Naomi 4,7 år</i>	27
5.2.2 <i>Tom 4,3 år</i>	28
5.2.3 <i>Fatima 4,3 år</i>	30
5.2.4 <i>Dick 4,8 år</i>	32
5.2.5 <i>José 3,11 år</i>	33
5.2.6 <i>Massoud 3,9 år</i>	35
5.3 BARNES SAMSPEL MED VARANDRA I SIN SÖKNING EFTER BILDERBÖCKER	36
5.3.1 <i>"Kolla vad jag hittade!" Verbala inkluderingsstrategier för att locka andra med en bok</i>	36
5.3.2 <i>Ickeverbala inkluderingsstrategier för att locka andra med en bok</i>	38
5.3.3 <i>Att förhandla kring en bok</i>	39
5.3.4 <i>Att markera bokrevir - exkluderingsstrategi</i>	40
5.3.5 <i>Att tävla i sin sökning</i>	40
5.4 ASPEKTER I BARNENS VARDAG SOM VISAR SIG I DERAS VAL AV BILDERBÖCKER....	42
5.4.1 <i>Förskolans litterära kanon</i>	42
5.4.2 <i>Barnes egna medieangelägenheter</i>	43
5.5 BARNES SAMSPEL MED DE VUXNA PÅ BIBLIOTEKET	50

5.5.1 Att söka pedagogens uppmärksamhet och godkännande i sitt bokval.....	50
5.5.2 Att undvika pedagogens låneregler.....	53
5.5.3 Att söka pedagogens stöd i sin bilderbokssökning	54
6. DISKUSSION OCH SLUTSATSER.....	57
6.1 BARNNS SAMSPEL MED VARANDRA I SIN SÖKNING EFTER BILDERBÖCKER	57
6.2 ASPEKTER I BARNENS VARDAG SOM VISAR SIG I DERAS BOKVAL	58
6.3 BARNNS SAMSPEL MED DE VUXNA PÅ BIBLIOTEKET	60
7. SAMMANFATTNING.....	62
KÄLL- OCH LITTERATURFÖRTECKNING.....	64

1. Inledning och bakgrund

Under vår studietid på Bibliotekshögskolan har vi tillbringat många timmar med att diskutera hur man bäst organiserar bilderböcker för förskolebarn så att de kan hitta de böcker de vill ha. Gång på gång har vi försökt komma fram till lösningar som vi anser vara bäst för barn, utan att lyckas komma överens. Eftersom vi båda har lång erfarenhet som förskollärare och har tillbringat många timmar under årens lopp tillsammans med förskolebarn på folkbibliotek, har vi trots oss veta hur barn söker bilderböcker. Vi har kommit underfund med att de svårigheter vi själva upplevde när vi sökte bilderböcker var **våra** problem som vuxna användare på barnavdelningen. Vi inser att vi har haft många föreställningar om vad som var bäst för barn utan att riktigt veta hur de går tillväga när de söker bilderböcker och vad som kan vara viktigt för dem.

I vår B-uppsats *På förskolebarns villkor: barnperspektiv på biblioteket* undersökte vi den fysiska tillgängligheten till bilderböcker för förskolebarn på tre barnavdelningar på folkbibliotek. Vi ville belysa hur utformningen av barnbibliotek hindrar respektive uppmuntrar förskolebarns tillgång till bilderböcker. Detta gjorde vi genom att observera själva organiserandet av bilderböcker och genom de få studier vi hittade i ämnet. Vi ställde många frågor under arbetets gång, men eftersom forskning kring förskolebarns informationsbeteende är så begränsad fick de lämnas obesvarade. På grund av denna brist på forskning (studier) väcktes ett intresse hos oss att närmare undersöka förskolebarns informationsbeteende.

Under våra samtal ställde vi tillsynes enkla frågor som: Hur söker förskolebarn bilderböcker? Hittar de de bilderböcker de vill ha? När vi diskuterade våra upplevelser från biblioteksbesök tillsammans med en barngrupp fick vi inga riktigt klara minnesbilder kring barn som sökte efter specifika böcker. Däremot kunde vi båda två minnas hur barnen engagerade varandra när de bläddrade i backarna tillsammans. Ibland ropade någon av glädje över att hitta en bortglömd älsklingsbok eller SAMMA (!) bok som mormor har hemma. Glädjeropen lockade de andra att helt stanna upp med det de gjorde för att vara med i händelsernas mitt. Plötsligt var det en tävling på gång: Vem kan hitta den LÄSKIGASTE boken i världen? Vem kan hitta den VACKRASTE prinsessboken eller den ROLIGASTE clownboken? Barns samspel med varandra verkade spela stor roll för vilka böcker som var viktiga just då. Kanske var det så att just samspelet med varandra var viktigare att studera än att undersöka hur bilderböckerna organiserades?

Inom biblioteks- och informationsvetenskap har de studier som behandlar både förskola och bibliotek riktat fokus på de vuxnas yrkessituationer och samarbetet dem emellan. De få studier som undersöker förskolebarn i bibliotekssammanhang inriktar sig till stor del på barns individuella utvecklings- och läroprocesser, dvs. hur barnet blir en vuxen. Dessa är viktiga och intressanta men vi har velat söka andra vägar eftersom vår avsikt inte är att studera hur barn utvecklas eller hur pedagoger och bibliotekarier ska förbättra sitt samarbete. En viktig fråga för oss gäller vem som ges utrymme i dessa studier? Vilka aktörer kommer till tals? Genom att skifta fokus från den vuxne som subjekt till barn som subjekt vill vi lyfta fram barn som sociala aktörer i ett bibliotekssammanhang, detta för att markera att studiet av barns varande och görande har ett värde i sig. Att ha barn som informanter i vår studie ser vi därmed som en självklarhet.

Eftersom majoriteten av svenska barn mellan tre och fem år tillbringar en del av sin vardag i förskolan finner vi det motiverat att studera hur just barn i en förskolegrupp söker bilderböcker. För många barn är det genom förskolan som de första gången kommer i kontakt med biblioteket.

1.1 Syfte och frågeställningar

Få studier inom biblioteks- och informationsvetenskap undersöker förskolebarn som informationssökare. Denna användargrupp förtjänar en studie utifrån ett barnaktörs-perspektiv, en studie som vi tänker göra. Vårt syfte är att undersöka hur förskolebarn söker/väljer bilderböcker på ett folkbibliotek. Vårt fokus är barnens samspel när de besöker biblioteket med sin förskolegrupp och det meningsskapande som vi tror uppstår i detta samspel.

Vi har ställt följande frågor:

- Hur samspelar barnen med varandra i sin sökning efter bilderböcker?
- Vilka aspekter i barnens vardag visar sig i deras val av bilderböcker?
- Hur samspelar barnen med de vuxna på biblioteket?

1.2 Avgränsningar och definitioner av begrepp

Vi avgränsar vår studie till att gälla 3-5 åringar, eftersom vi antar att barn i den åldern har större erfarenhet av bibliotek och har större möjligheter att reflektera över sin bilderbokssökning än de yngre barnen i förskolan. Studien gäller biblioteksvana barn för att vi ska kunna studera en barngrupp i ett, för dem, naturligt sammanhang.

Eftersom förskolebarn lånar i huvudsak bilderböcker har vi begränsat oss till att studera barnens bilderbokssökning. Med bilderböcker menar vi de barnböcker som förvaras lättåtkomligt i bilderboksbackar och boksnurrar på en barnavdelning. Vi utgår i vår definition av bilderböcker från det utbud av litteratur som erbjuds barnen.

Definitionen av begreppet *informationsbehov* hämtar vi från Brenda Dervins sense-making teori. Dervin beskriver ett informationsbehov som en inre känsla av att vilja veta mer om någonting. Informationsbehovet beskrivs metaforiskt som ett informations-gap som pockar på att fyllas igen.¹

Informationssökning är den process som startar när känslan av att fylla igen ett informationsgap uppstår.²

¹ Dervin 1992, s. 68f.

² Dervin 1992, s. 68f.

1.3 Disposition

I första kapitlet beskriver vi bakgrunden till vårt ämnesval i inledningen. Syfte, frågeställningar och avgränsningar följer. I kapitel 2 redovisar vi Tidigare forskning och litteratur. Här presenteras Läroplan för förskolan, Lpfö 98, för att sätta in förskolan i ett större sammanhang och beskriva förskolans reglerade uppdrag. Med Maria Simonssons doktorsavhandling *Bilderboken i förskolan - en utgångspunkt för samspel* vill vi visa hur barns bilderboksanvändning i vardagen ser ut på förskolan. I Maj Asplund Carlssons läsarundersökning *Från Max till Mio: Förskolans litteraturval för barn 1-7 år* redovisas den förskolelitterära kanon som framkommit i en enkätundersökning. I den kanadensiska forskaren Lynne (E.F.) McKechnies doktorsavhandling *Opening the "Preschoolers' Door to Learning": An Ethnographic Study of the Use of Public Libraries by Preshool Girls*, undersöks hur fyraåriga flickor använder sig av biblioteket när de besöker det med sina mödrar och vad de lär sig av sina biblioteksbesök. I Harriet Strandells avhandling *Sociala mötesplatser för barn: aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem* beskrivs barns sätt att orientera sig på daghem med det nätverk av relationer och aktiviteter samt interaktionen kring dessa. David Buckingham redogör i sin bok, *After the Death of Childhood: Growing up in Age of Electronic Media*, för sina uppfattningar om de olika synsätt kring barns förhållande till media som varit aktuella under de två senaste decennierna. I kapitel 3 presenterar vi studiens två teorier. Den första teorin kommer från ämnesområdet sociologi och här redovisar vi William Corsaros "peer cultures" eller kamratkulturer. Corsaro undersöker hur samspelet i en kamratkultur kan se ut. Den andra teorin vi använder oss av kommer från vårt eget ämnesområde, biblioteks- och informationsvetenskap. Här redogör vi för Brenda Dervins *sense-making* teori som beskriver hur människor i sina vardagsliv skapar mening ur information. I kapitel 4 beskriver vi de metoder vi använder i vår studie. Vi redogör för den etnografiska ansats vi tagit, de informella samtal vi haft och slutligen den observatörs roll, *observatör-som-deltagare* roll, vi använt oss av vid våra observationer. I kapitel 5 redovisar och analyserar vi, med hjälp av våra valda teorier och tidigare forskning, resultaten av den empiriska undersökningen. I kapitel 6 diskuterar vi våra undersökningsresultat tillsammans med teori och övrig litteratur. I kapitel 7 sammanfattar vi undersökningen och därefter kommer käll- och litteraturförteckning.

2. Tidigare forskning och litteraturgenomgång

I detta avsnitt redogör vi för den forskning som vi har funnit relevant för vår studie. Vi har hämtat litteratur från olika ämnesområden för att kunna belysa förskolebarns bilderbokssökning på biblioteket i en kamratgrupp. Först redovisar vi *Förskolans läroplan, Lpfö 98* för att ge en bild av förskolans uppdrag. Därefter följer Maria Simonssons avhandling *Bilderboken i förskolan - en utgångspunkt för samspel*. Litteraturvetaren Maj Asplund Carlsson belyser den litterära kanon som finns inom förskolan. I den biblioteks- och informationsvetenskapliga avhandlingen *Opening the "Preschoolers' Door to Learning": An Ethnographic Study of the Use of Public Libraries by Preshool Girls* undersöker Lynne (E.F.) McKechnie fyraåriga flickors användning av bibliotek och vad de lär sig under sina biblioteksbesök. De två följande studierna är skrivna inom det pedagogiska fältet. Harriet Strandell belyser barns sätt att orientera sig på daghem och David Buckingham redovisar sin syn på de olika synsätt kring barns förhållande till media som varit aktuella under de sista två decennierna.

2.1 Litteratursökning

Litteratursökning har skett i databaser som Academic Search Elite, LISA, ERIC, Sociological Abstracts, Artikelsök och Nordiskt BDI-index. De sökbegrepp vi har utgått ifrån, både på svenska och i engelsk översättning, har bland annat varit *förskolebarn, barn, samspel, bibliotek, informationssökning, bilderbok, meningsskapande, kamratgrupp, William Corsaro, sociala relationer och medieanvändning*. Sökningar har även skett i olika bibliotekskataloger, bland annat Libris och Voyager vid Högskolan i Borås. Vi har också sökt i Google. Litteraturförteckningarna i vissa doktorsavhandlingar har varit till stor nytta liksom litteraturförslag från vår handledare. Efter vad vi har funnit förekommer överhuvudtaget väldigt lite forskning och litteratur som behandlar förskolebarn som informationssökare. Skolbarns informationssökning är ett område som undersöks flitigare men vi har valt bort dessa studier eftersom de ofta behandlar barns informationssökning i anslutning till skoluppgifter utan att fokusera på deras samspel. Vi har inte funnit några BHS magister uppsatser med förskolebarn som informanter. Eftersom utveckling och lärande är centralt fokus för forskning kring förskolebarn har vi ibland "halkat" in bland material med allt för pedagogisk inriktning.

2.2 Förskolans läroplan, Lpfö 98

Förskolan ingår sedan 1 januari 1998 i samhällets samlade utbildningssystem för barn och ungdom och styrs av ett måldokument, *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*.³ *Läroplan för förskolan* är förskolans första styrdokumentet för vilket innebär att staten har det övergripande ansvaret och kommunerna ansvarar för att målen uppfylls.

I samband med läroplanens införande togs begreppet *daghem* bort för att ersättas med *förskola*.

³ Läroplan för förskolan, Lpfö98 1998, s. 3.

Läroplanen vilar på en demokratisk grund där verksamheten skall "...utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar."⁴ Målen och riktlinjerna skall förstås utifrån den värdegrund läroplanen vilar på. Värdegrunden kan delas in i fyra huvudområden, Människan, Existentiella frågor, Samhällslivet och Miljön.

I förskolans uppdrag ingår att lägga grunden till ett livslångt lärande. Verksamheten skall vara rolig, trygg och lärorik. "Förskolan skall erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet, där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet."⁵ Samarbete med hemmet betonas i läroplanen för att varje barn skall få möjlighet att utvecklas efter sina egna förutsättningar. Samarbetet är även en förutsättning för att föräldrarna skall känna förtroende för personalen.

I förskolans uppdrag ingår att föra ett kulturarv vidare, samt att utveckla barns förmågor och barns eget kulturskapande. Att överföra ett kulturarv innebär att värden, traditioner, historia, språk och kunskaper förs vidare från en generation till nästa.⁶

I läroplanen sägs att ett temainriktat arbetssätt innebär att barnens lärande blir mångsidigt och sammanhängande och att barngruppen skall ses som en viktig del i lärandet och utvecklingen. Vidare menar man att lärande baseras på samspelet mellan vuxna och barn och mellan barn och barn.⁷ Verksamheten i förskolan "...skall främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet samt ta till vara och stärka barnets intresse för att lära och erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter."⁸

Läroplanen är inte detaljreglerad vilket innebär att varje arbetslag på respektive förskola gemensamt skall se till att läroplanens intentioner genomförs. Målen och riktlinjerna skall följas men hur man når målen och följer riktlinjerna är upp till varje förskola att bestämma. Det står tillexempel inte uttryckt att man skall eller bör arbeta med bilderböcker. Däremot står det att "Språk och lärande hänger oupplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. 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."⁹ I detta arbete skulle bilderböcker kunna ingå.

2.3 Barns bilderboksaktiviteter i kamratgruppen

Barns bilderboksaktiviteter i kamratgruppen står i fokus för Maria Simonssons doktorsavhandling *Bilderboken i förskolan - en utgångspunkt för samspel*. Syftet är att belysa hur barns bilderboksanvändning i vardagen ser ut på förskolan. Simonsson tar ett barnaktörsperspektiv för "att synliggöra barnens egna erfarenheter, förståelser, kunskaper och meningsskapanden kring bilderböcker, för att på så sätt komma åt barnens världar".¹⁰ Hon har videofilmade barn i tre- till femårsåldern i två förskole-

⁴ Läroplan för förskolan, Lpfö98 1998, s. 7.

⁵ Läroplan för förskolan, Lpfö98 1998, s. 8.

⁶ Läroplan för förskolan, Lpfö98 1998, s. 9.

⁷ Läroplan för förskolan, Lpfö98 1998, s. 10.

⁸ Läroplan för förskolan, Lpfö98 1998, s. 12.

⁹ Läroplan för förskolan, Lpfö98 1998, s. 10.

¹⁰ Simonsson 2004, s. 198.

grupper när de använder bilderböcker och konstaterar att bilderboksanvändandet är en mångskiftande och komplex företeelse som utgör en integrerad del av det sociala livet på förskolan. Viktigt att poängtera är att Simonsson inte studerar barn i biblioteks-kontext utan det är förskolebarns användning av böcker i förskolan som studeras. Böckerna som används av barnen på den ena förskola har i huvudsak valts ut av pedagogerna. På den andra förskolan har barnen besökt biblioteket och valt ut bilderböcker tillsammans med pedagogerna.¹¹

Simonsson skiljer på *pedagoginitierade bokaktiviteter*, t ex läsning efter lunch, biblioteksbesök och andra samlingssituationer, och *barninitierade bokaktiviteter*, där barnen själva väljer att sysselsätta sig med en bok under det fria tidsutrymmet under dagen. Dessa informella situationer förekommer som ensam aktivitet, ”som typiskt uppkommer då barnen 'hittar' eller uppmärksammar en bok, [och som] kan utvecklas till att bli en gemensam aktivitet om barnet öppnar upp 'läsbubblan' för att utöka antalet aktörer på läsarenan”.¹² Andra gemensamma bokaktiviteter uppstår när två eller flera barn gemensamt interagerar och förhandlar kring en bok. Även informella barninitierade bokaktiviteter tillsammans med en pedagog förekommer där ett eller flera barn ber pedagogen att läsa för dem under det fria tidsutrymmet. Klart dominerande har varit de barninitierade bokaktiviteterna i jämförelse med pedagoginitierade bokaktiviteter. Bokaktiviteterna, som videofilmats, har delats upp i tre kategorier som även utgör grunden för analysen: *det sociala samspelet kring bilderboken*, *bilderboken i lek* och *bilderboken i omsorgssituationer*.¹³

Simonsson visar hur barn i kamratgruppen inkluderas och exkluderas i bokaktiviteter med verbala och ickeverbala strategier. Hon resonerar bland annat utifrån Corsaros teori kring barns tillträdesstrategier och skyddandet av det interaktiva rummet för att hålla kvar initiativ och kontroll. Hon menar att bilderbokens bilder fungerar som ”kontaktyta” eller interaktiva rum som aktivt kan försvaras eller öppnas upp och ges tillträde till. Den som håller i boken har kontrollen, ”äger” boken tillfälligt och bestämmer över vem man vill dela boken med och hur aktiviteten ska gå vidare. Barn använder olika strategier för att signalera till andra att även de vill ”vara med” i deras aktivitet.¹⁴

Att väcka andras nyfikenhet genom att kommentera något högt, och upprepade gånger, är en vanlig strategi för att *inkludera* andra i en bokaktivitet. Hon återger flera exempel på hur barn som ”äger” boken från början är villiga att dela med sig och öppna upp läsaktiviteten för andra, men att ”ägaren” behåller bestämmanderätten över boken.¹⁵ Att kamrater inte får se bilderböckernas bilder är en vanlig strategi för att *exkludera* dem.¹⁶

Även interaktion mellan barn och vuxna i bokaktiviteter har undersökts. Simonsson konstaterar att barn sätter upp gränser, inte bara för varandra, utan även för pedagogen. De gör kollektivt motstånd genom att vägra lyssna under en högläsningstund. Detta lyckas barnen med på ett effektivt sätt *tillsammans*, trots pedagogens maktfulla status som vuxen, men även som den som håller i boken.¹⁷

¹¹ Simonsson 2004, s. 107f.

¹² Simonsson 2004, s. 111.

¹³ Simonsson 2004, s. 85.

¹⁴ Simonsson 2004, s. 115ff.

¹⁵ Simonsson 2004, s. 118ff.

¹⁶ Simonsson 2004, s. 141.

¹⁷ Simonsson 2004, s. 123-126.

Ett resultat som Simonsson återkommer till är att bilderbäckers bilder har en betydande roll i böckernas användning. Barnen tolkar bilderna på olika sätt, förhandlar med varandra om deras innebörd, integrerar dem i sin lek. Därmed utvecklas lekens innehåll.¹⁸

Bilderböcker och lästunder fyller flera funktioner även i omsorgssituationer. Simonsson menar att boken och lästunden bjuder till lugn och ro, kroppslig närhet och ger möjlighet att utforska det som är skrämmande. En del barn använder sig av bilderböckerna för att få vara för sig själva. De skapar sin egen "läsbubbla" för att få vara ensamma med boken. En del barn har egna morgonritualer där lästunder erbjuder en lugn start på dagen i förskolemiljön.¹⁹

Med flera exempel på hur bilderböcker används i kamratgruppen, visar Simonsson att barnen skapar och producerar mening kring bilderböcker genom sina bokaktiviteter ensamma, och med varandra. Simonssons drar slutsatsen "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".²⁰

2.4 Förskolans litterära kanon och bilderbokens ställning i förskolan

I Maj Asplund Carlssons läsarundersökning *Från Max till Mio: Förskolans litteraturval för barn 1-7 år*, är syftet att få en bild över förskolans litteraturval. En enkätundersökning skickades ut under hösten 1992 till 50 förskolor i Göteborg, två från varje stadsdel, och några från Göteborgs närområden. Förskollärare besvarade frågor om vilka böcker de läste för tillfället för barn i olika åldrar: under 3 år, mellan 3 och 4 år respektive 5- och 6-åringar. Förskollärarna tillfrågades även om vilka böcker barnen i dessa åldrar tycker om.

Asplund Carlsson finner att "förskolan har en dold barnlitterär kanon, dvs. samma författarskap, och typ av böcker återkommer i svar efter svar, men svaren visar också på en förvånansvärd bredd i urvalet av både författare och titlar".²¹ Den dolda kanonen består främst av böcker av Astrid Lindgren, men även Gunilla Bergströms Alfonsböcker är närmast "obligatoriska" i förskolan, enligt Asplund Carlsson. Viktiga barnboksfigurer för de minsta är Totte och Emma, Ludde, Max och Pulvret. Böckerna om Pettsson och katten Findus av Sven Nordquist lästes vid 58 % av daghemmen. Därefter kom Margaret och H. A. Reys böcker om Nicke Nyfiken och Pricken. De återstående titlarna är över fyrtio stycken och visar enligt Asplund Carlsson på en stor bredd i urvalet.²²

Enligt Asplund Carlsson har förskolans litterära kanon utvecklats under 70-talet och inte förändrats avsevärt sedan dess, med undantag för Pettssonböckerna. Förvånansvärt få titlar av den nyare barnboksutgivningen har nämnts i denna undersökning från 1992.²³

¹⁸ Simonsson 2004, s. 171.

¹⁹ Simonsson 2004, s. 196f.

²⁰ Simonsson 2004, s. 208.

²¹ Asplund Carlsson 1993, s. 2.

²² Asplund Carlsson 1993, s. 2.

²³ Asplund Carlsson 1993, s. 2.

Utifrån Asplund Carlssons studie kan antas att förskolans dolda litterära kanon avgör till viss grad vilka böcker som lånas hem till förskolan, något som har stor betydelse för vår studie.

I den föregående studien, *Bilderboken i förskolan- en utgångspunkt för samspel*, har Simonsson även undersökt pedagogernas förhållningssätt till bilderböcker i förskolan. Via fokusgrupper har hon funnit att personalen i de undersökta förskolorna "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".²⁴ Simonsson bekräftar Asplund Carlssons resultat om den dolda litterära kanonen med tillägg av flera författare som debuterat under 80-talet. Simonsson påpekar att förskollärarna "nämner många av de författare som i vårt samhälle har lyfts upp till kulturella ikoner, vilket enligt pedagogerna ger en försäkring om kvalitet... I pedagogernas sätt 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."²⁵ Pedagogerna har alltså ett uttalat behov av kontroll över vilka böcker som köps eller lånas in på förskolan. Detta, menar Simonsson, kan botten i "föreställningen om att bra böcker producerar goda barndomar och goda framtida samhällsmedborgare.... 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".²⁶

Vidare beskriver Simonsson pedagogernas upplevda ansvar att jämna ut skillnaderna mellan de barn som exponeras respektive inte exponeras för böcker i hemmiljön. Att bruka denna barnbokskanon på förskolan är som att förmedla, med Bourdieus terminologi, ett slags kulturellt kapital, som lägger grunden till en framtida skolframgång. Detta framtids- och utvecklingsperspektiv på förskolans bokval genom-syrar personalgruppens förhållningssätt till bokanvändning på förskolan.

I pedagogernas sätt att resonera, framträder tydligt deras utvecklings-psykologiska kunskaper om barnet, vilka alltså blivit den förståelseram och den norm de använder sig av i sina pedagogiska bedömningar. 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.²⁷

Genom fokusgruppsdiskussioner med pedagogerna på de undersökta förskolorna, har Simonsson kunnat urskilja fyra olika funktioner som de anser att bilderböcker fyller på förskolan: som kanal för språkutveckling, som kunskapskälla, som väg till koncentration och som väg att utveckla fantasin.²⁸ Pedagogerna visar ett tydligt "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

²⁴ Simonsson 2004, s. 96.

²⁵ Simonsson 2004, s. 96f.

²⁶ Simonsson 2004, s. 199.

²⁷ Simonsson 2004, s. 97f.

²⁸ Simonsson 2004, s. 98.

estetiska funktioner däremot pratar pedagogerna inte så mycket om i fokusgruppsdiskussionerna."²⁹

Simonssons studie ger en utmärkt förståelsegrund för vilka bilderböcker som "får" lånas in till förskolan och pedagogers förhållningssätt till barnlitteratur, faktorer som kan ha betydelse för vilka böcker barnen väljer när de är på biblioteket.

2.5 Förskolebarns biblioteksanvändning

I den kanadensiska forskaren Lynne (E.F.) McKechnies doktorsavhandling *Opening the "Preschoolers' Door to Learning": An Ethnographic Study of the Use of Public Libraries by Preshool Girls*, undersöks hur fyraåriga flickor använder sig av biblioteket när de besöker det med sina mödrar och vad de lär sig av sina biblioteksbesök.³⁰ Som teoretisk ram för avhandlingen används Vygotskys teori om "den närmaste utvecklingszonen"³¹ och Dervins teori kring sense-making i informationssökning som vi redogör för under följande kapitel.

Den metod som används i denna avhandling innebär att trettio flickor i fyraårsåldern utrustas med en tröja som de bär under biblioteksbesöket. I tröjan döljer sig en liten bandspelare och mikrofon. Forskaren finns sedan själv på plats för att iaktta vad som händer under biblioteksbesöket. Flickornas mödrar uppmanas också att under veckan som följer besöket föra dagbok över allt som deras barn gör och säger med anknytning till biblioteksbesöket. Därefter följer en uppföljningsintervju med mödrarna och deras barn.

McKechnie vill undersöka 1) hur förskolebarn använder biblioteket, 2) hur de använder biblioteksmaterial hemma, 3) vilken sorts interaktion som förekommer mellan de vuxna (mödrar och bibliotekspersonal) och förskolebarnen när de använder bibliotekets tjänster och 4) om det finns några bevis för att biblioteksbesök påskyndar förskolebarnens läroprocess.³²

Att söka i beståndet är den enda användning av biblioteket som *alla* barn i studien deltar i. McKechnie sammanfattar resultaten med att säga att "library materials, especially stories, provide opportunities for young children to learn more about children's literature, to learn information from the contents of stories, to learn about the structure of stories and to learn about reading". Hon menar även att tillhandahållande av berättelser är viktigare än någon annan biblioteksservice för att stödja barns inläring.³³

Även om barns interaktion med andra barn inte är i fokus i studien har McKechnie funnit att barnen ofta interagerar med andra barn på biblioteket. Dessa interaktioner har varit påfallande negativa, till exempel har barnen bråkat över leksaker och böcker.³⁴ Viktigt att poängtera är att barnen i dessa interaktioner är okända för varandra, till skillnad från barnen i vår studie som ingår i en kamratkultur och umgås dagligen.

²⁹ Simonsson 2004, s. 105.

³⁰ McKechnie 1996, s. 1.

³¹ Se vidare: Säljö 2000, s.119-125.

³² McKechnie 1996, s. 9.

³³ McKechnie 1996, s. 214.

³⁴ McKechnie 1996, s. 108ff.

När det gäller interaktion mellan barn och vuxna på biblioteket har mödrarnas lärostödjande insatser stått i fokus för analys. Interaktionen mellan barn och personal har varit begränsad till sagostunder, tillsägelser och samtal vid utlåningsdisken, något som McKechnie beklagar. Hon menar att bibliotekspersonal bättre skulle kunna stödja barns inläring kring bibliotek och läsning genom att ta initiativ till diskussioner kring detta vid utlåning.³⁵

2.6 Förskolebarn som sociala aktörer

I den finska avhandlingen *Sociala mötesplatser för barn: aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*, betraktar barndomssociologen Harriet Strandell daghemmet³⁶ som ett socialt fält med ett nätverk av relationer och aktiviteter samt interaktioner kring dessa. I fokus står barnens sätt att orientera sig i denna värld och definiera den. Syftet med studien är att skapa en förståelse för hur barnen som sociala aktörer ser på sin omgivning, varandra, personalen och den gemensamma vardag man tillsammans skapar. Hon ställer följande frågor: 1) Vad gör barnen på daghemmet? 2) Vilka element är deras aktiviteter uppbyggda av? 3) Hur definierar de vad situationen handlar om? 4) Vad är det i situationen som ”producerar” just denna typ av handlingar och aktivitet? 5) Hur hänger situationen samman med de vidare institutionella ramarna som omger daghemmets vardag?³⁷ Strandell förklarar sitt perspektiv på följande sätt:

Man kan säga att det kognitiva och utvecklingsstadielinriktade perspektivet på social interaktion uttalar sig i första hand om vad barnen *kan*. Mitt intresse är däremot i högre grad inriktat på att reflektera över vad barnen *gör*, oberoende av hur det kognitiva underlaget för detta görande ser ut. Jag strävar efter att utveckla ett *handlingsteoretiskt* perspektiv, som fokuserar på de interaktionella handlingarnas *manifesta och situationella innebörder*, och det man ur dessa kan utläsa om vardagslivets sociala ordning på daghemmet. Andra kvaliteter i handlandet än de sociala har i detta perspektiv mindre relevans.³⁸

Ett viktigt resultat när det gäller barns interaktion med de vuxna rör förhandlingar. Strandell menar att ”Barnens och personalens (makt)position i förhållande till varandra betraktas inte som en på förhand given struktur utan som en förhandlingsfråga. Relationen mellan barn och vuxna är inget statiskt förhållande, utan det sker hela tiden förskjutningar i uppfattningar om vad barn kan göra och vad de inte kan göra”.³⁹ Daghemskontexten är, enligt Strandell, en förhandlingskultur där personalens behov av styrning reglerar hur mycket barn får lov att påverka sin vardag.⁴⁰

Problematiskt, menar Strandell, är att barn och personal har helt olika erfarenhets-horisonter som ger olika motiv och drivkrafter. Barns *här och nu* perspektiv konfronteras med personalens *framtidsinriktade* syn i de vardagliga förhandlings-situationer som uppstår på daghem.⁴¹ Medan personalen strukturerar och planerar

³⁵ McKechnie 1996, s. 217.

³⁶ Strandell använder termen *daghem* i sin avhandling. Vi har därför valt att göra likadant.

³⁷ Strandell 1994, s. 15.

³⁸ Strandell 1994, s. 19.

³⁹ Strandell 1994, s. 142.

⁴⁰ Strandell 1994, s. 145.

⁴¹ Strandell 1994, s. 176f.

verksamheter utifrån utvecklingspedagogiska målsättningar på förhand, "gör barnen en stor del av sina avvägningar *under* pågående aktivitet, under starkt inflytande av situationella impulser.... Barnen är därför snabba att uppfatta förändringar, att anpassa och omdefiniera pågående förlopp alltefter hur situationen utvecklar sig".⁴²

Strandell visar att barn har svårt att engageras i pedagogkontrollerade aktiviteter där barnen själva saknar medbestämmanderätt. Hon menar att "Intensitetsnivån i barnens deltagande är en bra mätare på i vilken utsträckning barnen förbinder sig vid verksamheten och upplever den som sin".⁴³

2.7 Barns medieanvändning

I sin bok, *After the Death of Childhood: Growing up in Age of Electronic Media*, redogör David Buckingham för sina uppfattningar om de olika synsätt kring barns förhållande till media under de sista två decennierna. Under 80-talet konstruerades bilden av det sårbara, passiva, barnet som behöver skydd från medias skadliga effekter. Medieforskning har en psykologisk inriktning som ställer frågor kring medias *påverkan* på barnet. Långtgående, pessimistiska slutsatser med tveksamma vetenskapliga belägg framförs av moralistiska debattörer med en nostalgisk syn på barndom och bilden av det sårbara, oskyldiga barnet som behöver vuxnas skydd från media får ett starkt fäste. Resultaten leder till att föräldrar uppmanas (skräms?) till att ta större kontroll över sina barns medieanvändning samtidigt som barn kämpar för större självständighet i det växande medieutbudet.⁴⁴

Under 90-talet kompletteras bilden av det passiva, sårbara barnet med en motbild: det aktiva, kompetenta barnet som har medfödda medie- och teknologiska talanger. En överdriven optimism och tilltro till "den elektroniska generationen" skapas av nya, hoppfulla debattörer som kontrast till 80-talets pessimister. Buckingham visar att deras tilltro till barns naturliga relation till teknologi och media saknar empiriska grunder.⁴⁵

Buckingham menar att dessa två sentimentala och kontrasterande konstruktioner av barns relation till media, det passiva, sårbara barnet och det aktiva, kompetenta barnet, inverkar på barns liv eftersom de påverkar lagstiftning, kulturella handlingsplaner och medieproduktion, men även lärares och föräldrars åtgärder i deras medieanvändning. Därför är det viktigt att föra forskningen förbi dessa konstruktioner för att ge utrymme för den *sociala* aspekten av barns relation till media.⁴⁶ Medieforskningens psykologiska inriktning bytes till en sociologisk inriktning och ett paradigmskifte inom medieforskningen äger rum. Från att det ställs frågor kring medias *påverkan* på barn, ställs det frågor kring *barns meningsskapande* och *användning* av media i en större social kontext.⁴⁷ Buckingham menar att den framtida medieforskningen behöver flytta sin "analysis of children's relationships with the media in the context of a broader understanding of their social lives". I denna sociala kontext behöver inte barnpubliken betraktas som endera aktiv eller passiv, kompetent eller inkompetent. Syftet är att

⁴² Strandell 1994, s. 177.

⁴³ Strandell 1994, s. 204.

⁴⁴ Buckingham 2000, s. 34ff.

⁴⁵ Buckingham 2000, s. 54.

⁴⁶ Buckingham 2000, s. 105f.

⁴⁷ Buckingham 2000, s. 110.

identifiera olika typer av aktiviteter och kompetenser som är sannolika under vissa sociala och kulturella förhållanden.⁴⁸

I de följande kapitlen lyfter Buckingham fram sin egen forskning som berör följande teman: 1) *Barn ser på våld*, 2) *Barn som konsumenter* och 3) *Barn som medborgare*. Det andra temat, *barn som konsumenter*, har varit av stort intresse för oss, i synnerhet de diskussioner han för kring barns och vuxnas smak.

En allt suddigare blandning mellan olika medieformer är Buckinghams sätt att beskriva den *trans-mediaintertextualitet* som dominerar barns media, med ökad konsumtion och vinst som drivkraft. TV-program är inte bara TV-program utan de lanseras tillsammans med en uppsjö av produkter och andra medieformer som marknadsför sig själva.⁴⁹ Enligt Buckingham är det de yngre barnen som är den nya stora målgruppen. Men han ifrågasätter forskningen som presenterar barn som konsumtionsoffer, som är mer utsatta än vuxna.⁵⁰

En konsekvens av den föränderliga medievärlden är att barn delar en allt större mediegemenskap med barn från andra länder, samtidigt som de delar allt mindre med sina föräldrar. På grund av medieglobalisering och en växande klyfta mellan barn och vuxnas media, frågar sig Buckingham om man i framtiden kommer att kunna tala om en gemensam nationell TV-kultur eller en kultur som delas över generationer. På grund av det stora kanalutbudet är t ex TV-tittandet inte lika kollektivt till sin natur som tidigare.⁵¹

Den allt större globaliseringen av barns TV-program och barns ökande konsumtion har gett upphov till en debatt kring *smak* och *kulturellt värde*, enligt Buckingham. Nutida mediedebattörer framställer barns kultur, i likhet med barndom i sig, som något rent och oförstört tills det förorenas av kommersialismens "smutsiga" händer.⁵² Nutida barnprogram döms ut med en självklarhet som Buckingham menar bottnar i föreställningen om vuxnas överlägsna känsla för god smak. Han menar att sådana bedömningar av barns TV-program reflekterar de sociala positionerna hos dem som uttalar dem, men även att barns och vuxnas smak skiljer sig åt. Därför måste man utgå från vad *barn själva* definierar som kvalitet om man ska föra en meningsfull diskussion.⁵³ Men Buckingham menar att

there is a suspicion of children's 'natural' tastes - a fear that if left to their own devices, they would wallow in material that adults judge to be positively unhealthy, or dismiss as merely 'trash'. The commercial emphasis on satisfying children's *wants* is thus rejected in favour of a renewed insistence on their *needs*; and the market is seen as fundamentally incapable of meeting those needs - as defined, of course, by well-meaning adults. Ideally, therefore, children must be kept pure from contamination by commercial interests, and, at the very least, their relationship with the market must be strictly regulated and controlled.⁵⁴

⁴⁸ Buckingham 2000, s. 120.

⁴⁹ Buckingham 2000, s. 156f.

⁵⁰ Buckingham 2000, s.159.

⁵¹ Buckingham 2000, s. 93.

⁵² Buckingham 2000, s. 159ff.

⁵³ Buckingham 2000, s. 163.

⁵⁴ Buckingham 2000, s. 165f.

Buckingham hävdar att sådana diskussioner kring barns *önskningar* och deras *behov* bottnar i en paternalistisk och konservativ syn på barndom som bortser ifrån hur barn, på komplexa och kreativa sätt, använder och förhåller sig till artefakter. Barn är redan konsumenter, och enligt Buckingham finns det ingen större anledning att tro att barn exploateras av marknadskrafter mer än vuxna. Men han varnar för det motsatta argumentet, att barn är aktiva, allvetande, kreativa konsumenter som förstår allt som rör marknaden.⁵⁵

I det avslutande kapitlet uppmanar Buckingham oss att bejaka barns medierättigheter samtidigt som han uppmanar till att förbereda och utbilda barn för att själva kunna ta en större del av ansvaret för sin medieanvändning. Barns möjligheter att förstå sambandet mellan kommers och media ska inte underskattas.⁵⁶

⁵⁵ Buckingham 2000, s. 166.

⁵⁶ Buckingham 2000, s. 199f.

3. Teori

I detta avsnitt redovisas det teoretiska ramverket som vi har valt för vår studie. För att kunna belysa hur förskolebarn i grupp söker efter bilderböcker ur ett varierat perspektiv har vi sökt teorier från olika ämnesområden. Sociologen William Corsaros teori visar gruppens betydelse för barns utveckling. Brenda Dervins sense-making teori kommer från vårt egna ämnesområde, biblioteks- och informationsvetenskap, och ger en bild av hur mening skapas ur information.

3.1 Corsaros kamratkulturer

Som teoretiskt ram för att förstå förskolebarns interaktion och samspel har vi funnit William Corsaros ”*peer cultures*” eller *kamratkulturer* användbar. Genom sina etnografiska studier i Italien och USA har han lyckats synliggöra barns kollektiva liv på förskolan och de återkommande teman som barn har gemensamt. I motsats till utvecklingspsykologiska teorier som fokuserar på individen och dess framtid som vuxen, studerar Corsaro barns samspel i grupp, deras *här och nu* som barn i grupp, och gruppens betydelse för utveckling. Utveckling är inte endast något som sker inom individen utan också mellan individer. Corsaro menar att utveckling ska betraktas som en kollektiv företeelse. Barns görande har av tradition betraktats i termer av dess utfall för individen, inte i termer av vad barn gör i stunden. På grund av detta fokus på utfall och framtid är det få som studerar barns vänskap eller sociala världar här och nu.⁵⁷

Barn ingår i två olika, om än samverkande, kulturer: dels barns och vuxnas gemensamma kultur och dels barns kultur utan vuxnas deltagande, och dessa har olika betydelse för barns uppväxt. Enligt Corsaro är ”barns kamratkulturer en stabil uppsättning aktiviteter eller rutiner, artefakter, värderingar och angelägenheter som barn skapar och delar i interaktion med andra barn.”⁵⁸ Med rutiner menar han typiska, återkommande aktiviteter, t ex lekar eller samtal som ger tillfälle att bearbeta förvirrande vardagliga problem i mötet med vuxnas kultur. Ur dessa rutiner uppstår kamratkulturer. Dessa kamratkulturer uppstår och utvecklas ur barns försök att förstå och, till viss grad, motstå den vuxna världen.

I kamratkulturer utvecklar barn en kollektiv samhörighet där de ser sig själva som barn skilda från vuxna eftersom barn gör andra saker tillsammans med barn än tillsammans med vuxna. Barn tillägnar sig information från vuxenvärlden, hanterar informationen tillsammans med sina kamrater, men samtidigt ger de den ytterligare dimensioner. De skaffar sig kunskaper bland annat från vuxenvärlden, men inom kamratkulturen finns möjligheter att överskrida och utveckla dessa kunskaper, ofta via rutiner.⁵⁹

För att få större förståelse för barns erfارande, menar Corsaro att man ska studera rutiner inom kamratkulturer i stället för hos individer.

⁵⁷ Corsaro 1997, s. 10f

⁵⁸ Corsaro 1997, s. 95 (Vår översättning).

⁵⁹ Corsaro 1997, s. 96.

First, although the study of individual development (or how the child becomes an adult) is important, children and peer cultures are worthy of documentation and study in their own right. In simple terms, *kids are deserving of study as kids*. Second, children's culture is not something kids carry around in their heads to guide their behavior. Peer culture is public, collective, and performative.⁶⁰

Corsaro identifierar två återkommande teman i förskolebarns kamratkulturer, dels *kontroll*, vilket innebär en strävan att få kontroll över sin situation, dels *gemensamt delande*, vilket innebär en vilja till delande, socialt deltagande och gemenskap i återkommande rutiner, aktiviteter och artefakter i de kamratkulturer han har studerat.⁶¹ Exempelvis beskriver Corsaro rutiner som har att göra med barns fysiska storlek, t ex när barn klättrar högst upp i klätterställningen och ropar ner till de vuxna att "Vi är större än er!", som ett sätt att *vinna kontroll* över vuxna och *dela denna kontroll* med varandra. När barn beskriver den mest utmärkande skillnaden mellan sig själva och vuxna är det just att vuxna är större. Att ständigt behöva titta upp mot vuxna gör att barn sätter stort värde på att känna makt genom att bli större och titta ner på vuxna, även om det är tillfälligt. I trånga, höga klätterställningar, rutschkanor och lekstugor utnyttjar barn sin smidighet och tar sig fram till platser som ofta är svåråtkomliga för vuxna - ett annat sätt att skaffa sig makt.⁶²

Vänskap, lek och skyddande av det interaktiva utrymmet

Corsaro har funnit att för förskolebarn inom en kamratkultur innebär vänskap ett här och nu som är starkt knutet till *observerbara gemensamma aktiviteter* som t ex leken: "Nu leker jag med Sara och därför är Sara min vän". Att leka är lika med att vara vän. Det är tillfälligt, för stunden, skört och värt att bevara. Andra barn som man inte leker med för tillfället uppfattas ofta som ett hot mot vänskapen. När barn engageras i en gemensam lek vill de fortsätta med den delaktighet de upplever just då. De är måna om gemenskapen och samhörigheten, men den utsätts ständigt för yttre störningar, som t ex när pedagogen säger att det är dags att städa eller när andra barn försöker vara med. Corsaro menar att försök från andra att få tillträde till leken ses som hot mot den upplevda gemenskapen. När barn säger till andra utanför leken att de inte får vara med, ses det ofta av vuxna som en självisk handling. Men Corsaro tolkar detta skyddande av det *interaktiva rummet* som försök att bevara och ha kontroll över den sköra gemenskapen i leken som är så viktig för barnen just då. Ofta uppmanas barn på förskolan att se till att "alla får vara med". Men efter att ha observerat barn i flera olika kamratkulturer framhåller Corsaro att barn ofta lyckas att kollektivt lära varandra hur man umgås. Barn turas om att stänga ute andra och att bli avvisade själva. De utvecklar olika verbala och ickeverbala *tillträdesstrategier* för att få tillgång till andras interaktioner.⁶³

Corsaro förklarar vikten av att ta barns perspektiv i dessa sammanhang för att förstå att deras till synes själviska beteende egentligen är ett försök att ha kontroll över sin lek och att fortsätta dela med sig i leken. Corsaro menar att genom att möta motstånd i sina tillträdesförsök utvecklar barn komplexa tillträdesstrategier. Barn lär varandra hur man gör för att bli delaktig i gemenskapen. I sina studier vittnar han om hur olika kamrat-

⁶⁰ Corsaro 1997, s. 95.

⁶¹ Corsaro 2003, s. ix.

⁶² Corsaro 1997, s. 118f.

⁶³ Corsaro 2003, s. 40f.

grupper utvecklas, och med tiden blir skyddandet av leken mindre viktigt ju skickligare barnen blir i sina tillträdesstrategier.⁶⁴

Secondary adjustments

I en institution som förskolan har de vuxna regler och normer som barngruppen förväntas anpassa sig till. Reglerna kan exempelvis handla om att alla ska hjälpa till att städa eller att man inte får springa inomhus. Inom en kamratgrupp utvecklas olika strategier för att undvika de vuxnas regler, något som Corsaro kallar för *secondary adjustments*. Han ger flera exempel på hur barn undviker att städa upp genom att helt enkelt smita till ett annat rum, inte låtsas höra att det är städdags, hitta på ett problem, som att man har ont i foten, mm. Strategierna kan vara ganska invecklade eller mycket enkla, men alla har samma syfte: att göra motstånd mot de vuxnas regler. Corsaro menar att barns strategier är innovativa och kollektiva. Under loppet av ett år tillsammans på förskolan utvecklas en hel uppsättning med *secondary adjustments* som är typiska för kamratgruppen, något Corsaro benämner förskolans *underlife*. En gemenskap utvecklas i en kamratgrupp och barnen upplever en känsla av kontroll över sin situation när de gör individuellt och kollektivt motstånd mot den vuxnes regler eller när de driver med den vuxnes auktoritet.⁶⁵

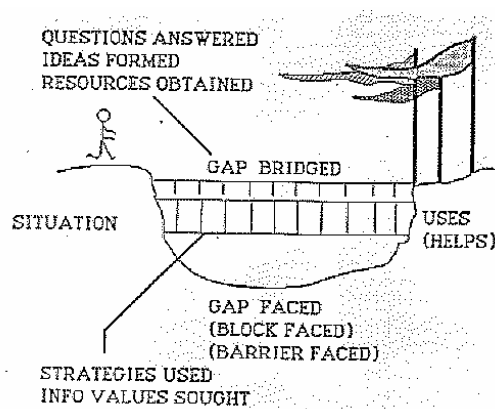
I samband med resultatredovisningen i kapitel fem redogör vi för teorins tillämpning i bibliotekskontext. Vi diskuterar även en annan form av rutin som Corsaro kallar för *sharing rituals*.

⁶⁴ Corsaro 1997, s. 126.

⁶⁵ Corsaro 2003, s. 140ff.

3.2 Dervins sense-making teori

Brenda Dervins sense-making teori har utvecklats som en konsekvens av att de dominerande modellerna om informations sökningsbeteenden, som används inom biblioteks- och informationsvetenskap inte fungerat tillfredsställande. Dervin menar att det beror på att dessa teorier är inriktade på transport- och överföringsmetaforer istället för kommunikationsmetaforer.⁶⁶ Enligt sense-making kan informations sökning beskrivas som en process där man stannar upp av en inre känsla, ett informationsgap, sedan finner man hjälp att överbrygga informationsgapet för att skapa ny mening av situationen. En viktig hjälp i detta meningsskapande är samspelet med andra. Dervin illustrerar denna informations sökningsprocess med en bild som kallas *The sense-making metaphor*.



Figur 1 *The sense-making metaphor*.⁶⁷

Begreppet sense-making eller meningsskapande har kommit att användas som både en teori, metateori och en metod utvecklad för att studera hur människor skapar mening ur information i sin vardag.⁶⁸ I vårt arbete har vi valt att använda oss av teorin sense-making som vi finner relevant för vår studie.

Det mest grundläggande i sense-making är "... antagandet att människan är en kropp, ett minne, och en själ i tid och rum."⁶⁹ Hon rör sig från det förflutna till framtiden, till viss del ordnad och till viss del oordnad liksom den verklighet hon befinner sig i. I denna rörelse är hon förankrad i fysiska förhållanden men samtidigt med en förmodad möjlighet att meningsskapa abstraktioner, drömmar, minnen, ambitioner, fantasier och berättelser som kan vara både tid- och rumsöverskridande och bortom händelser i tid och rum.⁷⁰ Det finns alltså enligt sense-making både yttre och inre världar som inte kan separeras. Verkligheten och information tolkas på olika sätt beroende på människors olikheter och på var hon just nu är förankrad.

Dervin betonar att sense-making inte förnekar kulturella, demografiska eller strukturella villkor men menar att ingen människa är statisk utan hon är alltid på en resa mellan en

⁶⁶ Dervin 1999, s. 729.

⁶⁷ Dervin 1992, s. 68.

⁶⁸ Dervin 1992, s. 61f.

⁶⁹ Dervin 1999, s. 730 (vår översättning).

⁷⁰ Dervin 1999, s. 730.

vilja att skapa mening och en ovilja att skapa mening.⁷¹ Ett exempel på ovilja att skapa mening skulle kunna vara att man inte vet vilket lag som ligger etta i fotbollsligan, men heller inte intresserar sig för det och därför inte bryr sig om att fylla informationsgapet.

Sense-making riktar sin uppmärksamhet mot den handlande människan. Genom att fokusera på praktiker hellre än människor kan sense-making rikta uppmärksamheten mot tid, rum, rörelse och tomrum (gaps). Varje ögonblick av meningsskapande bottnar i ett förflutet, finns i nuet och rör sig mot framtiden.⁷² För varje steg människan tar genom nya erfarenheter kan steget vara en repetition av tidigare beteenden men rent teoretiskt är det ett nytt steg mot meningsskapande eftersom steget tas i en ny situation.⁷³ *Sense-making metaforen* ovan kan ge sken av att detta meningsskapande är linjärt, vilket inte alltid är fallet. Steget mot ett meningsskapande är en pendling mellan kaos och ordning och pendlingen mellan de båda ytterligheterna är nödvändig.

Informationsgapet är, som vi tidigare skrivit, det informationsbehov som behöver överbryggas för att mening ska skapats. Meningsskapandet fyller tomrummet, informationsgapet, mellan kaos och ordning. Kaoset kan sägas vara den obearbetade informationen som exempelvis en okänd bildbok kan skapa hos ett barn som vill förstå vad det är för bok han/hon hittat. Då den nya informationen läggs till ordningen skapas mening. Bildboken blir meningsfull när barnet, tillsammans med andra kamrater eller vuxna, förstår vad den handlar om. Denna förståelse behöver inte alltid vara ”rätt”. Sense-making antar att frågor om makt och kraft genomsyrar människors levnadsvillkor, att människor påverkas av strukturell makt, både naturens och samhällets, samt att de i olika situationer har makt att till exempel göra motstånd, omvandla, utmana, förneka och ignorera.⁷⁴ Att till exempel omvandla information kan i våra observationer visa sig i att barnen hittar en bildbok vars omslagsbild lockar dem. För att göra boken meningsfylld omvandlar de berättelsen till en som de känner igen sedan innan.

⁷¹ Dervin 1999, s. 730f.

⁷² Dervin 1999, s. 731.

⁷³ Dervin 1992, s. 69.

⁷⁴ Dervin 1999, s. 732.

4. Metod

I detta kapitel redovisas val av metod för undersökningen, urval, och genomförande av studien.

4.1 Val av metod

Vi har i vår studie valt en etnografisk ansats, om än en mycket begränsad sådan. Den etnografiske forskaren uppehåller sig oftast en längre tid i den miljö som studeras för att samla in data, så som observationer, intervjuer eller samtal och dokument av eller om fältet eller dess aktörer. Vi har inte haft möjlighet att under en längre tid studera det fält vi är intresserade av, men vi har båda lång erfarenhet av förskola, förskolebarn och besök på bibliotek med förskolebarn. Vi menar att våra erfarenheter gör att vi är bekanta med och har kunskap inom det område vi undersöker. Vårt val av metod hänger intimt samman med vårt syfte och våra teoretiska val, där William Corsaros etnografiska studier med förskolebarn har varit mycket inspirerande. Att använda sig av hans teori utan att ha barn som informanter hade varit svårt eftersom det är barns agerande och inte andras tolkningar av dem som står i fokus, vilket hade varit fallet om vi t ex intervjuat biblioteks- och/eller förskolepersonal.

Birgitta Kullbergs metodbok *Etnografi i klassrummet* har varit en inspirerande källa för oss under arbetet eftersom hon resonerar kring etnografi både som forskningsansats och som forskningsmetod. Hon skriver att en "grundläggande tanke i etnografin är att forskaren, för att förstå andra människors sätt att leva och lära, fångar dessa människors erfarenheter genom deras sätt att uttrycka dessa".⁷⁵ Just barnens erfarenheter när de söker bilderböcker med kamrater har varit vårt fokus, det vi vill fånga och lyfta fram och synliggöra för andra. Diskret, deltagande observation, där forskaren håller sig vid sidan om, samtidigt som hon observerar barns beteende och interaktioner anses vara en datainsamlingsmetod som lämpar sig väl i studier med förskolebarn. I jämförelse med andra metoder minskar effekten av maktobalansen mellan observatören och de observerade, en maktobalans som är oundviklig i studier av barn på grund av vuxnas auktoritet över barn.⁷⁶

Att kombinera flera metoder för att samla material ger en fylligare bild av den verklighet vi vill fånga, samtidigt som det tillåter den närhet som är central för vår undersökning. Metoderna kompletterar varandra. Via samtal har vi fått tillträde till barns reflektioner och intressen. Via observationer har vi fått tillgång till de faktiska händelseförloppen när barn söker bilderböcker med sina kamrater på bibliotek. Vi har fått direkt tillträde till barnens samspel med varandra, något som är närmast omöjligt att uppnå genom någon annan metod.

Observationerna vi har genomfört är så kallade öppna observationer.⁷⁷ Barnen, deras föräldrar, förskolepersonal och bibliotekspersonal har alla varit välinformerade om sitt

⁷⁵ Kullberg 1996, s. 15.

⁷⁶ McKechnie 2000, s. 65.

⁷⁷ Repstad 1999, s. 28f.

deltagande i vår undersökning. Kullberg redovisar för fyra olika observatörsroller som en forskare vid namn Gold skriver om 1958. De två ytterligheterna i rollerna heter *den totala deltagaren* och *den totala observatören*. Mittemellan dessa finns rollerna *deltagare-som-observatör* och *observatör-som-deltagare*. Kullberg beskriver dem på följande sätt:

Den totala deltagaren är den observatör, som är en medlem av en grupp och deltagare aktivt. Den totala observatören är den som endast tittar på. I deltagare-som-observatörs-rollen är forskaren känd för undersökningspersonerna och både dessa och forskaren är medvetna om att rollernas relationer har sin utgångspunkt i forskningen. Observatör-som-deltagare-rollen innehåller ett visst, men svagt engagemang, vilket betyder att forskaren har talat om för gruppen vem han eller hon är och varför forskaren är där, men deltagare inte i några aktiviteter.⁷⁸

Den observatörsroll som vi har tagit är den sistnämnda, *observatör-som-deltagare*-rollen. Den innebär att vi är en del av det sammanhang vi observerar utan att delta i barnens aktivitet.⁷⁹ Vi är medvetna om att en viss forskningseffekt kan ha uppstått på grund av de deltagandes medvetenhet om vår närvaro. Detta innebär att aktörerna betar sig annorlunda än vad de skulle ha gjort om de inte förstått att de var observerade. Att inte informera aktörerna har inte varit något val för oss. Däremot har vi inte avslöjat i detalj vad som skulle observeras.⁸⁰ För att minska forskningseffekten när man studerar förskolebarn föreslår McKechnie att man som observatör ska undvika att sitta eller stå direkt i blickpunkten, råd som vi har följt. Hon menar vidare att man ska undvika direkt ögonkontakt och även verka vara mycket upptagen med något annat, som att anteckna eller bläddra i en bok.⁸¹ I ett tidigt skede i studiens planering bestämde vi oss för att inte videospela barnen, detta eftersom videokameran skulle öka distansen mellan oss och barnen och risken för flera forskningseffekter skulle föreligga.

4.2 Urval

Då vi skulle välja bibliotekslokal fanns vissa kriterier som måste uppfyllas. Först och främst ville vi ha en lokal som var överblickbar för oss då vi skulle observera. Det skulle vara lagom mycket luft mellan hyllor och andra möbler så att vi skulle kunna se barnen utan att behöva följa efter dem. Avdelningen skulle vara avgränsad från övriga lokaler i biblioteket för att få en naturlig gräns för barngruppen. Vi besökte ett stort antal folkbibliotek i Västsverige innan vi valde ett.

Barnavdelningen på det utvalda biblioteket har en lättöverskådlig planlösning och är avskild från det övriga biblioteket. Informationsdisken varken syns eller hörs från barnavdelningen, vilket kändes viktigt eftersom vi ville kunna höra barnens samtal med så liten störning från det övriga biblioteket som möjligt.

Nästa kriterium för vår studie var att vi ville observera en grupp biblioteksvana barn för att kunna studera en barngrupp i ett, för dem, naturligt sammanhang. Bibliotekspersonalen har varit mycket positiv och samarbetsvillig under hela studien. Genom dem

⁷⁸ Kullberg 1996, s. 68.

⁷⁹ Kullberg 1996, s. 68.

⁸⁰ Repstad 1999, s. 32.

⁸¹ McKechnie 2000, s. 70.

kom vi i kontakt med en förskolegrupp som besöker biblioteket regelbundet och vid det första samtalet visade det sig att de var intresserade av att medverka i vår studie. Barngruppen bestod av sex barn i åldrarna tre till fem år och presenteras närmare i kapitel fem. Vi diskuterade med förskolepedagogerna och kom överens om att vår undersökning skulle bestå av denna äldre barngrupp eftersom de hade hunnit få en större vana vid biblioteksbesök. Vi har inte påverkat antalet barn eller vilka barn som är med i undersökningen på något annat sätt. Vi tog kontakt med föräldrarna och fick skriftligt tillåtelse för barnen att delta. Barnen och pedagogens namn har ändrats i studien.

4.3 Genomförande och tillvägagångssätt

4.3.1 Informella gruppsamtal

Vi har genomfört fyra informella samtal med barnen i grupp tillsammans med deras förskollärare. Vi har samtalat med barnen i grupp dels för att vi inte kände barnen och de kunde behöva stöd av varandra och dels för vi att tänkte att kamraternas svar skulle kunna ge upphov till nya frågor och funderingar. I boken *Att förstå barns tankar: metodik för barnintervjuer* menar Doverberg och Pramling Samuelsson att barn påverkar varandra i en gruppsamtalssituation, något som inte behöver uppfattas som negativt i vår studie.⁸² Vår förhoppning har varit att barnen skulle inspirera varandra och hjälpa varandra att minnas olika böcker.

Det första samtalet skedde under barnens frukost på förskolan, en timme före det andra biblioteksbesöket. Vi valde att ha samtalet på förskolan där barnen kände sig hemma. De flesta barnen kände igen oss eftersom vi hade varit på förskolan en kort stund den föregående veckan för att presentera oss. Vi hade även genomfört en provobservation av barngruppen på biblioteket veckan innan. Mer information om provobservationen kommer i nästa avsnitt. Samtalet spelades in på bandspelare så att vi inte skulle störa dialogen genom att föra anteckningar. Vår förhoppning var att vi skulle kunna få till stånd ett förtroendefullt samtal utan att barnen kände sig pressade att delta. I detta första samtal berättade vi att vi var väldigt intresserade av vad förskolebarn gör tillsammans på bibliotek och att vi skulle skriva en uppsats som handlar om dem när de är på sitt bibliotek, och därför skulle vi föra anteckningar under biblioteksbesöket. Detta hade de redan sett under provobservationen som genomfördes under den föregående veckan. Sedan frågade vi barnen om vilka slags böcker de ville låna vid biblioteksbesöket lite senare på förmiddagen. Eftersom vi hade lite svårt att få igång en diskussion, hjälpte pedagogen oss genom att själv ställa frågor till barnen. Nu i efterhand har vi haft funderingar kring samtalet, om det skulle ha varit mer givande med en annan form av samtal, t ex att samtala med två barn i taget. Antagligen är det så att med vissa barn skulle det ha passat bättre medan med andra barn var frukostsamtalet ett bra alternativ.

Dagen efter biblioteksbesöket fick barnen tillfälle att visa oss de böcker de hade lånat och berätta lite om dem. Det var lättare att få kontakt med barnen då de kände igen oss både från frukostsamtalet och från de två observationerna. Även detta samtal spelades in på bandspelare. Eftersom det hade gått en hel dag sedan besöket hade barnen svårt att

⁸² Doverborg & Pramling Samuelsson 2000, s. 30.

komma ihåg vissa detaljer men de berättade ivrigt om de böcker de hade lånat. Vi bestämde oss att ha de två sista samtalen i direkt anslutning till nästa biblioteksbesök för att underlätta för barnen att reflektera och berätta. Att vi inte gjorde det från början berodde på pedagogens önskemål att dela upp samtals- och observationstillfällena, något som hon ändrade uppfattning om senare i studien.

Vid det tredje besöket träffade vi barnen alldeles innan de gick in på bibliotekets barnavdelning. Vid detta tredje samtal frågade vi barnen helt kort om de visste vilka böcker de ville låna.

När observationen var avslutad satte vi oss direkt med barnen på bibliotekets barnavdelning. Vid detta fjärde samtal fick barnen återigen tillfälle att visa de böcker de valt ut och berätta hur de hittade dem. Det visade sig vara mycket mer givande att samtala med barnen på plats direkt efter observationen.

Samtalen har varit informella med öppna och slutna frågor där barnens egna tankar och intressen har fått styra innehållet till stor del. Att samtala med för oss okända barn var svårare än vi hade väntat oss. Samtalen har kanske inte varit lika givande som vi hade hoppats eftersom vi inte har haft möjlighet att bygga upp barnens förtroende för oss, men observationerna har varit desto mer givande. Detta med att välja att bygga upp barns förtroende för vår korta studies skull, för att sedan försvinna för gott ur barnens liv, är ett forskningsetiskt ställningstagande vi ville undvika.

4.3.2 Observationer på biblioteket

Den första observationen var en provobservation som vi, i överenskommelse med pedagogen, genomförde utan att ha träffat barnen tidigare. Vi bestämde oss för en provobservation, dels för att se vad vi kunde förvänta oss vid de kommande observationerna och dels för att öva på att observera på bibliotek. Eftersom resultaten var så intressanta bestämde vi oss för att använda dem i vår studie.

Vid alla tre observationerna fanns vi på plats när barnen kom till barnavdelningen. En bandspelare som vi gömde bakom några böcker, tog upp en förvånande stor del av barnens samtal, förutom vid den första observationen då pausknappen trycktes in av misstag. Vi satt på samma ställe vid alla tre tillfällena, vid sidan om, fast ändå väl synligt för barnen. Barnens intresse för oss var begränsad och knappast en svårighet. Ett par barn ställde några nyfikna frågor till oss men nöjde sig med de korta svaren som de fick. Vi har svårt att ta ställning till om barnen eller pedagogen har agerat annorlunda på grund av vår närvaro.

Vi förde anteckningar om händelseförlopp kring barnens bokval, interaktioner och reaktioner, kroppsspråk, lek och rörelse i rummet. Vi hade inte i förväg bestämt oss för vilka barn var och en av oss skulle följa, utan vi skulle tvärtom vänta och låta barnens spontana interaktioner vara vägledande. Det visade sig snart att barnen turades om att locka på uppmärksamhet, vilket underlättade för oss observatörer. Något vi inte väntade oss var att barnen höll sig ganska nära varandra, vilket underlättade för oss att hålla hela gruppen under uppsikt. Det visade sig att vi ofta följde samma händelseförlopp, men att vi antecknade och uppmärksammade olika saker. En av oss antecknade i första hand samtalen medan den andra antecknade mest barnens rörelsemönster, reaktioner och

bokval. Våra olika sätt att observera har varit till stor fördel. Våra anteckningar tillsammans med bandinspelningarna blev till slut fylliga bilder av barnens interaktioner med varandra och med pedagogen.

Vid den första observationen var det fyra barn närvarande. Det kom en annan barngrupp på biblioteksbesök under observationen men de utgjorde inget hinder för oss att följa "våra" barn. Svårare var det vid det andra besöket då alla sex barn var på plats. Då hade dessutom barnbibliotekarien bokprat med en stor, pratglad skolklass alldeles intill barnavdelningen, vilket gjorde att vi hade svårt att höra "våra" barns samtal. Vi fick lyssna på bandinspelningen ett antal gånger för att reda ut vad som sades. Vid den tredje observationen var det åter lugnt på avdelningen med några enstaka besökare. Det hade varit mycket lättare att genomföra observationerna innan biblioteket öppnade för allmänheten på förmiddagen men eftersom barngruppen brukade besöka biblioteket under de vanliga öppettiderna ville vi inte påverka besöket genom att be dem att komma tidigare än vanligt.

Över lag kan vi konstatera att observation har fungerat över förväntan som insamlingsmetod. Metoden har krävt ett aktivt lyssnande och engagemang och ett ständigt analyserande för att förstå händelseförloppen. Vi kunde stundtals uppleva en stor frustration över att inte kunna se och hinna anteckna allt men detta hör till metodens begränsningar. Vi är medvetna om att vi varken har sett eller hört allt. Att vara två som observerar har dock varit en stor fördel, anser vi, eftersom vi har kompletterat varandras iakttagelser och hjälpt varandra att komma ihåg händelseförlopp i efterhand. Det finns en nackdel med att forska på en känd arena och det är att man lätt kan ta saker för givna, men även detta har vi kunnat hjälpa varandra med.

En sammanställning över våra observationsanteckningar gjordes i direkt anslutning till varje observation. Därefter kompletterades anteckningarna med bandinspelningar av biblioteksbesöken. Vi har anpassat samtalens språk till viss del för att underlätta för läsaren att höra och förstå barnen. När barnens ålder återges på följande sätt: José 3,11 år, ska det läsas att José är tre år och elva månader.

4.3.3 Analys av observationerna

Analysarbetet inleddes genast med stödord som antecknades vid sidan om observationerna. Även samtalen har skrivits ut. Att sammanställa allt material var en mycket arbetskrävande del av arbetet men har lett till att materialet har bearbetats grundligt, vilket i sin tur har underlättat själva analysarbetet.

När det gäller att dela upp och kategorisera barns olika sätt att samspela med varandra i sin bilderbokssökning har vi haft nytta av Maria Simonssons sätt att applicera Corsaros teori i sin avhandling som vi hade läst då vi började observera. Vi insåg att vi kunde använda oss av hennes terminologi i våra analyser eftersom vi såg många likheter mellan "vår" förskolegrupps sökning efter bilderböcker och "hennes" förskolegrupps användning av bilderböcker. En del av barnens sätt att samspela med varandra stämde bra överens med hur de samspelade med de vuxna. Vi delade upp de olika interaktionerna och fann att även här kunde de ganska enkelt sättas under olika generella rubriker.

Under arbetet med att kategorisera barnens samspel med varandra insåg vi att det även fanns intressanta aspekter i barnens val av bilderböcker. När vi tittade närmare på vad det var för böcker som väckte barnens intresse fann vi att det fanns något gemensamt och likartat i bokvalen. Vi fann att majoriteten av barnens bokval kunde sorteras under två kategorier: barns egna medieangelägenheter och pedagogens medieangelägenheter. Med tiden och nya insikter kom den andra kategorin att heta förskolans litterära kanon.

4.3.4 Forskningsetiska reflektioner

Att genomföra en studie med förskolebarn som informanter förutsätter vissa forskningsetiska överväganden. För att genomföra en sådan studie med yngre barn krävs skriftligt tillåtelse av föräldrarna, men även barnens informerade samtycke ska eftersträvas.⁸³ Nu i efterhand har vi frågat oss om vi har gjort allt vi har kunnat för att försäkra oss om barnens samtycke. Under vårt första samtal berättade vi för barnen att vi ville lära oss mer om hur förskolebarn letar efter bilderböcker på biblioteket och att vi skulle skriva en "bok" om det vi lärde oss så att andra kunde läsa och lära sig. Vi berättade att vi spelade in samtalen och att vi skulle göra detsamma när vi var på biblioteket. Sedan lyssnade vi en stund på inspelningen så att barnen skulle förstå. Men vi hade problem med att avgöra om barnen förstod *innehållet* i vårt samtal, vad vårt studie syftade till, i synnerhet med tanke på att vi inte kände varandra. Vi tror att pedagogens villig inställning till studien inför barnen har varit avgörande för barnens medverkan. Men vi frågar oss om de verkligen har gett oss sitt informerade samtycke? Så här i efterhand inser vi att dessa etiska aspekter är något vi borde ha tagit på större allvar i början av vårt arbete.

På sätt och vis har vi försökt "gottgöra" detta i uppsatsen genom att ideligen lyfta fram barnens handlingar och ord för att kunna återge en så verklighetsförankrad bild som möjligt. Detta anser vi vara av största vikt: att visa på vilka grunder man tolkar barns interaktioner. Vi har använt nästan allt vårt material minst en gång i uppsatsen för att undvika ogynnsamma vinklingar. Att bara återge en del av det vi observerade hade varit närmast oetisk, anser vi.

⁸³ McKechnie 2000, s. 68f.

5. Resultat och analys

Här kommer vi att presentera resultaten av våra tre observationer och fyra samtal med barngruppen. Kapitlet är uppdelat i fem olika avsnitt. I det första avsnittet presenterar och beskriver vi förskolan och biblioteket som ingår i vår studie. I det andra avsnittet återger vi, utifrån våra observationer, sex individuella porträtt på de barn som ingår i förskolegruppen. Här avstår vi så mycket som möjligt från att analysera handlingarna, utan återger helt enkelt vad vi har sett och hört under datainsamlingen. Vi vill ge läsaren en fyllig bild av hur ett biblioteksbesök med förskolebarn kan se ut. I de följande tre avsnitten redovisar och analyserar vi vårt material utifrån våra frågeställningar: barns samspel med varandra i sin sökning efter bilderböcker, aspekter i barnens vardag som visar sig i deras val av bilderböcker, och slutligen barns samspel med de vuxna på biblioteket.

5.1 Bakgrund

5.1.1 Vår förskola

Förskolegruppen i vår studie går på en förskola i en stad i Västra Götaland. Förskolan är inrymd i ett fristående hus, och ligger mitt i bostadsområdet som består av ett stort antal flerfamiljshus. Stadsdelen är en så kallad mångkulturell stadsdel och på förskolan har majoriteten av barnen ett annat modersmål än svenska. Förskolan har tre avdelningar, en för barn mellan 1 och 3 år, en för dem som är 3-5 år och en för 1-5-åringar.

Barnen i vår studie går på 1-5-års avdelningen och gruppen består av 17 barn. Barngruppen är, under större delen av dagen, indelad i tre åldersgrupper med en huvudansvarig pedagog per grupp. Barngruppen vi har observerat och samtalat med består av de äldsta sex barnen på avdelningen, två flickor och fyra pojkar.

Pedagogen Eva-Lena berättar vid vårt första samtal att förskolan har profilerat sig som en *litteraturförskola*. Den litterära profileringen innebär bland annat att man besöker biblioteket kontinuerligt, ungefär var tredje vecka, vilket ger barnen en tidig biblioteksvana. Man använder sig även av sagor i temaarbetet med barnen. Till vilostunden efter lunch får barnen ta med sig en bok att lägga under kudden i stället för ett gosedjur.

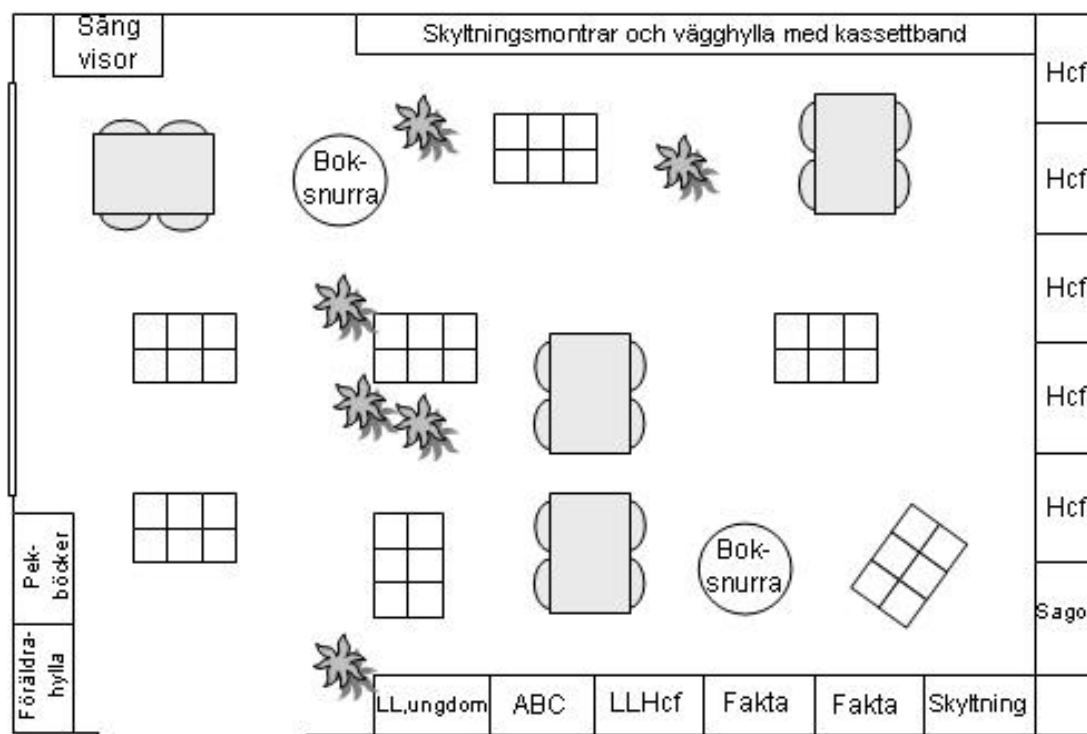
Förskoleavdelningen har ett rum som kallas *Alfonsrummet*, där så gott som alla böcker om Alfons Åberg finns. På väggarna i rummet hänger bilder med Alfons Åberg.

En del av förskolans föräldramöten är förlagda till biblioteket för att på så sätt få föräldrarna att bekanta sig med och lära känna biblioteket och dess resurser. Bibliotekarien berättar då bland annat om vikten av att tidigt läsa böcker för barn. Hon ger även tips på bilderböcker för barn i förskoleåldern och böcker på andra språk än svenska.

När barngruppen besöker biblioteket får barnen själva leta och välja böcker. Böckerna lämnas i en "lånehög" hos pedagogen. Alla, inklusive pedagogen, får låna med sig två böcker var till förskolan. Böcker som redan finns på förskolan får inte lånas. Eva-Lena berättar för oss att hon styr barnens bokval en del. Hon nämner barnboksfigurer som Alfons Åberg, Spöket Laban, Ludde och Max när hon förklarar vilken litteratur hon tycker är bra att läsa för förskolebarn och som man bör känna igen efter att ha avslutat sin förskolevistelse. Biblioteksbesöken brukar vara cirka 30 minuter.

5.1.2 Biblioteket

Biblioteket ligger på gångavstånd från förskolan och är inrymt i en av grundskolans byggnader. Barnavdelningen ligger lite avskild från de övriga avdelningarna, strax bakom lånedisken, och består av ett rum. Rummet är ganska litet men känns för den skull inte trångt när en grupp på sex till åtta barn befinner sig där. Avdelningen är luftig och överblickbar, men osynlig från lånedisken. När man kommer in på avdelningen slås man av ljuset som känns inbjudande och behagligt. Den ena väggen består av fönster mot en innergård och stora växter är utplacerade i rummet. Väggarna täcks av hyllor som rymmer kapitelböcker och lättläst litteratur för barn upp till cirka nio år. Bilderboksbackar, som rymmer bilderböcker för barn i förskoleåldern och i de yngre skolåldrarna, är utplacerade som öar i lokalen. Bilderböcker av Astrid Lindgren, Inger och Lasse Sandberg och Elsa Beskow är placerade i egna bokbackar. I anslutning till backarna finns färggranna bord och stolar som är barnanpassade. Växterna och möbleringen gör att det i rummet bildas flera mindre rum.



Figur 2 Barnavdelningen på det undersökta biblioteket

5.2 Porträtt

Vi vill med porträttens hjälp visa hur barn samspelar och agerar på biblioteket när de söker efter bilderböcker. Genom att presentera enskilda porträtt vill vi belysa dels barns handlingar inom kamratgruppen och dels enskilda barns egna sökningar efter böcker. Det finns individuella variationer inom kamratgruppen som vi tycker kommer fram på ett tydligt sätt genom att presenteras som enskilda observationer.

5.2.1 Naomi 4,7 år⁸⁴

Naomi har varit på biblioteket många gånger med förskolan. Vid våra samtal med barngruppen har hon inte velat eller kunnat berätta om böckerna hon lånat. Däremot har hon pratat och berättat om Gnottarna⁸⁵ och sagt att hon vill låna en Gnottabok när hon kommer till biblioteket nästa gång. Av hennes berättelse får vi intrycket av att hon är insatt i Gnottarnas värld och hon är mån om att vi ska få en korrekt beskrivning av dem. När Dick under samtalet sade att dom pruttade och bajsade sade hon mycket bestämt: ”Nej! Dom bajsar inte!”

Naomi och Dick är de första som kommer in på avdelningen. De stannar vid den första backen och pratar om Gnottarna.

Dick - Har du en bok om Gnottarna?
Naomi - Såg dom på min TV. Alfons!

När Naomi bläddrar efter en Gnottabok i bokbacken hittar hon en bok om Alfons Åberg som hon känner igen. Hon tar med sig boken och går och sätter sig vid ett bord för att titta i den.

Vid det andra besöket är alla sex barnen i gruppen med på biblioteket. Barnen är utspridda i lokalen. Eva-Lena, Dick och Tom samtalar om en bok. Naomi kommer med en bok i handen som hon känner igen och utropar:

Naomi - Eva-Lena! Vi har den!
Eva-Lena - Ja, vi har den på förskolan, så den lånar vi inte.

Lite senare står Naomi vid boksnurran då hon hittar en bok om kroppen illustrerad med fotografier.

Naomi - Titta! Ensam hemma! Ensam hemma!⁸⁶

Hon pratar för sig själv och står en stund och tittar i boken innan hon går fram till Eva-Lena och visar boken.

⁸⁴ Naomis porträtt återges med utdrag ur observationsanteckningar 2004-04-14 och 2004-04-22 samt frukostsamtalsanteckningar 2004-04-22.

⁸⁵ *Gnottarna* heter ett barnprogram som har visats på Bolibompa, SVTs samlingsnamn för barnprogram. *Gnottar* är små troll som bor under marken.

⁸⁶ *Ensam hemma* är en film som först kom ut 1990 och har tre efterföljare. Huvuvpersonen i filmen är en åttaårig pojke som liknar pojken på omslagsbilden i boken som Naomi har hittat.

- Naomi - Eva-Lena! Är det här Ensam hemma?
 Eva-Lena - Nej det är en bok om kroppen.

Naomi ställer tillbaka boken på boksnurran. Hon går till en bokhylla i närheten, där hittar hon en bokknubb. Hon tar ner bokknubben och ställer den på bordet bredvid och börjar undersöka den. Hon lyfter på lappen som är fäst vid knubben och utbrister: "Kolla vad jag hittade! Kolla! Är det tuggummi?"

Dick kommer fram till Naomi för att titta. Han tar knubben och går till pedagogen Eva-Lena, Naomi följer med. Eva-Lena reser sig upp och de möts på halva vägen.

- Dick - Vad är det Eva-Lena?
 Eva-Lena - Naomi, var hittade du den någonstans?
 Naomi - Där.

Naomi pekar mot bokhyllan där knubben stod.

- Eva-Lena - Ställ tillbaka den där den stod.
 Dick - Eva-Lena, vad är det? Eva-Lena, vad är det? Eva-Lena, vad är det?

Dick pekar på knubben som Naomi nu håller i.

- Eva-Lena - [ohörbart...] så man ska veta var böckerna ska stå någonstans.

Naomi går och ställer tillbaka knubben. Eva-Lena samlar ihop alla barn för att avsluta biblioteksbesöket.

5.2.2 Tom 4,3 år ⁸⁷

Även Tom har stor biblioteksvana. När han kommer in på avdelningen går han direkt fram till en bilderboksback. Eva-Lena, Dick, Naomi och Fatima ansluter sig. Efter lite letande hittar Tom en bok.

- Tom - Här! Den. Jag ska ha med oss den.
 Naomi - Får jag se?
 Eva-Lena - Håkan Bråkan.
 Fatima - Var är Håkan Bråkan?
 Naomi - Jag vill ha den!
 Tom - Ta den. *Han ger boken till Naomi.*
 - Där är Håkan Bråkans mamma. I julkalendern. Eller hur?!
Tom hittar en annan bok.
 - Jag vill ta med mig denna! Den är fiiiinare. *Sjungande.*

Tom fortsätter sitt letande i backen och hittar snart en till bok som han känner igen.

⁸⁷ Toms porträtt återges med utdrag ur observationsanteckningar 2004-04-22.

Tom - Titta vad jag hittade!
Eva-Lena - Jaa! Den lånar vi va? Vad är det för någonting?
Tom - Bockarna Bruse. *Med mörk röst.*
Eva-Lena - Bockarna Bruse! *Med mörk röst.* Den här lånar vi då!

Det är full aktivitet vid backarna nu. Alla barn hittar böcker och de ropar glatt och högljutt för att locka varandra. Eva-Lena och Tom har ett samtal/förhandling som vi inte hör.

Samtalet avslutas med att Eva-Lena konstaterar "*Den här lånar vi då*".

Tom går runt i rummet och tittar i olika backar tills Fatima frågar om inte han och Massoud vill följa med henne till ett bord en bit ifrån de andra barnen. Men Tom följer inte med till bordet, hans uppmärksamhet riktas istället mot Dick som har hittat en bok om Pelle Svanslös. Tom hittar en annan bok.

Tom - Eva-Lena, titta vad jag hittade!

Direkt efter han ropat på Eva-Lenas uppmärksamhet visar han boken för Dick.

Tom - Dick titta! Små björnar, stora björnar.

Tom sätter sig vid bordet och börjar bläddra. Dick kommer fram och de börjar ivrigt samtala om vad det är för bok som Tom har hittat. José och Eva-Lena ansluter sig till diskussionen.

Dick - Det är Björnbröder!⁸⁸ Tom det är Björnbröder!
José - Ja, det är Björnbröder.
Tom - Ja, det är Björnbröderna.

Tom bläddrar i boken och studerar bilderna närmare. Han ser lite konfunderad ut.

Tom - Njæ.. få se om det är Björnbröder? Nää.. Björnbröder har inte så där många syskon.
Eva-Lena - Hur många är dom då?
Tom - En, två, tre...
Dick - Jo, det är Björnbröderna!
Eva-Lena - Har Björnbröderna tre också?
Dick - Visst är det Björnbröderna!
Tom - Jag vill låna den här med mig hem.
Eva-Lena - Är det roligt?
Tom - Ja.

Boken som Tom har hittat är en bok om polarbjörnar men tillsammans med sina kamrater har han gjort om berättelsen till en som är känd för dem, Björnbröder. Tom sitter under resten av besöket med boken och lever sig in i handlingen.

⁸⁸ Björnbröder är en aktuell Disneyfilm.

- Tom - Åhh... han får inte blod! Någon har gjort på honom, blod. Eller hur han är snäll?! Jättesnäll! *Han vänder sig mot Eva-Lena*
- Tom - Där är pappa. Fröken, jag ska ta med mig den hem!
- Eva-Lena - Till förskolan?
Tom är åter försjunken i sin bok och svarar inte Eva-Lena. Han berättar om bilderna men bryr sig inte om ifall någon svarar. Han pratar för sig själv och är helt uppslukad av sin bok om polarbjörnar.
- Tom - Alla hundarna! Alla hundarna. En heter Karin, en hette Angelika. Karin och Eva-Lena. En hette Tom, å Markus å [...ohörbart]. *Han pekar på hundarna i boken och ger dem varsitt namn.*

För Tom var det här ett lyckat besök. Han hittade en bok som engagerade både honom själv och kamraterna. Boken engagerade honom resten av tiden och han letade inte efter andra böcker.

5.2.3 Fatima 4,3 år⁸⁹

Fatima har besökt biblioteket många gånger tillsammans med sin förskolegrupp. Inför besöket har hon berättat för oss att hon vill låna en bok om en kung.

När hon kommer in på avdelningen stannar hon tillsammans med José vid den första bokbacken.

- Fatima - Har vi tagit den? *Hon visar Eva-Lena en bok.*
- Eva-Lena - Ja det har vi gjort
- Fatima - Oj! Kolla vilken anka! Jag hittade den!
- Eva-Lena - Vad var det för någonting?
- Fatima - Om en and.

Fatima tar sin bok om änder och går och sätter sig vid ett bord. Efter en liten stund kommer Dick springande till bordet där Fatima och Massoud sitter.

- Dick - Jag hittade tre Pippi!
- Eva-Lena - Tre Pippi Långstrump var det.
- Dick - Jag hittade tre Pippi, Fatima! *Han sätter sig bredvid Fatima.*
- Fatima - Får jag kolla! *Hon sträcker sig efter en av böckerna.*
- Dick - Jag hittade tre Pippi, JAG ska läsa dom. *Dick lägger armarna runt böckerna som ligger framför honom så att Fatima inte kan nå dem.*
- Fatima - Kolla!

Fatima visar en bild ur andboken men Dick uppskattar uppenbarligen inte den.

- Dick - Vad är det? Ugh!!! Det här är för småungar.

⁸⁹ Fatimas porträtt återges med utdrag ur observationsanteckningar 2004-05-05.

- Fatima - Kolla!! Va fåglarna gör! Ska ha den här boken idag. *Småsjungande*. Ska leta efter Kungen först?
- Eva-Lena - Jaa det tycker jag.
- Fatima - Inte här.
- Eva-Lena - Men vad är det för kung du letar efter?
- Fatima - Den här vill jag ha.

Fatima har hittat en bok som hon vill låna och reser sig för att leta efter kungaboken. Hon hittar en bok och går tillbaka till bordet för att bläddra i den.

- Fatima - Titta på den här boken! Kolla! Kolla på boken nu! Kolla! De åker till rymden! Det är rymden! Kolla! Kolla va fina hundar!

Hon visar bilden för José och Massoud som också sitter vid bordet, men ingen svarar henne.

Fatima reser sig igen och går runt och letar bland hyllorna och backarna. Hon hittar till slut en kungabok och ropar glatt till pedagogen:

- Fatima - Jag hittade kungen! Jag hittade drottningen! Kolla! Jag hittade den! Jag hittade kungen och drottningen.
- Eva-Lena - Du hittade en drottning! Åh var är kungen då?
- Fatima - Den är med. Ja! Här är den. Jag vill ta med den här.

Eva-Lena tar boken och bläddrar i den.

- Eva-Lena - Njåe, den där tycker jag är lite för svår. Även om det är en kung som är med.
- Fatima - Tar nå'n annan då. Okej.

Fatima ser besviken ut men ställer ändå boken i fönstret bakom sig. Hon går iväg på en ny bokjakt och kommer tillbaka till Eva-Lena med en bok.

- Fatima - Den! Den tycker jag om!
- Eva-Lena - Nu är det djur igen! (*Titeln på boken som Fatima har hittat*)

Fatima sätter sig vid bordet och bläddrar i boken men då ändrar hon uppfattning.

- Fatima - Jag vill inte ha den. Den är tråkig.

Under tiden samlar Eva-Lena ihop barngruppen och böckerna för att kontrollera att ingen lånar med sig mer än två böcker. Fatima försöker få med sig en extra bok och förhandlar med pedagogen om vilken hon skall lämna kvar på biblioteket.

Innan barnen går till lånedisken samlas vi för att prata om vilka böcker de lånat och hur barnen hittade dem. Pedagogen berättar för oss om Fatimas kungabok.

- Eva-Lena - Vi tog inte kungaboken för det var så mycket text i den.
 Nancy - Men du hittade inte den kungaboken som du ville ha från början?
 Fatima - Nej.

5.2.4 Dick 4,8 år⁹⁰

Även Dick är van biblioteksbesökare. Han går raka vägen till en back och hittar en bok han känner igen.

- Dick - Nalle Puh!
 Eva-Lena - Nalle Puh hittade du.
 Dick - Den är inte lika samma som den andra.

Dick verkar riktigt glad över att hitta *Nalle Puh* men det är något som inte stämmer. Det är E. H. Shepard som har illustrerat boken, kanske är han mer bekant med Disneys illustrationer. Dick behåller boken och fortsätter att leta. Nästa bokfynd håller han upp och utbrister:

- Dick - Yes! Den är jätterolig!

Dick lockar men ingen verkar intresserad. Han lämnar tillbaka boken i backen och letar vidare. Efter en liten stund ropar Dick på pedagogen.

- Dick - Pelle Svanslös, Eva-Lena!
 Tom - Får jag se?
 Eva-Lena - De är så svåra. Det är så jättemycket text i. Jag orkar inte läsa den.

I nästa ögonblick är det kompisen Tom som ropar på pedagogen. Han har hittat boken om polarbjörnar som även intresserar Dick. Men Tom släpper inte boken ifrån sig. Under resten av biblioteksbesöket sitter Tom med sin bok. Han granskar boken sida för sida, bläddrar långsamt. Han engagerar sig inte i något annat än just björnboken. Dick, däremot, fortsätter att leta i backarna. Efter en stund hittar han ännu en bok. Det är en bilderbok om Gustav Wasa.

- Dick - Eva-Lena, den boken! *Dick håller upp boken och visar pedagogen som skrattar.*
 Eva-Lena - Det är Gustav Vasa. Han var kung över Sverige. *Dicks förväntansfulla blick slocknar. Han lämnar i alla fall över boken till Eva-Lena, som håller rätt på de två böckerna som barnen får låna. Men nöjd är han inte.*
 Dick - Jag hittar bara tråkiga. Jag bara hitta tråkiga! *Rösten och kroppen visar uppgivenhet.*
 Eva-Lena - Men då har du inte tittat i alla backarna.

⁹⁰ Dicks porträtt återges med utdrag ur observationsanteckningar 2004-04-22.

Dick går till backen där Sandbergböckerna står, men hittar ingenting. Bara Tom sitter kvar med sin bok. Han pratar högt om bilderna.

Tom - Åhh... han får inte blod! Någon har gjort på honom, blod. Eller hur han är snäll?! Jättesnäll! *Tom bryr sig inte om någon svarar. Han pratar för sig själv och är helt uppslukad av sin bok om polarbjörnar.*

Dick går till boksnurran och letar vidare. Rätt som det är står han med en bok i handen och ropar:

Dick - Titta! Titta Fatima!
Fatima - Kolla! Håkan Bråkan! Här! *Naomi kommer till Fatima och Dick.*
Naomi - Aha, jag vet.

Fatima ställer tillbaka Håkan Bråkan på snurran. Dick fortsätter att leta i backarna tills det är dags att gå. Plötsligt får han syn på en bok som lockar. Det är en bild av en ganska läskig svart katt på framsidan. Dick bestämmer sig fort.

Dick - Den vill jag låna!

Ett samtal pågår med Eva-Lena som vi inte uppfattar. Men till slut förstår vi vad han vill. Han vill byta ut Nalle Puh och Gustav Vasa mot kattboken.

Dick - Jag vill låna katten, Eva-Lena.
Eva-Lena - Du har lånat två böcker redan.
Dick - Jag vill inte ha dom två, jag vill ha katten!
Eva-Lena - Nu stannar du här. Är det Gustav Vasa vi ska lämna tillbaka?
Dick - Hmm.
Eva-Lena - Då får vi lämna tillbaka Gustav Vasa i stället och så är det dom här två vi lånar istället.
Dick - Hmm.
Eva-Lena - Bra.

5.2.5 José 3,11 år ⁹¹

José har besökt biblioteket med förskolan flera gånger under året. Han använder begreppet *låna* flitigt. Vid två olika samtal har José berättat för oss att han vill låna Spöket Laban på biblioteket. Han har boken hemma och den finns även på förskolan. Väl framme på biblioteket börjar han besöket med att säga: "Spöket Laban. Spöket Laban ska jag låna".

José håller sig ganska mycket för sig själv och ser inte så intresserad ut av vad de andra barnen gör. Han leker med böckerna, tar upp tio stycken och släpper ned dem i backen

⁹¹ José's porträtt återges med utdrag ur samtalsanteckningar 2004-05-05 och observationsanteckningar 2004-05-05.

så det låter. Efter en stund börjar han bläddra bland böckerna. När han hittar en bok som tilltalar honom, vänder han sig till Eva-Lena.

José - Kolla vad jag vill låna för bok.
Eva-Lena - Kolla den. En mullvad.

José tittar i mullvadsboken men snart börjar han bläddra i bokbackarna igen.

José - Nu *fick* jag en! Titta det är Alfons!

Även denna gång visar José sitt fynd för Eva-Lena. Han sätter sig vid bordet och "läser" högt för sig själv med stor inlevelse, ur Alfonsboken, en bok där han tydligen är bekant med handlingen.

José - Alfons, var är du? Alfons, kommer du? Nu bläddrar jag. Alfons, kommer du? Alfons! Alfons, här är jag! Här är jag! Alfons, kom ut! Alfons, kom ut! Alfons! Alfons! Alfons Åmquist! Alfons Åmquist!

När José har läst färdigt går han iväg med sina böcker och börjar prata med en annan besökare.

José - Men vad ska du låna för någonting? *Han visar böckerna han vill låna för henne.*

Tanten - Låna lite böcker bara.

José - Vad heter du för nånting?

Tanten - Karin. Vad heter du?

José - José.

Tanten - José?

José - Mmm, och det är mina kompisar.

Tanten - Är det dina kompisar?

Hon tittar på oss och på Fatima och Massoud som sitter vid ett bord bakom José.

José - Jag ska låna dom här böckerna. Det här är Alfons. Det är Alfons. *Han visar sina böcker en gång till för Karin.*

Tanten - Han är din favorit alltså.

José - Ja och den här och den här. Jag ska låna den här boken.

Efter samtalet fortsätter José att leta bland bilderböckerna. När han hittar något han känner igen, vänder han sig till Eva-Lena.

José - Simba! Kolla! Lejonkungen.

Eva-Lena - Är det Lejonkungen?

José - Jaa!

Eva-Lena - Det gamla lejonet. *(Titeln på boken som José har hittat)*

José - Grrrraaauhhh!

Efter en stund kontrollerar Eva-Lena barnens bokval. När det är José's tur får han reda på att han får lägga tillbaka sin favoritbok.

Eva-Lena - Och José, hur många har du? En, två, tre. *José räknar med.*

Den (*Alfonsboken*) lånar vi inte för vi har den på förskolan.
José - Ja. *Besvikelsen både hörs och syns*.

Efter besöket samlar vi barnen för att diskutera deras bokval. José är den första som berättar för oss om sina böcker.

José - Jag hittade inte Spöket Laban, men jag hittade de här.

Han visar oss *Mullvaden och månen* och *Det gamla lejonet* och han ser ut att vara rätt nöjd.

5.2.6 Massoud 3,9 år ⁹²

Massoud är det yngsta barnet i gruppen och han har inte velat lämna förskolan tidigare. Vår första observation av barngruppen på biblioteket är Massouds första biblioteksbesök med förskolegruppen.

Vid det första besöket följer Massoud Fatima genom rummet. Han säger ingenting men har hela tiden ett leende på läpparna. Fatima är den som initialt lär Massoud hur man söker efter bilderböcker på biblioteket. Detta lärande sker utan ord och Fatima verkar inte besvärad av att Massoud följer henne som en skugga. När Fatima sätter sig hos pedagogen för att lyssna på en bok riktas Massouds uppmärksamhet mot Naomi och han följer henne när hon söker bland backarna. När Naomi tar en bok och sätter sig vid ett bord följer Massoud efter och tittar på henne. Han ler mot henne och sätter sig till rätta med sin bok.

Vid det andra besöket går Massoud själv runt bland backarna och hyllorna. Han sätter sig ibland vid ett bord och bläddrar i en bok. Han följer kamraterna med blicken, men han pratar inte heller under detta besök med någon. Vid ett tillfälle när Fatima ska sätta sig vid ett bord med en bok, ropar hon till Massoud och Tom att komma, vilket Massoud också gör.

Vid det tredje besöket rör sig Massoud över en större yta i rummet. Han går på ett mer självklart sätt runt bland hyllor och bokbackar. Sökandet efter böcker får en större plats än vid de tidigare besöken. Han bläddrar i böcker tillsammans med José som är något äldre och en mer van biblioteksbesökare.

José - Vi lånar den här boken.
Massoud - Vi lånar den här boken.
José - Lägg tillbaks... att jag hittade dom först. Den HÄR boken!
Ställa tillbaka den.

Massoud ställer inte tillbaka böckerna utan han ger dem till Eva-Lena som lägger dem i lånehögen.

Eva-Lena - Är det dom du vill ha, va?
Massoud - Det är från Bolibompa.

⁹² Massouds porträtt återges med utdrag ur observationsanteckningar 2004-04-14, 2004-04-22 och 2004-05-05.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis visar porträtten att barnen pendlar mellan att samspela i sin sökning efter en bok, att samspela kring innehållet i en bok men även att på egen hand söka efter och upptäcka innehållet i en bok. Vanligt är att söka andras uppmärksamhet när man har hittat en för gruppen välkänd bok. Porträtten visar på en variationsrikedom i barnens samspel som vi i följande avsnitt kommer att resonera kring.

5.3 Barns samspel med varandra i sin sökning efter bilderböcker

I detta avsnitt fokuserar vi på hur barn samspelar med varandra i sin sökning efter bilderböcker. Hur ser detta samspel ut? Vilka strategier använder sig barnen av när de interagerar med varandra? Vi vill belysa de inkluderings- och exkluderingsstrategier som förekommer i vårt material. Avsnittet är tänkt att tydliggöra hur barnen delar med sig och skapar kontroll över sina val av bilderböcker.

Vi har valt att sätta likhetstecken mellan Dervins begrepp *kommunicera* och Corsaros begrepp *samspela*. Vi menar att när barnen samspelar med varandra eller med den vuxne sker det genom en kommunikation som antingen är verbal eller ickeverbal.

I Corsaros studie har det *interaktiva rummet* oftast bestått av en lek mellan två eller fler barn, en lek som ska skyddas eller öppnas upp för andra.⁹³ I vår studie uppfattar vi det interaktiva rummet som barnens bokfynd som kan öppnas upp för andra eller skyddas ifrån intrång. Barnen har utvecklat återkommande verbala och ickeverbala inkluderings- och exkluderingsstrategier som vi uppfattar som typiska för barngruppen när de besöker biblioteket. Avsikten med inkluderingsstrategierna har varit att locka eller intressera andra och att få andras godkännande för sina bokfynd.⁹⁴ Vi menar att barnen har utvecklat strategier för att dela med sig av sina bokfynd till andra respektive skydda sina bokfynd från andras försök till övertag. Strategierna kanske inte är särskilt komplexa i jämförelse med de invecklade tillträdesstrategier som Corsaro beskriver, men de är tydliga och återkommande. I bibliotekssammanhang kan godkännandet av ett bokfynd tolkas som vänskap och gemenskap. ”Nu leker jag med Sara och därför är Sara min vän” blir i bibliotekssammanhang ”Sara tycker om mitt bokval och därför är Sara min vän”.

5.3.1 ”Kolla vad jag hittade!” Verbala inkluderingsstrategier för att locka andra med en bok

Att med en bilderbok locka varandras uppmärksamhet, att söka efter bekräftelse för sina bokfynd och att känna glädje över att hitta en välkänd favoritbok inom gruppen, är situationer som utspelas flera gånger under varje observationstillfälle. Det huvudsakliga intrycket är att barnen har ett tydligt behov av att dela med sig av sina fynd och sin glädje över att hitta dessa. Hur andra barn i gruppen reagerar på just den bok som visas upp styr hur barnet själv agerar. Generellt har det visat sig att om barnet bemöts positivt och får ett godkännande av kamraterna, behåller barnet boken. Å andra sidan, om

⁹³ Corsaro 1997, s. 123ff.

⁹⁴ Simonsson 2004, s. 116ff.

kamraterna visar sig vara ointresserade eller till och med avvisande mot bokfyndet, släpper barnet boken och går vidare. Dessa interaktioner, med Corsaros terminologi, kan betraktas som rutiner eftersom de är förutsägbara och återkommande när kamratgruppen besöker biblioteket tillsammans.⁹⁵

En annan sorts rutin som Corsaro har funnit kallar han *sharing rituals*. I sin definition av rutinen tar han hjälp av antropologen Tamar Katriel.

These collective activities involve patterned, repetitive, and cooperative expressions of the shared values and concerns of childhood. They often involve stylized performances and "constitute ritualized moments which are distinctive to the childhood world in which they are embedded and which punctuate the flow of social exchanges in that world" (Katriel, 1987, s. 306).⁹⁶

Barnens inkluderingsstrategier på biblioteket liknar *sharing rituals* i och med att de följer mönster, upprepar sig, och kan beskrivas som ömsesidiga uttryck för det barnen anser vara viktigt under besöket, men på en punkt faller likheterna. Enligt Corsaro ska barnen ha ett medvetet förhållningssätt till rutinen, sätta namn på det de gör, vilket vi inte har uppfattat att de gör när de inkluderar andra i sina bokfynd.⁹⁷

Även om barnens inkluderingsstrategier upprepar sig i gamla mönster så är situationen alltid ny, tid och rum är hela tiden i förändring.⁹⁸ Hur man hanterar sin informationssökning, som i vårt fall barnens sökning efter bilderböcker, är föränderligt. Informationsbehovet skiftar beroende på var man befinner sig och vem man samspelar med. Vilka böcker som väcker ens nyfikenhet beror på vem man just nu samspelar med och hur det gestaltas. Dervin beskriver hur man i sin informationssökning använder sig av olika strategier för att överbrygga informationsgapen.

At a specific moment in time-space, therefore, an individual who defines self as facing a gap of a particular kind may use communicating tactics of a particular kind. In a different moment, facing a different gap, he or she may use a different tactic.⁹⁹

Vi har sett att under ett och samma besök pendlar barnen i sina handlingar, från att samspela i sin bilderbokssökning, att söka bekräftelse hos pedagogen till att på egen hand leta efter en bilderbok.

I det följande kommer vi att ge exempel som visar hur ett lockande godkänns respektive underkänns av kamraterna.

5.3.1.1 Godkännande

Exempel 1 *Grodan*
040414
Aktörer: Naomi, Massoud och Fatima.

Barngruppen har nyss kommit till barnavdelningen och börjat sitt letande vid olika backar. "Titta på den boken!" lockar Fatima. All uppmärksamhet riktas mot Fatima. Hon plockar upp och visar

⁹⁵ Corsaro 1997, s.19ff.

⁹⁶ Corsaro 1997, s. 127.

⁹⁷ Corsaro 1997, s. 127f.

⁹⁸ Dervin 1992, s. 68.

⁹⁹ Dervin 1992, s. 66.

Naomi Grodanboken¹⁰⁰ som hon har hittat. Massoud tittar nyfiket på. "Grodan! Titta!" ropar Fatima igen. "Ska du låna den?" frågar Naomi. Fatima svarar inte utan fortsätter att bläddra i backen.

I ovanstående exempel ser vi att Fatima lockar på de andras uppmärksamhet när hon hittar en bok som hon känner igen. Genom att ropa "Titta på den boken!", bjuder hon in och inkluderar de andra att vara med i hennes igenkännande.¹⁰¹ Eftersom det är Fatima som hittar, en för kamratgruppen välkänd bok, är det hon som har makten över boken. Naomis intresse för Grodanboken innebär ett godkännande av Fatimas bokval. Samtidigt bekräftar hon bokens status genom att omedelbart fråga Fatima om hon ska låna den. Fatima behåller makten genom att låta bli att svara. Hon håller kvar boken och fortsätter att leta i backen efter nästa fynd.

Vi menar att Corsaros teman *gemensamt delande* och *kontroll över sin situation* visar sig tydligt i detta samspel.¹⁰² Fatima delar med sig av sin glädje i igenkännandet samtidigt som hon behåller kontrollen över boken.

5.3.1.2 Underkännande

Exempel 2 Yes!

040422

Aktörer: Dick, Fatima, Tom, Naomi och Eva-Lena.

Barnen är upptagna på olika håll med att bläddra i bilderboksbackar. Dick håller upp en bok och utbrister: "Yes! Den är jätterolig!" Dick lockar, men ingen verkar intresserad. Han lämnar tillbaka boken i backen och letar vidare.

Vi har sett flera exempel på när barnen misslyckas med att locka på kamraternas uppmärksamhet. Antingen intresserar boken inte de andra eller är barnen upptagna med sina egna sökningar. Boken som Dick håller upp¹⁰³ får ett klart underkännande av gruppen, inte ens Eva-Lena svarar. Annars brukar hon besvara barnens lockande om ingen av kamraterna gör det. Dicks "Yes!" besvaras inte varpå han omedelbart släpper ner boken i backen. Dick ser ut att vara glad över sitt bokfynd men gruppens godkännande har större betydelse för honom just då än själva boken. Han vill hitta en bok som intresserar andra, dela med sig till andra. Att hitta en av andra "godkänd" bok ger en uppmärksamhet och status. Han fortsätter att leta men får underkänt för varje bok han hittar och till slut säger han uppgevet: "Jag hittar bara tråkiga. Jag bara hitta tråkiga!"

5.3.2 Ickeverbala inkluderingsstrategier för att locka andra med en bok

En annan, fast mindre vanligt förekommande, inkluderingsstrategi som vi har sett i våra observationer är barnens ordlösa lockande på uppmärksamhet. Det synliggörs genom deras kroppsspråk och genom hur de rör sig i rummet och i förhållande till andra. Simonsson beskriver hur barnen i hennes studie, ordlöst, använder kroppen som ett medium att kommunicera med. För att inte störa sker närmandet försiktigt och i flera

¹⁰⁰ Med Grodanböcker menar vi en bilderboksserie av Max Velthuis.

¹⁰¹ Simonsson 2004, s. 118.

¹⁰² Corsaro 1997, s. 118.

¹⁰³ Vi kan tyvärr inte se titeln på boken.

steg.¹⁰⁴ Vi har funnit att liksom i det verbala lockandet, är målet att väcka andras intresse och uppmärksamhet, och även att dela glädjen över sina fynd.

Exempel 3 *Flanerande*

040414

Aktörer: Naomi, Dick, Fatima, Massoud och Eva-Lena

Naomi och Dick har just avslutat en gemensam och glädjefylld läsupplevelse av varsin Emilbok. Naomi går till Eva-Lena och Fatima och visar sin Emilbok för dem. Hon är glad och ser mycket nöjd ut när hon berättar: *"Han har fått en skål i huvet"*. Därefter flanerar Naomi runt i rummet med sin Emilbok. Hon ser till att hålla framsidan väl synlig. När hon närmar sig en annan barngrupp som också besöker avdelningen söker hon ögonkontakt med dem samtidigt som hon visar upp sin Emilbok.

Först delar Naomi med sig av sin nyss avslutade läsupplevelse när hon berättar för Eva-Lena och Fatima om bilderna i boken. Därefter tar hon rummet i besittning när hon flanerar med sin Emilbok. Hon lockar på andras uppmärksamhet när hon med sin bok söker ögonkontakt i sitt närmande med den okända barngruppen.

Vi får intrycket av att Naomi känner sig stolt och glad över sin bok och därför vill dela denna glädje med andra. Kanske hoppas hon att barnen öppet ska beundra hennes bokfynd, men så sker inte. Trots att Naomi inte fick den uppmärksamhet vi tror hon ville ha ser hon ändå nöjd ut när hon går tillbaka till Eva-Lena för att lägga Emilboken i lånehögen. Det kan också vara så att det för Naomi räckte med att visa upp boken för den andra barngruppen.

5.3.3 Att förhandla kring en bok

Ibland har vi kunnat se att barnens beundran över en kamrats bokfynd övergår till en önskan om att själv få boken. Den gemensamma glädjen övergår då till en förhandling. De förhandlingar vi sett exempel på under våra observationer har varit snabba och konfliktfria. Den som har hittat en bok med hög ställning inom gruppen har kontrollen över boken och kan bestämma sig för att behålla den för sig själv, som Fatima gjorde i exempel 1 med Grodanboken. Men vi har även sett att barnen i vår studie, i likhet med barnen i Simonssons studie, delar med sig av kontrollen genom att lämna över en eftertraktad bok på begäran.¹⁰⁵

Exempel 4 *Kan jag få låna Pippi?*

040414

Aktörer: Fatima och Naomi

Fatima står vid en bilderboksback och har just hittat en Grodanbok som hon tittar i. Plötsligt ser hon två Pippiböcker och utropar: *"Pippi!"*. Hon släpper ner Grodanboken i bilderboksbacken igen och Naomi ropar *"Pippi!"* ännu högre. *"Kan jag få låna Pippi?"* Fatima lämnar utan tvekan över Pippiböckerna till Naomi och går och sätter sig hos Eva-Lena. Eva-Lena tar en bok och börjar läsa för Naomi.

¹⁰⁴ Simonsson 2004, s. 117.

¹⁰⁵ Simonsson 2004, s. 120.

När Fatima hittar de två Pippiböckerna glöms Grodanboken bort. Här ser vi ett exempel på hur snabbt intresset flyttas från en bok till en annan. Fatima ropar ”Pippi!” och Naomi delar glädjen genom att ropa ännu högre. Naomi förhandlar omedelbart till sig böckerna utan svårigheter, vilket vi tolkar som att det viktiga för Fatima är att vara den som hittar böckerna, den som har initiativet och att dela glädjen i igenkännandet. Att behålla kontrollen över böckerna intar en underordnad roll för Fatima i detta exempel.

5.3.4 Att markera bokrevir - exkluderingsstrategi

Vid enstaka tillfällen har vi sett hur barn i vår studie ropar på kamraterna för att visa upp ett bokfynd samtidigt som barnet tydligt markerar en ovilja att dela med sig av boken. Barnet sätter upp gränser för andras deltagande och därmed behåller det kontrollen över boken.

Exempel 5 *Jag ska läsa dom!*

040505

Aktörer: Dick, Fatima och Eva-Lena

Vid vårt första observationstillfälle hittade Fatima två Pippiböcker som hon stolt visade upp för Naomi, Dick och Massoud. Böckerna väckte stort intresse vid det tillfället och särskilt Dick förundrades över att Fatima hade hittat två Pippiböcker. Vid detta tredje besök är det Dick som hittar Pippiböckerna:

Dick	- Jag hittade tre Pippi!
Eva-Lena	- Tre Pippi Långstrump var det.
Dick	- Jag hittade tre Pippi, Fatima! <i>Han sätter sig bredvid Fatima.</i>
Fatima	- Får jag kolla! <i>Hon sträcker sig efter en av böckerna.</i>
Dick	- Jag hittade tre Pippi, JAG ska läsa dom. <i>Dick lägger armarna runt böckerna som ligger framför honom på bordet så att Fatima inte kan nå dem.</i>

Först inkluderar Dick Eva-Lena och Fatima i sin bilderbokssökning genom att ropa högt och visa upp sina tre Pippiböcker. Inkluderandet övergår snabbt till att exkludera Fatima, detta visar Dick genom sin markering med armarna och sitt konstaterande, ”JAG ska läsa dom”. Han behåller kontrollen och bestämmanderätten över böckerna och förmedlar att det inte är någon idé att försöka förhandla till sig böckerna.

5.3.5 Att tävla i sin sökning

Vi har upplevt att barnens sökningar efter bilderböcker många gånger kan liknas vid en slags tävling om att hitta den ”bästa” boken under biblioteksbesöket, men ibland kan det vara en tävling om att hitta en viss bok. Under Josés porträtt beskriver vi hur José utbrister: ”Nu fick jag en! Titta det är Alfons!” när han hittar en bok om Alfons Åberg. Tidigare har José hittat andra böcker som han vill ta med till förskolan, men Alfonsboken är en välkänd bok för honom och utropet tyder på att det var just en välkänd bok som räknas för José.

Denna tävlan startar ofta med att en kamrat hittar en bok som väcker stor beundran hos de andra barnen. Nedan beskriver vi hur osäkerheten om riktigheten i ett uttalande som gjorts sätter igång jakten på att hitta rätt bok

Exempel 6 *Den riktiga Emilboken*

040414

Aktörer: Dick, Massoud, Naomi och Eva-Lena

Dick visar Naomi en bok och viskar något som vi inte uppfattar. Naomi tittar på bilderna och säger: "Va? Emil? Emil i Lönneberga." Hon ser skeptisk ut och frågar en gång till: "Emil, är det Emil i Lönneberga?" Dick pekar på figuren i boken och förklarar att Emil är gammal¹⁰⁶.

Efter Dicks uttalande går Naomi till backen där Lindgrenböckerna står, hon bläddrar och hittar en "riktig" Emilbok som hon går till pedagogen med. "Titta! Emil!", säger Naomi. Vi uppfattar inte vad Eva-Lena svarar.

Därefter går Naomi tillbaka till bordet där Dick och Massoud sitter och bläddrar i sina böcker. "Emil i Lönneberga!" säger hon glatt och sätter sig bredvid Dick. "Min är också Emil!" säger Dick bestämt och pekar på sin bok. "HÄR är Emil!" svarar Naomi. "Emil, din fördummade unge!" skrattar Naomi när hon öppnar boken och pekar på en bild. Dick upprepar Naomis ord: "Emil, din fördummade unge!" Båda barnen skrattar och börjar sjunga "Snickerboa hoppfallera..." samtidigt som de söker ögonkontakt med oss. Naomi försätter efter sången att berätta högt om vad som händer på bilderna, medan Dick glatt försätter med: "Emil, din fördummade unge!" detta upprepar han fem gånger. Naomi går till Eva-Lena med sin Emilbok för att lägga den i lånehögen.

Naomi ifrågasätter Dicks påstående att den bok han har hittat är en Emilbok. Diskussionen med Dick skapar ett behov hos Naomi att kontrollera riktigheten och bevisa motsatsen i Dicks påstående. Naomis behov kan även förstås som ett informationsgap som hon måste överbrygga för att skapa mening för sig själv. I den här situationen väljer Naomi att överbrygga gapet själv, och det valet tror vi beror på att Naomi redan har en klar bild av hur de riktiga Emilfigurerna ser ut i bilderböcker. Hon vet dessutom i vilken back Lindgrens böcker placeras.¹⁰⁷

Vi ser också att Naomi först går till Eva-Lena för att visa henne sin Emilbok innan hon går tillbaka till Dick. Vi uppfattar inte vad Eva-Lena svarar, men Naomi ser nöjd ut när hon går därifrån. En inte alltför djärv tolkning är att Eva-Lena bekräftar Naomi. Då räcker det för henne att förstå själv utan att behöva övertyga Dick. Vår tolkning bekräftas av vad som sedan händer vid bordet då Naomi och Dick förenas i glädjen över hur Emils pappa, enligt dem själva skriker "Emil, din fördummade unge!"

Sammanfattning

I detta avsnitt lyfter vi fram hur barn samspelar med varandra i sin bilderbokssökning. Vi har funnit att barns bilderbokssökning är en mycket socialt betingad aktivitet när de besöker biblioteket i kamratgruppen. Därför vill vi framhäva att barns bilderbokssökning i kamratgruppen är mycket mer än en förströdd bläddring bland backar, vilket det kan ge sken av vid en hastig överblick. Barnen pendlar mellan att samspela i sin sökning efter en bok, att samspela kring innehållet i en bok och att på egen hand söka och upptäcka innehållet i en bok. Allra vanligast är att söka andras uppmärksamhet eller att inkludera andra när man har hittat en för gruppen välkänd bok.

¹⁰⁶ Vi kan se att det inte är Lindgrens *Emil i Lönneberga* men huvudfiguren i boken liknar Emil.

¹⁰⁷ Lindgrens böcker är placerade i en egen back, utbrutna ur systemet.

5.4 Aspekter i barnens vardag som visar sig i deras val av bilderböcker

Utifrån våra samtal med barnen och observationerna av deras biblioteksbesök har vi försökt avgöra om det finns några, för oss synliga, gemensamma faktorer i deras val av böcker. Med tanke på den stora mängden bilderböcker som finns tillgängliga på bibliotek har vi förvånats över att barnen många gånger har intresserat sig för så likartade bilderböcker. Vid närmare undersökning har vi funnit att majoriteten av barnens bokval kan sorteras in under två kategorier av böcker: förskolans litterära kanon och barns egna medieangelägenheter. I båda kategorierna menar vi att igenkännandets dragningskraft spelar stor roll för vilka böcker barnen lockas av. Vissa böcker faller in under båda dessa kategorier.

Barnen har nämnt följande bok- och/ eller mediefigurer vid namn på ett sätt som visar att figurerna är välkända för dem: Alfons, Pippi, Emil, Spöket Laban, Emma, Ludde, Bockarna Bruse, Nicke Nyfiken, Nalle Puh, Grodan, Pelle Svanslös, men även Björnbröderna, Ensam Hemma, Simba, Lejonkungen, Bayblades, Gnottarna och Håkan Bråkan.

5.4.1 Förskolans litterära kanon

I likhet med förskollärarna i Asplund-Carlssons och Simonssons studier läser pedagogerna i "vår" förskola främst böcker från förskolans litterära kanon för barnen. Pedagogerna Eva-Lena har berättat om sina favoritförfattare, Astrid Lindgren, Gunilla Bergström och Inger och Lasse Sandberg. Avdelningen har ett "Alfonsrum" där bilder av Alfons pryder väggarna och bara Alfonsböcker ligger i bokbacken. När barnen börjar på avdelningen förs de in i vad Simonsson kallar en kulturgemenskap där förskolans litterära kanon spelar en viktig roll.¹⁰⁸ Eftersom barnens föräldrar har rötter i andra länder än Sverige menar Eva-Lena att förskolan har en viktig uppgift med att introducera det svenska litteraturarvet till denna barngrupp.

Alfons Åberg, Pippi, Emil och Spöket Laban är bilderboksfigurer som utgör en gemensam bas för barngruppen. När barnen går till biblioteket är det just dessa bilderböcker som väcker mycket uppmärksamhet. Igenkännandets dragningskraft syns tydligt i deras samspel kring bilderböcker. Närmare hälften av de figurer de nämner i samtalen och under biblioteksbesöken hör till böcker från förskolans litterära kanon, böcker som de blir bekanta med när de börjar på förskolan, om inte tidigare. Gång på gång väljer de böcker som de har sett och hört förut. Barnen vet att pedagogerna är positivt inställda till böckerna, även om de inte alltid får låna hem dem.

Att Alfons Åberg och Spöket Laban är välkända för barnen går inte att ta miste på. Vid det informella frukostsamtalet före barnens andra biblioteksobservation tillfrågades de närvarande barnen vilka böcker de ville låna.

¹⁰⁸ Simonsson 2004, s. 96.

Exempel 7 *Alfons och Spöket Laban*

Frukostsamtal 040422

Aktörer : Eva-Lena, Fatima, José, Dick, Naomi, AnnaCarin, Nancy

- Eva-Lena - Fatima, vad vill du att vi ska låna på biblioteket idag?
Fatima - Alfons Åberg.
Eva-Lena - Alfons Åberg?! Vilken bra! Nån speciell?
Fatima - Jag vet inte.
Eva-Lena - Du vet inte? Alfons Åberg. Vad ska du låna mer då?
Fatima - Spöket
Eva-Lena - Spöket Laban.
Fatima - En till!
Eva-Lena - Ja, mera? [ohörbart...] en till Spöket Laban??
Fatima - Ja!
Eva-Lena - Likadana? *Fatima nickar ivrigt.*
José - Jag har också Spöket Laban.
Eva-Lena - Ska det vara nån mer än Spöket Laban?
José - Jag har också Spöket Laban.
Dick - Det finns inte mer Spöket Laban på biblioteket.
Eva-Lena - Gör det inte?
Dick - Nej! Jag letade med mamma.
Eva-Lena - Du var där med din mamma och så såg du ingen Spöket Laban där?
Fatima - Då får du leta nån annanstans!
José - Jag har Spöket Laban.
Eva-Lena - Du har Spöket Laban.
José - Ja.
Eva-Lena - [... ohörbart] Spöket Laban någon annan stans. Kanske har någon lämnat den tillbaka ?
Dick - Nej.

Av samtalet förstår vi att barnen har en tydlig bekantskap med Alfons Åberg och Spöket Laban, men vi tror att barnens svar är till för att tillfredställa oss. Vi har under observationerna sett hur skiftande deras informationsbehov är beroende på vem dem samspekar med och deras här och nu. Att reflektera över sina kommande informationsbehov utan att befinna sig på biblioteket uppmanar egentligen barnen att gripa tag i någon välkänd och bekant bokfigur, i detta fall från förskolans litterära kanon. Pedagogen är mycket positiv till deras svar trots att förskolan redan äger ett exemplar av alla Alfonsböcker. Barnen får alltså inte låna hem dem från biblioteket, något som José fick klart för sig vid den sista observationen som återgavs i hans porträtt.

5.4.2 *Barns egna medieangelägenheter*

Barnens egen intressesfär och erfarenheter av den massmediala världen utanför förskolan framträder tydligt när de söker bilderböcker, något som även Simonsson har funnit i barnens bilderboksaktiviteter.¹⁰⁹ Barnens egna medieangelägenheter utgör den andra kategori som barnens val av bilderböcker sorteras in under. I dagens massmedievärld är en film inte *bara* en film eller en TV-figur, något man kan vänta sig att se *bara* på TV. Vanligtvis marknadsförs mängder med olika produkter och medieformer med samma tema eller figur. Buckingham kallar fenomenet för trans-

¹⁰⁹ Simonsson 2004, s. 204.

mediaintertextualitet.¹¹⁰ När barnen letar i bilderboksbackarna finner de ibland böcker med figurer de känner igen från TV-program och barnfilm.

Exempel 8 *Bolibompa*

040505

Aktörer: Massoud och Eva-Lena

Eva-Lena - Är det den du vill ha, va?

Massoud - Det är från Bolibompa

Massoud nämner inte bokfiguren vid namn, utan talar bara om att den är från Bolibompa. Vi funderar på om det är så att för vissa barn är det enorma utbudet av bilderböcker på bibliotek förvirrande och kanske till och med oroande. Att hitta en bok med en välkänd "vän" kan kännas tryggt.

Genom att hitta en bilderbok med välkända TV-figurer skapas tillfällen där barnen kan dela med sig av den medievärld de har gemensamt utanför förskolan. Via bilderna kan barnen tillsammans med sina kamrater, komma ihåg och skapa mening kring det de har sett hemma eller på bio. Detta kan vara svårt för barn i förskoleåldern att göra utan bildernas hjälp. Exempel 6: *Den riktiga Emilboken*, är ett utmärkt exempel på hur barnen via bokens bilder får tillgång till vad de tidigare har sett på TV hemma, men nu får tillfälle att uppleva igen tillsammans med en kamrat. I dialog med kamraterna sker ett meningsskapande ur det förflutna till nuet.¹¹¹

Vi har även sett att böcker med figurer som känns igen från andra medier har hög status inom gruppen.

Exempel 9 *Håkan Bråkan*

040422

Aktörer: Tom, Naomi, Fatima och Eva-Lena

Tom - Här! Den. Jag ska ha med oss den.

Naomi - Får jag se?

Eva-Lena - Håkan Bråkan.¹¹²

Fatima - Var är Håkan Bråkan?

Naomi - Jag vill ha den!

Tom - Ta den. Han *ger boken till Naomi*. Där är Håkan Bråkans mamma. I julkalendern. Eller hur?

Här syns att Håkan Bråkan tillhör en gemensam erfarenhetsvärld som barnen delar med varandra, men i följande exempel är det tveksamt om de andra närvarande barnen har sett filmen *Ensam hemma*.

Exempel 10 *Ensam hemma*

040422

Aktörer: Naomi, Eva-Lena, Tom, Fatima, Dick, José och Massoud

Naomi tittar igenom böckerna på boksnurran då hon hittar en bok om kroppen, illustrerad med fotografier.

¹¹⁰ Buckingham 2000, s. 156.

¹¹¹ Dervin 1999, s. 731.

¹¹² Håkan Bråkan är en TV-figur från julkalendern 2003.

Naomi - Titta! Ensam hemma! Ensam hemma!¹¹³ Naomi ropar högt.

Hon pratar för sig själv och står en stund och tittar i boken innan hon går fram till Eva-Lena och visar boken.

Naomi - Eva-Lena! Är det här Ensam hemma?
Eva-Lena - Nej det är en bok om kroppen.

Naomi ställer tillbaka boken på boksnurran och letar vidare.

När Naomi först hittar boken är hon närmast exalterad. Hon lockar på andras uppmärksamhet men ingen verkar intresserad. Naomi tittar närmare på boken för att se om det verkligen är skådespelaren från *Ensam hemma*, men hon kan inte riktigt avgöra det själv. Denna osäkerhet skapar ett informationsbehov hos Naomi och hon väljer att vända sig till pedagogen för att få hjälp med att överbrygga informationsgapet och därmed göra boken meningsfull.¹¹⁴ När hon får klart för sig att det inte är pojken från *Ensam hemma* tappar hon allt intresse för boken, som i slutändan saknar mening för henne. Hon fortsätter att leta vidare.

5.4.2.1 Att modellera om

Naomis sätt att lösa sitt problem genom att fråga pedagogen om en bok verkligen är den hon tror att den är, har inte varit särskilt vanligt under våra observationer. Vanligare har varit att barnen modellerar om bilderböckerna till något de känner igen från medievärlden och på så sätt skapar mening kring det okända genom att göra om det till något känt. I likhet med Simonsson, har vi funnit att barnen förhandlar om exakt vad det är som bilderna kommunicerar och om de är kända sedan tidigare från TV eller film.¹¹⁵

I Toms porträtt, beskrivs hur han hittar en bok om polarbjörnar som han genast visar för pedagogen och för Dick. Han ropar, "*Dick titta! Små björnar, stora björnar!*" Förvånande är att det är Dick, och inte Tom, som konstaterar, efter att snabbt ha tittat i boken, att det är Björnbröderna. Stämningen trissas upp och barnen är mycket allvarliga. Dick försöker övertyga Tom om att det verkligen är Björnbröderna men Tom ser tveksam ut. För honom tycks det inte vara betydelsefullt om det är Björnbröderna eller ej, han tycker om bilderna. Men för Dick är det oerhört viktigt att förhandla fram sitt intryck av bilderna, att det verkligen *är* en bok om Björnbröderna.

När vi träffar barnen dagen efter biblioteksbesöket sitter Dick med björnboken och visar oss en bild på en av isbjörnarna som har en blodig ram. Dick berättar för oss att det är isbjörnens bror som har skadat honom. Han berättar vidare att brodern har blivit förvandlad till en björn och då förstår vi att han applicerar filmen *Björnbröder* på boken. Dick visar bilden av den blodiga ramen för de andra kamraterna och berättar att han (björnen) slickar upp blodet. Under hela samtalet behåller Dick kontrollen över boken genom att hålla sin arm på boken och väljer när han ska visa upp bilderna för andra. När vi frågar om boken verkligen handlar om Björnbröder håller Dick fast vid det och får medhåll av Fatima. Tom har vid fyra tillfällen under samtalet, berättat att det

¹¹³ *Ensam hemma* är en film som först kom ut 1990 och har tre efterföljare. Huvudpersonen i filmen är en åttaårig pojke som liknar pojken på omslagsbilden i boken som Naomi har hittat.

¹¹⁴ Dervin 1992, s. 68.

¹¹⁵ Simonsson 2004, s. 203.

var *han* som lånade boken på biblioteket, detta för att hålla kvar en del av kontrollen över boken.

Barnen visar att de omvandlar en okänd bok till något redan välkänt på samma sätt som Dervin menar att människor i olika situationer har möjlighet att göra för att skapa mening ur information.¹¹⁶ Genom att omvandla eller modellera om bilderboken hanterar barnen informationsgapet på ett sätt som gör att boken blir meningsfylld. Man kan även beskriva det i termer som att barnen fyller igen tomrummet eller informationsgapet genom att modellera om en okänd berättelse till en känd. Den nya informationen som barnen tar emot går från kaos till ordning.

5.4.2.2 Vuxnas utanförskap och oförståelse för barns egna medieangelägenheter

Vid ett annat tillfälle har Dick modellerat om innehållet i en bok till något som är känt för honom, men inte för de vuxna. Han har hittat en bildrik bok av Richard Scarry som heter *Allting runtom kring*. Det är något hos bilderna som påminner Dick om *Bayblades*.¹¹⁷ Boken blir *Bayblades* för honom, något som de vuxna inte förstår.

Exempel 11 *Bayblades*

040505

Aktörer: Dick, Eva-Lena, Fatima, José och Massoud

Dick	- Den här var bra! Wow! Den här var bra!
Eva-Lena	- Mmmm.
Dick	- Den är <i>Bayblades</i> . Den är <i>Bayblades</i> .
Eva-Lena	- Så kallas den inte på svenska.
Dick	- Jo, den heter <i>BAYBLADES</i> .
Eva-Lena	- <i>Bayblades</i> tycker jag inte låter så svenskt.
Dick	- Jo, de heter <i>Bayblades</i> .
Eva-Lena	- Det låter som engelska på nåt sätt.
Dick	- Den ÄR <i>Bayblades</i> , jo den är <i>Bayblades</i> .

Här kan vi se hur Dick försöker inkludera andra i sitt bokfynd. När han först berättar för Eva-Lena att det är *Bayblades* får vi intrycket av att han inte bara försöker övertyga *Eva-Lena* att det är *Bayblades*, utan även sig själv. Bilderna får en ny mening för Dick men Eva-Lena förstår inte vad Dick menar. Hon avvisar namnet *Bayblades* för att det inte låter svenskt men hon säger inte att boken heter *Allting runtom kring*. Antingen vill inte Eva-Lena diskutera om boken är en *Bayblades*-bok eller också känner hon inte till vad *Bayblades* är för någonting.

När vi har samlat barnen efter det sista biblioteksbesöket för att de ska få visa oss sina bokfynd får Dick uppleva ännu en oförstående vuxen (som denna gång är en av uppsatsförfattarna, Nancy) när han stolt visar upp sin *Bayblades*-bok.

Nancy	- Oj, vad har du för böcker? <i>Allting runt omkring</i> . Vad hittade du dom nånstans?
Dick	- Är inte dom där <i>Bayblades</i> ?

¹¹⁶ Dervin 1999, s.732.

¹¹⁷ *Bayblades*, eller *Beyblades* som det också stavas, är en japansk tecknad serie som går på TV. Det marknadsförs leksaker i form av snurror eller flygande tefat med figurer från TV-programmet. Även dessa säljs under namnet *Bayblades*.

Nancy lyssnar uppenbarligen inte på Dicks fråga, som han ställer flera gånger. Hon känner inte till Bayblades, men frågar inte heller vad det är.

Nancy - Var hittade du dom, Dick?
Dick - Är inte dom Bayblades?

Här ställer Dick frågan igen för att få bekräftat att boken är en Baybladesbok, men Nancy undviker frågan med att ställa en ny.

Nancy - Var hittade du dom?
Dick pekar mot en back.
Nancy - Där borta, i den backen, ja. Vad handlar den om?
De bläddrar i boken.
Nancy - Titta, en älg! En massa bilder!
Eva-Lena - Och mycket text.

Eva-Lena har redan berättat för oss att hon inte tycker om böcker med mycket text och många bilder och att hon helst vill slippa låna boken som Dick har valt.

Nancy - Vad roligt!
Dick - Hus. *Dick pekar på en bild.*
Nancy - Ja. Och där bor det en massa kaniner!

Samtalet om barnens boklån fortsätter med de andra barnen i gruppen. Efter en stund och tillsynes utan sammanhang utbrister Dick rakt ut i luften:

Dick - BAYBLADES!
Nancy - Vilka roliga bilder det var på den!
Dick - Jag ska ha en sån Bayblades.
Nancy - Du ska ha den? *Nancy pekar på Dicks bok.*
Dick - Hmmm
Massoud - Jag också, jag också.
Nancy - Den tycker du är bäst?
Massoud - Jag ska också ha Bayblades.
Dick - Den ska JAG ha!

Av ovanstående samtal kan man se hur Dick gång på gång försöker få igång en dialog kring sin Baybladesbok men Nancy förstår inte. Hon ser bara en Richard Scarry bok. Hon har aldrig hört talas om Bayblades men försöker inte heller förstå vad det är som Dick tappert försöker förmedla. Man kan också säga att Dick försöker behålla kontrollen över sin uppfattning av boken genom att gång på gång tala om för andra vilken mening han ger boken. Samtidigt vill han dela sin uppfattning med andra, helst en vuxen, vars bekräftelse skulle väga tungt. Massoud är tydligen den enda som riktigt förstår Dick eller vet vad *Bayblades* är. Vi menar att vuxnas oförståelse för barns medievärld ibland kan utgöra en barriär för barnens utforskande av en bilderbok. Istället för att fortsätta att utforska boken tvingas barnet att försvara sin uppfattning.

Marknadsforskare har, enligt Corsaro, kommit underfund med att attraktionsvärdet för vissa produkter och medier som är riktade mot barn, oftast lite äldre barn, hänger samman med att barn förstår att vuxna inte kommer att tycka om dem.¹¹⁸ I vår undersökning har detta varit mest framträdande i diskussionerna kring Gnotterna, ett

¹¹⁸ Corsaro 1997, s. 112.

barnprogram som visades i Bolibompa under vintern 2003-04. Det första biblioteksbesöket inleds med följande diskussion när de bläddrar i backarna:

Exempel 12 *Gnottarna*
040414
Aktörer: Dick och Naomi

Dick - Har du en bok om Gnottarna?
Naomi - Såg dom på min TV. Alfons!!

Nästa gång vi möter barnen är det vid frukostsamtalet strax före det andra biblioteksbesöket. Eftersom vi har lite svårt att engagera barnen i samtalet kring bibliotek och deras bokval, ställer vi en fråga om Gnottarna. Plötsligt sätter diskussionen mellan barnen fart.

Frukostsamtal 040422
Aktörer: Naomi, Fatima, Dick, José, Eva-Lena, AnnaCarin och Nancy

AnnaCarin - Finns det Gnottaböcker på biblioteket?
Naomi - Ja och film.
AnnaCarin - Film! Ja, det har jag sett att det finns på film men jag visste inte vad det fanns för bok.
Eva-Lena - Det finns såna böcker som vi aldrig lånar här, som ni får låna hem sen. Det finns såna böcker, om Gnottarna.

Här markerar Eva-Lena omedelbart sitt ogillande av Gnottarna.

José - Inte bok, film.
Eva-Lena - Ah ha, film. Det var om gnottafilmen. Jag kommer ihåg att i den boken som vi lånade var det nån som pruttade.

Vi har lite svårt att förstå detta att de har lånat en bok om Gnottarna, som Eva-Lena precis har sagt att de inte lånar till förskolan.

Naomi - Tandem!
Eva-Lena - Kanske det! Jag kommer inte ihåg vad han heter. Men det var nån som pruttade. *Skratt*
Eva-Lena - Har du vart på biblioteket med din mamma, Naomi?
Naomi - Igår, för länge sen.
Eva-Lena - En gång för länge sen. Kommer du ihåg vad du lånade?
Naomi - Jag vet inte.
Eva-Lena - Du vet inte. Men du var med mig på biblioteket förra gången och lånade nånting.
Naomi - Bara jag?
Eva-Lena - Nej! ...Men vad lånade du för nåt?
Naomi - Emil och Pippi Långstrump!

Här kan vi se hur pedagogen försöka styra in samtalet kring "godkända" böcker, men hon lyckas inte särskilt länge. Naomi släpper inte Gnottarna som pedagogen vill.

Eva-Lena - Gjorde du? Vad vill du att vi ska låna idag?
Naomi - Jag ska låna Gnottarna.

Eva-Lena - Du ska se om du hittar Gnottarna. Okej.

Eva-Lena - Och vad vill du låna? *Till Dick*
 Dick - Och jag ska se om jag ser rumparna. *Skratt!*
 Eva-Lena - I gnottaboken?
 Fatima - Och jag ska...
 Dick - Och bajset
 Naomi - Nej ! Dom bajsar inte!
 Fatima - Ja, det gör dom! Eller hur, Dick?!
 Dick - Hmmm *Nickar, skratt!*
 Naomi - Dom pruttar.
 Fatima - Jo, det gör dom!!! Eller hur Naomi?
 Dick - Dom bajsar och kissar!
 Fatima - Nej, dom kissar inte!

Frukostsamtalet tar en annan vändning som handlar om brödkanter.

Fatima - Tar bort skalet!
 Eva-Lena - Ska jag ta bort skalet??! Har du skal på ditt bröd?
 AnnaCarin - Brödskalet!
 Fatima - KANTEN!

Naomi envisas med att fortsätta diskussionen om Gnottarna.

Naomi - Det var magisk sten.
 Eva-Lena - En magisk sten? Var det det också? Då var det två gnottar i dom där gnottaböckerna.
 Naomi - Det var ingen magisk sten. Det var Wow i den.
 Eva-Lena - Och du vet vad dom heter allihopa. Vad heter dom för nånting?
 Naomi - Tanden och Kajsa!
 Eva-Lena - Och mer?
 Naomi - Och Wow! *Skratt!!*
 Eva-Lena - Vilka svåra namn! Jag tycker det är lättare med Pippi, Tommy och Annika! Det tycker jag är lättare namn att komma ihåg!

Här lyckas pedagogen till slut avsluta samtalet om Gnottarna samtidigt som hon markerar vilka böcker respektive TV-program hon föredrar. Med Corsaros terminologi kan samtalet till viss grad ses som ett *secondary adjustment*.¹¹⁹ Barnen som grupp gör kollektivt motstånd mot pedagogens försök att avstyra Gnottarsamtalet och föra samtalet vidare mot Pippi och Emil. Men barnen behåller kontrollen över samtalet och förhandlar kring innehållet i ett TV-program som inte de vuxna har någon förståelse för. De vill hitta en bok på biblioteket för att kontrollera vad Gnottarna gör och hur de ser ut. Barnen är mycket engagerade i samtalet som handlar om deras egen intressesfär som de vuxna inte riktigt förstår. Vi tolkar att de vuxnas utanförskap ger barnen en känsla av kontroll över samtalet och sin situation som de delar med andra.

¹¹⁹ Corsaro 2003, s. 140ff.

5.5 Barns samspel med de vuxna på biblioteket

I detta avsnitt beskriver vi hur barnen samspelar med den vuxne när de vistas på biblioteket i förskolegruppen. Exempelen illustrerar hur barnen pendlar mellan att söka stöd och bekräftelse hos pedagogen i sin sökning och i sina val av böcker, hur de söker efter närhet genom högläsning och hur de andra gånger försöker motstå pedagogens kontroll över deras val av böcker.

Under våra observationer har vi sett att barnen återkommande gånger går till bordet där pedagogen sitter för att, antingen visa sitt bokfynd, eller för att sätta sig ner och bläddra i boken. Vi har också sett att Eva-Lena oftast har satt sig vid ett bord istället för att gå runt i bibliotekslokalen. Om detta är en medveten handling av Eva-Lena vet vi inte, men vi kan konstatera att hon utgör en trygg punkt för flera av barnen. Genom att sitta på en bestämd plats kan barnen ägna sig åt att leta efter bilderböcker och behöver inte kontrollera var pedagogen befinner sig. Pedagogen bekräftar barnens lockande på uppmärksamhet då ingen av kamraterna gör det.

5.5.1 Att söka pedagogens uppmärksamhet och godkännande i sitt bokval

På samma sätt som barnen lockar varandra, söker de också kontakt med den vuxne. Skillnaden är att den vuxne är en auktoritet för barnet och står utanför kamratkulturen. Genom sin auktoritära ställning har den vuxne dessutom makt att bestämma över vilka böcker som får lånas till förskolan. Att få sina bokval godkända av pedagogen innan man får lägga dem i lånehögen är en återkommande ritual som utspelas under våra tre observationer. Det finns flera exempel på hur ritualen kan gå till bland porträtten. Vi har valt följande för att belysa händelseförloppet.

Exempel 13 *Bockarna Bruse*

040422

Aktörer: Tom och Eva-Lena

Tom	- Titta vad jag hittade!
Eva-Lena	- Jaa! Den lånar vi va? Vad är det för någonting?
Tom	- Bockarna Bruse. <i>Med mörk röst.</i>
Eva-Lena	- Bockarna Bruse. <i>Med mörk röst.</i> Den här lånar vi då!

Tom hittar en bok som han känner igen men han säger inte att han vill låna den. Det hinner han inte fundera över eftersom Eva-Lena omedelbart bekräftar hans bokval med ett stort engagemang. Genom att säga: "*Den lånar vi va?*", lägger hon ytterligare tyngd bakom sitt bekräftande. Avdelningen har nyligen haft ett temaarbete kring Bockarna Bruse. Om Bockarna Bruse hör till förskolans litterära kanon eller inte framgår inte av Asplund Carlsons studie, men det hör till pedagogernas, i Simonssons studie, lista över klassiker som barn ska möta i förskolan.¹²⁰ För Eva-Lena innebär Toms bokval en försäkring om kvalitet, det är lagom svårt ur högläsningsspektiv, och har dessutom anknytning till avdelningens temaarbete, tre skäl att bekräfta hans bokval.

¹²⁰ Simonsson 2004, s. 96.

Det är inte alltid lika självklart för pedagogen att bekräfta barnens bokval. I följande exempel kan vi se att pedagogen vill stödja Fatima i hennes kungabokjakt, men när Fatima väl hittar en kungabok som hon själv är nöjd med, duger den inte för pedagogen.

Exempel 14 *Kungen*

040505

Aktörer: Fatima och Eva-Lena

Fatima har före besöket berättat att hon vill låna en bok om en kung. Hon har varit på biblioteket en stund och har hittat andra böcker som intresserar henne.

- Fatima - Ska leta efter Kungen först?
Eva-Lena - Jaa det tycker jag.
Fatima - Inte här.
Eva-Lena - Men vad är det för kung du letar efter?
Fatima - Den här vill jag ha.

Fatima lägger en bok i lånehögen men hon svarar inte Eva-Lena. Vi tror inte att hon kan eller vill precisera vad det är för kungabok hon är ute efter. Hon går iväg och letar i backarna. Efter en stund kommer hon springande till Eva-Lena och utbrister glatt:

- Fatima - Jag hittade kungen! Jag hittade drottningen! Kolla!
Jag hittade den! Jag hittade kungen och drottningen!
Eva-Lena - Du hittade en drottning! Åh var är kungen då?
Fatima - Den är med. Ja! Här är den. Jag vill ta med den här.

Eva-Lena tar boken och bläddrar i den.

- Eva-Lena - Njåe, den där tycker jag är lite för svår. Även om det är en kung som är med.
Fatima - Tar nå'n annan då. Okej.

Fatima ser besviken ut men ställer ändå tillbaka boken och går iväg på en ny bokjakt

Fatima lockar på Eva-Lenas uppmärksamhet när hon visar henne kungaboken. Fatima är nöjd med sin bok som uppfyller hennes egna krav på innehåll: förutom en kung så finns där även en drottning. Bilderna tilltalar henne på något sätt. Men boken uppfyller inte Eva-Lenas krav på läsvänlighet och Fatima ställer tillbaka boken utan protest.

I denna "lånehögsritual" synliggörs Fatimas och Eva-Lenas skilda erfarenhetshorisonter och därmed målsättningar för Fatimas bokval. Eva-Lena värderar bokvalet utifrån det egna högläsningsspektivet vilket innebär att boken ska vara lagom svår att läsa högt för den aktuella barngruppen. Pedagogerna i Simonssons studie har ett slags nyttoperspektiv i sin syn på bokanvändning, att man med hjälp av böcker lägger grunden till barns språkutveckling, begreppsbildning, kommunikationsfärdigheter, litterära upplevelser och att barnen lär sig att sitta stilla.¹²¹ Detta pedagogiska ställningstagande och erfarenhetshorisont menar Strandell beror på att pedagogen:

¹²¹ Simonsson 2004, s. 98.

... arbetar utifrån en *framtidssinriktad syn på barnet*, som definierar det som är viktigt i samvaron med barnet: att befrämja barnets individuella mognad, vara uppmärksam på avvikelser från den "normala" utvecklingen, att lära barnen kunskaper och färdigheter som utrustar barnet för framtida utmaningar, i första hand de krav som skolan ställer. Definieringar av vardagliga situationer utgår i allmänhet från dylika överväganden.¹²²

Att Eva-Lena har ett liknande nyttoperspektiv på bokval framträder tydligt när hon avvisar Fatimas bokval anser vi. Fatima, å andra sidan, har ett tydligt *här och nu* perspektiv i sitt bokval: hon väljer en bok med kungabilder som tilltalar henne just nu.

Man kan också säga att barnen har ett slags nyttoperspektiv, ett som Simonsson kallar för ett barnanvändarperspektiv, men det skiljer sig i mångt och mycket från pedagogens.¹²³ Simonsson fann att förskolebarn använder bilderböckers bilder som inspirationskälla till lek och även tvärtom: att leken blir ett redskap för att utforska innehållet i bilderboks bilderna.¹²⁴ Vidare visar Simonsson att personalen i hennes studie inte var medvetna om barns användning av bilderböcker vilket också kan förklara varför en del av barnens egna bokval inte värderas högre av pedagogen i vår studie. Simonssons analyser av bilderboksanvändning i förskolan

visar att sättet att använda sig av bilderböckerna skiljer sig åt mellan de vuxna och barnen. Då de vuxna läser för barnen utnyttjas såväl bilderbokens text som bild, dvs kommunikationen på såväl den visuella som den verbala nivån involveras. När barn däremot använder bilderböcker 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.¹²⁵

I våra observationer har vi funnit att barnens egna val av litteratur värderas utifrån pedagogens högläsningssperspektiv, men även ur ett "kvalitetsperspektiv". Att barnen kan ha annan användning av böcker, t ex i leken eller genom att upptäcka bilderna utan en vuxens medverkan är antagligen pedagogen inte medveten om. I alla fall tas inte hänsyn till barnanvändarperspektivet i "lånehögsritualen" där varje bok granskas utifrån högläsningvärdet. Här finns det inte utrymme till förhandlingar. Barnen protesterar inte när kungaboken eller Pelle Svanslös får läggas tillbaka, vilket vi tolkar som att den vuxne har tolkningsföreträde. Liksom Simonsson kan vi skönja en bevakning och ett kontrollbehov när det gäller vilka böcker som "släpps in" på förskolan.¹²⁶

För att få en viss känsla av kontroll över sina boklån gäller det för barnen att hitta på olika strategier för att undvika pedagogens låne regler.

¹²² Strandell 1994, s. 144.

¹²³ Simonsson 2004, s. 204.

¹²⁴ Simonsson 2004, s. 170f.

¹²⁵ Simonsson 2004, s. 204f.

¹²⁶ Simonsson 2004, s. 97.

5.5.2 Att undvika pedagogens låneregler

Corsaro beskriver hur barn i en institution som förskolan utvecklar olika strategier för att undvika de vuxnas regler, strategier som han kallar för *secondary adjustments*. Genom att göra motstånd mot de vuxnas regler kan barn uppleva en känsla av kontroll över sin situation.¹²⁷

Under de tre observationstillfällena har vi sett hur barnen försöker undvika pedagogens låneregler. Barnen vill inte begränsa sig till två böcker och har utvecklat olika strategier för att få med sig flera böcker till förskolan. Under den första observationen försöker Fatima få pedagogen att välja en av sina tre utvalda böcker som sin lånebok. Pedagogen liksom barnen väljer två böcker att låna hem vid varje besök. Det ser ut som om Fatima är väl medveten om vilka böcker Eva-Lena gärna väljer som sina låneböcker. När Fatima kommer med tre böcker till Eva-Lena och lånehögsritualen sätts igång, väljer Fatima två böcker som sina. Den tredje boken, lämnar hon över till Eva-Lena och säger att hon inte vill ha den. Eva-Lena bestämmer sig för att ta Fatimas avlagda bok som en av sina låneböcker. På så sätt har Fatima egentligen fått välja tre låneböcker. I ett kort samtal efter observationen berättar Eva-Lena att detta scenario ibland utspelas med vissa barn, men att hon inte alltid väljer en avlagd bok, något vi fick se under den sista observationen som kommer i följande exempel. Här är det återigen Fatima som försöker få med sig en extra bok till förskolan.

Exempel 15

040505 *Låneregler*

Aktörer: Fatima och Eva-Lena

Fatima - Den! Den tycker jag om! *Fatima visar boken för Eva-Lena.*

Eva-Lena - Nu är det djur igen! *Eva-Lena läser titeln högt.*

Fatima sätter sig vid bordet och bläddrar i boken men det ser ut som om hon ändrar uppfattning.

Fatima - Jag vill inte ha den. Den är tråkig.

Fatima lägger boken Nu är det djur igen på bordet. Under tiden har lånehögsritualen inletts.

Eva-Lena - Du får ha två böcker.

Fatima - Jag hade den också. *Hon pekar på boken på bordet.*

Eva-Lena - Men två, Fatima. Du får välja två idag.

Fatima protesterar igen och verkar ganska missnöjd. Förhandling pågår men vi lyckas inte höra samtalet. Till slut går Fatima till boksurrnan och ställer tillbaka en bok och letar vidare.

Att få pedagogen att välja en "avlagd" bok är inte alltid så lätt i praktiken. Vi tolkar situationen som att Fatima är väl medveten om att hon bara får låna två böcker men eftersom pedagogen ibland tar över bortvalda böcker som egna låneböcker är det alltid

¹²⁷ Corsaro 2003, s. 140ff.

vårt ett försök att få henne att göra det och på så sätt få välja tre böcker till förskolan. Alldeles nyss utspelades kungaboksdialogen då Fatima inte ens försökte påverka Eva-Lenas beslut att lämna tillbaka kungaboken. Kanske är detta ett sätt att försöka återfå en del av kontrollen över sina egna bokval.

Även José har hittat på ett sätt att få med sig en extra lånebok. Vid den sista observationen plockar José med sig en pekbok när barngruppen är på väg att lämna barnavdelningen för att gå till lånedisken. José lägger boken i lånehögen utan att pedagogen märker det och lyckas få med sig en tredje lånebok hem till förskolan, dock inte en bok han har valt med omsorg. Eftersom det ser ut som om han tar en bok på måfå kan man fråga sig varför han smyger till sig boken. Återigen tolkar vi José's handling som ett sätt att känna kontroll över sin situation.

5.5.3 Att söka pedagogens stöd i sin bilderbokssökning

Under våra observationer har pedagogen funnits tillgänglig för barnen under hela biblioteksbesöket. Vi har sett att det är till henne barnen går om de behöver hjälp med att hitta en bok. Samspelet med den vuxne och barnet är viktigt i sökprocessen när barnen inte hittar en bok på egen hand. De följande exemplen visar två olika sätt att söka stöd hos pedagogen samt två olika sätt att agera då pedagogen skall hjälpa barnen.

Exempel 16 *Lilla spöket Laban*

040422

Aktörer: Fatima och Eva-Lena

Fatima börjar sitt biblioteksbesök med att leta efter en bok om Lilla spöket Laban. Eva-Lena följer med henne till bilderboksbackarna där bland annat Inger och Lasse Sandbergs böcker står. Fatima letar i fel back.

Fatima - Lilla spöket Laban. *Småsjungande*. Finns inte spöket Laban?
Eva-Lena - Är du säker på det ska stå där då?
Fatima - Åhh... *Hon plockar upp en annan bok ur backen.*
Eva-Lena - Här står det Sandberg. Här ska Spöket Laban stå.
På andra sidan backen.

Vi ser att Eva-Lena aktivt visar var böckerna om *Lilla Spöket Laban* står. Hon gör det genom att ställa sig intill Sandbergbacken och dessutom tala om att: "*Här står det Sandberg.*" Fatima har klart uttryckt vilken bok hon vill ha och vi uppfattar att det är lätt för Eva-Lena att guida Fatima till rätt bokback.

I likhet med exempel 13 *Bockarna Bruse* gör vi tolkningen att pedagogens stöd delvis beror på hennes godkännande av Fatimas bokval. Pedagogen har tidigare nämnt Spöket Laban när hon har berättat om böcker hon tycker om att läsa för barngruppen. Vi menar att Eva-Lenas agerande även i det här exemplet hänger samman med hennes kvalitetsaspekter på barnlitteratur.

Vi kan även notera hur föränderlig Fatimas sökning är. När hon hittar en annan bok utbrister hon: "Åhh..." och plötsligt är det en annan bok som fascinerar henne. Fatimas fokusskifte illustrerar hur svårt det är att beskriva människors informationsbeteende och informationsbehov. Både informationsbeteendet och informationsbehovet beror i hög

grad på var man för tillfället befinner sig, både fysiskt och känslomässigt, och även vem man samspelar med.¹²⁸

Följande exempel visar ett annat sätt att söka stöd hos pedagogen.

Exempel 17 *Gustav Wasa*
040422
Aktörer: Dick och Eva-Lena

Dick har under biblioteksbesöket länge letat efter en bok. Hans kamrat Tom har hittat bok en om polarbjörnar som har engagerat flera av kamraterna, däribland Dick. Vi ser att Toms bok väcker ett behov hos Dick att hitta en annan minst lika spännande bok. Upprepade gånger har Dick försökt locka kamraterna med olika böcker utan att lyckas. Han har även sökt bekräftelse för sina bokval hos pedagogen. Nu hittar han ännu en bok som ser spännande ut och utbrister:

Dick - Eva-Lena, den boken! *Han visar boken för Eva-Lena som skrattar lite när hon ser vilken bok han hittat.*
Eva-Lena - Det är Gustav Wasa. Han var kung i Sverige. *Dick ser besviken ut och säger med uppgiven röst:*
Dick - Jag hittar bara tråkiga. Jag bara hitta tråkiga.
Eva-Lena - Men då har du inte tittat i alla backarna.

Efter dialogen med Eva-Lena går Dick till bilderboksbacken där han hittar en Håkan Bråkan bok som han visar och lockar Fatima med. Fatima tar boken och ställer tillbaka den och Dick fortsätter sitt letande i backarna. Efter en stund hittar han en bok med en hemsk katt på framsidan.¹²⁹

Dick - Den vill jag låna!

Ett samtal pågår med Eva-Lena som vi inte uppfattar. Men till slut förstår vi vad han vill. Han vill byta ut Nalle Puh och Gustav Vasa mot kattboken.

Dick - Jag vill låna katten, Eva-Lena.
Eva-Lena - Du har lånat två böcker redan.
Dick - Jag vill inte ha dom två, jag vill ha katten!
Eva-Lena - Nu stannar du här. Är det Gustav Vasa vi ska lämna tillbaka?
Dick - Hmm.
Eva-Lena - Då får vi lämna tillbaka Gustav Vasa i stället och så är det dom här två vi lånar istället.
Dick - Hmm.
Eva-Lena - Bra.

Dick ser nöjd ut när han bär med sig kattboken till lånedisken.

Dick uttrycker inte på samma tydliga sätt som Fatima vilken eller vad för slags bok han vill ha. Vi som observerar situationen kan se att Dick jagar efter en lika spännande bok som Toms bok om polarbjörnar. Han vet inte vad han vill ha för bok förrän han hittar en, vilket gör det svårt för Eva-Lena att förstå och stödja honom i sökningen.

¹²⁸ Dervin 1999, s.702.

¹²⁹ Vi kan inte se titeln på boken.

Steget mot meningsskapande kan ses som en pendling mellan kaos och ordning.¹³⁰ Dick visar med sitt ihärdiga letande hur han strävar efter att överbrygga sitt informationsgap. Han gör detta genom att kommunicera med de andra, vilket slutligen leder till att han hittar en bok som duger för honom.

¹³⁰ Dervin 1992, s. 68.

6. Diskussion och slutsatser

Vårt syfte har varit att, utifrån ett barnaktörsperspektiv, undersöka hur en grupp förskolebarn söker/väljer bilderböcker på ett folkbibliotek. Vi har lyft fram och belyst barnens egna handlingar genom observationer och via samtal fått tillgång till deras tankar kring bokval som har gjorts. I detta avsnitt diskuterar vi det material som vi har analyserat i föregående avsnitt. Liksom i analysen utgår vi även här från våra tre frågeställningar och diskuterar fråga för fråga.

6.1 Barns samspel med varandra i sin sökning efter bilderböcker

Ett genomgående resultat som har visat sig i vår studie är att barnens *här och nu perspektiv* finns med som en röd tråd under hela biblioteksbesöket. Via samtal och observationer har vi allteftersom kommit till insikt om att barnens biblioteksbesök är mer förutsättningslösa än vad vi från början trodde. Med detta menar vi att barnen inte ser ut att ha ett förutbestämt mål för besöket, till exempel att låna en specifik bok. Detta har inneburit att våra frågor till barnen om vilka böcker de vill låna *i framtiden* har inte varit så givande. Vi har uppfattat att en del av deras svar har kommit till mest för att tillfredsställa oss och Eva-Lena. Barnen greppar tag efter en bokfigur eller boktitel som de kommer ihåg, till exempel *Alfons Åberg* eller *Lilla Spöket Laban*, böcker som de för övrigt inte får låna hem eftersom dessa titlar finns redan på förskolan. Via dessa svar har vi uppfattat att barnen berättar om sina tidigare bokerfarenheter mer än om sina behov och kommande boklån. Fatimas kungabok kan sägas vara ett undantag. När vi före biblioteksbesöket frågade henne vilken bok hon ville låna hade hon en uppfattning om vad för slags bok hon ville ha. Hon greppar inte tag efter en känd figur. Däremot har vi funderat över om hennes svar beror på att Dick hade hittat en kungabok vid det föregående besöket som kanske väckte hennes nyfikenhet. Hur som helst har Fatima ett förutbestämt mål för biblioteksbesöket, vilket vi inte uppfattat att de andra barnen har uttalat.

Nu i efterhand ifrågasätter vi värdet av samtalen kring deras kommande boklån för att förstå deras informationsbehov, detta eftersom deras informationsbehov är så föränderliga och oförutsägbara och bundna till deras *här och nu*.¹³¹ Däremot har samtalen varit givande just för att nå denna insikt. Informationsbehovet uppstår, som vi har förstått det, i deras *här och nu* under bilderboksökning i bäckarna och i samspel med andra under biblioteksbesöket.

En slutsats som vi har kommit fram till är att det samspel som uppstår under varje biblioteksbesök har haft inverkan på barnens bokval. Detta innebär att barnens informationsbehov är något som skiftar beroende på hur detta samspel ser ut. Barnens godkännande och underkännande av varandras bokval är många gånger avgörande för vilka böcker som lånas till förskolan.

Samspelet har huvudsakligen gått ut på att barnen turas om att inkludera andra i sina bokfynd och att inkluderas i andras bokfynd. Några få gånger har barnen satt upp gränser för varandra genom att exkludera andra ur sina bokfynd. Vilket mottagande

¹³¹ Dervin 1999, s.731.

boken får av andra påverkar barnets benägenhet att behålla boken. Andras underkännande eller ointresse har oftast lett till att barnet släpper boken och letar vidare. Ett godkännande däremot ger barnet en eftertraktad status i gruppen. Vi har uppfattat att denna status i gruppen kan fungera som själva drivkraften bakom barnens sökningar. Vi har även sett att när ett barn lyckas väcka andras uppmärksamhet kan godkännandet övergå till att barnen utforskar bilderboken tillsammans. Vid några tillfällen har vi då uppfattat att barnen upplever en stark gemenskap.

Samspelet ger även en lustfylld samvaro när de delar gemensamma upplevelser genom bilderna i böckerna. Kan det vara det som är drivkraften bakom barnens sökningar, en strävan efter gemenskap? Corsaro menar att barns enkla deltagande i rutiner, som vi anser att biblioteksbesöket är, stämmer överens med det förskolebarn värderar högt: att göra saker tillsammans.¹³²

Under studiens gång har vi haft många diskussioner kring barnens sätt att locka på varandra. "*Kolla vad jag hittade!*" är knappast ett uttryck som är förbehållet just bilderbokssökning eller just denna förskolegrupp. Det är ett uttryck som upprepas gång på gång under en vanlig dag på förskolor runtom i landet. Barn delar med sig av sina fynd, sina erfarenheter och sin glädje genom att väcka andras intresse och beundran och därmed skaffar de sig en viss kontroll över sin situation. Barn skolar in varandra i dessa rutiner, något som vi tydligt kunde se mellan Massoud och de äldre, mer biblioteksvana barnen. Barn lär varandra hur man gör för att bli delaktig i gemenskapen.¹³³

6.2 Aspekter i barnens vardag som visar sig i deras bokval

Hur lyckas barnen väcka andras intresse? De böcker som har väckt mest intresse har varit böcker som barnen känner igen på något sätt. Som vi tidigare har påpekat har de bok- och/eller mediefigurer som barnen har nämnt vid namn oftast tillhört antingen förskolans litterära kanon eller barns egna medieangelägenheter eller bägge två. Dessa bok- och/eller mediefigurer tillhör barnens gemensamma intressesfär och har en hög status i gruppen. Just igenkännandet verkar spela en stor roll för vilka böcker barnen lockar varandra med. Barnen söker efter böcker eller figurer som de har tidigare erfarenhet av för att dela med sig i igenkännandet och därigenom känna gemenskap med varandra och med pedagogen under själva biblioteksbesöket. De letar efter böcker som tilltalar dem själva och som väcker andras intresse för stunden. Denna lust att dela med sig av gemensamma medieangelägenheter tror vi bottenar i ett behov av att skapa mening tillsammans i kamratgruppen. Simonsson menar att 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...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....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 bilderböcker.¹³⁴

¹³² Corsaro 1997, s. 123.

¹³³ Corsaro 1997, s. 126.

¹³⁴ Simonsson 2004, s. 203.

I likhet med barnens bokaktiviteter i Simonssons studie menar vi att barns sökning efter bilderböcker på biblioteket i vår studie fyller en meningsskapande funktion för "våra" barn. Under studiens gång har vi fått en inblick i barnens medieintressen, framförallt i samtalet kring Gnottarna (exempel 12). Här synliggörs barnens behov av att dela med sig och att skapa mening kring gemensamma medieerfarenheter. Att upptäcka att man har gemensamma medieerfarenheter från varsitt håll skapar en spänning i samtalet, i detta fall, kring ett förbjudet ämne. Pedagogerna vill styra in samtalet på andra böcker än Gnottarna men barnen håller envist kvar i "Gnottatråden". Denna envishet tolkar vi inte bara som en protest utan även som ett uttryck för att barnen verkligen behöver samtala med varandra kring en erfarenhet de flesta av barnen tycks dela.

Vi förvånas inte över barnens behov av att skapa ordning i det kaos som dagens enorma medievärld utgör för barnen utanför förskolan. Det är i kamratgruppen de har en möjlighet att skapa mening kring gemensamma medieerfarenheter med bilderböcker som kontaktyta och inspirationskälla. I vår studie har vi sett att barnens meningsskapande kring den egna medievärlden ibland krockar med pedagogens uppdrag att föra ett kulturarv vidare till barngruppen. Pedagogerna i vår studie har en förskolelitterär kanon som stämmer överens med den litterära kanon Asplund Carlsson redovisar, en kanon som inte har förändrats nämnvärt sedan 1970-talet¹³⁵. Vi frågar oss vad denna, i våra ögon, föråldrade litteratursyn får för konsekvenser för barnen? När pedagogerna uttrycker att hon tycker att Gnottarna har så svåra namn, att det är lättare med Pippi, Tommy och Annika tystnar barnen och Gnottasamtalet avslutas. Vi menar att i detta exempel blir konsekvensen att samtalet tar ett hastigt slut. Genom att hålla fast vid en föråldrad kanon som krockar med barnens egna medieangelägenheter riskerar avståndet mellan barn och vuxna att öka. Detta kan resultera i att barnens medievärld förblir obegriplig för vuxna, varför det blir svårt att inta en förstående och respektfull inställning till barnens enträgna försök att skapa ordning och mening kring sina medieerfarenheter.

Ibland har barnen modellerat om böcker för att väcka intresse och/eller skapa mening kring det okända för att fylla ett eget behov av att hitta något de känner igen. Om detta är något som barnen medvetet gör eller inte, kan vi inte med säkerhet uttala oss om. Vi fick intrycket av att Dick verkligen uppfattade sin bok som en *Emilbok*, trots att vi kunde se att det inte var det. Naomi behövde bevis från pedagogerna att boken hon hade hittat verkligen var *Ensam hemma* innan hon kunde fortsätta att locka andra med den. För Tom var det inte särskilt intressant om hans *polarbjörnsbok* verkligen var Björnbröderna, men för resten av barngruppen var det en förhandlingsfråga av största allvar. Barnen har, som vi har uppfattat det, haft ett stort behov av att hitta böcker OCH beundra andras bokfynd som associerar till deras egen medievärld. När de inte hittar sådana böcker, modellerar de om det de hittar för att uppfylla dessa behov. Detta har vi funnit ganska fascinerande.

Eftersom barns igenkännande och meningsskapande är viktiga aspekter vid barnens val av böcker har vi frågat oss om det finns böcker från barnens egen medievärld på biblioteket? Efter vårt frukostsamtal om Gnottarna sökte vi i stadsbibliotekskatalogen. Vi fann ett exemplar av två olika Gnottafilmer och ett enda exemplar av en Gnottabok i hela kommunen. Tänk om så vore fallet med den senaste och mest eftertraktade

¹³⁵ Asplund Carlsson 1993, s. 3.

deckaren som dessutom har visats på TV! Kan det vara så att både biblioteks- och förskolepersonal känner igen sig i Buckinghams anklagelser: att vuxna känner sig tvungna att skydda barn från kommersialismens "smutsiga" händer?¹³⁶ I stället för att skydda barnen uppmanar Buckingham oss vuxna att bejaka barnens medierättigheter samtidigt som han uppmanar oss att förbereda och utbilda barn för att själva kunna ta en större del av ansvaret för sin medieanvändning.¹³⁷ Vi efterlyser en större balans i bibliotekens bokbestånd, en balans där barnens kvalitetsaspekter bättre kommer till sin rätt. Med detta menar vi att barnens egna medieangelägenheter ska synas i bilderboksbackarna.

6.3 Barns samspel med de vuxna på biblioteket

Rubriken på detta avsnitt är missvisande eftersom barnen bara har kunnat samspela med en enda vuxen under våra observationer. Vi kan inte dra oss till minnes att vi någon gång har sökt hjälp av en bibliotekarie å ett barns vägnar efter en specifik bilderbok. Inte heller kan vi minnas att en bibliotekarie har sökt kontakt med vår barngrupp för att visa att de kan få hjälp av någon annan än oss pedagoger. Om detta bottnar i en respekt och försiktighet inför varandras arbetsfält kan vi bara spekulera. Vi kan se i det sista exemplet (exempel 17), där Dick letar efter en spännande bok som kan mäta sig med Toms bok om polarbjörnar, att en bibliotekarie hade kunnat vara till hjälp för honom i hans sökande. Med hjälp från en bibliotekarie som känner till bokbeståndet, hade han kanske sluppit att känna den vanmakt han så tydligt uttryckte när han sa: "*Jag hittar bara tråkiga. Jag bara hitta tråkiga.*" När barnen inte själva hittar de böcker de söker är de beroende av vuxna som lyssnar och kan guida dem rätt i biblioteket. Tack vare sitt enträgna sökande hittade Dick till slut *kattboken* och han såg nöjd ut när han lämnade biblioteket.

En del av barnens bokval kom aldrig till förskolan eftersom pedagogen ansåg att de var för svåra att läsa högt för barngruppen. Även böcker som redan finns på förskolan gallras ur lånehögen. Att som pedagog värdera böcker utifrån ett högläsningssperspektiv ingår i dennes arbetsuppgifter, något som vi inte ifrågasätter.¹³⁸ En barngrupp har all rätt i världen att få lyssna på en bok som de förstår handlingen i. Eftersom högläsning är så pass viktigt för förskolebarn funderar vi över om inte pedagogen ensam skulle ha ansvaret att välja böcker som ska läsas högt för barngruppen. På så sätt skulle barnen ha en större frihet att själva välja böcker utifrån sina egna intressesfärer. Då lånas böcker till förskolan som uppfyller både barnens och pedagogens kriterier.

Vi har genom åren som förskollärare gallrat ut barns egna bokval utifrån liknande högläsning- och kvalitetskriterier som pedagogen i vår studie och pedagogerna i Simonssons studie. Lånehögsritualen är välbekant för oss, vilket till viss del kan förklara varför det känns viktigt för oss att ifrågasätta den. Liksom pedagogerna i Simonssons studie har vi haft ett stort behov av att kontrollera vilka böcker som kommer in på förskolan och hur dessa böcker används.¹³⁹ Men vi har inte tidigare uppmärksammat barns kreativa sätt att använda böcker som Simonssons studie belyser, och som även vi sett att barnen i vår studie gör. Det gör att vi finner det viktigt att lyfta fram hennes resultat

¹³⁶ Buckingham 2000, s. 159ff.

¹³⁷ Buckingham 2000, s. 199f.

¹³⁸ Läroplan för förskolan, Lpfö 98,1998, s. 9.

¹³⁹ Simonsson 2004, s. 199.

samtidigt som vi ifrågasätter detta kontrollbehov. Kontrollbehovet bortser ifrån barns samspel och deras egna kriterier när de väljer böcker med varandra på bibliotek. Det bortser även ifrån det meningsskapande som en igenkänd bok kan utgöra. Vår studie visar även att barnen väljer böcker utifrån ett *här och nu perspektiv* i samspel med varandra där bilderna och tidigare erfarenheter av en bilderbok är avgörande.

Vi tycker att vi, genom våra observationer och samtal med barngruppen, lyckats med barnaktörsperspektivet. Att intervjua en grupp förskolebarn, som var okända för oss, fann vi problematiskt. Vi kan konstatera att det ställer höga krav på den som intervjuar för att lyckas hålla fast den röda tråden under samtalet. Den vana vi hade av att samtala och intervjua förskolebarn räckte i vårt fall inte till för att få barnen att samtala om hur de hittade sina böcker och vad som gjorde att de valde de böcker de valde.

De slutsatser vi drar från vår studie kan sammanfattas med att barnen oftast inte söker efter specifika bilderböcker. De biblioteksbesök vi observerat med "vår" förskolegrupp har visat sig vara förutsättningslösa eftersom barnens perspektiv varit här och nu när de letat efter böcker. Deras sökning är socialt betingad, de utvecklar strategier för att inkludera och/eller exkludera varandra i sina bokfynd. Vilka böcker de väljer beror i hög grad på vem de för tillfället samspelar med. Vi har sett att gemenskapen och statusen i gruppen är en drivkraft bakom deras sökning. Behovet av att skapa mening i sin vardag ser vi också som en drivkraft bakom sökningarna. Böcker som barnen känner igen från förskolans literära kanon eller från barnens medievärld utanför förskolan har en hög status i barngruppen. Vi kan också se att pedagogen värderar böckerna utifrån andra kriterier än barnen. Pedagogen ser på böckerna ur ett kvalitets- och högläsningsperspektiv. Denna och andra frågor kring barns och vuxnas smak när det gäller bilderböcker och inköp är något för framtida forskning.

Avslutningsvis går vi tillbaka till vår inledning där vi ställde oss frågan: Kan det vara så att barnens samspel är viktigare att studera än hur bilderböcker organiseras? Vi tycker att vi kan svara ja på den frågan. Vi anser att för att kunna organisera bilderböcker så att barn hittar dem måste vi först veta hur barn söker efter bilderböcker.

7. Sammanfattning

Få studier inom biblioteks- och informationsvetenskap undersöker förskolebarn som informationssökare. Denna användargrupp förtjänar en studie utifrån ett barnaktörs-perspektiv, en studie som vi tänker göra. Vårt syfte är att undersöka hur förskolebarn söker/väljer bilderböcker på ett folkbibliotek. Vårt fokus är barnens samspel när de besöker biblioteket med sin förskolegrupp och det meningsskapande som vi tror uppstår i detta samspel.

Vi har ställt följande frågor:

- Hur samspelar barnen med varandra i sin sökning efter bilderböcker?
- Vilka aspekter i barnens vardag visar sig i deras val av bilderböcker?
- Hur samspelar barnen med de vuxna på biblioteket?

Vi avgränsar studien till att gälla en förskolegrupp som regelbundet besöker biblioteket tillsammans. Barngruppen består av sex barn, två flickor och fyra pojkar, i åldrarna 3-5 år. Eftersom förskolebarn främst lånar bilderböcker gör vi en avgränsning även här.

Forskning där förskolebarn som informationssökare står i fokus har varit svårt att hitta. Den kanadensiska forskaren Lynne (E.F) McKechnies avhandling *Opening the "Preschoolers' Door to Learning": An Ethnographic Study of the Use of Public Libraries by Preshool Girls* var det närmaste vi fann. McKechnie studerar hur ett antal fyraåriga flickor använder biblioteket och vad de lär sig av biblioteksbesöken. Hur barn använder bilderna i bilderböckerna studeras av Maria Simonsson i hennes avhandling *Bilderboken i förskolan – en utgångspunkt för samspel*. Harriet Strandell studerar i sin avhandling *Sociala mötesplatser för barn: aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem* hur barn orienterar sig i det sociala fält som hon valt att betrakta daghem som. David Buckingham ger i sin bok *After the Death of Childhood: Growing up in age of Electronic Media* en överblick över de sista två decenniernas olika konstruktioner av barnet i förhållande till media. Förskolans litterära kanon redovisas i Maj Asplund Carlssons läsarundersökning *Från Max till Mio: Förskolans litteraturval för barn 1-7 år*. För att ge en bild av förskolans vardag sammanfattar vi målen och riktlinjerna i *Förskolans läroplan, Lpfö 98*.

De två teorier vi använder kommer från olika ämnesområden, bibliotek- och informationsvetenskap och sociologi. Brenda Dervins sense-making teori, ger en bild av hur människor i kommunikation med varandra skapar mening ur information. William Corsaros teori om peer cultures (kamratkulturer) synliggör barns kollektiva liv på förskolan. Corsaro menar att utveckling inte enbart sker inom individen utan också mellan individer.

För att synliggöra barnens samspel med varandra och med den vuxne använder vi oss av observationer tillsammans med en bandspelare som fångar upp dialoger. Syftet med samtalen är att få en uppfattning av vad barnen tänker kring sina bokval. Barngruppens pedagog deltar under observationerna och vid samtalen. Vi genomför tre observationer och fyra samtal med barngruppen.

Resultatdelen inleds med sex individuella porträtt på barnen som visar hur skiftande biblioteksbesök kan vara för olika barn.

Genomgående visar våra observationsanalyser att barnens bilderbokssökning präglas av ett *här och nu* perspektiv. Det samspel som uppstår under varje biblioteksbesök har inverkan på barnens bokval. Detta innebär att barnens informationsbehov är något som skiftar beroende på hur detta samspel ser ut och vem man samspelar med.

Samspelet i barngruppen går huvudsakligen ut på att inkludera respektive exkludera kamraterna i sina bokfynd. Barnens godkännande och underkännande av varandras bokval är många gånger avgörande för vilka böcker som lånas till förskolan. De böcker som väcker störst intresse är de som redan är kända för barnen, antingen från förskolans litterära kanon eller från barnens medievärld. Igenkännandet väcker glädje hos barnen och erbjuder en stund av gemenskap. Ibland modellerar barnen om okända bilderböcker för att göra bilderna och berättelserna meningsfyllda.

Barnens bokval respekteras inte alltid av pedagogen eftersom hon vill att barnens ska välja böcker som går att läsa högt för barngruppen. Till skillnad från pedagogen har inte barnen ett framtidsperspektiv i sina bokval, utan det är samspelet och gemenskapen i sin sökning efter kända bilderböcker för stunden som intresserar dem. Utifrån resultaten av våra observationer samt den litteratur vi läst anser vi att det är pedagogens uppgift är att välja ett större antal böcker som är anpassade till barngruppen ur ett högläsningssperspektiv. Barnens bokval däremot ska respekteras eftersom vi som vuxna inte kan säga hur deras bilderböcker kommer att användas av barngruppen på förskolan.

Käll- och litteraturförteckning

Otryckta källor

I författarnas ägo:

Observationsanteckningar baserade på bandupptagning och observationer 2004-04-14.

Observationsanteckningar baserade på bandupptagning och observationer 2004-04-22.

Observationsanteckningar baserade på bandupptagning och observationer 2004-05-05.

Anteckningar från informella samtal med förskolegruppen, genomförda i april och maj 2004.

Utskrifter av bandupptagningar från informella samtal med förskolegruppen, genomförda i april och maj 2004.

Anteckningar från informella samtal med pedagogen, genomförda i april och maj 2004.

Tryckta källor

Asplund Carlsson, Maj (1993). *Från Max till Mio: Förskolans litteraturval för barn 1-7 år*. Mölndal: Göteborgs universitet, Institution för metodik i lärutbildningen. (Småskrifter utg. av Institutionen för metodik i lärutbildningen vid Göteborgs universitet, nr 1).

Buckingham, David (2000). *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity.

Corsaro, William (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

Corsaro, William (2003). *"We're friends, right?": inside kids' cultures*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.

Dervin, Brenda (1992). From the Mind's Eye of the User: The Sense-Making Qualitative Methodology. Ingår i Glazier, J. D., & Powell, R. R., *Qualitative Research in Information Management*. Englewood, CO: Libraries Unlimited. S. 61-84.

Dervin, Brenda (1999). On studying information seeking methodologically: the implications of connecting metatheory to method. *Information Processing and Management*, vol.35, nr. 6, s. 727-750.

Doverberg, Elisabet & Pramling Samuelsson, Ingrid (2000). *Att förstå barns tankar: Metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber.

Kullberg, Birgitta (1996). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Läroplan för förskolan: Lpfö98 (1998). Stockholm: Utbildningsdepartementet. Fritzes.

Löfdahl, Annica (2002). *Förskolebarns lek: en arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap.

McKechnie, Lynne (2000). Ethnographic Observation of Preschool Children. *Library & Information Science Research*, vol. 22, nr. 1, s. 61-76.

McKechnie, Lynne (E. F.) (1996). *Opening the "Preschoolers' Door to Learning": An Ethnographic Study of the Use of Public Libraries by Preschool Girls*. Ann Arbor, Mich: ProQuest. Diss. London, Ontario: University of Western Ontario.

Pramling Samuelsson, Ingrid, & Asplund Carlsson, Maj (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.

Repstad, Pål (1999). *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Simonsson, Maria (2004). *Bilderboken i förskolan - en utgångspunkt för samspel*. Linköping: UniTryck. (Skrifter utgivna av Svenska Barnboksintitutet, 84). Diss. Linköpings universitet.

Strandell, Harriet (1994). *Sociala mötesplatser för barn: Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*. Helsinki: Gaudemus.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.