

Arbetsuppgifter för handledare på studiedagen den 10 oktober 2016, klockan 15.00-16.00

**Arbeta två och två och försök reda ut följande begrepp och frågor. Att vara hemma i texten kan vara tryggt för er i mötet med de övriga lärarna /Carina**

1. På vilket sätt berör literacy-begreppet förskolan? Red ut punkt för punkt.

Det engelska ordet literacy har börjat användas alltmer i Sverige. Med ordet literacy, eller litteracitet som många också skriver, avser man mer än den rent tekniska färdigheten ett barn behöver för att kunna läsa och skriva (Barton, 2007; Fast, 2008; Teale & Sultzby, 1986). Man menar att:

- Literacy är en social aktivitet. Ett barn deltar i vitt skilda läs- och skrivsituationer, med vuxna eller andra barn, beroende på den sociala, kulturella och religiösa miljö som han eller hon växer upp i.
- Varje människa har sin speciella literacy-historia.
- Literacy baseras på ett system av symboler som kan användas för kommunikation människor emellan. Gemensamt för användandet av symboler är att de kan läsas och förstås av andra som har kunskap om samma symboler. Bokstäver är sådana symboler. Bilder och logotyper är andra. Siffror är ännu ett exempel på symboler. Likaså noter och handalfabet.
- De flesta människor har attityder och känslor förknippade med literacy. Det innebär att vissa läs- och skrivaktiviteter kan ges högre status än andra. Det gäller även på förskolan. Attityderna kan ta sig uttryck i engagemang eller avståndstagande från t.ex. personalens sida inför vissa texter, vilket kan påverka barnet som kommer till förskolan med sin unika läs- och skrivhistoria. (Carina Fast, Del 1 s. 2)

2. Vad menar Judith Langer med ”föreställningsvärldar”? Vad bör man tänka på då man läser högt? Ge exempel på hur man kan göra.

Barn som har svårt med högläsning eller läsning klarar oftast inte av att förhålla sig till texten. De förmår inte skapa en föreställningsvärld och kommer därför inte längre än det första förhållningssättet – de befinner sig utanför bokens värld (Langer, 2005). Om den vuxne enbart läser boken rakt igenom, utan att ställa frågor eller kommentera texten, får barnet inte heller möjlighet att använda språk som är frigt från den ”här och nu”-situation som barnet befinner sig i (Svensson, 1998). Här behöver den vuxne erbjuda stödstrukturer för att hjälpa barnet vidare. En stödstruktur är att tillsammans skapa en läsargemenskap dvs. en gemensam möjlighet att bearbeta texter tillsammans med andra (Jönsson, 2010). Då kan barnen få hjälp att kliva in i bokens händelser och den särskilda föreställningsvärld som boken beskriver. På så sätt kan barn få möjlighet att förstå och tolka på ett djupare plan. Det kommer att hjälpa dem att utveckla sin läsförståelse, sitt språk och sin sociala kompetens. (Ann Pihlgren, Del 2 s. 4)

3. Varför är Lev S. Vygotskijs sätt att tänka om barns inläring fortfarande aktuell efter så många år?

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). Barnet når enligt Vygotskij ökade färdigheter i sitt tänkande först i samspel med andra och med omgivningen (kontexten). Senare kan barnet använda de inlärdade färdigheterna på egen hand och kan då analysera och lösa problem utan någon annans stöd. En sådan utveckling hos barnet förutsätter att

förskolans personal planerar kontext och samspel som ett stöd för det avsedda lärandet. (Ann Pihlgren, Del 3 s. 3)

#### 4. Tänk efter om ni kan komma på några böcker som skulle passa för *identifikatorisk läsning*.

Alla texter lämpar sig dock inte för denna typ av läsning. Texten måste innehålla komplexitet och får inte vara så tillrättalagd så 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 barnen i boken genomgår en sorgebearbetning (jfr. Rhedin, 2004). Men boken avslöjar inte att 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. (Ann Pihlgren, Del 3 s. 4)

#### 5. Har ni betänkligheter eller frågor inför något i strukturen av *eftertänksam dialog*?

Mitt eget forskningsarbete (Pihlgren 2008) visar att det är viktigt att hålla sig till en given struktur. Samtalet kan omfatta följande moment, där varje moment fyller en funktion för barnets tankeutveckling:

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 förståelse, 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 som refereras i artikelns inledning var den inledande frågan "Hur skulle du ha gjort när du upptäckte att Morfar var försvunnen om du varit ett av barnen i boken?"

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, bilders och deltagarnas utsagor kritiskt. Barnen uppmanas 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/ 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 uppmanas 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 annorlunda/ 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 är ett exempel på den här delen i samtalet. Samtalsledaren Anna ställer tre tolkningsfrågor under den refererade delen av samtalet: "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?"

3. Slutligen uppmanar samtalsledaren deltagarna att återkoppla till egna vardagserfarenheter, genom att ställa en värderande fråga utifrån diskussionen av 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.

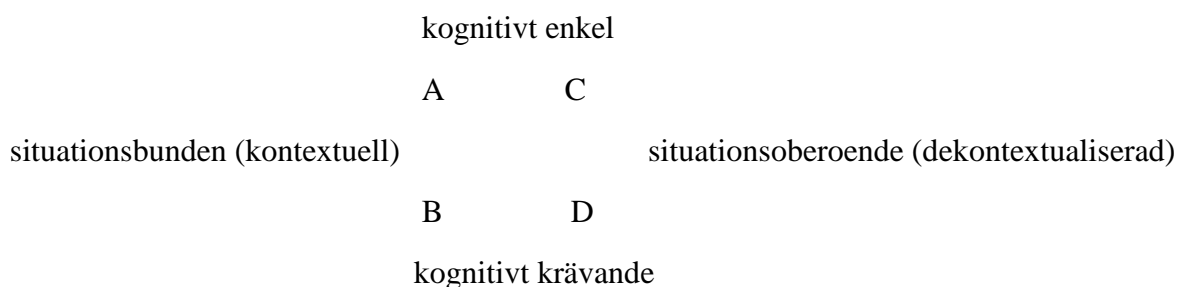
4. Efter dialogen är det viktigt att föra en kort metadiolog, det vill säga ett samtal om själva samtalet, om hur gruppen samarbetat i samtalet: "Kommer ni ihåg samtalsreglerna? Hur har vi kunnat hålla oss till dem, tycker ni? Vad kan vi förbättra?" Här kan den vuxne ta stöd av utvecklingsmatrisen, som presenteras i moment D. Metadiologen blir ett lärande om vad som är en önskvärd samtalskultur. (Ann Pihlgren, Del 3 s. 7)

## 6. Tänk er in i hur ett eller två barn rör sig mellan de olika kvadranterna i Cummins modell

Ann Pihlgren: Barnets möjlighet att förstå språkliga fenomen kan ses utifrån två perspektiv, situationen och den kognitiva svårighetsgraden, menar Jim Cummins (2000), som forskat framför allt på skolbarn som lär sig andra språk. Modellen är dock användbar för att beskriva alla barns språkande (Liberg, 2003) och den kommer att bilda teoretisk bakgrund i den här delen för att visa hur lek och drama och andra relaterade aktiviteter i samband med högläsningen kan stärka barnets språkutveckling.

Låt oss betrakta högläsandet eller sagoberättandet ur Cummins (2000) två perspektiv:

- Hur mycket stöd ger situationen när barnet ska förstå texten/berättelsen?
- Hur kognitivt enkel eller utmanande är texten/berättelsen för barnet?



Figur 1. Olika grad av situationsberoende och kognitiv svårighet ger olika effekter på lärandet (Jfr. Liberg, 2003, s.144).

**OBS! OBS! Jag får inte till de två axlarna i modellen. Hoppas att ni förstår i alla fall. /Carina**

I positionerna A och B kommer situationen att hjälpa barnet att förstå eftersom barnet får hjälp av det som finns och händer runt omkring, av bilder, gester, föremål, dialog, eller genom att själv bearbeta och uppleva händelser i berättelsen i lek eller dramatisering. I den situationsbundna kontexten kan barnet fråga om, be om hjälp eller signalera med uttryck och gester att det inte förstår. Har situationen istället en hög grad av situationsoberoende, som i position C och D, är informationen i stort sett helt beroende av språkliga signaler och barnet får inte hjälp att tolka utifrån andra signaler än de språkliga.

I positionerna A och C behöver barnet inte använda någon större kognitiv kraft för att förstå och tolka, eftersom texten/berättelsen inte erbjuder någon större utmaning. Det kan exempelvis vara fallet när ett äldre barn lyssnar på högläsning av en välkänd bilderbok avsedd för yngre (A) eller när barnet har hört och bearbetat en berättelse flera gånger, även om högläsningen sker utan dialogisk läsning (C). Här rör det sig om automatiserad kunskap och förståelse som barnet redan har.

I positionerna B och D är uppgifterna mer utmanande för barnet, som kommer att behöva använda en större del av sin kognitiva förmåga för att förstå och tolka. I position B får barnet hjälp av situationen/kontexten. Det kan exempelvis handla om att ta ställning till något särskilt utifrån en högläsning av en bok, att själv dramatisera en del av en saga eller att berätta något som man själv upplevt. I position D är uppgiften både kognitivt krävande och situationsoberoende, vilket gör den svårare att lösa. Det kan exempelvis handla om att själv författa en saga.

När barnet väl börjar skolan kommer det att i allt högre grad behöva befinna sig i de kognitivt mer krävande positionerna B och D, och redan i förskolan kan det finnas anledning att fundera över hur barnet på ett lekfullt sätt kan få hjälp att gå från position A, till B och till sist till D. Position C innebär utantillärande och mer mekaniska övningar. Det kan vara god minnesträning men leder oftast inte till avancerad språkutveckling.

(Ann Pihlgren, Del 5 s. 2-3)