

Samtala om texter

Ann S. Pihlgren

Vid förskolans runda bord sitter fem barn tillsammans med Anna som arbetar på förskolan. De läser och samtalar om bilderboken Resan till Ugri-La-Brek av Thomas och Anna-Clara Tidholm.

Ingenstans i hela lägenheten
sitter Morfar och tippar
Sängen är tom och stolen är tom
och toaletten är tom och skafferiet är tomt
och hallen är tom och kylskåpet är tomt
för nu har Morfar blivit bortrövad och är i ett annat land
och jobbar i ett träsk
och har inte med sig glasögonen

Och Mamma vill inget säga
Och Pappa vet ingenting

(Utdrag ur Resan till Ugri-La-Brek av Thomas och Anna-Clara Tidholm, 1995)

”Var tror ni Morfar kan ha tagit vägen”, frågar Anna barnen. Barnen böjer sig ner över böckerna och studerar bilden som föreställer de två barnen i berättelsen, Hinken och Myran, som tittar mot den tomma stolen där Morfar saknas.

”Han kanske bara har gått ut ett tag”, säger Tom. ”Titta, han har ju grejer kvar på bordet”.

”Ja, och blommorna i fönstret”, säger My.

”Men varför tror barnen att Morfar blivit bortrövad, i så fall?” frågar Anna. ”Kan man se på något i bilden att han faktiskt blivit bortrövad?”

”Nej, det ser ganska städat ut, tycker jag. Inte som om det varit bråk i alla fall”, förtydligar Erik.

”Jag tror att mamman inte vill säga något för att det är hemligt”. Lisen skakar lite på huvudet. ”Eller kanske nåt läskigt.”

”Kanske är det därför barnen tror att han blivit bortrövad”, säger Ia. ”För att mamman inte säger nåt.”

”Ja, eller för att hans grejer ligger kvar, han har ju inte ens hunnit packa”, utbrister Erik.

Förskolebarnen är i det här utdraget just i färd med att utforska bilderboken *Resan till Ugri-La-Brek*. Artikeln presenterar två arbetsformer för att samtala med barn om texter: *Eftertänksam dialog*, som illustreras ovan, och *dialogisk högläsning*. Arbetsätten liknar varandra och är noga planerade aktiviteter där förskolans personal tillsammans med barnen utforskar och tolkar texter och bilder. Artikeln inleds med forskning och teori, gemensamma för båda arbetsätten, och fortsätter därefter med att först beskriva hur det går till att leda och planera eftertänksam dialog och därefter dialogisk högläsning.

I artikeln används begreppet ”högläsare”, och med det avses den som läser texten högt eller med hjälp av bilder återberättar för andra. Med ”samtalsledare” avses den som leder den planerade dialogen genom att ställa frågor till andra. Båda dessa begrepp beskriver olika roller som förskolans personal kan ha. Med ”läsare” avses den som läser en text själv eller som lyssnar på en uppläst eller återberättad text och med ”samtalsdeltagare” den eller de som deltar i en dialog. ”Läsare” och ”samtalsdeltagare” är alltså två roller som barnen i förskolan kan ha i de presenterade aktiviteterna.

Dialogen stödjer barnens tankeutveckling

Interaktiva arbetsätt, där barnen känner sig intresserade och delaktiga, visar starka samband med framgångsrikt lärande (Haroutunian-Gordon, 1991; Wolf mfl, 2006). Arbetsätten i eftertänksam dialog och dialogisk högläsning är interaktiva: Genom övning tillsammans med andra kommer barnen att lära sig hur man förhåller sig till texter och deras innehåll och hur man gör när man tolkar oklarheter eller otydligheter. I utdraget i artikeln inledning, där förskolebarnen diskuterar bilderboken *Resan till Ugri-La-Brek* ser vi hur barnen tillsammans påbörjat sin tolkning av textens och bildens budskap. Först tänker de att Morfar inte alls är borta, allt ser ju ganska vanligt ut. Men med hjälp av Annas frågor och genom att lyssna på varandra och undersöka bild och text utförligt inser de att något inte stämmer, något är oroväckande, trots lugnet.

Längre fram kan det förhållningssätt till text och tolkning som barnen lär sig i dialogen hjälpa dem att på egen hand göra analyser och val i komplexa situationer. Dialogen blir ett stöd i barnens tankeutveckling. Det kan jämföras med Lev S. Vygotskijs sätt att se lärande som en interaktiv process där individen, förutom sin faktiska utvecklingsnivå, har tillgång till ytterligare utvecklingsnivåer genom en proximal (möjlig) utvecklingszon, en zon som nås genom samspel med andra och genom att samspela med och tolka omgivningen (Billings & Pihlgren, 2009). Barnen når enligt Vygotskij ökade färdigheter i sitt tänkande först i samspel med andra och med omgivningen (kontexten). Senare kan de använda de inlärd färdigheterna på egen hand och kan då analysera och lösa problem utan någon annans stöd. En sådan utveckling hos barnen förutsätter att förskolans personal planerar kontext och samspel som ett stöd för det avsedda lärandet.

Dialogens möjligheter i förskolan

I tre-fyraårsåldern har de flesta barn erövrat de mest grundläggande kunskaperna för att kunna uttrycka sig språkligt (Liberg, 2003). I fyra-femårsåldern kan de också lyssna på och inspireras av varandras utsagor för att själva tänka vidare (Pihlgren, 2008). Med stöd av en vuxen som ställer frågor kan redan mycket små barn filosofera (Matthews, 1980). I själva verket ställer barn ofta själva filosoferande frågor som den vuxne kan utveckla i små dialoger: ”Varför är himlen blå?” ”Kan myror tänka?” eller ”När är man död?”. Men även barn som är ett till tre år kan reflektera kring frågeställningar.

Eftertänksam dialog och dialogisk högläsning ger deltagarna fördjupade insikter om olika grundläggande idéer, samt en möjlighet att utforska och värdera dessa. Texten och diskussionen kan också ställa samtalsdeltagarna inför moraliska och etiska dilemman, som de måste värdera.

Arbetsätten kan därmed användas i arbete med förskolans värdegrund, alltså inte som en rad moraliska regler som lärs ut och tränas, utan för att utveckla förmåga att analysera och själv ta ställning. Förskolan ska enligt läroplanen (Lpfö 18, reviderad 2025) ge varje barn förutsättningar att utveckla öppenhet, respekt och solidaritet och en förmåga att leva sig in i andra människors situation. De ska också ges möjlighet att utveckla förmågan att upptäcka, reflektera över och ta ställning till etiska dilemman och livsfrågor i vardagen.

Genom att i samtalet få möjlighet att diskutera texter och bilder på egna villkor kan barnen också utveckla ett kulturarv i form av värden, traditioner, historia, språk och kunskaper (Lpfö 18, reviderad 2025). Förskolan ska också se till att olika kulturer synliggörs i utbildningen.

Identifikatorisk läsning

I förskolan kan barnen få möjlighet att utveckla ett särskilt lyssnande, ett sätt att lyssna eller ”läsa” som är inriktat på förståelse och analys snarare än på avkoppling (Coles, 1989; Marton & Säljö, 1997). Mats Trondman (1994) kallar den här typen av engagerad läsning för *identifikatorisk läsning*, ett sätt att läsa eller lyssna som gör att man förstår sig själv och omvärlden bättre. Judith Langers (2005) resonemang om läsarens förhållningssätt till bokens föreställningsvärldar leder till en sådan identifikatorisk läsart (se artikeln ”Högläsning” i del 1). Den identifikatoriska läsningen innebär att läsaren tar till sig texten på ett personligt, känslomässigt plan genom att analysera och granska texten och jämföra dess innehåll med egna erfarenheter. Läsandet ger möjligheter för läsaren att sätta sig in i olika handlingar och motiv. Genom att tillägna sig en identifikatorisk läsart kommer barnen att vara bättre rustade att ta sig an livets utmaningar (Emery & Csikszentmihalyi, 1981; Furman, 1998; Lindström, 2000; Trondman, 1994).

Alla texter lämpar sig dock inte för denna typ av läsning. Texten måste innehålla komplexitet och får inte vara så tillrättalagd att dess budskap är självklart vid första genomläsningen. Texten bör ge möjligheter till ett öppet tolkande, som senare kan vidareutvecklas i gruppens dialog (Lindström, 2000). I samtalet i förskolegruppen om *Resan till Ugri-La-Brek* har samtalsdeltagarna redan tidigt i samtalet konstaterat att något inte stämmer. I bokens fortsatta händelseförlopp kommer Morfar att återfinnas i det fjärran Ugri-La-Brek. Han har rest dit frivilligt och lämnat kvar sina glasögon eftersom han inte behöver dem längre. Som vuxen ligger det nära till hands att tänka att Morfar har dött och att barnen i boken bearbetar en sorg (jfr Rhedin, 2004). Men boken avslöjar inte om det är en självklar tolkning. Både barn och vuxna kommer i läsningen att behöva lägga samman information och tolka den för att komma närmare förståelse. En sådan text lämpar sig bra för dialog.

Tolkningsfrågor och värderingsfrågor

Samtalsledarens sätt att ställa frågor är av avgörande betydelse för om dialogen kommer att bli reflekterande och analyserande på ett sätt som gör att barnen utvecklar sin förmåga att förstå texter (Orellana, 2008). Det är viktigt att tillägna sig ett sätt att ställa öppna och tolkande frågor som kan ge flera möjliga svar. Faktafrågor, där samtalsledaren frågar efter ett bestämt svar, leder sällan till djupare eftertanke. Frågor som ”Vem är det som har försvunnit i berättelsen?” ”Vart går pojken i sagan?” ”Vad heter den här sortens haj?” kan gärna undvikas i dialogen om texter och bilder. Använd hellre tolkningsfrågor och värderingsfrågor.

Med hjälp av tolkningsfrågor kan barnen lyssna ”mellan raderna”, det vill säga lägga samman och analysera information, för att hitta troliga lösningar eller hållbara tolkningar och sortera bort de mindre hållbara alternativen. Tolkningsfrågorna underlättar processen genom att uppmana barnen att jämföra, kritiskt granska och utvärdera information eller åsikter. Frågor som ”Varför tror barnen att Morfar har blivit bortrövad?” ”Hur kommer det sig att Jack byter bort mammans ko mot några bönor?” ”Varför känner sig Alfons Åberg orolig, tror du?” är exempel på tolkningsfrågor.

Värderingsfrågor uppmanar barnen att uppskatta eller värdera och hör hemma i inledning och avslutning av dialogen. Här finns svaret ”bortanför raderna” och den tillfrågade måste själv ta ställning. ”Gör barnen rätt som ger sig iväg för att leta efter Morfar?” ”Skulle du vilja ha Pippi som vän?” ”Jag undrar om du tyckte om historien eller inte?” är exempel på värderingsfrågor.

Tolkningsfrågor i kombination med värderingsfrågor ger barnen bästa möjligheter att praktisera sin förståelse och sitt tänkande. En nyckel i dialogen är alltså att inte alltid söka konsensus och komma fram till ett gemensamt svar utan att istället hjälpa barnen till öppenhet inför olika idéer och tankar. En bra dialog är när barnen (och personalen)

går ut med fler frågor i huvudet än vad de hade när de kom in. Då kommer tankeprocessen att fortsätta.

Att leda en eftertänksam dialog i förskolan

Eftertänksam dialog, som exemplifierades i samtalet om Resan till Ugri-La-Brec, är ett samlingsnamn för en grupp metoder av filosoferande dialoger. Metoderna kan skilja sig något vad gäller arbetsgång men bygger alla på liknande förhållningssätt. Här kommer *sokratiska samtal* att presenteras närmare, eftersom just detta metodiska angreppssätt visat sig ge goda effekter på barns läsförståelse och textanalys (Robinson, 2006; Orellana, 2008; Pihlgren, 2008).

Eftertänksam dialog förs med en grupp förskolebarn efter att ha högläst boken flera gånger. Den kräver en viss språklig kompetens att kunna lyssna på flera deltagare och arbetssättet lämpar sig för förskolebarn runt tre till fem års ålder.

Forskning om eftertänksam dialog visar att förskolebarns förmåga att förstå och analysera texter ökar (Pihlgren, 2008). Dialogen hjälper barn att utveckla läsförståelse och en identifikatorisk läsart. Även andra kommunikativa förmågor ökar genom de eftertänksamma dialogerna, som att lyssna och förstå andra, uttrycka och underbygga sina idéer i tal och skrift, att samarbeta med andra och att bygga vidare på andras idéer för att utveckla sina egna (Billings & Fitzgeralds, 2002; Pihlgren, 2008). Samtalen har också effekter på förmågan till problemlösning och kritiskt tänkande (Orellana, 2008). I förlängningen är det fråga om barnens demokratiska rättigheter – att tillägna sig de kompetenser som krävs för att kunna leva i ett demokratiskt samhälle; respekt och förståelse för alla människors lika värde och de mänskliga rättigheterna och ett intresse för att aktivt delta i samhället. Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. (Lpfö 18, reviderad 2025).

När den eftertänksamma dialogen fungerar som avsett är den ett öppet, samarbetande och kritiskt utforskande samtal mellan likvärdiga deltagare, där också skillnaden mellan deltagare och samtalsledare är liten. I förskolan kan detta ses som den eftertänksamma dialogens mål. Med förskolebarn är det särskilt viktigt att samtalsledaren fungerar som en tydlig förbild i frågeställande och utforskande samarbete (Pihlgren, 2008). Som pedagogisk aktivitet innebär dialogen att det finns ett antal utvecklingssteg på vägen, där både grupp och samtalsledare prövar sig fram i samtalsformen. Samtalsledarens roll skiljer sig då från de deltagandes. Även om hon eller han bör vara en samtalspartner i en demokratisk dialog, så behöver samtalsledaren därutöver kontrollera att samtalet går framåt och att barnen förstår hur dialogen ska föras.

Samtalsledarrollen kan till att börja med vara svår att tillägna sig och kräver träning, även om samtalsledaren tidigare har arbetat med att ställa frågor till barn i utforskande aktiviteter (Pihlgren, 2008). Den vuxne kan i början uppleva att de egna goda idéerna inte längre är i fokus, något som man kanske inte lagt märke till att de faktiskt varit tidigare. Samtalsledaren blir heller inte uppskattad eller bekräftad, något som annars ofta är en glädje i arbetet med förskolebarn. Att de egna idéerna inte längre styr kan innebära att samtalsledaren känner sig tveksam och funderar över om deltagarna kanske lär sig ”fel” värderingar – var går gränsen för vad de ska tillåtas att kritiskt analysera? Särskilt som oerfaren samtalsledare kan osäkerheten över rollen göra att man blir rädd att tappa greppet över situationen, eftersom man har svårare att upptäcka vad som orsakar att något går fel. Bristen på erfarenhet och förebilder leder kanske till att samtalsledaren frågar sig om samtalen verkligen är värda den tid man måste lägga på regelbundna samtal. Forskning visar dock att återkommande dialoger ger goda effekter på läsförståelse, kommunikativ förmåga, förmåga till kritisk analys och social kompetens (Orellana, 2008; Pihlgren, 2008; Robinsson, 2006).

Den eftertänksamma dialogens struktur och förutsättningar

Mitt eget forskningsarbete (Pihlgren 2008) visar att det är viktigt att hålla sig till en given struktur. Samtalet kan omfatta nedanstående moment, där varje moment fyller en funktion för barnens tankeutveckling. Text kan även innefatta bildberättande och högläsning ett återberättande med stöd av bilder.

Moment 1. Samtalen inleds med en fråga som alla deltagare ombeds besvara. Barnen har haft möjlighet att före samtalet ta del av texten genom högläsning flera gånger. Frågan innebär att var och en tar ställning till texten utifrån sin egen förförståelse och det man tänkt och förstått av berättelsen när man lyssnat till den. Deltagarna ges möjlighet att tänka igenom frågan under någon minuts tankepaus. Därefter besvaras frågan av alla deltagarna. Genom att lyssna på de andras idéer upptäcker deltagarna att det finns flera tolkningar. I dialogen om *Resan till Ugri-La-Brek* var den inledande frågan ”Hur skulle du ha gjort när du upptäckte att Morfar var försvunnen om du varit ett av barnen i boken?”

Moment 2. Därefter följer deltagarnas tolkning och analys av texten. Här arbetar gruppen tillsammans för att försöka komma till en bättre förståelse, genom att granska textens, bildernas och deltagarnas utsagor kritiskt. Barnen uppmuntras att underbygga sina uttalanden genom att referera till texten och att bygga vidare på det som tidigare sagts genom att samtalsledaren ställer frågor: ”Var i texten (eller bilden) kan vi se att det är som du säger?” ”Kan någon finna bevis för vad som händer genom texten (bilden)?” ”Tänker du detsamma som Kalle gjorde nyss?” och ”Vad tror du om det Lisa just sa, Elin?” Barnen uppmuntras också av samtalsledaren att presentera djärva idéer som kan avvika från tidigare idéer eller från det som är konventionellt genom frågor som ”Finns

det någon ny idé som vi inte har hört ännu?” och ”Hur skulle det kunna vara på ett annat sätt?” Samtidigt värnar samtalsledaren om att alla deltagare bemöter varandra med respekt, även när man inte är eniga om tolkningen: ”Jag hör att du har en annan idé än Sara. Kan du förklara din idé närmare?” ”Kan du beskriva Eriks idé för oss, Karin?” och ”Vilken av de andras idéer liknar din egen mest?”

Samtalsledaren har förberett ett antal tolkningsfrågor. Inledningens utdrag där samtalsledaren Anna ställer tre tolkningsfrågor är ett exempel på den här delen i samtalet. Hon frågar: ”Var tror ni Morfar kan ha tagit vägen?” ”Men varför tror barnen i boken att Morfar blivit bortrövad, i så fall?” och ”Kan man se på något i bilden att han faktiskt blivit bortrövad?”

Moment 3. Slutligen uppmanar samtalsledaren deltagarna att återkoppla till egna vardagserfarenheter, genom att ställa en värderande fråga utifrån diskussionen om texten. ”Gör barnen rätt som ger sig iväg för att leta efter Morfar?” eller ”Hur ska man göra om någon man tycker om försvinner, tycker ni?” är exempel på värderande frågor.

Moment 4. Efter dialogen är det viktigt att föra en kort metadiolog om hur gruppen samarbetat, det vill säga ett samtal om själva samtalet: ”Kommer ni ihåg samtalsreglerna? Hur har vi kunnat hålla oss till dem, tycker ni? Vad kan vi förbättra?” Metadiologien blir ett lärande om vad som är en önskvärd samtalskultur.

Samtalsreglerna

Att skapa en tillåtande atmosfär för ett gemensamt granskande är viktigt. Det handlar om att på olika sätt visa på vad som är önskvärt i dialogen. Det kan ske genom att tydligt beskriva att samtalet är en ”lek” med andra regler än de som vanligtvis förekommer i andra aktiviteter på förskolan. Att gå igenom någon av följande regler inför ett nytt samtal kan vara en utgångspunkt, men det viktigaste är att den vuxne genom sitt agerande praktiskt synliggör reglerna:

- Vi ska hjälpa varandra att tänka noga.
- Lyssna noga på vad andra säger.
- Det finns många möjliga svar.
- Var beredd att ändra dig om du upptäcker en bättre idé.

För att förhållningssättet ska internaliseras, bli en förmåga som man bär med sig, måste det övas. I alla nybörjargrupper kommer deltagarna att iaktta samtalsledaren för att få vägledning om vad som är accepterat och inte i samtalet. I början kan det vara nödvändigt att samtalsledaren talar mer än vad som annars avses i den eftertänksamma dialogen för att visa på hur samtalet ska föras. Det kan också innebära att samtalsledaren behöver uppmuntra eller markera genom gester och ansiktsuttryck vad som är önskvärt

och inte. Samtalsledaren måste dock vara uppmärksam på när uppmuntran och markeringar via tal, gester och ansiktsuttryck snarare styr samtalets intellektuella innehåll än visar på önskvärd samtalskultur. Förskolans personal har i sin vardagliga roll bland annat till uppgift att lära barn det som i samhället är accepterade och önskvärda värderingar. I rollen som samtalsledare ska hon eller han uppmuntra granskning av alla värderingar, även de som uppfattas som de önskvärda. De båda rollerna kompletterar varandra.

Praktiska förutsättningar

Dialogerna bör hållas regelbundet (Pihlgren, 2010). För förskolebarn innebär det ett samtal i veckan eller möjligen varannan vecka. Deltagarna ska vara placerade så att de ser varandra, gärna runt samma bord eller i ring på stolar. Samtliga deltagare ska ha hört texten flera gånger och om möjligt ha en kopia av den text som diskuteras så att de kan ta stöd av bilderna för att minnas handlingen. Förskolebarnen orkar fysiskt knappast med längre samtal än cirka 20 minuter, även om de gärna skulle fortsätta diskutera. Samtalslängden är också beroende av hur intresserad gruppen blir av att utforska de idéer som texten erbjuder. Dialogen ska utgöra största delen av tiden för att barnen ska orka. Högläsning av texten bör genomföras vid en annan tidpunkt än samtalet och reflektioner om samtalsregler eller metadialog om samtalet bör hållas kort. En bra gruppstorlek med förskolebarn är cirka 5–6 deltagare. Då kommer alla till tals, om de så önskar, och barnen kan också höra övriga deltagares idéer.

Att planera den eftertänksamma dialogen

En god planering är en förutsättning för att den eftertänksamma dialogen ska ge avsedda positiva effekter. En gemensam kollegial diskussion under planeringen är värdefull inför dialogen i barngruppen.

Välja text

En intresseväckande text som underlag för dialogen bidrar till samtalets goda kvalitet. Valet av underlag är beroende av vad samtalsledaren vill åstadkomma och varför, i vilken grupp och under vilka förutsättningar. Välj en text som ger upphov till funderingar, som kan tolkas på flera olika sätt och som har en svårighetsgrad som gör att barnen får anstränga sig för att förstå och tolka. Alla goda högläsningböcker fungerar inte för en eftertänksam dialog. Är texten alltför lätt att överblicka och innehåller alltför få idéer, blir samtalet snart uttömt. Innehåller texten inga motsägelser, tolkningsmöjligheter eller sprickor, ger den inte stöd åt diskussionen. En text som innehåller en tydlig moral eller ett entydigt budskap är knappast användbar, även om texten kanske är fantastisk i andra sammanhang. *Kajsa Kavats* av Astrid Lindgren är en bra högläsningstext men duger tyvärr knappast till underlag för en eftertänksam dialog: moralen är given, Kajsa Kavats är god trots att hon är hittebarn och lever under svåra

förhållanden, och mormors olycka klaras upp genom Kajsas rådighet. Samma författares text om *Pippi flyttar in*, där den ensamstående flickan ljuger och är ganska otrevlig men samtidigt spännande för de väluppfostrade barnen Tommy och Annika, är däremot en bra text för eftertänksam dialog. Den innehåller flera dilemman och ger möjligheter till eget utforskande. På samma sätt kan Apan fin av Anna-Clara Tidholm fungera som underlag för eftertänksam dialog med de yngsta barnen.

Inför val av text kan förskolans personal med fördel samråda med barnbibliotekarien, som har en omfattande kunskap om texter och kännedom om vilka texter som intresserar och utmanar barn i den här åldern. En av bibliotekarien sammanställd lista på användbara texter till eftertänksamma dialoger är en god hjälp i personalgruppens planeringsarbete.

Förslag till arbetsgång vid planeringen

Samtalet ska vid färdig planering innehålla följande delar:

- Inledande fråga
- Analys/tolkning
- Värderingsfråga

Däremot är det en fördel att inte genomföra planeringsarbetet i den ordningen. Använd istället den här ordningen vid planeringen:

- a. Börja med att läsa texten.
- b. Fortsätt med att formulera tolkningsfrågor.
- c. Fortsätt med att formulera en inledande fråga.
- d. Avsluta med förslag till värderingsfrågor.

I avsnitten nedan finns hjälp vid planeringen.

Börja med att läsa texten. Läs igenom texten noga, gärna flera gånger. Anteckna frågor och egna kommentarer. Fundera på vilka budskap som texten ger, vilka textens huvudteser är, vilka logiska styrkor som finns, och var det finns brister, otydligheter och motsägelser i resonemang, utförande eller innehåll.

Fortsätt med att formulera tolkningsfrågor. Formulera efter genomläsningen funderingar i form av tolkningsfrågor, inte som påståenden. Med tolkningsfrågor avses frågor där svaret inte är uppenbart eller självklart utan måste sökas, genom att information från texten tolkas. Svaret finns alltså inte direkt avläsbart på raderna, utan snarare mellan raderna. Genom att starta planeringen med tolkningsfrågorna, som utgör andra steget i dialogen hittar samtalsledaren lättare textens väsentliga frågeställningar. Uppslag till tolkningsfrågor kan till exempel vara följande:

- Hur ska detta tolkas? Vad innebär detta? Varför tror ni att detta händer?
- Om det hade varit på ett annat sätt, vad skulle då hända?
- På vilket sätt är ... och ... lika (olika)? Vad är skillnaden mellan ... och ...?

I samtalet lyssnar samtalsledaren på dialogen, följer upp med frågor som fördjupar barnens tänkande, ibland från de frågor som planerats och ibland utifrån nya spår som kommer upp i dialogen. Alla frågor som samtalsledaren planerat före samtalet kommer kanske inte att användas, eftersom samtalet tar en annan vändning, men de kan vara bra att ha när samtalet ebbar ut och deltagarna behöver hjälp med att finna nya infallsvinklar.

Fortsätt med att formulera en inledande fråga. Den inledande frågan är den enda fråga som samtalsledaren helt säkert kommer att ställa i samtalet. Den ska hjälpa deltagarna att få syn på sin egen förståelse av underlaget. Den ska också hjälpa dem att få syn på vilka idéer som finns inbäddade i texten, och att dessa kan ha flera olika infallsvinklar. Den inledande frågan konstrueras lämpligen så, att den knyter an både till textens innehåll och till deltagarens egen upplevelse av detta. Det är en värderingsfråga, men den förutsätter att deltagarna ändå gör en första spontan tolkning av underlaget. Det bör vara en fråga som ger en öppning för flera olika svar, inte bara ja eller nej. Hela gruppen bör heller inte bli överens i svaret, då hjälper inte frågan till med att få fram flera alternativa idéer. Den får dock inte vara så omfattande eller komplex, att det blir svårt att besvara den utan att först genomföra en analys av underlaget. Följande frågeformuleringar leder ofta den inledande frågan rätt:

- Hur/vem/vad skulle du välja...
- Om du var med i texten vem/vad/hur skulle du...
- Välj den mening/det ord som du tycker betyder mycket för innehållet...
- Döp om texten/boken till något du tycker passar...
- Håller du med eller inte om ...? Motivera!

Avsluta med förslag till värderingsfrågor. Till sist återstår att fundera över någon värderingsfråga som kan fungera som en avslutning av samtalet, där deltagarna kopplar dialogens innehåll till sina egna erfarenheter. Liksom fallet är med tolkningsfrågorna kommer kanske aldrig de förberedda värderingsfrågorna att ställas. Det kan ändå vara bra att ha ett par alternativ förberedda. Hittar man inte omedelbart själv förslag på värderingsfrågor, kan man alltid relatera textens innehåll till dagens och deltagarnas verklighet:

- Om det vore idag, hur skulle ...?
- Vilka konsekvenser skulle detta få för oss?

- Vad skulle hända om ... skedde?

Barnens förberedelse

En förutsättning för att texten ska vara ett stöd i dialogen är också att deltagarna har fått höra texten flera gånger innan samtalet och att de kunnat bearbeta texten genom dialog under läsningen. Det ger dem tid att förstå och sätta sig in de idéer och dilemman som texten presenterar. Diskussionen riskerar annars att stanna vid ett ensidigt tyckande utan djupare analys eller förståelse. Vid ett sådant förberedande tillfälle kan också dialogen gärna förärbettas genom att barnen får ta ställning till någon tolkningsfråga.

Det är viktigt att även barn som håller på att lära sig svenska ges möjlighet att ta del av litteratur som motsvarar deras kognitiva mognadsnivå, även om språket inte räcker till i alla situationer. Barnet kan till exempel i förväg få lyssna på en inläst version av boken på sitt modersmål. Ett annat sätt kan vara att ta hjälp av flerspråkig personal på förskolan eller barnens vårdnadshavare som kan högläsa boken och samtala om den med barnet på modersmålet inför den gemensamma högläsningen på svenska.

Att leda en dialogisk högläsning i förskolan

Ett liknande men förenklat sätt att tolka och analysera böcker är dialogisk högläsning. Arbetssättet för dialogisk högläsning kan användas i alla åldrar på förskolan och liknar de arbetssätt som tidigare presenterades i artikeln ”Högläsning”. Här kommer jag att fokusera på och fördjupa användningen av den dialogiska högläsningen med yngre barn, mellan ett och tre år gamla.

Många barn kan delta i boksamtal redan innan de fyllt ett år (Liberg, 2003). Under småbarnstiden utvecklar barnen särskilt aktivt sin kulturella och symboliska kompetens (Rhedin, 2004). Barnen kommer i högläsningens boksamtal att röra sig på högre tankemässiga nivåer än när de deltar i vardagliga samtal, dels eftersom bokens språk är mer avancerat än vardagstal, dels eftersom samtalet ger möjlighet till frågor och klargöranden.

Det finns olika syn på om boken på egen hand ska få förmedla budskapet till lyssnaren och att upplevelsen inte ska störas av dialog eller om läsningen ska avbrytas för frågor, förtydliganden eller tillrättalägganden (Rhedin, 2013). Barnboksförfattaren Anna-Clara Tidholm (i Rhedin, 2013) vänder sig exempelvis mot det hon kallar ”pedagogisk läsning”, när man gör avbrott i läsningen för att förklara eller när man förenklar texten om man tror att barnen inte förstår. Å andra sidan visar språkforskning att gemensamma diskussioner och tolkningar av texten har stor betydelse för att barn ska lära sig att förstå innehåll och begrepp (Thomsen, 2013). Det är i själva samtalet om läsningen som

språkutvecklingen sker: ordförrådet utökas, liksom känslan för språket och förmågan till fantasi och tolkning.

Ett sätt att förhålla sig till både det konstnärliga uttrycket och de språkpedagogiska angreppssätten är att läsa boken flera gånger – ibland utan frågor och ibland med frågor. Däremot finns det anledning att vid båda typerna av högläsning hålla sig till författarens text och inte förenkla den vid läsningen. Barnboksforskare Ulla Rhedin (2004) påpekar att det konstnärliga uttrycket som uppstår mellan text och bild i bilderboken endast nås om man håller sig till den text som är skriven och inte gör om eller återberättar det som händer. Genom att läsa texten så som författaren skrivit den uppstår möjligheter för barnen att göra sina egna tolkningar, istället för att de lyssnar till högläsarens tolkning.

Böcker med enbart bilder, så kallade pekböcker, kan ge upphov till små samtal med de allra yngsta förskolebarnen där den vuxne kan koppla bokens händelser till barnens egen vardag: ”Titta en katt! Kommer du ihåg att vi såg en katt igår? Vad säger katten?” Efter hand kan högläsaren introducera böcker med bild och enklare text, böcker som kan läsas om flera gånger och som den vuxne genom samtal med barnen kan koppla till deras vardag. Gunilla Woldes böcker om *Totte* och *Emma* och Grete Janus och Mogens Hertz *Bamse* behandlar vardagliga situationer som barn kan känna igen: att baka, klä på sig, gå ut och gå till doktorn. Barn skaffar sig en förståelse för den här typen av kärnhändelser redan i ettårsåldern (Rhedin, 2004). Läsandet kommer att stödja förståelsen för vad barnen upplever i vardagen och upplevelserna i vardagen kommer att stödja läsförståelsen.

I den dialogiska högläsningen läser högläsaren boken samtidigt som hon eller han bjuder in till tolkning och värdering genom att ställa frågor (Jönsson, 2007). Det är en fördjupad dialog jämfört med samtal om exempelvis pekböckernas bilder eller om vardagliga händelser. Många av de nutida småbarnsböckerna ger upphov till funderingar, frågor och undringar och beskriver självständiga, drömmande, funderande barn på upptäcktsfärd i vardagen eller fantasin (Rhedin, 2004). Barbro Lindgrens böcker om *Max*, Åke Löfgrens bok *Historien om någon*, Ulf Löfgrens böcker om *Ludde* eller Anna-Clara Tidholms böcker *Knacka på!*, *Varför då?*, *Hitta på!*, *Ut och gå!* fungerar alla i dialogisk högläsning med yngre barn.

Planera dialogisk högläsning

När den dialogiska högläsningen planeras kan följande arbetsgång användas:

Steg 1. Läs igenom boken och studera bilderna, gärna flera gånger. Anteckna frågor och egna kommentarer. Fundera på vilka budskap som texten ger, vilka budskap som bilderna ger, om de hänger samman eller ger olika budskap, om det finns otydligheter och motsägelser.

Steg 2. Fortsätt med att formulera tolkningsfrågor på samma sätt som vid planering av den eftertänksamma dialogen (se ”Fortsätt med att formulera tolkningsfrågor”, s. 9 i artikeln). Anteckna gärna frågorna med blyerts i bokens marginal eller på papper.

I bilderboken *Knacka på!* av Anna-Clara Tidholm kan barnen vara delaktiga genom att faktiskt knacka på bildernas dörrar för att sedan öppna och se vad som gömmer sig där bakom. I en planering av dialogisk högläsning av *Knacka på!* uppstår redan vid andra sidan funderingar. Texten lyder: ”Någon inne? Lilla Kalle! Slår på trumma Trillar kull”. På bilden syns Kalle utan kläder sittandes med trumman på golvet. Han ser glad ut. Det verkar som om han har badat eftersom det står en badbalja på golvet, där vattnet har skvätt ut. Men varför står det ”Trillar kull” i texten? Hur och när har Kalle trillat? Det blir en fråga att ta med till barnen i den dialogiska högläsningen. Bakom den gula dörren lyder texten ”Någon inne? Lilla gubben Vattnar blomma Matar katt”. På bilden syns rummet där katten just ska börja äta och där gubben vattnar en jättestor tulpan. Varför har gubben en så stor blomma inomhus? Och hur har den vuxit sig så stor? Det blir också frågor för högläsningen.

Efter att två-tre tolkningsfrågor formulerats är det dags för högläsning. Kanske ställer högläsaren de frågor som förberetts men hon eller han behöver också lyssna på och bejaka barnens frågor och tolkningar. Det ger dem en bild av att läsning handlar om att tänka, förstå och bli berörd (Molloy, 2002). Barnen kanske hittar helt andra frågor att utforska. Efter barnens utrop ”Titta potta!” kan högläsaren tänkas svara med en fråga: ”Ja, titta, varför står det en potta bredvid badbaljan?”

Barnens möjligheter till egna tolkningar förstärks genom högläsarens öppna frågor. Om högläsaren, efter att ha läst meningen ”Trillar kull”, ställer frågan ”Hur tror du att Kalle trillade omkull?” ges barnen möjlighet att själva söka svar genom att tolka bilden. Om barnen inte hittar svar eller inte svarar kan den vuxne vara en förebild i tänkandet genom att själv fundera över frågan: ”Kanske har han halkat när han klev ur badbaljan? Eller har han snavat på mattan? Vad tror du?”

Avslutning

Sammanfattningsvis kan sägas att eftertänksam dialog och dialogisk högläsning är aktiviteter som riktas mot att upptäcka, förstå nya saker och lära sig på ett icke-auktoritärt sätt. Dialogen ger deltagarna en särskild möjlighet att fånga och förstå olikheter, genom att flera röster och olika idéer hörs (Dysthe, 1996; Holquist, 2004). Även för den vuxne högläsaren kommer barnens tolkningar av boken att förundra, förbrylla och utmana till mer läsning.

Referenser

- Billings, L. & Fitzgerald, J. (2002). Dialogic Discussion and the Paideia Seminar. I: *American Educational Research Journal*, 39(4), s. 907–941.
- Billings, L. & Pihlgren, A. S. (2009). Socio-cognitive Analysis of Socratic Dialogue: a blend of theories. I: *Proceedings of the 14th Conference on Thinking*. Kuala Lumpur: Universiti Putra Malaysia, s. 294–310.
- Coles, R. (1989). *The Call of Stories: Teaching and the moral imagination*. Boston: Houghton Mifflin.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Emery, O. B. & Csikszentmihalyi, M. (1981). The Socialization Effects of Cultural role Models in Ontogenetic Development and Upward Mobility. I: *Child Psychiatry and Human Development*, 21(1), s. 3–18.
- Furman, B. (1998). *Det är aldrig försent att få en lycklig barndom*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Haroutunian-Gordon, S. (1991). *Turning the Soul. Teaching through conversation in the High school*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Holquist, M. (2004). *Dialogism, Bakhtin and his World*. London: Routledge.
- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Liberg, C. (2003). Samtalskulturer – samtal i utveckling. I: Bjar, L. & Liberg, C. (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur, s.79-102.
- Lindström, L. (2000). Sokratiska samtal och reflekterande läsning. I *Svenskläraryrskriften 2000*, s. 75-90.
- Lpfö 18, reviderad 2025. *Läroplan för förskolan*. (2025). Stockholm: Skolverket.
- Marton, F. & Säljö, R. (1997). Approaches to Learning. I: Marton, Hounsell & Entwistle (red): *The Experience of Learning. Implications for teaching and studying in higher education*. Second Edn. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Matthews, G. B. (1980). *Philosophy and the Young Child*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.

- Orellana, P. (2008). *Maieutic Frame Presence and Quantity and Quality of Argumentation in a Paideia Seminar*. Doktorsavhandling. The University of North Carolina.
- Pihlgren, A. S. (2008). *Socrates in the Classroom. Rationales and Effects of Philosophizing with Children*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.
- Pihlgren, A. S. (2010). *Sokratiska samtal i undervisningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Rhedin, U. (2013). Barnet, bilderboken och högläsaren. I: Rhedin, U, Oscar K. & Eriksson, L. (red.). *En fanfar för bilderboken*. Nordiska akvarellmuseet, Alfabet.
- Rhedin, U. (2004). *Bilderbokens hemligheter*. Stockholm: Alfabet.
- Robinson, D. (2006). *The Paideia Seminar: Moving adding comprehension from transaction to transformation*. Doktorsavhandling. University of Massachusetts.
- Trondman, M. (1994). *Bilden av en klassresa*. Stockholm: Carlssons förlag.
- Wolf, M. K., Crosson, A. C. & Resnick, L. B. (2006). *Accountable Talk in Reading Comprehension Instruction*. Los Angeles: University of California.