

FÖRSKOLLÄRARES SYN PÅ HÖGLÄSNING

– PASSIVT LYSSNANDE ELLER AKTIVT
MEDSKAPANDE?

Grund
Pedagogiskt arbete

Dennis Strågefors

2018-FÖRSK-G42



HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Förskolläraryrket, 210 hp

Svensk titel: Förskollärares syn på högläsning – passivt lyssnade eller aktivt medskapande?

Engelsk titel: Preschool teachers view on read-alouds – passive listening or active co-creating?

Utgivningsår: 2018

Författare: Dennis Strågefors

Handledare: Camilla Carlsson

Examinator: Marie Fahlén

Nyckelord: Förskola, förskollärare, högläsning, språkutveckling, Lpfö 98

Sammanfattning

Bakgrund

Förskolans läroplan anger att förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera barns språkutveckling, samt ansvara för att de utvecklar ett intresse för skriftspråket och för bilder och texter. Forskning visar dessutom på goda samband mellan regelbunden och medveten högläsning, och på barns utvecklande av sitt ordförråd och sin förmåga att återberätta texter. Trots det finns en alarmerande mängd rapporter och forskning som tyder på att föräldrar spenderar allt mindre tid på att läsa tillsammans med sina barn, samt att litteraturläsning är ett försummat område även på många svenska förskolor. Resultatet av flera svenska studier visar på att högläsning främst sker i form av s.k. läsvila, vilket anses ha svag inverkan på barns lärande och språkutveckling.

Syfte

Syftet med studien är att få en bild av hur verksamma förskollärare tänker och resonerar kring högläsning i förskolan, samt hur dessa uppfattningar och erfarenheter står i relation till aktuell forskning på området.

Metod

Studien bygger på kvalitativa, semistrukturerade intervjuer med fyra stycken utbildade och yrkesverksamma förskollärare i Kalmar län.

Resultat

Studien visar att det finns en konsensus bland de intervjuade förskollärarna att högläsning har en positiv effekt på barns språkutveckling, i synnerhet att de leder till att barnen utökar sitt ordförråd och lär sig hur ord uttalas. Däremot tyder det faktum att valet av högläsning böcker främst föll på barnen, samt att läsning i de allra flesta fall genomfördes direkt efter lunch för de barn som inte vilar, på att sättet som flera av de intervjuade förskollärarna bedriver högläsning inte överensstämmer med vad aktuell forskning på området förespråkar. Man ansåg också att barngruppens storlek hade betydelse för hur effektiv lässtunden blev, men hade olika uppfattning om vilket barnantal som utgjorde en ändamålsenlig läsgrupp.

Ett annat uttalat syfte var att skapa närhet, gemenskap, samt att få barngruppen att varva ner. Avsaknaden av separata bok- och läsrum var något som alla de intervjuade förskollärarna påtalade. Förskollärarna följde som regel inte upp högläsningen med några specifika aktiviteter, men upplevde ofta att barnen i sin fria lek ofta hämtade inspiration från handlingen i de böcker som barnen och förskollärarna läst tillsammans. Däremot var alla överens om att det var viktigt att låta barnen ställa frågor och diskutera böckernas innehåll, men några framhöll att det kunde finnas skäl att spara alla frågor tills efter att man läst klart. Endast en av de intervjuade förskollärarna nämnde begreppet boksamtal.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INLEDNING	- 1 -
SYFTE	- 2 -
FRÅGESTÄLLNINGAR	- 2 -
BEGREPPSDEFINITIONER.....	- 2 -
BAKGRUND	- 3 -
ARGUMENT FÖR HÖGLÄSNINGEN.....	- 3 -
FORSKNING KRING FÖRSKOLORS ARBETE MED HÖGLÄSNING	- 4 -
FORSKNING KRING UPPLÄGG OCH PEDAGOGISKA EFFEKTER	- 6 -
TEORETISK RAM	- 9 -
METOD	- 11 -
KVALITATIV METOD	- 11 -
KVALITATIV INTERVJU	- 11 -
URVAL	- 12 -
GENOMFÖRANDE	- 13 -
FORSKNINGSETIK	- 14 -
VALIDITET OCH RELIABILITET	- 15 -
BEARBETNING OCH ANALYS AV INTERVJUSVAR	- 16 -
RESULTAT	- 18 -
MÅL.....	- 18 -
<i>Avkoppling och närhet</i>	- 18 -
<i>Språkstimulering</i>	- 18 -
<i>Demokrati</i>	- 19 -
FORM.....	- 20 -
<i>Barngruppens storlek</i>	- 20 -
<i>Läsmiljön</i>	- 21 -
<i>Tidpunkter för högläsning</i>	- 21 -
GENOMFÖRANDE	- 22 -
<i>Förberedelser</i>	- 22 -
<i>Lässtrategier</i>	- 23 -
<i>Uppföljning</i>	- 24 -
SAMMANFATTNING.....	- 25 -
DISKUSSION	- 27 -
RESULTATDISKUSSION.....	- 27 -
<i>Syfte och mål</i>	- 27 -
<i>Genomförande</i>	- 29 -
<i>Slutsats</i>	- 31 -
METODDISKUSSION.....	- 32 -
DIDAKTISKA KONSEKVENSER	- 33 -
REFERENSER	- 35 -
BILAGOR	- 38 -
BILAGA 1.....	- 38 -
<i>Intervjuguide</i>	- 38 -
<i>Bakgrund</i>	- 38 -
<i>Syfte och tankar kring högläsning</i>	- 38 -
<i>Förberedelser och upplägg</i>	- 38 -
<i>Genomförande och uppföljning</i>	- 38 -

<i>Övriga frågor</i>	- 38 -
BILAGA 2.....	- 39 -
<i>Missivbrev</i>	- 39 -

INLEDNING

Under senare år har det bedrivits undersökningar och studier som visar på att föräldrar lägger allt mindre tid på att läsa för sina barn, trots tydliga samband mellan högläsning och barns utveckling inom dels den språkliga sfären, men även vad gäller deras kunskapsutveckling i stort samt för deras personliga identitetsskapande (Heimer, 2016, s. 5). Här har således förskolan ett stort ansvar för att se till att de barn som tar del av och ingår i verksamheten också ges många tillfällen till att möta ett varierat utbud av litteratur och böcker av olika genrer och teman, dels på egen hand men också vid lärarledda högläsningstillfällen tillsammans med andra barn där de får en möjlighet att vara aktiva i läsprocessen samt skapa gemensamma upplevelser som en grupp.

En av de mest centrala och återkommande aspekterna av förskolläraryrket har varit barns utveckling och i synnerhet deras språkliga utveckling, med särskild betoning på vikten av högläsning och boksamtal. Trots det tyder mina personliga erfarenheter från den verksamhetsförlagda delen av utbildningen på att planerad högläsning inte alltid utgör någon fast punkt i den dagliga interaktion med barnen, och att den ofta får fungera som ett stillsamt alternativ för de barn som inte vilar. Dessutom tycks det mig som att många pedagoger saknar ett uttalat mål med högläsningen samt att sättet på vilket aktiviteten genomförs inte alltid motsvarar hur aktuell forskning påvisar att högläsningen bör bedrivas för att engagera barnen och uppnå önskade pedagogiska effekter.

Det blir tydligt när vi studerar förskolans läroplan att vi som förskollärare har ett ansvar att använda olika metoder för att stimulera barnens språkutveckling, men också att ett aktivt och medvetet arbete med böcker är en förutsättning för att kunna uppnå målet att grundlägga ett livslångt intresse för skrifter och texter hos barnen (Lpfö 98, rev. 2016, s. 7). Som nämndes tidigare har vi också ett ansvar att fungera kompletterande i förhållande till barnens hemmiljö, vilket innebär att vi inom ramen för förskoleverksamheten har en skyldighet att erbjuda barnen sådant som hemmiljön inte tillförlig klarar av att tillgodose, exempelvis mötet med böcker och tillfällen att lyssna till och samtala kring dessa. Detta är något som även Svensson (2009a, s. 17) påtalar. Hon anser att det kan vara behjälpligt för de barn som går i förskolan och i förskoleklass och som inte får ta del av högläsning i hemmet, att de får uppleva detta inom ramen för förskolans/förskoleklassens verksamhet.

De flesta lärare som är verksamma inom förskolan har vid upprepade tillfällen fått höra om högläsningens betydelse för barns språkutveckling, men varför är den så viktig? Heimer (2016, s. 16) är en av de forskare som ställer sig denna fråga. Vad är egentligen fördelarna med högläsning, vad har den för effekter rent konkret, och vad krävs av oss som förskollärare för att aktiviteten ska leda till en önskad effekt? Räcker det med att bara läsa högt ur vilken bok som helst, eller krävs det en större medvetenhet hos den ansvarige högläsaren för att skapa rätt förutsättningar så att lästunden inte bara blir intressant och engagerande, utan också språkutvecklande och utmanande? Hur ser förskollärarnas kunskaper och uppfattningar kring detta ut? Med den här studien syftar jag till att kunna ge svar på hur några verksamma förskollärare tänker och resonerar kring dessa frågor.

SYFTE

Syftet med studien är att få en uppfattning om hur verksamma förskollärare tänker och resonerar kring högläsning. Genom att få en förståelse för dessa tankar och resonemang, och också relatera dessa till aktuell forskning på området, hoppas jag kunna bidra till att utveckla lärarprofessionen och bidra till att högläsningen blir en språkutvecklande aktivitet som uppfyller läroplanens såväl som de individuella lärarnas intentioner.

Syftet kan formuleras i följande frågeställningar:

Frågeställningar

- Vad motiverar pedagogerna till att bedriva planerad högläsning; vad tror de sig se för pedagogiska vinster med detta?
- Hur ser urvalsprocessen ut när pedagoger avgör vilken bok som ska användas i den planerade högläsningen?
- Anser pedagogerna att det finns didaktiska skillnader mellan planerad högläsning och spontan högläsning, och finns det i så fall fördelar och nackdelar med respektive aktivitet?

Begreppsdefinitioner

Högläsning – Med högläsning avses i studien när en vuxen person läser högt ur en skriven text för ett eller flera barn, i syfte att skapa gemenskap samt öppna upp för möjligheten att samtala, ställa frågor och resonera tillsammans kring innehållet (Heimer, 2016, s. 16).

Planerad högläsning – Med planerad högläsning avses här ett på förhand bestämt tillfälle för högläsningen, då en ansvarig pedagog har valt ut en specifik bok, med ett specifikt innehåll, för ett specifikt syfte och ändamål, samt där man på förhand har formulerat tankar kring hur man vill arbeta vidare med boken (Heimer, 2016, s. 23). Det är ett tillfälle då den högläsande pedagogen har förberett sig inför högläsningen, bl.a. genom att ha läst igenom den aktuella boken inför högläsningstillfället (Ekström, 2004, ss. 44 - 45).

Språkutveckling – Här avses språklig stimulans, i hemmiljön såväl som i förskolan, vilket hjälper barnen att utveckla sin verbala förmåga. Det inkluderar uttal, ordkunskap, ordförråd och meningsuppbyggnad (Svensson, 2009b, ss. 140 - 141). För denna utveckling utgör högläsning och boksamtal en viktig funktion.

BAKGRUND

Här följer en presentation av olika argument för högläsningens plats i förskoleverksamheten, samt en genomgång av svensk och internationell forskning där studier har genomförts i syfte att ta reda på hur olika förskolor arbetar med högläsning och vilka eventuella pedagogiska effekter som högläsning kan tänkas ge upphov till.

Argument för högläsningen

Förskolans läroplan anger ett flertal olika mål som direkt eller indirekt är kopplade till högläsning och till texter och litteratur. Ett mål är att vi som pedagoger ska verka för att grundlägga ett intresse hos barnen för skriftspråket och för bilder och texter, att vi ska stötta dem i deras talspråkliga utveckling, utvidga deras ordförråd, samt hjälpa dem att bli aktiva lyssnare och kommunikatörer, som reflekterar, ställer frågor och ger uttryck för egna tankar, åsikter och upplevelser (Lpfö 98, rev. 2016, s. 10). Dessa målområden återspeglas i flera forskares och författarens tankar kring högläsning. Svensson (2009b, s. 142) påtalar exempelvis vikten av det lilla barnets tidiga möte med böcker och läsande vuxna förebilder, men också att ett av högläsningens mest centrala syften är att skapa intresse för läsning. Detta är en uppfattning som delas av Körling (2003, s. 111), som menar att högläsningen har i uppgift att ”locka barnet in i litteraturen”.

Enligt Lindö (2005, s. 22) är pojkar generellt sett mindre benägna att läsa och ta del av skönlitteratur än flickor. Här har förskolan en viktig uppgift att söka påverka i positiv riktning, i enlighet med läroplanens intentioner att förskolan ska motverka traditionella könsmönster och könsroller. Vidare ska förskolan möjliggöra för flickor och pojkar att utforska områden och utveckla intressen på lika villkor – exempelvis för läsning av böcker och skönlitteratur – utan att riskera att begränsas av stereotypa uppfattningar kring vad som betraktas som kvinnlighet respektive manlighet (Lpfö 98, rev. 2010, s. 5).

Att pojkars och flickors läsvanor skiljer sig åt är en uppfattning som delas av Norberg (2003, s. 63). Hon spekulerar kring att detta dels beror på att flickor troligtvis har fler läsande förebilder än vad pojkar har, samt att läsning av skönlitteratur betraktas som omanligt. Hon uppfattar också att flickor är mindre begränsade i sitt urval av böcker och genrer än vad pojkar är. Lindö (2005, ss. 127–128) hänvisar till en intervjustudie med elever i högstadiet, som indikerar att både pojkar och flickor tenderar att tolka litteratur utifrån stereotypa könsmönster. I studien framgår att både pojkar och flickor i stor utsträckning uppfattar texter där kvinnliga karaktärer bryter mot klassiska könsroller som orealistiska. En tolkning som görs, baserat på detta, är att om dessa uppfattningar kring vad som är typiskt manligt respektive kvinnligt inte problematiseras genom diskussion och samtal, finns risken att dessa åsikter inte bara upprätthålls utan också kommer att riktas mot den skönlitterära läsningen i sig, som då blir betraktad som en typiskt kvinnlig aktivitet. Således är det viktigt att man redan i förskoleåldern introducerar barn för skönlitteratur och engagerar dem i boksamtal.

Lindö (2005, ss. 49 - 50) listar högläsningens pedagogiska uppgifter, bl.a. att den ska vara underhållande och engagerande, fungera som sammanhållande och gruppstärkande, och att den ska bidra till att skapa ett intresse för böcker hos barnen. Hon skriver också att högläsningen kan vara ett sätt att lära ut specifika kunskaper, att barnen genom att delta i högläsning får chansen att utveckla sin empati. Detta genom att de identifierar sig med och känner sympati för bokens karaktärer, att läsningen stimulerar barnens fantasi, samt inte minst

att den kan fungera språkutvecklande genom att barnen får lyssna till uttal och betoning, meningsuppbyggnad, och lära sig nya ord och begrepp.

Damber och Nilsson (2015, s. 15) anser att litteraturläsning har en given plats i förskoleverksamheten. Samtidigt tyder erfarenheter och forskningsresultat på att verkligheten ibland ser annorlunda ut, nämligen att litteraturläsning tvärt om är ett område som ofta försummas i många förskolor (Damber, Nilsson & Ohlsson, 2013, s. 9).

Forskning kring förskolors arbete med högläsning

Damber och Nilsson (2015, ss. 18 - 21) hänvisar till en studie som genomförts där 39 förskollärarstudenter under en veckas tid dokumenterade hur högläsning användes på deras respektive förskolor. Resultatet påvisade bl.a. att högläsning som regel förekom en gång om dagen i form av läsvila, att det primära syftet med läsningen var att skapa en lugn stund, att val av högläsningsböcker i huvudsak skedde godtyckligt och utan något direkt syfte eller medvetenhet, samt att samtal under högläsningen förekom vid färre än en tredjedel av alla tillfällen. En uppföljningsstudie genomfördes i form av en fallstudie, där man valde ut en förskola som arbetade tematiskt kring en bok. Syftet var att ta reda på hur den tematiska inramningen påverkade verksamhetens arbete med högläsning.

Skillnaderna i hur de förskollärare som ingick i fallstudien arbetade med högläsning och resultaten från den tidigare nämnda undersökningen var påfallande. I fallstudien arbetade man aktivt med den aktuella högläsningsboken två dagar i veckan; halva barngruppen den ena dagen, och resterande barn nästa dag. Boken dramatiserades med hjälp av rekvisita, och läsningen följdes upp med frågor och samtal kring det som nyss hade lästs samt att man knöt ihop läsningen med andra aktiviteter, som exempelvis att skriva brev eller bygga hus till någon av bokens karaktärer. Forskarna kunde dessutom identifiera fyra regelbundet återkommande typer av högläsningsaktiviteter: den tematiska och planerade högläsningen, den dagligt återkommande läsvidan, pedagogernas spontana högläsning (oftast på barnens uppmaning). Samt barnens spontana lekläsning. Man kunde också konstatera att det under läsvidan sällan förekom samtal och dialog kring texten, men däremot förekom det ibland på barnens initiativ vid spontana högläsningstillfällen som barnen initierade.

Svensson (2009a, ss. 6, 9 - 10) har genomfört en undersökning där 232¹ lärarstudenter med inriktning mot förskolan har deltagit. Under vårterminerna 2005, 2006, och 2007 har de med hjälp av ett observationsschema fått studera hur ofta förskollärarna på respektive vfu-förskola läser för barnen: hur ofta högläsning sker för hela barngruppen, hur ofta de läser för mindre grupper, samt hur ofta de läser för enskilda barn. Resultaten påvisade att 15% av studenterna erfor att förskollärarna läste en eller flera gånger om dagen för hela barngruppen. 16% av studenterna fick inte uppleva någon högläsning i helgrupp överhuvudtaget, och 21% observerade att högläsning förekom högst en gång i veckan. I resterande 48% av fallen, dvs. nästintill hälften, läste förskollärarna alltså minst en gång i veckan för barnen i helgrupp, ibland oftare.

Beträffande hur ofta studenterna upplevde att någon förskollärare läste för barn i smågrupper, påvisar resultatet att detta förekom dagligen i 39% av fallen. 4% av studenterna fick inte erfara någon högläsning för smågrupper, och ytterligare 4% uppgav att högläsning i smågrupper förekom högst en gång i veckan. 53% kunde observera att högläsning i smågrupper förekom en till flera gånger i veckan. Slutligen observerades hur ofta förskollärarna högläste för enskilda barn. Ingen av de deltagande studenterna fick uppleva att detta förekom dagligen. 4% kunde konstatera att ingen

¹ 72st studenter vt 2005, 71st vt 2006, och 87st vt 2007

högläsning alls skedde tillsammans med enskilda barn och 28% noterade att det förekom max en gång, alternativt mer sällan än en gång i veckan. Resterande 67% av studenterna registrerade att högläsning för enskilda barn förekom en till flera gånger i veckan.

Det samlade resultatet påvisar att högläsning är en relativt vanlig aktivitet på majoriteten av de förskolor som ingått i undersökningen. Att läsa för barnen i smågrupper tycks vara vanligast, vilket förekommer dagligen på mer än en tredjedel av de fall som observerats samt en till flera gånger i veckan på mer än hälften av de deltagande förskolorna. Högläsning för enskilda barn eller i helgrupp tycks även det ske relativt ofta, men inte med riktigt lika tät frekvens som läsning i smågrupper.

I en internationell studie genomförd av Dickinson, McCabe och Anastasopoulos (2003, ss. 95 - 100) i förskoleklasser i New England, USA, för barn i åldrarna 3 till 4 år, undersöktes bl.a. hur många böcker barnen hade tillgång till, hur läsmiljön var utformad, hur många gånger om dagen de blev lästa för, hur många böcker som lästes samt hur länge man ägnade sig åt högläsning varje dag. Studien genomfördes på 99 olika förskoleavdelningar och bestod av 166 dagslånga observationer. Studien visade på att 56 %, dvs. lite drygt hälften, av det totala antalet avdelningar hade separata rum för bokläsning, samt att 71 % - knappt tre fjärdedelar – av avdelningarna hade någon form av mjukt sittmaterial i anslutning till de platser där böckerna fanns. Det genomsnittliga antalet böcker per avdelning låg på 25 stycken, varav två till tre av dessa var faktaböcker. I 66 fall av sammanlagt 166 genomförda observationer förekom ingen högläsning alls. I övriga 100 fall läste man i genomsnitt 1.26 stycken böcker per dag, vid 1.16 tillfällen/dag. Den genomsnittliga tidsåtgången för högläsning var 9.56 minuter/dag.

Vid 36 % av de observerade högläsningstillfällena blev barnen lästa för antingen enskilt eller i smågrupper, och under 35 % av observationerna kunde man konstatera att det förekom schemalagda sessioner där barnen gavs möjlighet att själva läsa och bläddra i avdelningens böcker.

Studien visade också på att 7 till 8 % av den tid som barnen spenderade i förskoleverksamheten ägnades åt bokläsning. Dessutom genomfördes en undersökning bland 60 stycken lärare som arbetade med tre år gamla barn, och 70 lärare som arbetade med fyraåringar. Cirka 45 % av dessa lärare planerade att spendera 1.5 % eller mindre av sin tid i barngruppen varje vecka specifikt åt högläsning. De konstaterar också att liknande studier som genomförts i New England, insamlade under en tioårsperiod, ger starka indikationer på att bok- och högläsning inte utgör någon högprioriterad del av den dagliga verksamheten på många av delstatens förskolor.

Den studie som genomförts av Damber, Nilsson och Ohlsson (2013, ss. 27 - 33) tyder på att planerad högläsning i förskolan sker i genomsnitt sex gånger per vecka, med ett variationsspann på mellan 0 till 16 gånger per vecka. Oftast i anslutning till lunch, eller som s.k. läsvila. De kunde också konstatera att på de förskolor där högläsning skedde oftare och mer frekvent än på andra ställen, där läste man generellt sett inte mer än ett par minuter åt gången, medan man på de förskolor där man inte läste lika ofta istället kunde läsa i upp till 45 minuter. Det finns dock forskning som påvisar att även korta lässessioner är givande för språkutvecklingen (Mcgee & Schichedanz, 2007, s. 742). Resultatet av en studie genomförd av Hargrave och Sénéchal (2000, ss. 87 – 86) tyder exempelvis på att de barn som deltar i dialog-läsning, dvs. att de bjuds in till satt samtala om böckers innehåll under tiden som man läser, når längre fram i sin språkutveckling som en följd av dessa lässessioner, än de barn som enbart får lyssna till texten och titta på bilderna. Hur länge man läser är alltså inte lika stor betydelse för barns språkutveckling som det faktum att de tillåts samtala kring böckernas innehåll samt ställa och svara på frågor.

Spencer et al. (2013, ss. 196 - 197) menar att högläsning har en avsevärt mycket större effekt på barns språkutveckling när de bjuds in till att vara aktiva medläsare som samtalar och funderar kring innehållet i den text som läses, jämfört med när de enbart blir sedda och behandlade som passiva åhörare.

I en studie genomförd av Marjanovi Umek et al. (2007, ss. 128 - 133) i Slovenien, undersöktes hur planerad och regelbunden högläsning i förskolan påverkar barns språkliga utveckling. Studien genomfördes på barn från två olika förskolor med sammanlagt 70 barn i åldrarna fyra till fem år. Varje förskolegrupp delades in i två kategorier: en testgrupp, där barnen, utöver den ordinarie verksamheten, fick delta i planerad högläsning ur två förvalda böcker vid två tillfällen per vecka under en tvåmånadersperiod, samt en kontrollgrupp där ingen extra högläsning förekom utöver den ordinarie verksamheten. Resultaten påvisade en betydande skillnad mellan barnen i testgruppen och de i kontrollgruppen, där de i testgruppen hade en mer utvecklad receptiv såväl som expressiv språklig förmåga, bl.a. med avseende på ordförståelse, ordförråd och meningslängd, men också deras förmåga att med bilder som stöd återberätta samt förstå komplexiteten i en saga de tidigare har fått läst för sig.

Studien visade också på samband mellan barns språkliga förmåga och deras hemmiljö, bl.a. med avseende på föräldrarnas utbildningsnivå, antalet böcker de har i hemmet, antal barnböcker i hemmet, hur ofta föräldrarna tar sina barn till biblioteket, hur ofta föräldrarna läser för sina barn, samt hur ofta barnen ser på tv. Resultatet visade på ett statistiskt påtagligt och positivt samband mellan dessa faktorer och de språkliga förmågorna som uppmättes i jämförelsen mellan testgruppen och kontrollgruppen (Marjanovi Umek et al., 2007, s. 133).

Forskning kring upplägg och pedagogiska effekter

Enligt Dickinson, McCabe och Anastasopoulos (2003, s. 100) är högläsningen i många fall främst en övergångsaktivitet, som initieras i syfte att sysselsätta barnen under tiden som någon annan aktivitet förbereds eller planeras. Studier indikerar också att man på många förskolor endast ägnar sig åt högläsning i väntan på exempelvis lunch, eller som ett sätt att få barngruppen att varva ner (Svensson, 2009a, s. 17). Damber, Nilsson och Ohlsson (2013, s. 37) konstaterar i en studie att syftet med högläsningen kan variera, men att en bred förekomst av högläsning i form av läsvila tyder på att det rör sig om ren rutin. De påvisar även en utbredd tendens bland förskollärare att använda högläsning som en metod att få barngruppen att varva ner eller lugna sig.

Mcgee och Schickedanz (2007, s. 742) konstaterar att högläsning har en positiv effekt på bl.a. barns utveckling av sitt ordförråd och deras förmåga att återberätta texter. Dock menar de att enbart passivt lyssnade inte leder till önskade effekter. För att högläsningen ska bli språkutvecklande krävs att barnen bjuds in till och uppmuntras att ställa och svara på frågor – samt göra antaganden – i anslutning till den text som läses. Dessutom krävs det att barnen utmanas till att tänka kring och göra antaganden kring hur karaktärerna i böckerna tänker och känner, men också vad de tror kommer att hända härnäst. Svensson (2009b, s. 151) ger uttryck för en liknande uppfattning, och påpekar att samtal om och i anslutning till den lästa texten anses ha större effekt på barns språkutveckling än om barnen behandlas som passiva lyssnare. Enligt Damber, Nilsson och Ohlssons (2013, ss. 33 – 34) studie förekommer dock samtal under läsningen i mycket begränsat omfång. Vidare berör dessa samtal oftast ords betydelse och är sällan kontextbundna eller satta i relation till barnens egna erfarenheter eller livsvärldar. Dock händer det att förskollärarna utmanar barnen att tänka tillbaka och minnas vad som hade hänt i boken senast man läste.

Enligt Pentimonti, Zucker och Justice (2011, s. 198) har det också betydelse *hur* vuxna läser för barnen, hur stort textutbud som barnen har tillgång till på avdelningen samt hur ofta barn och vuxna läser tillsammans. Svensson (2009b, s. 150) hävdar att just på vilket sätt någon läser en text kan få avgörande betydelse för hur intressant innehållet blir för den som lyssnar, hur texten tolkas, samt att en inlevelsefull berättarröst kan hjälpa små barn att behålla koncentrationen. Dessutom är det viktigt att högläsning återföljs av andra former av aktiviteter, exempelvis att barnen dramatiserar eller återberättar det som lästs, att de får ta del av fler texter med liknande innehåll och tema, att de får möjlighet att leka med föremål och karaktärer som förekommer i de texter som lästs, att samma text läses flera gånger, att den som läser förklarar och definierar vissa ord under högläsningens gång, men också att barnen uppmuntras till att använda dessa ord när man samtalar om texten (Mcgee & Schickedanz, 2007, s. 742). I den studie som genomförts av Damber, Nilsson och Ohlsson (2013, ss. 34 – 35) följdes dock högläsningen upp med andra aktiviteter endast vid 40% av tillfällena, varav 27% utgjordes av uppföljande samtal. Andra lärarledda typer av uppföljning förekom vid 5% av högläsningstillfällena, varav den vanligaste aktiviteten var att barnen fick rita och måla i relation till vad de just hade läst. Resterande 8% av högläsningstillfällena utgjordes av barnens spontana lek, där lekarna innehöll element från högläsningens innehåll.

Heimer (2016, s. 22) hävdar att en bok ska knyta an till barnens erfarenheter, samt erbjuda möjligheter för diskussion och reflektion, vilket i sin tur leder till nya erfarenheter. Därför krävs det en medvetenhet och en förbestämd tanke när man väljer ut en bok för högläsning. I den studie som genomförts av Damber, Nilsson och Ohlsson (2013, s. 29) framkommer att det oftast är barnen som väljer vilken bok som ska läsas. Endast vid 33% av de observerade tillfällena var det pedagogerna som valde bok, men man konstaterar samtidigt att oavsett om det är barnen eller de vuxna som väljer vad som ska läsas, så tycks det sällan finnas något medvetet syfte bakom bokvalet.

Körling (2003, s. 10) menar att lyssna till högläsning inte är att likställa med passiv vila, utan att det tvärt om är en aktiv process och ett medskapande. Heimer (2016, s. 7) tycks dela denna uppfattning, då hon påpekar att barnen behöver få vara aktiva och delaktiga, samt inte minst känna engagemang och glädje för högläsningen. Edwards (2017, s. 8) anger att språkproduktion är en nödvändighet för att kunna tillägna sig språk. Passivt lyssnande är inte tillräckligt; det krävs delaktighet och samtal. Trots det tyder studier, bl.a. den genomförd av Damber, Nilsson och Ohlsson (2013, s. 44), på att högläsning i förskolan främst sker i form av läsvila, och att man vid dessa tillfällen sällan ägnar sig åt att bearbeta och problematisera den text som läses. Samtal kring böckernas innehåll före, under och efteråt förekommer sällan i det insamlade materialet.

Svensson (2009b, s. 145) hävdar att läsning av barnlitteratur har stor potential att fungera språkstimulerande för barn samt fungera som introduktion till andra skrivspråkliga aktiviteter. Trots det tyder Damber, Nilsson och Ohlssons (2013, s. 50) studie på att högläsning och arbete med böcker och litteratur i förskolan sällan utnyttjas av pedagogerna för att leda till ökad språklig medvetenhet hos barnen, eller för att öka deras förståelse för textens innehåll och språkets uppbyggnad. Däremot förekommer i studien exempel på planerade och regelbundet återkommande aktiviteter och övningar med ett uttalat fokus på språkutveckling; främst aktiviteter med fokus på fonologisk medvetenhet. Dessa aktiviteter var dock fristående från högläsningen och arbetet med böcker och litteratur.

Lindö (2005, s. 49) hänvisar till en studie där studenter har intervjuat sex stycken erfarna pedagoger och sagoberättare kring hur de ser på sagoläsningens betydelse. Det rådde samstämmighet bland de intervjuade om att högläsning av sagor fyllde flera funktioner, bl.a. att de fungerar stimulerande på språkutvecklingen samt utvecklar barnens kreativitet. Dock ges inga exempel på om samtal och diskussion de facto förekom i anslutning till sagoläsningen i praktiken.

Damber, Nilsson och Ohlsson (2013, ss. 81 – 82) påpekar hur miljön samt tidpunkten för när högläsningen genomförs har stor betydelse för hur effektiv högläsningstunden blir. De betonar vikten av att barnen inte sitter för trångt så det riskerar att uppstå bråk, att alla får möjlighet att se bilderna, att platsen för högläsningen är lugn och fri från störande moment som bryter koncentrationen samt att högläsningen gärna sker på samma plats varje gång. De ställer sig också tveksamma till att genomföra högläsning precis innan lunch, då barnen är både hungriga och trötta, vilket kan göra det svårare att hålla barnens intresse vid liv. Då högläsning är en aktiv process som kräver koncentration, är det en fördel om barnen är pigga. Det påpekas även av Ekström (2004, ss. 38 – 40), som menar att rutiner hjälper barnen att känna igen sig samt skapar positiva förväntningar på lässtunden. Även hon poängterar vikten av att högläsningen sker i en ändamålsriktig miljö, fri från distraktioner och händelser som kan avbryta läsningen och störa koncentrationen.

Edwards (2017, ss. 15 – 17) påtalar på ett liknande sätt vikten av rutiner, och menar på att regelbundna läsrutiner är en förutsättning för att barnen ska kunna vara koncentrerade och aktiva deltagare vid högläsning och boksamtal. Hon poängterar betydelsen av att högläsning sker vid planerade tillfällen – helst dagligen, men minst en gång per vecka om man önskar upprätthålla sina läsrutiner – och inte enbart i form av läsvila. Edwards förespråkar också att högläsning och boksamtal sker i små barngrupper, och rekommenderar grupper av fyra till fem barn för att skapa talutrymme. Samtidigt som barngruppen inte bör vara för stor varnar hon för att för få barn kan leda till svag dynamik, vilket i sin tur kan innebära att det inte uppstår något givande samtal. Hon påpekar också att gruppammansättningen bör ske medvetet, bl.a. med utgångspunkt i hur länge barnen orkar sitta koncentrerat, hur väl de beräknas kunna tillgodogöra sig bokens uppbyggnad och innehåll samt huruvida de beräknas vara mogna nog att delta i ett samtal kring den berörda boken.

TEORETISK RAM

Detta arbete tar sin utgångspunkt i Lev Vygotskijs sociokulturella teori. Enligt denna teori är all mänsklig utveckling resultatet av en historisk, social och kulturell kontext, och inte enbart beroende av biologiska och individuella faktorer (Svensson, 2009b, ss. 32 - 33). Samtliga delar måste dock tas i beaktande när man studerar barns språkutveckling. Vygotskij (1986, s. 94) menar att utveckling under ett barns uppväxt går från att styras av i huvudsak biologiska faktorer, till att baseras på socialt samspel och kommunikation.

Vygotskij poängterar samspelet mellan barn och vuxna, men också den betydelse det har för såväl barnens begreppsutveckling samt deras språkutveckling som helhet (Lindö, 2005, ss. 17 - 18). I samspelet delar barnen och de vuxna en upplevelse, där ett gemensamt utforskande sker och där den vuxne kan stötta barnet i att överbygga gapet mellan tidigare kunskaper, erfarenheter och färdigheter och det som de nu upplever tillsammans. Denna ”bro” mellan den vuxnes kunskapsöverförande och barnets mottagande av kunskap – mellan den tidigare kunskapsnivån och den nya – kallar Vygotskij för den proximala utvecklingszonen. Säljö (2000, s. 20) beskriver den proximala utvecklingszonen, eller den närmaste utvecklingszonen, som avståndet mellan vad en person klarar av på egen hand, och på vad hen kan uppnå med stöd och vägledning från någon mer kapabel individ.

Genom ett aktivt samspel med andra, mer kompetenta personer, kan ett barn eller en person uppnå en kunskap eller bemästra en färdighet som hen inte hade kunnat uppnå på egen hand, under förutsättningen att glappet mellan tidigare kunskaper/färdigheter och nya inte är för stort utan sker inom gränserna för den berörda personens utvecklingsnivå (Lindö, 2005, s. 18). Säljö (2000, s. 121) beskriver hur den proximala utvecklingszonen exempelvis kan innebära att vi kan följa med i och förstå ett resonemang med hjälp av handledning, men att steget från förståelse till bemästrande på egen hand ofta kräver stöttning.

Det som ett barn kan bemästra genom samspel vid ett tillfälle, kan det vid ett senare tillfälle klara av på egen hand. Genom att välja ut högläsning böcker som befinner sig inom gränserna för barnens utvecklingsnivå, och där barnen ges möjlighet att samspela med kamrater och vuxna, kan således högläsningen fungera språk- och begreppsutvecklande för de barn som deltar.

Körling (2003, ss. 110–111) menar att syftet med högläsning är att ge barnen en upplevelse som de inte kan nå själva. Med utgångspunkt i Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen väljer hon därför ut högläsning böcker med en språknivå och en handling som är mer avancerad och sofistikerad än i de böcker som barnen behärskar att läsa och förstå på egen hand. Även Lindö (2005, ss. 14 - 15) ger uttryck för en liknande syn på högläsning bokens svårighetsgrad. Hon menar att en högläsning bok kan vara svårare än de böcker som barnen klarar av att läsa själva.

Heimer (2016, s. 23) poängterar vikten av att högläsning boken är lagom svår, och rekommenderar böcker där barnen känner igen och förstår ca 90% av orden som förekommer i texten – vilket skulle innebära att boken befinner sig inom ramen för barnens proximala utvecklingszon.

Det sociala samspelet är en hörnsten i den sociokulturella teorin. Genom att högläsning sker tillsammans med flera barn skapas möjligheter för social interaktion kring ett gemensamt innehåll. Svensson (2009b, ss. 33 - 34) menar att gemensamma upplevelser skapar

möjligheter till kommunikation, vilket i sin tur fungerar utvecklande för den språkliga förmågan.

Säljö (2000, ss. 20–21) talar om redskap och verktyg, vilka han definierar som språkliga, intellektuella och fysiska resurser som vi använder oss av för att förstå och agera i vår omvärld. Dessa sociokulturella resurser, dvs. kunskaper och färdigheter, är något vi tillgodogör oss genom interaktion med andra människor; och det är genom kommunikation som dessa resurser både uppstår och överförs till andra människor.

Säljö (2000, s. 119) beskriver hur vi genom samspel med andra kan få ta del av ny information och kunskap och göra den till vår egen. Denna process kallar han för ”appropriering”. Då den sociokulturella teorin bygger på att lärande och utveckling sker dels i sociala möten och genom kommunikation – där människor approprierar kunskaper, färdigheter och erfarenheter - och dels genom att barn får stöttning och vägledning när de utmanas inom ett område som ligger precis utanför deras nuvarande utvecklingsnivå och inom ramarna för deras proximala utvecklingszon, fungerar den som en relevant teoriram att knyta till just ämnet högläsning och dess eventuella pedagogiska effekter på bl.a. barns lärande och språkutveckling. Vid gemensamma lästillfällen där samtal och diskussioner förekommer blir appropriering av erfarenheter, kunskaper och perspektiv i det närmaste ofrånkomligt.

METOD

Nedan följer en presentation av, och redogörelse för, val av forskningsstrategi, metod, urvalsprocess, genomförande, forskningsetiska ställningstaganden och överväganden, studiens validitet och reliabilitet samt en beskrivning av bearbetningsprocessen och analysen av insamlad data.

Kvalitativ metod

Då syftet med denna undersökning har varit att ta reda på hur förskollärare tänker och resonerar kring högläsning, har jag valt att anta en kvalitativ forskningsansats för min insamling och analys av data. Bryman (2008, s. 340) framhåller att kvalitativa studier lägger tonvikten på ord snarare än kvantifiering. Denna definition delas av Fejes och Thornberg (2015, ss. 35 - 36) som menar att kvalitativ forskning handlar om att identifiera och beskriva subjektiva erfarenheter, uppfattningar och föreställningar genom insamling och analys av en stor mängd data; vanligtvis via intervjuer. Fokus ligger på deltagarens föreställningar och erfarenheter, exempelvis lärares erfarenheter av att arbeta med högläsning samt vilka uppfattningar och föreställningar de har kring högläsningens effekter och hur högläsning bör struktureras. I en kvalitativ studie är det deltagarnas uppfattningar och resonemang som är av intresse för undersökningen (Bryman, 2008, s. 371).

Malmqvist (2007, s. 123) påpekar att kvalitativ forskning har som mål att ta reda på egenskaper hos ett fenomen samt att den syftar till att uppdaga tidigare okända företeelser med avseende på variation, struktur och process. Enligt Fejes och Thornberg (2015, ss. 35 - 36) kan ett syfte med kvalitativ forskning vara att ta reda på en grupp människors erfarenheter av ett visst fenomen, deras tankar kring detta fenomen, samt hur de hanterar/arbetar med det. Detta stämmer väl överens med mitt forskningssyfte, som går ut på att ta reda på förskollärares erfarenheter av, tankar och uppfattningar kring, samt hur de arbetar med fenomenet högläsning inom ramarna för sin verksamhet samt vilka variationer som förekommer bland respondenterna.

Fejes och Thornberg (2015, s. 16) definierar begreppet *metod* som 1) det tillvägagångssätt en person använder sig av för att samla in *data*; exempelvis intervjuer eller observationer samt 2) själva analysen och bearbetningen av insamlad data. De poängterar vikten av att inte likställa metodbegreppet med enbart insamlandet av data, då analys och databearbetning är en central del inom kvalitativ forskning. Malmqvist (2007, s. 122) menar att något som är utmärkande för kvalitativ forskning är att datainsamling och analys kan ske parallellt. Nedan följer en beskrivning av de verktyg för kvalitativa metod som jag har valt att använda mig av för att samla in och analysera data, nämligen kvalitativ intervju.

Kvalitativ intervju

Bryman (2008, s. 413) menar att tyngdpunkten i kvalitativa intervjuer ligger på respondenternas egna uppfattningar. Kihlström (2007, s. 48) liknar den kvalitativa intervjun vid ett samtal, med den skillnaden att den kvalitativa intervjun har ett bestämt fokus och att det är intervjuaren som leder och modererar samtalet. Hon menar också att något som är kännetecknande för den kvalitativa intervjun är att inte ställa ledande frågor. Då mina frågeställningar berör förskollärarnas egna tankar och uppfattningar kring fenomenet högläsning, bedömdes kvalitativ intervju vara en relevant metod i förhållande till syftet. Detta då metoden bygger på att forskaren ställer öppna och semistrukturerade frågor. Kihlström

(2007, ss. 48 - 50) definierar öppna frågor som intervjufrågor med svag struktur – dvs. icke ledande – och där följdfrågor inte är formulerade på förhand, utan bygger på de tankar och erfarenheter som respondenten ger uttryck för under intervjun. Hon liknar också öppna frågor vid frågor där på förhand formulerade svarsalternativ saknas.

Back och Berterö (2015, s. 151) menar att en intervju bör vara semistrukturerad samt att intervjufrågorna i regel bör följa en intervjuguide. De poängterar också vikten av att ställa öppna frågor, för att säkerställa att det verkligen är respondentens och inte intervjuarens svar som framkommer, men också för att undvika förekomsten av ja- och nej-svar. Bryman (2008, s. 415) beskriver semistrukturerad intervju som ett tillfälle där forskaren eller intervjuaren har en uppsättning specifika teman som ska tas upp under intervjun, en s.k. *intervjuguide*, men där respondenterna får möjlighet att själva formulera sina svar. Två andra aspekter som är kännetecknande för semistrukturerade intervjuer är att intervjufrågorna inte behöver ställas i någon given ordning, samt att följdfrågor kan tillkomma beroende på hur respondenten väljer att svara på den ursprungliga frågeställningen.

För den här studien gjordes bedömningen att semistrukturerade intervjuer var den mest relevanta intervjuformen satt i relation till studiens intention. Detta eftersom syftet med studien var att lyfta fram förskollärarnas egna tankar och uppfattningar kring högläsning, samtidigt som det var nödvändigt att alla respondenter svarade på samma frågor. Genom att använda en semistrukturerad intervjuform uppstod dessutom möjligheten att ställa relevanta följdfrågor baserade på respondenternas individuella svar.

Som nämnts tidigare har syftet med den här studien varit att ta reda på tankar och resonemang kring högläsning hos utbildade och yrkesverksamma förskollärare. Kvalitativa intervjuer bygger på att forskaren intervjuar personer som har erfarenheter av det fenomen som undersöks, då tillförlitligheten i svaren därmed stärks (Kihlström, 2007, s. 49). Back och Berterö (2015, s. 151) slår fast att deltagarna i studien ska vara homogena och ändamålsenliga, i den bemärkelsen att de bör ha erfarenheter av samma fenomen eller ämne, exempelvis högläsning i förskolan. Således har jag valt att enbart intervjua förskollärare, då dessa dels är utbildade kring ämnen som barns språkutveckling och barnlitteratur samt att de via arbetsbeskrivning och styrdokument är ålagda att arbeta aktivt med dessa båda områden (Lpfö 98, rev. 2016, s. 10).

Löfgren (2014, s. 148) menar att det är nödvändigt att ha ett tydligt formulerat syfte innan man påbörjar en intervjustudie. Även Kihlström (2007, s. 49) påtalar vikten av att känna till syftet med intervjun. Hon uppmanar också intervjuaren att själv reflektera kring och skriva ner sina tankar kring ämnet i fråga innan denne påbörjar sin intervjustudie. Detta för att bli medveten om sin egen förförståelse, så att man kan sträva efter att bortse ifrån den under själva intervjun. Mina egna upplevelser av hur högläsning används inom förskolan är formulerade i arbetets inledning. Vidare beskrivs undersökningens syfte med tillhörande frågeställningar under rubriken syfte, och tidigare forskning kring ämnet högläsning i förskolan finns presenterad under rubriken bakgrund med tillhörande underkategorier.

Urval

Hjalmarsson (2014, s. 158) understryker vikten av att göra ett medvetet och begränsat urval, då det inom ramarna för ett högskolearbete knappast är möjligt att täcka hela populationen. Lika viktigt som att formulera ett syfte är att avgöra vilka man vill ska ingå i undersökningen. I mitt fall valde jag att enbart rikta mig till utbildade förskollärare, detta då jag ville att svaren

skulle reflektera tankarna hos personer som fått ta del av forskning och teorier kring barn och högläsning via sin pedagogiska utbildning samt att de har ett pedagogiskt ansvar att arbeta med böcker, texter och språkutveckling i relation till läroplanens mål – till skillnad från exempelvis barnskötare.

Intervjuerna genomfördes med fyra stycken förskollärare anställda inom Kalmar län, samtliga med flerårig erfarenhet. Dessa förskollärare valdes ut, dels utifrån det som Björkdahl Ordell (2007, s. 86) kallar för ett bekvämlighetsurval, i den bemärkelsen att jag tillfrågade förskollärare på förskolor som var geografiskt närbelägna, men också utifrån samråd med ett antal förskolechefer inom Kalmar län.

Anledningen till att jag valde att i ett första led kontakta förskolecheferna, istället för att vända mig till förskollärarna direkt, var att jag kände till att man inom Kalmar län har utvecklingsmål i anslutning till de årliga lönesamtalen, där alla förskollärare väljer ut ett utvecklingsområde eller ett antal specifika läroplansmål som man vill fördjupa sig i och fokusera extra på under det kommande läsåret. Min förhoppning, vilken infriades, var att förskolecheferna utifrån detta, samt sin generella kunskap kring de förskolor och den personal man ansvar över, skulle kunna hjälpa mig att komma i kontakt med förskollärare som de kände till har ett specifikt intresse för just högläsning, alternativt förskollärare som har högläsning och arbete med böcker och texter som ett prioriterat utvecklingsområde. Björkdahl Ordell (2007, s. 84) betonar att om en person finner ämnet för och syftet med undersökningen intressant, ökar motivationen till deltagande och besvarande av frågorna. Det betonas även av Hjalmarsson (2014, s. 163), som poängterar att en undersökning bör uppfattas som intressant för de personer som deltar.

Genomförande

Som tidigare nämnts, var ett första led att kontakta ett antal förskolechefer inom Kalmar län. På deras inrådan togs kontakt med två förskollärare i X kommun, medan resterande två arbetade på en förskola i Y kommun, vid vilken jag själv är anställd. De två förskollärarna från kommun X kontaktades initialt via mail, och de från kommun Y via muntlig direktkontakt. Efter bekräftat intresse sändes ett missivbrev ut via epost² för att ytterligare informera om syfte och genomförande. I missivbrevet redogjordes kortfattat för vilka etiska riktlinjer som jag som forskare förhåller mig till i min studie. Dessa etiska principer är: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002, ss. 7 - 14), vilka kommer att presenteras närmare under rubriken ”Forskningsetik”.

Inför de planerade intervjuerna genomfördes en pilotintervju med en kollega i mitt arbetslag. Löfgren (2014, ss. 149 - 150) påtalar värdet av att genomföra en pilotintervju tillsammans med någon du känner dig trygg med, då det ger dig en möjlighet att prova dina frågor, göra misstag och lära av dem. Lantz (2013, ss. 77 - 78) menar att en eller två provintervjuer kan bidra till att forskaren upptäcker eventuella briser i sin egen uppfattning kring vad det är man vill ha reda på och varför. Därmed kan man anpassa sina intervjufrågor – sin intervjuguide³ – så att de bättre motsvarar syftet, innan de faktiska intervjuerna genomförs.

² Se Bilaga 2.

³ Se Bilaga 1.

Intervjuerna genomfördes i separata rum, avskilda från den övriga verksamheten. Syftet var att skapa en lugn intervjusituation och minimera antalet störningsmoment, där vi samtidigt kunde placera oss på ett sådant sätt att vi kunde upprätthålla ögonkontakt under intervjugång (Kihlström, 2007, s. 51). I ett fall genomfördes intervjun inne på själva avdelningen, medan barnen och övrig personal befann sig ute på gården. Tidsåtgången var beräknad till ca 20 till 30 minuter per intervju, men intervjulängden varierade från mellan 13 minuter upp till 35 minuter.

Intervjuerna dokumenterades med hjälp av ljudupptagning via min mobil, vilket respondenterna informerades om innan intervjus början. De blev också informerade om att dessa inspelningar endast kommer att användas inom ramarna för det aktuella arbetet, vartefter de kommer att raderas. Slutligen blev de påmind om att deras deltagande var frivilligt, att de när som helst kunde välja att avbryta intervjun samt att alla citat skulle tillskrivas fingerande namn i den slutliga texten, i syfte att skydda respondenternas identitet.

Forskningsetik

Löfdahl (2014, s. 32) är tydlig med att forskningsetik är något som berör hela processen; från val av forskningsområde och syfte, till metod, genomförande och resultatdiskussion. Hon menar att forskningsetiska principer är något som forskaren bör ha god kännedom kring samt att det är något som denne måste förhålla sig till processen igenom.

Enligt Björkdahl Ordell (2007, s. 26) finns det krav på att forskning bedrivs med en intention, att vara samhället till nytta samt att forskningen är relevant och fokuserar på områden som är betydelsefulla för samhällets utveckling. Frågor som berör utbildning, och inte minst förskolan, kan säkerligen klassificeras som relevanta och samhällsnyttiga. Därför är det också av intresse att ta reda på hur förskoleverksamheten bedrivs utifrån vissa områden samt i vilket syfte. Vidare är det viktigt att studera hur de verksamma förskollärarna själva ser på sitt uppdrag och på specifika ämnesområden, som exempelvis högläsning.

Frågan om en studies allmännytta påminner mycket om relationen mellan etik och kvalitet. Enligt Bryman (2008, ss. 139 - 140) finns det en koppling mellan etik och kvalitén hos en vetenskaplig studie. Om en studie inte är utformad och genomförd på ett sådant sätt att den kan bidra med något nytt inom det aktuella forskningsområdet är den att betraktas som oetisk. Min förhoppning är att denna studie ska motsvara denna aspekt på god forskningsetik, detta genom att leda till nya insikter om hur förskollärare genomför och ser på högläsning i sina respektive verksamheter.

Beträffande etiska ställningstaganden i relation till mitt valda forskningsområde, så har jag tagit hänsyn till de fyra huvudkrav för etiska principer som presenteras av Bryman (2008, ss. 131 - 133). Dessa innefattar *informationskravet*, som innebär att forskaren har en skyldighet att informera alla intervjurespondenter och övriga inblandade om studiens syfte och intervjuernas upplägg samt att de när som helst kan välja att avbryta sin medverkan. *Samtyckeskravet*, vilket bygger på frivillighet att delta för alla inblandade. *Konfidentialitetskravet*, vilket innebär att uppgifter om studiens deltagare ska hållas under sträng uppsikt och inte får spridas vidare till tredje part, att transkriberingar inte innehåller verkliga namn på några respondenter samt att uppgifterna behandlas på ett sådant sätt i studien att personer och arbetsplatser inte går att identifiera. Och slutligen *nyttjandekravet*, vilket helt enkelt innebär en försäkran om att de personliga uppgifter som samlas in enbart kommer att användas inom ramarna för den aktuella studien.

Jag har tagit hänsyn till dessa fyra krav genom att jag inför varje intervju informerade de tillfrågade respondenterna om studiens syfte, intervjuernas upplägg samt att deras deltagande var baserat på frivilligt och att de när som helst kunde välja att avbryta intervjuerna. De informerades dessutom om att alla de uppgifter som berör dem inte skulle spridas vidare till tredje part samt att alla intervjurespondenter skulle anonymiseras och tilldelas fingerade namn i studien och i alla tillhörande transkriberingar för att försäkra att ingenting som tas upp i studien skulle kunna härledas tillbaka till dem. Avslutningsvis fick var och en av respondenterna en muntlig försäkran från mig om att deras personliga uppgifter skulle behandlas i enlighet med nyttjandekravet och därmed inte kommer att användas för något annat än den aktuella studien.

Validitet och reliabilitet

Enligt Kihlström (2007, s. 251) hänger reliabilitet och validitet starkt samman, och det är nödvändigt att först ha fastställt en studies reliabilitet innan man kan granska validiteten.

Begreppet reliabilitet syftar på en studies tillförlitlighet. Bryman (2008, s. 49) menar att reliabilitet handlar om huruvida resultaten från en studie skulle bli desamma om forskaren genomför samma undersökning igen, eller om det fanns tillfälliga faktorer som vid tiden för studien påverkade resultatet. Han påpekar också att frågan om en studies reliabilitet främst har relevans för kvantitativa undersökningar. Kihlström (2007, s. 252) menar dock att validitet och reliabilitet är viktiga kriterier att ta hänsyn till även i kvalitativa studier samt att de används för att avgöra hur väl den valda forskningsmetoden har lyckats med att besvara forskarens frågeställningar.

Kihlström (2007, ss. 231–232) beskriver även reliabilitet som en studies tillförlitlighet. Hon menar att det finns olika tillvägagångssätt för att höja reliabiliteten i en studie, bl.a. genom att den genomförs av fler än en person, eftersom man då kan komplettera varandra – s.k. interbedömarreliabilitet. I den aktuella studien var jag dock ensam om att intervjua respondenter, samt under hela den analytiska processen och bearbetningen av insamlad data.

En annan faktor som har en positiv inverkan på reliabiliteten av en studie är om intervjuerna spelas in (Kihlström, 2007, s. 232). När så sker riskerar ingenting som sades under intervjuerna att utebli eller glömmas bort. Dessutom går det enkelt att höra huruvida intervjuaren ställde några ledande frågor eller ej. Då jag var ensam om att genomföra de aktuella intervjuerna fattades beslutet att spela in samtliga intervjuer med hjälp av en mobiltelefon.

Kihlström (2007, s. 49) anger att något som är utmärkande för kvalitativa intervjuer, samt något som ökar tillförlitligheten i svaren, är att man endast intervjuar personer som har erfarenhet av det specifika ämne eller område som frågorna berör. Genom att jag endast intervjuat utbildade och verksamma förskollärare, vilka har erfarenhet av samt är ålagda att arbeta med böcker och högläsning tillsammans med barnen, ökade min studies reliabilitet.

Kihlström (2007, s. 231) definierar begreppet validitet som en studies giltighet, dvs. att det som undersökts motsvarar studiens frågeställningar och inget annat. Hon ger också exempel på hur validiteten i en studie kan öka, bl.a. genom att de undersökningsinstrument som används – i mitt fall kvalitativ intervju – granskas av en vetenskapligt skolad person, dvs. en handledare. Så har också skett. Det är också viktigt att de för studien valda

undersökningsinstrumenten – dvs. intervjun – är välbeprövade. Denna aspekt säkerställdes genom att en pilotintervju genomfördes innan de officiella intervjuerna påbörjades. Detta är två exempel på s.k. innehållsvaliditet.

Triangulering är ett annat sätt att säkerställa en studies validitet. Det innebär att det berörda forskningsområdet undersöks med hjälp av flera olika tekniker och redskap, exempelvis genom att både intervjua och observera (Kihlström, 2007, s. 231). I den aktuella studien valde jag dock att enbart använda mig av kvalitativ intervju som forskningsmetod, detta då syftet var att få fram förskollärarnas egna uppfattningar och erfarenheter av högläsning.

Utifrån mina förutsättningar, där jag varit ensam om att genomföra studien, anser jag mig ha strävat efter att i möjligaste mån efterfölja de riktlinjer som finns för att säkerställa studiens reliabilitet och validitet.

Bearbetning och analys av intervjusvar

Lantz (2013, s. 133) påpekar vikten av att resultaten från en intervju bearbetas. Detta, menar hon, är en nödvändig process om några slutsatser ska kunna dras baserade på intervjusvaren.

Det första steget i bearbetningen av intervjuerna, var att inspelningarna transkriberades. Löfvgren (2014, s. 151) betonar vikten av att transkribera inspelade intervjuer till text, detta då det ger dig som intervjuare ett tillfälle att verkligen höra vad som sades. Han tipsar också om att anteckna sådant som är av särskild relevans för studien, då det underlättar inför det kommande analysarbetet. Här tog jag tillfället i akt att markera sådana utsagor som jag upplevde hade en nära koppling till Vygotskjis sociokulturella teori.

Inom kvalitativ forskning består analysen av att systematiskt undersöka och arrangera intervjusvaren, i syfte att komma fram till ett resultat (Fejes och Thornberg, 2015, ss. 34–35). Detta skedde genom att uppfattningar och kommentarer som framkom i intervjusvaren färgkodades och kategoriserades baserat på deras koppling till och relevans för studiens frågeställningar. Genom att jämföra svar och uppfattningar inom olika områden, mellan de olika informanterna, gick det efterhand att urskilja diverse mönster; likheter och skillnader.

Enligt Lantz (2013, s. 138) är det viktigt att intervjuaren läser de transkriberade intervjuerna i sin helhet, för att därefter arbeta mot att identifiera skilda teman och så småningom även mönster och kategorier. Så har också gjorts. Kihlström (2007, s. 164) menar att en beskrivning av en kategori bör illustreras med citat hämtade från de aktuella intervjuerna, vilket också har skett i den mån det har varit möjligt.

Fejes och Thornberg (2015, s. 35) beskriver hur kvalitativ analys kan ha olika syften, bl.a. att beskriva ett visst fenomen. I min studie var fenomenet att beskriva förskollärares erfarenheter av, föreställningar om samt faktiskt genomförande av högläsningstillfällen i förskolan. Denna beskrivning av fenomenet högläsning i förskolan har därefter analyserats ytterligare genom att jämföra de olika intervjusvaren, i syfte att finna gemensamma nämnare såväl som skillnader. Det gjordes dessutom tidigt kopplingar mellan intervjusvaren och sociokulturell teori, främst utifrån aspekterna socialt samspel och interaktion, appropriering av kunskap, samt huruvida det framkom några indikationer på att läsgrupperna var medvetet sammansatta med ambitionen att utmana barnen i enlighet med Vygotskjis tes om den proximala utvecklingszonen.

Under den systematiska bearbetningen av det insamlade intervjumaterialet, framträdde ett antal mönster. Dessa mönster har här klassificerats som: *Mål*, *form* och *genomförande*. Under varje mönster framkom dessutom ett antal underkategorier.

RESULTAT

Nedan följer en sammanställning av de svar och uppfattningar som framkom i de genomförda intervjuerna, vilka har sorterats in under kategorierna *mål, form och genomförande*.

I studien ingår intervjuer med fyra stycken förskollärare, som i texten benämns som Förskollärare 1, Förskollärare 2, Förskollärare 3 och Förskollärare 4. Förskollärare 1 och 2 arbetar med barn i åldrarna 2 till 5, Förskollärare 3 arbetar med 3 till 5-åringar, och Förskollärare 4 arbetar på en småbarnsavdelning med barn i åldrarna 1 till 3 år.

Mål

Här listas olika typer av mål som de intervjuade förskollärarna på ett eller annat sätt gav uttryck för när det gäller varför man ägnar sig åt högläsning i förskoleverksamheten.

Avkoppling och närhet

Flera av de intervjuade förskollärarna ger uttryck för att syftet med högläsningen är att skapa närhet och gemenskap, samt att det är ett sätt att vila och varva ner. Sådär uttrycker sig tre olika förskollärare:

Förskollärare 2 - *Oftast är syftet att samlas kring något gemensamt. Att... vi har ju det under vilan, så det blir ju att vi samlas kring böcker under vilan.*

Förskollärare 3 - *Mellan tre och halv fyra. Då läser jag oftast. Sen vet jag inte hur de andra gör. Men jag brukar ta tillvara på den tiden, för de tycker det är lite skönt att varva ner efter mellanmålet där med när de är lite mätta och sedan bestämmer jag att vi går ut liksom.*

Förskollärare 4 - *Att läsa böcker för barnen är ett tillfälle att få vara nära barnen och i en liten grupp. Ett tillfälle att lära känna dom mer och ha tid att prata mer med det enskilda barnet.*

Språkstimulering

Samtliga förskollärare som intervjuats angav att högläsning är språkutvecklande; att det ökar barnens ordförråd samt deras fonologiska medvetenhet. Men det framkom också att det många gånger är pedagogernas eget intresse för böcker som är drivande, samt att högläsning är ett sätt att få igång ett samtal och få barnen att tänka kring bilder och kommunicera. Boksamtal och gemensam dialog var viktiga aspekter som lyftes fram i flera av intervjuerna.

Förskollärare 1 - *Språket är ju en stor del i det hela. Att man hör ord, att man lyssnar till ord, att man... ja. Språket har stod betydelse när det gäller högläsningen. Barnen får höra orden uttalas och orden får liksom landa i barnen. Ja, det är ett lyssnande, att man gör orden till sina egna och att man får höra ord båda andra barn och pedagoger säger.*

Förskollärare 3 - *Ja, jag älskar ju böcker. Mycket är det för fantasin och jag tror att det är mycket med språkligt. Som jag sa en gång, jag tycker mycket om det här med boksamtal, att prata om böcker. Bilder. När jag läser brukar jag oftast bara ta fram en bok och ställa frågan när barnen ser framsidan, vad tror du att den här boken handlar om? Det tycker jag är jättekul. Jag ville bara fråga för att få igång tänket kring en bok, inte bara läsa från pärm till pärm det kan man också göra, när man vill vila eller nånting. Fast min största drivkraft är nog att få en kommunikation, ett samspel liksom mellan den som läser och lyssnaren.*

Hen fortsätter:

Förskollärare 3 – *Språket är ju det som jag tycker och öka ordförrådet hos barnet. För det är ju ändå vetenskapligt bevisat också, att ju mer du läser desto mer ord ger du barnen. Sen är det ju inte bara ord utan det är ju det som är med boksamtalet också att man ställer frågan också att... vad ett ord betyder, det är ju inte alla, det är ju inte bara läsa på alltså om det är för svårt ord, vad betyder det här? Vad menar dom nu? Och att man kan få igång en dialog kring det också.*

Demokrati

Även om det aldrig uttrycktes explicit, så framgick det av intervjusvaren att demokrati och självbestämmande var en viktig del i arbetet kring högläsning. Det demokratiska perspektivet yttrade sig bland annat i att barnen själva i mycket stor utsträckning fick välja vad som skulle läsas, men frivilligheten att delta betonades också, liksom värdet av att barnen själva får initiera lässtunden. Det framkom exempelvis att barnens önskemål och tanke med högläsningen värderas lika högt som förskollärarnas planerade verksamhet, men också att båda varianterna har potential att bli goda lärandetillfällen i enlighet med läroplanens intentioner:

Förskollärare 1 - *Det blir ju på olika sätt, det kan vara barnet som själv väljer att "kan vi läsa det här" och då blir det i en spontan situation eller att vi tillsammans har gjort upp att nu, den här tiden, sitter vi ner och läser helt enkelt. Så det blir på olika sätt men det ger lika mycket, det kan jag känna. Det värderas lika högt, det tycker jag är viktigt.*

Förskollärare 4 - *En oplanerad lässituation är en spontan ingivelse och mer efter barnens val och önskemål av bok, men har man bara målen i ryggen från Lpfö och vågar vara spontan kan man arbeta på ett medvetet sätt även vid oplanerade tillfällen.*

Det framkom också av intervjusvaren att planerad högläsning kan upplevas som tvingande för en del barn, i synnerhet om den sker i form av läsvila. Spontan initierade högläsningstillfällen ansågs ha större möjlighet att locka barn som annars inte deltar vid de planerade tillfällena.

Förskollärare 2 - *Mm, men det kan ju vara fördelar med, man kan ju uppleva vilan som en rutinsituation, för det är det ju, men att en tvingad situation för det här gör vi nu och då kan man inte välja på det för att det står i vår läroplan att vi ska göra. En spontan lässtund kan nog vara mer... bättre på det sättet, men det kommer barn som kanske inte hade kommit, eller som inte njuter av vilan på samma sätt bara för att det är en vilsituation. Så man fångas lättare*

I de fall där högläsningen inte är en del av ett visst tema eller projekt, framgår det att det mycket ofta är barnen själva som tillåts välja vilka böcker som ska läsas vid planerade högläsningstillfällen – ofta som en del i en träning av demokratiska principer.

Förskollärare 1 - *På vilan så är det barnen själva som väljer böckerna. Och vi har ett röstsystem, de får rösta. De lägger ett antal klossar på de böckerna som de vill ha och då... ja, det är ju en del i ordningen här att man får lära sig att idag så fick jag läsa min bok eller så läste vi min bok, men en annan dag så blir det inte den för att min, den fick bara en röst och dom andra fick fler röster helt enkelt.*

Det är dock inte alltid helt problemfritt att låta barnen välja själva och ibland kan de behöva stöttning i sina val, vilket följande citat vittnar om:

Förskollärare 3 - *Men sedan är det ju det här liksom att välja böcker också. Det fungerar ju inte, en del "ja men nu vill jag välja", "nu vill jag välja", det är ju det också att man ska se alla.*

Hen fortsätter att utveckla dessa tankar:

Förskollärare 3 - *Sedan är det ju det här, barn väljer väldigt oftast böcker för att titta på framsidan. "Å den här ser bra ut", "den här ser bra ut", och så kommer de med en bibba på fem, tio böcker "å dom här vill jag låna", men då brukar vi alltid gå tillbaka eller jag brukar göra så, att vi går tillbaka, ja men vi bläddrar i dem. Det här är jättemycket text, tror du att, liksom det här var ju inte så mycket roliga bilder eller bilder, vad tycker du om bilderna, man kan ju inte, behöver ju inte säga att det här var inga roliga bilder men, "näå den är ser inte bra ut". Då kanske man ställer tillbaka dem och så.*

Även om barnens inflytande betonas, så framkommer det att det finns en syn bland somliga av de intervjuade förskollärarna att det är viktigt att det bland avdelningens böcker finns sådana som tar upp ämnen som förskollärarna anser är aktuella och viktiga:

Förskollärare 4 - *Oftast när det gäller högläsning med mindre barn så är det nästan alltid på deras villkor vilken bok de vill lyssna på. Men att vi pedagoger kanske innan har lånat böcker som handlar om något inom temat man valt att jobba med, t.ex. känslor eller värdegrundsfrågor.*

Förskollärare 2 – *Så kanske det är någonting som jag känner att den här behöver vi faktiskt läsa nu om det har med, ja vad det nu kan vara, värdegrundsfrågor eller någonting sådant då.*

Hen tillägger:

Förskollärare 2 - *Ja, det kan vara kring temat, eller det kan ju vara om man vill rikta in det just på det här... barnkonventionens böcker [Linda Palms kompisböcker; min anmärkning] som vi har också, jättebra, som barnen tycker jättemycket om.*

Förskollärare 4 poängterar att även om barnen själva tillåts välja vilka böcker de vill läsa, så är det viktigt att böckerna är på en lagom nivå och att de innehåller många bilder som man kan titta på och samtala kring.

Form

Här listas olika yttre faktorer och fysiska förutsättningar som kan påverka genomförandet av högläsningen.

Barngruppens storlek

Beträffande barngruppernas storlek vid högläsningstillfällena varierade svaren. Alla intervjuade förskollärare tycktes eniga om att det var eftersträvansvärt att det inte är för många barn när man ska högläsa, men hur många barn man ansåg var lagom varierade dock från person till person och syftet bakom högläsningen samt sättet man genomförde den på hade också betydelse för hur många barn som ansågs vara lagom många.

Förskollärare 1 - *Det varierar lite, men helt klart är ju att ju färre barn desto mer kvalitet blir det på läsningen och stunden och lässtunden.*

Förskollärare 4 - *Det är alltid lättare att jobba med en mindre grupp antal barn både vid planerade och oplanerade tillfällen, speciellt med yngre barn.*

Förskollärare 2 ansåg att när det inte fanns något på förhand uttalat mål med högläsningen så kunde antalet barn vara upp till 8 – 10 stycken. Men om det var en planerad aktivitet var de aldrig fler än åtta barn. Hen poängterade också att metoden för högläsning kunde påverka

gruppens storlek. Ibland använde de sig t.ex. av en projektor, och då var det lättare att högläsa för en större grupp barn eftersom alla kan se bilderna samtidigt.

Förskollärare 3 angav att såväl storleken som kompositionen på barngruppen är avhängt syftet med högläsningen. Om syftet är att genomföra ett boksamtal, är det viktigt att skapa en trygg miljö med en liten grupp barn som kan stötta och komplettera varandra:

Förskollärare 3 - Men det är också jätteskillnad. Har jag ett boksamtal, då finns det kanske ingen mening med att ha tio, femton barn. Då kanske det inte är mitt syfte. För har man ett boksamtal så gäller det ju ofta kanske att få till de att prata som är blyga och kanske inte tar för sig i andra sammanhang.

Hen fortsätter att utveckla dessa tankar:

Förskollärare 3 - Ja, så har jag boksamtal så, då kanske man ändå måste tänka på vilka barn jag har. Jag kanske har någon som kommit lite längre i språket, för att få igång de andra. Att man ändå gör medvetet, en grupp. Jag kanske väljer fyra stycken. En som är långt fram, en som är... och så att man får igång alla, så att alla vågar ta för sig liksom. Men däremot, läser man en bok från pärm till pärm och pratar litegrann, då kan man ju vara mycket större grupp.

Läsmiljön

Ingen av de intervjuade förskollärarna arbetade på en avdelning där det fanns separata rum specifikt avsedda för läsning. Samtliga framhöll dock vikten av att kunna få sitta ifred och stänga om sig när man läser tillsammans med barnen. De framgick också att man satt och läste antingen i soffan eller på golvet.

Förskollärare 1 - Det blir ju oftast i soffan eftersom den är en skön möbel att sitta i, men vi sitter på golvet och läser och vi sitter, vi har en trappa som vi har... som barnen använder väldigt mycket.

Hen tillägger:

Förskollärare 1 - Då är vi oftast i rum som man kan stänga om sig. Så att vi stänger ute andra aktiviteter [...]

Det påpekas dock av flera av förskollärarna hur bristen på separata och anpassade läsrum är något man saknar, och hur rum fyllda med saker kan distrahera från läsningen:

Förskollärare 2 - Ja du, ja men den [läsmiljön; min anmärkning] skulle ju kunna vara betydligt bättre, för att vi har ju inte anpassat, vi har ju inte anpassat sagoplats utan det är ju i lekrummen i de här ytorna vi har och då finns det andra saker som pockar på uppmärksamhet.

Förskollärare 4 - Jag har nästan alltid läst i en soffa på avdelningen i något lekrum. Jag önskar att det hade varit en soffa i en lugnare miljö med bara fokus på sagoläsning.

Tidpunkter för högläsning

Det vanligaste tillfället för högläsning tycktes vara antingen på förmiddagen i anslutning till att man åt frukt eller direkt efter lunch, vilket flera förskollärares utsagor vittnar om:

Förskollärare 1 - Vi har oftast någon form av, ja, sagoläsning/uppläsning efter vi, under vilan, efter maten.

Förskollärare 4 - *När jag jobbade med 4 – 5-åringar så hade vi planerat sagoläsning efter lunch. Men med de yngre så skulle det vara planerad sagoläsning i anslutning kanske till stunden innan vi äter frukt [...]*

En av förskollärarna valde dock att kritisera lämpligheten i att högläsa precis innan lunch. Hen föredrog istället att inte ha några bestämda tider för högläsning, utan istället ta vara på tillfällena – oftast tidigt på mornarna, eller efter mellanmålet på eftermiddagarna:

Förskollärare 3 - *Det kanske inte är så jättesmidigt att läsa boken innan maten som en del väljer att göra kanske, för att samla ihop barnen utifrån, hur är koncentrationen då? När man kanske bara har mat i huvudet, eller alltså när de kommer in utifrån och är jättehungriga.*

Hen tillägger:

Förskollärare 3 - *Jag brukar ju ta chansen efter mellanmålet. Oftast går vi ut igen, efter mellanmålet.*

Genomförande

Nedan följer exempel på förskollärarnas tankar kring och metoder för hur de arbetar med högläsning i sina respektive verksamheter.

Förberedelser

Huruvida man som förskollärare förberedde sig på något sätt inför ett högläsningstillfälle skiljde sig åt mellan de intervjuade förskollärarna. Förskollärare 2 svarar att det är sällan hen förbereder sig själv eller barnen inför ett högläsningstillfälle, vare sig genom att läsa igenom boken själv innan eller genom att exempelvis titta på och diskutera bokens framsida eller bilder tillsammans med barnen innan man börjar läsa. Däremot berättar hen att de inom ramen för ett tema händer att en av pedagogerna utvald bok anländer till barngruppen inslagen som ett paket, vilket kan vara ett sätt att bygga upp spänningen och göra en bok mer intressant och personlig inför högläsningen:

Förskollärare 2 - *Och ibland kommer böckerna i ett paket till exempel, om det är något slags, att vi har till exempel framför allt till temat då kan man säga. Då blir det något speciellt med den boken liksom, som man öppnar tillsammans så, och då blir det inte vilken bok som helst.*

Hen ansåg inte heller att det finns någon risk att man missar att diskutera eller ta tillvara på lärandetillfällena, exempelvis genom att relatera bokens innehåll till barnens egna erfarenheter, om man som pedagog inte förberett sig genom att läsa igenom boken på egen hand inför högläsningstillfället.

En förskollärare ansåg att man visst kunde förbereda barnen på bokens innehåll innan man påbörjade högläsningen, men erkände också att det var något som hen själv sällan gjorde:

Förskollärare 1 - *Vi förbereder dem nog egentligen inte så mycket på det, utan det... Vi börjar läsa så får vi se vad det blir helt enkelt.*

Förskollärare 3 poängterar vikten av att utmana barnen och få dem att fundera redan innan man öppnar upp boken. Samtidigt ansåg hen inte att det alltid var nödvändigt att själv ha läst igenom boken innan, annat än i de fall då boken kanske har ett ålderdomligt språk eller innehåller krångliga ord och begrepp:

Förskollärare 3 - *När jag läser brukar jag oftast ta fram en bok och ställa frågan när barnen ser framsidan, "vad tror du att den här boken handlar om?". Det tycker jag är jättekul. Jag vill bara fråga för att få igång tänket kring en bok, inte bara läsa från pärm till pärm.*

Hen fortsätter sitt resonemang:

Förskollärare 3 - *Det var en gång jag inte var ett dugg förberedd. Det var den, Ocke, Nutta och Pillerill. Jag fick ju hoppa över. Jag fick liksom... när jag började, för då hade jag inte läst tillräckligt mycket. Innan. Så då började jag läsa och bara kände, eh jag förstår inte själv vad jag läser nu.*

Samma förskollärare gav också uttryck för att syftet med högläsningen har betydelse för hur man förbereder barnen inför högläsningen, samt att det även kan påverka valet av högläsningssbok:

Förskollärare 3 - *Särskilt så läser vi ju kompisböcker för att jobba med empati och hela den biten som dom kompisböckerna ger, då kanske man säger innan om det dykt upp något problem, då läser man böckerna i ett annat syfte. Att man vill lyfta någonting som vi kanske behöver jobba med eller. Det här med stopp och nej som vi har jobbat med också innan, då kanske man pratar om böckerna innan och förbereder.*

Hen tillägger:

Förskollärare 3 - *De här böckerna krävs, kräver att man läser dem innan.*

En annan förskollärare ansåg att det kunde finnas en poäng i att själv ha förberett sig inför ett högläsningstillfälle, bland annat genom att förbereda frågor för barnen att besvara:

Förskollärare 4 - *När jag gick på högskolan fick vi läsa böcker om att ha boksamtal med barnen där man utgick från olika frågor som man lät barnen svara på för att komma djupare in i boken.*

Lässtrategier

Sättet som de intervjuade förskollärarna genomförde högläsningen på varierade, bland annat i synen på om samtal sker parallellt med läsningen - om barnen tillåts avbryta för att ställa frågor, eller om dessa fick vänta tills efter läsningen - samt vilka strategier man använde sig av för att hålla upp barnens intresse och göra läsningen intressant.

Förskollärare 1 svarade att det är olika från gång till gång hur hen väljer att hantera barnens frågor och kommentarer under läsningen, men poängterar samtidigt att det är viktigt att vara uppmärksam på barnens reaktioner, och anpassa läsningen därefter:

Förskollärare 1 - *Oftast kommer det ju frågor under tiden. Ibland väljer jag att besvara dem direkt, eller så säger jag att vi tar efteråt för nu ska jag läsa boken rakt upp och ner som den är.*

Hen fortsätter sitt resonemang:

Förskollärare 1 - *Ibland när man har högläsning läser vi berättelsen rakt upp och ner som den är. Och då märker man ju efter ett tag när man har kommit in i berättelsen, i läsandet, att här kanske vi behöver förtydliga. Antingen att man får indikationer från barnen att nu måste vi stanna upp och förtydliga och gå igenom; vad betyder det här ordet och vad sa jag nu och förstår barnen vad jag säger. Och ibland behöver man inte det. Då märker man ju att barnen är mest nöjda och man*

fortsätter att läsa berättelsen rakt upp och ner, som den är. Så det är lite olika från gång till gång när man läser.

Även förskollärare 2 ansåg att det är viktigt att ibland stanna upp i läsningen och förtydliga eller förklara vissa ord, samt poängterar att man inte ska vara rädd för att avbryta och låta barnen ställa frågor.

Förskollärare 3 lyfter fram att man som högläsare bör ha bestämt sig innan man påbörjar högläsningen om man vill att barnen ska få avbryta mitt i läsningen. Samt att man bör göra detta klart för barnen innan man börjar läsa:

Förskollärare 3 - Sen har man sådana här skräckexempel när man hört andra läsare, där man tystar ner barnen och jag kan förstå det, men man får nog bestämma sig innan man läser en bok hur vill jag ha det idag? Då kan man säga det från början att idag läser vi för att vi ska vila och man får försöka se bilden framför sig liksom och att man även gör det klart innan att jag visar alla.

Förskollärare 4 berättade att hen har olika strategier beroende på vilken ålder det är på barnen som deltar vid högläsningen:

Förskollärare 4 - Med de yngre barnen så pratar jag och ställer frågor till boken under tiden för att hålla dem sysselsatta och delaktiga. Däremot med de äldre barnen så kan det ibland störa dem i koncentrationen om man ställer för mycket frågor under tiden, men det får man vara flexibel med. Frågor efteråt med de äldre barnen gör att de får tänka efter mer och reflektera.

Samtliga intervjuade förskollärare ansåg att det var viktigt att man som högläsare läster med inlevelse, samt att man anpassar sitt röstläge och röststyrka. De flesta var också överens om att det var viktigt att försöka läsa texten så ordagrant som möjligt. En förskollärare uttrycker sig såhär:

Förskollärare 1 - Jag föredrar ju att läsa målande, eftersom jag är uppvuxen med det själv med en mamma som bibliotekarie, så vet jag ju hur mycket intressant och roligt det blir, när man hör en berättelse som inte läses platt, utan läses...

Hen tillägger:

Förskollärare 1 - Att man läser nyanserat och engagerat.

I de andra intervjuerna gavs också exempel på hur man kan anpassa sin röst och sitt tonläge för att göra texten mer levande och intressant. Såhär uttrycker sig två förskollärare:

Förskollärare 4 - Jag anpassar alltid mitt sätt att läsa efter den barngrupp jag har. Ett måste är att alltid läsa med inlevelse och förändra rösten för att fånga barnen.

Förskollärare 2 - Ja, men dels så är det olika tonlägen till karaktärerna i boken, men också att man anpassar dem efter texten till exempel om det är med versaler, att, ja men då ropar man, eller om vi brukar uppmärksamma utropstecken, frågetecken eller sådana saker.

Uppföljning

Av intervjuerna framkom att olika typer av uppföljning var relativt vanligt, dock var det inte alltid planerat. Det vanligaste tycktes vara att barnen själva initierade lekar baserade på det lästa innehållet i den fria leken som ofta återföljde högläsningstillfällena.

Förskollärare 1 - *Ibland följs det upp. Ibland vill de ju leka berättelsen. Leka sagan. Och vi hör om det är fri lek direkt efter vilan, när de har läst, så kan vi många gånger kan vi höra att de leker vidare berättelserna och vid andra tillfällen så kommer det upp och då känner man igen att det här är ju från den sagan vi har läst.*

Ibland kan krävas viss stöttning från pedagogernas sida, bl.a. genom att ge barnen tillgång till rekvisita, vilket följande citat vittnar om:

Förskollärare 3 - *Sagan om den Lilla Lilla Gumman den kan man ju få in hur mycket som helst. Ja och så har vi ju en sagolåda till den, så då kan man ju, det vill dom ju själva att barnen berättar den för varandra sen, har vi ju börjat med.*

Förskollärare 2 förklarar att de sällan följer upp högläsningen med någon speciell aktivitet. Däremot förekommer det att de som pedagoger på hens avdelning uppmuntrar barnen till att försöka minnas vad de läst tidigare, men också att de aktivt försöker att koppla och jämföra innehållet i böckerna med liknande situationer och händelser som uppstår i andra sammanhang eller i andra böcker.

I ett par av intervjuerna ges inga direkta exempel på uppföljning i anslutning till högläsningen, men man poängterar istället att man ofta använder sig av böcker för att få fördjupade kunskaper om ett specifikt ämne eller för att återkoppla till andra aktiviteter. En förskollärare anger att de ofta läser faktaböcker och sätter dessa i relation till de upplevelser och erfarenheter som har uppstått när man har varit ute i skog och mark:

Förskollärare 1 - *Eftersom vi är ute väldigt mycket också i skog och mark och många av de här faktaböckerna handlar ju om det vi upplever och ser och erfar i naturen. Och då är det ju väldigt lätt att man... Vi kan ju läsa en bok ute, när vi är ute på utedagen till exempel och sedan när vi kommer in så vill vi tillsammans följa upp, det som står, det som vi har erfarit i naturen den dagen och som det står om i den faktaboken.*

Sammanfattning

Det framkom i intervjuerna att högläsning är ett tillfälle att varva ner och skapa gemenskap. Högläsningens språkutvecklande effekter var något som alla de intervjuade förskollärarna tycktes vara överens om, där framförallt högläsningens positiva inverkan på barnens ordförråd lyftes fram, men också att de genom att lyssna till orden lär sig hur de ska uttalas.

Demokrati var en aspekt av högläsningen som togs upp. Dels genom att barnen själva i mycket hög utsträckning tilläts välja vilka böcker som skulle läsas, men också genom att hänsyn togs till barnens frågor och funderingar, samt att samtal och dialog var något som uppmuntrades. Det framkom också att spontana högläsningstillfällen initierade av barnen själva kan kännas mindre tvingande och därmed locka fler barn att delta aktivt, jämfört med de rutinmässiga och vuxenstyrda högläsningssituationerna.

Det gavs i studien uttryck för uppfattningen att barngruppens storlek har betydelse för vilken kvalitet det blir på högläsningstillfället. De intervjuade förskollärarna var eniga om att små barngrupper var det bästa, men att syftet med högläsningen kunde påverka det exakta antalet.

Ingen av de berörda förskolorna hade tillgång till några separata rum som var specifikt avsedda för läsning, men detta var något man önskade då det i den nuvarande läsmiljön kunde finnas leksaker och andra föremål som distraherade barnen från högläsningen.

Regelbunden högläsning genomfördes i de flesta fall i samband med att man åt frukt, eller efter lunch som ett alternativ till sovvilan. Dock var denna högläsning inte alltid planerad, i bemärkelsen att en ansvarig pedagog valde ut en specifik bok, med ett specifikt innehåll för ett specifikt syfte.

Av intervjusvaren framgår att det är sällan som några specifika förberedelser genomfördes inför ett högläsningstillfälle. Det framgick dock att det kunde finnas skäl att som pedagog själv ha läst igenom den aktuella högläsningens boken på förhand, exempelvis för att säkerställa att texten inte är för svår eller för att kunna förbereda frågor som kan hjälpa barnen att få en större förståelse för bokens innehåll.

Alla förskollärare som ingick i studien var överens om att det var viktigt att låta barnen ställa frågor och diskutera innehållet i böckerna, men att det ibland kunde finnas anledning att ta alla frågor och diskussioner efter att man har läst färdigt. Det framgick också att sättet man läser på och använder sin röst är mycket viktigt. Inlevelse, röststyrka, betoning och att man förändrar och förställer rösten ansågs hjälpa till att upprätthålla barnens intresse samt göra texten levande.

Uppföljning av det lästa tycktes främst ske på barnens eget initiativ, genom lek. Återkoppling kan dock ske genom att förskollärarna uppmanar barnen att relatera det lästa till någon upplevd situation, eller till något man läst tidigare. Ibland används faktaböcker för att lära mer om något specifikt ämne – exempelvis något som man sett eller upplevt i ett annat sammanhang.

DISKUSSION

I följande avsnitt förs en diskussion, där resultatet ställs mot och jämförs med den tidigare forskningen i ämnet, vilken presenterats under rubriken ”Bakgrund”. Det sätts också i relation till den teoretiska ramen. Därefter följer en metoddiskussion, och avslutningsvis presenteras en personlig reflektion kring de didaktiska konsekvenser som resultatet och resultatdiskussionen påvisar.

Resultatdiskussion

Nedan följer en diskussion, där det resultat som framkommit i intervjuerna jämförs med tidigare forskning på området. Det analyseras utifrån Vygotskijs sociokulturella teori. För tydlighetens skull redovisas diskussionen utifrån två underrubriker som är kopplade till studiens syfte och frågeställningar: *syfte och mål* samt *genomförande*.

Syfte och mål

Det framkommer av intervju svaren att den språkutvecklande aspekten är ett starkt skäl till att förskollärare väljer att engagera barnen i högläsning. Denna intention finner de stöd för i förskolans läroplan, som anger att förskolan har som strävansmål att skapa ett grundläggande intresse hos barnen för texter och bilder samt att pedagogen ska stötta barnen i deras språkliga utveckling och hjälpa dem att utvidga sitt ordförråd (Lpfö 98, rev. 2016, s. 10). Att passivt lyssna till uppläsning av texter leder dock inte till några nämnvärda språkliga effekter, konstaterar McGee och Schikendanz (2007, s. 742). Istället krävs ett aktivt deltagande och samspel, där barnen uppmuntras till att göra antaganden, samt ställa och svara på frågor. De får medhåll av Spencer et al. (2013, ss. 196 – 197), som poängterar vikten av att barnen utmanas till att fundera kring den lästa bokens innehåll.

Vygotskji ansåg att ett aktivt samspel mellan barn och vuxna har en positiv inverkan på barns språk- och begreppsutveckling (Lindö, 2005, s. 17). Detta tyder på att gemensam högläsning, där barnen bjuds in att bli aktiva deltagare, har en nära koppling till Vygotskijs sociokulturella teori. Detta stöds dessutom av förskolans läroplan, som betonar att lärandet ska baseras på samspel mellan barn och vuxna, såväl som på att barn lär av varandra (Lpfö 98, rev. 2016, s. 7). Förskollärare 3 poängterade vikten av att pedagogen vid boksamtal sätter samman en grupp barn som har kommit olika långt i sin språkliga utveckling, i syfte att få igång ett samtal och på så sätt utmana varandra språkligt. Genom ett sådant samspel, där individer med olika kompetensnivå möts kring något gemensamt, kan den eller de personer som besitter en högre kunskaps- eller färdighetsnivå hjälpa de övriga i gruppen att nå längre än vad dessa hade kunnat göra på egen hand. Detta under förutsättning att det sker inom ramarna för dessa gruppmedlemmars potentiella utvecklingsnivå, även kallat den proximala utvecklingszonen (Lindö, 2005, ss. 17 – 18). Men att samtala och kommunicera i grupp kring ett gemensamt innehåll är berikande för alla inblandade, även om man bortser från den språkliga aspekten. I samtalet delar vi kunskaper, tankar, upplevelser och uppfattningar. Vi ges tillfälle att appropriera allt detta, dvs. göra den information och de kunskaper vi fått ta del av till vår egen (Säljö, 2000, s. 19). Således kan ett medvetet användande av högläsningen, där de deltagande barnen uppmuntras till att reflektera, samtala och ställa frågor, leda till nya insikter eller till att nya kunskaper utvecklas. Enligt Lindö (2005, s. 50) är ett av högläsningens pedagogiska syften just att fungera kunskapsförmedlande. Men utan samtal i anslutning till det lästa, berövas barnen möjligheten att ta del av andra människors perspektiv och erfarenheter som kan hjälpa dem att förstå och tolka texten, vilket i sin tur kan hjälpa dem att relatera det lästa

till sina egna erfarenheter. Damber, Nilsson och Ohlsson (2013, ss. 33 - 34) poängterar just vikten av att man samtalar om det lästa och ställer det i relation till barnens egna erfarenheter.

Det tycks finnas en viss diskrepans mellan hur högläsningböcker väljs ut i de förskolor som ingått i studien, och hur forskarna anser att urvalet bör gå till. Av intervju svaren framgår att det i det allra flesta fall är barnen som väljer vilka böcker som ska läsas, oavsett om högläsningstillfället har initierats av barnen själva eller av förskollärarna. Undantag sker när man arbetar kring ett visst tema, eller när förskollärarna har bestämt att de behöver arbeta med ett visst ämne – exempelvis värdegrundsfrågor. Detta överensstämmer med det resultat som framkom i Damber, Nilsson och Ohlssons (2013, s. 29) studie, vilken påvisade att det vid 67% av alla högläsningstillfällen var barnen som valde vilken bok som skulle läsas. Enligt Heimer (2016, s. 22) är det dock av betydelse att en högläsningbok knyter till barnens erfarenheter och därmed möjliggör för barnen att reflektera och diskutera kring innehållet. Samtidigt är det av vikt att den bok som väljs ut har ett språk och en handling som ligger strax ovanför den nivå där barnen för ögonblicket befinner sig (Körling, 2013, s. 110). En bok får varken vara för enkel eller för svår. För att en aktivitet ska bli utvecklande, bör den vara anpassad så att den befinner sig inom ramarna för deltagarnas närmaste utvecklingszon (Säljö, 2000, s. 120). Med utgångspunkt i detta sociokulturella perspektiv föreslår Heimer (2016, s. 23) att en god högläsningbok är en bok där barnen förstår ca 90% av texten. Således är det av stor vikt att förskollärarna inte helt överläter valet av högläsningbok på barnen, utan tvärt om är aktivt involverade i bokvalet samt att de har god kännedom om böckernas tema och handling, hur texten är uppbyggd samt inte minst erfarenheterna och den språkliga nivån hos de barn som deltar. I synnerhet om målet med högläsningen är att den ska fungera språkutvecklande. Det var dock endast Förskollärare 3 som explicit påtalade någon form av medvetenhet om denna relation, när hen påpekar vikten av att de böcker som barnen ges möjlighet att välja ifrån ”är på en lagom nivå”, och både Förskollärare 1 och Förskollärare 2 angav att det var ovanligt att de förberedde sig inför ett högläsningstillfälle genom att läsa igenom böckerna på förhand. Förskollärare 2 tyckte tvärt om göra bedömningen att det inte krävdes några förkunskaper om en viss boks innehåll och språkliga uppbyggnad för att kunna tillvarata möjligheterna att relatera bokens innehåll till barnens egna erfarenheter. En fråga som då uppstår är hur man som pedagog ska kunna säkerställa att en bok har en språklig nivå och ett innehåll som barnen kan känna igen och relatera till, om man som förskollärare inte har läst igenom boken inför ett högläsningstillfälle där den uttalade ambitionen är att aktiviteten ska stimulera barnens språkutveckling?

Ett annat mål med högläsningen, vilket framkom i intervjuerna, är att dessa situationer skapar närhet och gemenskap. Genom att man högläser tillsammans skapas gemensamma erfarenheter. Enligt Svensson (2009b, ss. 33 - 34) öppnar gemensamma erfarenheter upp för kommunikation. Således kan, under förutsättningen att kommunikation under högläsningen är något som uppmuntras av den läsande vuxne, de gemensamma upplevelser som litteraturen förmedlar leda till samtal och frågeställningar som gynnar barnens språkutveckling.

Att barn får ta del av ett gemensamt innehåll genom högläsning kan också vara kamrat- och gruppstärkande, men även stimulera barnens fantasi (Lindö, 2005, ss.49 – 50). Högläsningens handling och teman kan exempelvis inspirera barnen i deras roller. Förskollärare 1 berättar t.ex. att barnen på hans avdelning ofta leker lekar baserade på innehållet i de böcker man läst tillsammans. Enligt Mcgee och Schickedanz (2017, s. 742) är just lek som baseras på det lästa ett bra sätt att bearbeta textinnehållet. Det hjälper till att öka barnens förståelse samt fungerar språkutvecklande.

När en barngrupp deltar i ett högläsningstillfälle skapas gemenskap på flera sätt. Dels genom att alla blir en del av en specifik situation och händelse, dels genom att man samlas kring och får ta del av ett visst innehåll, och dels genom de samtal och utbyte av tankar, frågor, åsikter och erfarenheter som förhoppningsvis uppstår. Som påtalats kan detta i sin tur fungera kamrat- och gruppstärkande samt ge upphov till ett gemensamt lekinnehåll.

Genomförande

Hur, var och när är aspekter som har betydelse för hur en aktivitet upplevs av barnen, hur motiverade de blir att delta, samt i vilken utsträckning aktiviteten har potential att uppnå förskollärarnas uttalade mål. Därför är det intressant att titta på hur förskollärarna läser för barnen, hur stora barngrupperna är som deltar, hur läsmiljön ser ut, vid vilka tidpunkter på dagen som den vanligtvis genomförs. Vidare behöver det studeras om, och i så fall hur, man följer upp och arbetar vidare med det man läst tillsammans, samt inte minst varför det ser ut som det gör.

Pentimonti, Zucker och Justicee (2011, s. 198) menar att det har betydelse *hur* förskollärare läser för barnen. I intervjuerna framgår det att förskollärarna lägger väldigt stor vikt vid att läsa med inlevelse samt att de anpassar sin röst och sitt tonläge i syfte att dels fånga barnen men också för att göra dem uppmärksamma på saker som händer i texten, exempelvis att någon viskar eller ropar något med hög röst. Just att använda sig av ett berättarorienterat och nyanserat läsande kan få stora effekter på hur koncentrerade och engagerade de som lyssnar blir, men också att det har betydelse för hur textinnehållet tolkas (Svensson 2009b, s. 150). Det går med andra ord att med sitt röstläge göra läsningen både intressant och levande, men också påverka hur något ska uppfattas eller upplevas.

Tidigare studier visar på att det är mycket vanligt att högläsning genomförs innan lunch, eller i syfte att få barngruppen att varva ner (Svensson, 2009a, s. 17). Även i den här studiens intervjuer framkom att ett av högläsningens syften kunde vara att få barngruppen att varva ner, eller att den är ett alternativ till sovvilan. Det framgick också att läsningen som regel skedde i anslutning till lunch, vanligtvis direkt efteråt; s.k. läsvila. Resultatet från en studie genomförd av Damber, Nilsson och Ohlsson (2015, ss. 18 - 21) påvisar att just läsvila är den vanligaste formen av högläsning samt att samtal kring den lästa texten sällan förekom vid dessa tillfällen. Detta trots att aktiv språkproduktion är en förutsättning för att någon ska kunna tillägna sig och utveckla sitt språk (Edwards, 2017, s. 8). Det är helt enkelt inte språkutveckling som är det primära målet vid dessa tillfällen – oavsett vad det uttalade syftet hos de drivande förskollärarna må vara – vilket tycks stämma överens med de studier som tyder på att förskollärare är dåliga på att använda högläsning som ett verktyg för att utveckla barns språkliga medvetenhet eller textförståelse (Damber, Nilsson & Ohlsson, 2013, s. 50). Förskollärare 3 i den här studien kritiserade dock lämpligheten i att läsa för barnen innan lunch, eftersom koncentrationen troligtvis blir lidande om barnen är både trötta och hungriga. Detta stämmer överens med den syn som presenteras av Damber, Nilsson och Ohlsson (2013, ss. 81 – 82), där de menar att det är svårt att upprätthålla barnens intresse och koncentration om de är hungriga och trötta.

I de intervjuer som ingår i den här studien framgår att ingen av de förskolor eller avdelningar där de intervjuade förskollärarna arbetar har några separata läsrum. Detta i stark kontrast till en studie som genomförts bland förskoleklasser i New England, USA, där det framgår att 56% procent av de sammanlagt 99 deltagande avdelningarna hade separata rum avsatta specifikt för läsning (Dickinson, McCabe & Anastasopoulos, 2003, ss. 95 – 100). Däremot

framhöll alla de intervjuade förskollärarna hur viktigt det är att kunna sitta avskilt, fritt från störande moment när man läser. Denna uppfattning delas av bland andra Ekström (2004, ss. 38 – 40) som betonar vikten av att högläsning genomförs i en lugn och ändamålsenlig miljö, fri från distraktioner och oplanerade avbrott som riskerar att störa barnens koncentration och ta fokus från högläsningen. Min studie saknar dock exempel på forskning som studerat hur vanligt det är med separata läsrum bland svenska förskolor.

Av intervjusvaren framgår att små barngrupper uppfattas som mer lätthanterliga samt att det höjer kvalitén på högläsningen. Det exakta antalet för vad som ansågs vara en lagom stor barngrupp varierade från förskollärare till förskollärare. Det påverkades också av det syfte man hade med högläsningen. Uppfattningen att högläsning helst bör ske i små grupper tycks dock samstämmig med hur flera studier, både nationella och internationella, visar att de ser ut på många förskolor. I en svensk studie genomförd av Svensson (2009a, ss. 6, 9 – 10) framgick det att man högläste dagligen för barn i smågrupper i 39% av de deltagande förskolorna. Detta är i sin tur jämförbart med resultaten av en studie genomförd på 99 stycken förskoleklasser i New England, USA, där 36% av de observerade högläsningstillfällena genomfördes antingen med enskilda barn eller i smågrupper (Dickinson, McCabe & Anastasopoulos, 2003, ss. 95 – 100). Enligt Edwards (2017, s. 16) är just högläsning i smågrupper något att sträva efter. Hon rekommenderar också grupper om fyra till fem barn samt att det finns en medveten tanke bakom gruppansättningen. I synnerhet om tanken är att högläsningen även ska inkludera boksamtal, detta eftersom gruppens storlek och sammansättning har betydelse för samtalsdynamiken. I intervjuerna var det endast Förskollärare 3 som betonade vikten av att medvetet tänka kring vilka barn man vill ska ingå i en högläsningssgrupp, i syfte att få igång ett samtal och stödja varandras språkutveckling. Detta har i sin tur starka kopplingar till Vygotskjis sociokulturella teori, då ett aktivt samspel mellan ett barn och en mer kompetent kamrat eller vuxen är en förutsättning för att en aktivitet ska bli begrepps- och språkutvecklande (Lindö, 2005, ss. 17 - 18). Utan ett aktivt samspel sker helt enkelt inte något lärande, barngruppens storlek och sammansättning har betydelse för samspelet.

Eftersom intervjusvaren tyder på en samstämmighet i synen på att små barngrupper höjer kvalitén på högläsningen, tolkar jag detta som ett uttryck för att det vid dessa planerade tillfällen finns en tanke om att aktiviteten ska fungera språkutvecklande men också att barnen därigenom ges en möjlighet att inhämta nya kunskaper samt utmana sina uppfattningar och perspektiv. I flera av intervjuerna uttrycks dock en uppfattning om att planerade och oplanerade högläsningstillfällen värderas lika högt, och att det går att arbeta medvetet och läroplansenligt även vid spontant initierade tillfällen för högläsning. Samtidigt är det flera av de intervjuade förskollärarna som menar att när det inte finns något på förhand uttalat syfte med ett högläsningstillfälle är barngruppens storlek av underordnad betydelse. Detta i sin tur tyder på att det finns en risk att oplanerade högläsningstillfällen i realiteten blir mindre effektiva än planerade aktiviteter när det kommer till högläsningens språkutvecklande effekter. Anledningen är, som tidigare nämnts, att den lästa texten behöver bearbetas genom aktivt samtal för att aktiviteten ska kunna bli språkutvecklande (Spencer et al. 2013, ss. 196 – 197). För att skapa optimala förutsättningar för ett tolkande samtal krävs dessutom att den högläsande förskolläraren medvetet sätter samman en läsgrupp baserat på barnens förutsättningar att förstå och kunna samtala kring den aktuella boken - vilket i sin tur ställer krav på att förskolläraren är förtrogen med bokens innehåll och uppbyggnad - och att gruppen består av fyra till fem barn (Edwards, 2017, s. 16).

Förskollärare 2 poängterar betydelsen av hur pedagogen väljer att placera sig vid ett högläsningstillfälle, och att detta påverkar hur många barn som kan delta. Om man exempelvis sitter i en soffa och läser kan barngruppen inte vara för stor, detta eftersom bara ett fåtal barn för möjlighet att se vad det är förskolläraren läser. Om man istället placerar sig så att man har barnen framför sig och vänder boken från sig, då kan man läsa för en större grupp barn eftersom alla då får en möjlighet att se de uppslagna sidorna. Damber, Nilsson och Ohlsson (2013, ss. 81 – 82) ger uttryck för en liknande uppfattning, och betonar vikten av att man placerar sig så att barnen inte sitter för tätt in på varandra, vilket kan leda till bråk, samt att alla kan se bokens bilder.

Enligt McGee och Schickedanz (2007, s. 742) är det viktigt att högläsning följs upp och bearbetas på olika sätt, exempelvis genom att man regelbundet återkommer till samma text, att barnen får ta del av liknande berättelser, samt att de ges möjlighet att bearbeta texters innehåll i sin lek exempelvis genom att de får tillgång till föremål och karaktärer som förekommer i den lästa texten. I de intervjuer som genomförts inom ramarna för detta arbete framkommer att uppföljning genom lek förekommer, främst på barnens eget initiativ men också genom att man på vissa förskolor erbjuder sagolådor innehållande rekvisita som barnen kan använda för att själva återberätta sagan för sig själva och varandra. Ingen av de intervjuade förskollärarna ger exempel på några planerade former av uppföljning i direkt anslutning till högläsningen, däremot poängterar Förskollärare 2 hur de på hans avdelning utmanar barnen att minnas vad man tidigare har läst, och att man försöker få dem att reflektera kring och relatera böckernas innehåll med liknande händelser som ibland uppstår i barnens vardag. Det framgår också av intervjuerna att de är relativt vanligt att man läser böcker för att få fördjupade kunskaper om olika ämnen och fenomen som man erfarit i andra sammanhang, exempelvis när man har varit ute i naturen. Däremot går det av intervju svaren inte att utläsa hur vanligt det är med någon typ av uppföljning, även om det till viss del förekommer.

I en studie av Damber, Nilsson och Ohlsson (2013, ss. 34 – 35) uppmättes att endast 40% av de observerade högläsningstillfällena följdes upp med någon form av aktivitet, varav den vanligaste formen av uppföljning var att samtala om innehållet – dvs. boksamtal. Det framgår dock inte av studien huruvida det var vanligt eller inte att boksamtal förekom i anslutning till planerade och lärarinitierade högläsningstillfällen, respektive hur vanligt förekommande det var vid spontana högläsningstillfällen initierade av barnen själva. I min egen intervjustudie framgår att samtal kring högläsning böckernas innehåll förvisso förekommer, men inte i vilken utsträckning. Inte heller framkommer det om det varierar kring huruvida barnen uppmuntras och tillåts att ställa frågor och samtala kring innehållet under läsningens gång, eller om de hänvisas till att hålla på sina frågeställningar till dess att förskolläraren har läst klart boken.

Slutsats

Även om samtliga förskollärare som ingick i studien tyckte medvetna om högläsningens positiva effekter på barns språkutveckling, så tyder intervju svaren på att det inte alltid är detta som är det huvudsakliga målet med lässtunden. Dessutom vittnar svaren om att det praktiska genomförandet av dessa lässtunder, pga. en kombination av bristande förutsättningar såväl som bristfälliga kunskaper hos de ansvariga förskollärarna, innebär att högläsning inte alltid bedrivs på ett effektivt och ändamålsenligt sätt som leder till sociokulturellt betingade lärandetillfällen där aktivt samspel öppnar upp för appropriering av kunskaper och uppfattningar, samt en ökad språklig medvetenhet bland de barn som deltar.

Metoddiskussion

I det forskningsmaterial som presenterats under rubriken ”Bakgrund”, bygger majoriteten av de empiriska studierna på observationer av hur förskolor arbetar med högläsning och boksamtal i sina respektive verksamheter i realiteten: hur ofta pedagoger högläser, hur länge, vilka tidpunkter på dagen, storleken på barngrupperna, hur man bearbetar och följer upp det lästa, vilken typ av böcker man läser, vilka mätbara effekter som olika läsprojekt bland förskolebarn har resulterat i, osv. Mitt syfte var dock ett annat, nämligen att ta reda på hur förskollärarna själva tänker och resonerar kring högläsning. Frågor jag ville besvara var hur högt de värderar högläsningens plats i förskolan, vad de tror sig känna till om dess pedagogiska effekter, hur de anser att högläsning bör bedrivas, vilka faktorer som påverkar vad utfallet blir av högläsningen, m.m. För mig var det förskollärarnas individuella syn på, erfarenheter av och kunskaper om högläsning som var av intresse, snarare än det faktiska utfallet av deras genomförande och praktik.

För ett sådant insamlade av empiri, framstod kvalitativ metod som det enda tänkbara alternativet. Detta eftersom det rör sig om att identifiera och beskriva subjektiva uppfattningar och föreställningar (Fejes & Thornberg, 2015, ss. 35 – 36). Här tycker jag mig ha lyckats väl, vilket tyder på att mitt metodval var ändamålsenligt. Genom att välja kvalitativ intervju som redskap för mitt insamlade av empiriskt material kunde jag säkerställa att respondenternas personliga uppfattningar och erfarenheter hamnade i fokus, då det är just subjektiviteten hos de som intervjuas som är kärnan i kvalitativa intervjuer (Bryman, 2008, s. 413). Intentionen var att ställa öppna, icke ledande frågor där respondenterna själva gavs utrymme att formulera sina svar, vilka i sin tur kunde förtydligas, utmanas och utvidgas genom att ställa lämpliga följdfrågor. Enligt Kihlström (2007, ss. 48 – 50) ska följdfrågor inte vara formulerade på förhand när man använder sig av kvalitativ intervju, utan ska baseras på de tankar och erfarenheter som framkommer av respondenternas svar.

En svårighet som jag upplevde under intervjuerna, var när respondenterna kände sig osäkra på hur frågorna skulle tolkas, eftersom det ställde krav på mig att omformulera frågorna på ett sådant sätt att de inte riskerade att gå från att vara öppna till att bli mer eller mindre slutna. Jag ville inte tala så mycket kring frågorna att det kunde påverka respondenternas svar. Eventuellt hade detta kunnat undvikas om respondenterna hade fått ta del av intervjufrågorna i god tid innan intervjuerna genomfördes, så att de fått en möjlighet att tolka och bearbeta frågorna i lugn och ro. Anledningen till att så inte skedde, var att jag ville försäkra mig om att jag fick ta del av respondenternas spontana och ofiltrerade tankar, utan att riskera att deras svar skulle påverkas genom exempelvis samtal med kollegor eller att de förberett sig genom att läsa på om det berörda ämnet inför intervjuerna.

En annan insikt som framkom när jag transkriberade de inspelade intervjuerna, var hur min ovana att intervjua hade lett till många missade tillfällen att ställa lämpliga följdfrågor. Detta trots att intervjuerna hade föregåtts av en pilotintervju, vilken syftade till att upptäcka briser i såväl intervjufrågorna som hos mig som intervjuare. Dock tycker jag mig kunna se en positiv progression beträffande frekvensen av och kvalitén på följdfrågorna från intervju till intervju, vilket då skulle tyda på att min intervjuteknik utvecklades efterhand. Det framgick också att jag vid ett handfull tillfällen avbröt ett pågående resonemang, genom att ställa en följdfråga eller genom att kommentera eller bekräfta något som sades, vilket fick den olyckliga konsekvensen att respondenten inte fullgjorde sitt resonemang, alternativt att samtalet tog en ny riktning. Det är dock svårt att dra några slutsatser av i vilken mån detta kan ha kommit att påverka mitt resultat, och i så fall på vilket sätt.

Enligt Back och Berterö (2015, s. 151) är det av betydelse för en studies tillförlitlighet att deltagarna är homogena, i bemärkelsen att de har erfarenhet av det ämne som studien berör. Dessutom påverkas en studies reliabilitet positivt av att intervjuerna spelas in (Kihlström, 2007, s. 232). Genom att medvetet begränsa studien till att enbart inkludera utbildade förskollärare, och att redskapet som brukades för insamlandet av empiri grundade sig på kvalitativa intervjuer med öppna, semistrukturerade frågor, där varje intervju spelades in, anser jag mig ha fått fram ett tillförlitligt resultat som väl svarar på studiens syfte och frågeställningar.

Didaktiska konsekvenser

Utifrån det resultat som framkommit i min studie, framgår det att högläsning är en förhållandevis vanlig aktivitet på de förskoleavdelningar där de intervjuade förskollärarna arbetar. Däremot framgår det inte hur ofta man ägnar sig åt högläsning, eller hur länge man i snitt läser. Detta var dock aldrig en del av studiens syfte, och några dylika frågor ställdes därmed aldrig i de intervjuer som genomfördes. Enligt McGee och Schickedanz (2007, s. 742) kan dock även kortare stunder av högläsning ge positiva effekter på barns språkutveckling. Det är alltså viktigare att högläsning sker regelbundet, helst varje dag, än att man läser länge. Om syftet är att högläsningen ska bli språkutvecklande, är det alltså bättre att läsa ofta och eventuellt i korta sessioner, där barnen bjuds in att samtala kring innehållet, än att exempelvis genomföra långa sessioner av s.k. läsvila, där barnen förväntas vara passiva och lyssna. Läsvila kan ha sina fördelar, men om syftet är att högläsningen ska bidra till språkutveckling och lärande, är min analys att den dagliga verksamheten bör innehålla ytterligare ett planerat högläsningstillfälle där det huvudsakliga syftet är att engagera barnen i boksamtal. Dessa tillfällen bör genomföras vid väl avvägda tidpunkter på dagen, då barnens koncentration och engagemang inte påverkas av trötthet eller hunger.

Insikten att högläsning kan ha en positiv inverkan på barns språkutveckling är något som samtliga respondenter var eniga om, och man påtalar också att detta är det huvudsakliga syftet bakom att som förskollärare initiera högläsning. Men svaren visade också på att det tycks finnas en viss okunskap i hur högläsning bör genomföras, och vilken betydelse det har, för vilka böcker man väljer att högläsa ur. Min slutsats är att många förskollärare behöver fortbildning inom detta område. Ett nära samarbete mellan förskolor och bibliotek skulle också kunna vara till stor hjälp. Om bibliotekarierna informeras av barngruppernas ålder, språkliga nivå och intressen, kan de hjälpa till att välja ut och ge tips på böcker som kan tänkas lämpliga. Om tanken är att högläsningen ska bidra till att barns språkliga förmågor utvecklas, och till ett utökande av deras ordförråd, är det dock viktigt att förskollärarna själva läser de böcker som lånas eller köps in till avdelningen. Detta för att säkerställa att språket inte är för enkelt eller för svårt för den tilltänkta barngruppen, och att innehållet är sådant som barnen kan ha erfarenhet av och relatera till. Det räcker helt enkelt inte att låta barnen välja vilken bok som helst, förskollärarna behöver finnas där för att se till att det finns ett rikt utbud av litteratur med en handling, ett format och en språklig uppbyggnad som svarar mot varje barns aktuella förmåga, erfarenheter och intressen, men också för att kunna hjälpa barnen att sälla bland böckerna, så att de inte väljer en bok med för lite eller för mycket text, eller att de väljer bok enbart baserat på omslaget.

Det är också viktigt att man som förskollärare har god kännedom om de böcker som finns på avdelningen, och att man förbereder sig innan man väljer att läsa en viss bok tillsammans med ett eller flera barn. Genom att ha god kännedom om bokens innehåll och uppbyggnad, blir det lättare att dramatisera boken med rösten och göra den mer levande och intressant. Det blir också lättare att ställa relevanta frågor och relatera innehållet till sådant som man vet att ett

eller flera av barnen har erfarenhet av. Ett medvetet användande av rösten, som en följd av goda förberedelser, hjälper också till för att göra barnen uppmärksam på känslor som uttrycks i boken eller hur någon pratar, exempelvis om någon är arg eller om någon viskar.

En annan didaktisk konsekvens av min studie är insikten att högläsning bör bedrivas i medvetet sammansatta läsgrupper om fyra till fem barn, där grupperna är komponerade på ett sådant sätt att de innehåller barn som har kommit olika långt i sin språkutveckling och i sin förmåga att uttrycka tankar och funderingar. Genom en medvetet sammansatt barngrupp, där förskolläraren modererar samtalet och hjälper till genom att ställa väl avvägda frågor och rikta barnens uppmärksamhet skapas goda förutsättningar för samtal, och därmed möjligheter till lärande och språkutveckling.

Slutligen tycker jag mig se ett utbrett behov av ändamålsenliga läsrum. Det är en fördel om det på varje avdelning finns ett rum specifikt avsett för läsning av böcker. Ett rum som inte innehåller andra aspekter som kan pocka på barnens uppmärksamhet, t.ex. andra barn, pågående aktiviteter, människor som kommer och går eller intressanta leksaker och föremål, utan där man helt och hållet kan fokusera på bokläsningen utan att riskera att bli avbrutna. Dessa rum får gärna vara inredda på ett sätt som gör det spännande att vara där, eller som på olika sätt får högläsningen att kännas stimulerande och speciell, men det viktiga att de lockar till läsning och inte till andra aktiviteter.

Det är viktigt att som pedagog ha ett tydligt syfte med högläsningen. Regelbundenhet, en väl avvägd barngrupp, en tillåtande miljö där samtal och frågor uppmuntras är viktiga aspekter. Likaså en medvetenhet kring vid vilka tider på dagen som barnen är mest alerta och mottagliga, ett medvetet användande av rösten, goda förberedelser från förskollärarens sida och goda förutsättningar i form av stort utbud av varierande litteratur, och ett nära samarbete med barnboksbibliotekarier. Dessutom behöver det finnas tillgång till anpassade och separata läsmiljöer, vilket jag ser som viktiga nycklar i visionen om att skapa en kultur kring högläsning som ger barn i förskolan en positiv erfarenhet av böcker och läsning, och där de utmanas i sitt lärande och sin språkutveckling.

REFERENSER

Back, Christina & Berterö, Carina (2015). Interpretativ fenomenologisk analys. I Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB

Björkdahl Ordell, Susanne (2007). Att tänka på när du planerar att använda enkät som redskap. I Dimenäs, Jörgen (red.). *Lära till lärare: Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber AB

Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber AB

Damber, Ulla & Nilsson, Jan (2015). Högläsning med förskolebarn – disciplinerande eller frigörande? I Tengberg, Michael & Olin-Scheller, Christina (red.). *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. Malmö: Gleerups Utbildning AB

Damber, Ulla., Nilsson, Jan. & Ohlsson, Camilla. (2013). *Litteraturläsning i förskolan*. Lund: Studentlitteratur AB

Dickinson, David K., McCabe, Allyssa. & Anastopoulos, Louisa. (2003). A Framework for Examining Book Reading in Early Childhood Classrooms. I van Kleeck, Anne., Stahl, Steven A. & Bauer, Eurydice B. (red.). *On Reading Books to Children: Parents and Teachers*. Mahwah: Routledge. Tillgänglig: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/boras-ebooks/reader.action?docID=357924&query=>

Edwards, Agneta (2017). *Boksamtal med bilderböcker*. Stockholm: Natur & Kultur

Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (2015). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB

Heimer, Maria (2016). *Högläsning i förskolan – vägledning till litteraturen*. Stockholm: Gothia Forbildning AB

Kihlström, Sonja (2007). Intervju som redskap. I Dimenäs, Jörgen (red.). *Lära till lärare: Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber AB

Vetenskapsrådet (2017). God forskningsred. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/alla-publikationer/publikationer/2017-08-29-god-forskningssed.html>

Hargrave, Anne C. & Sénéchal, Monique. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), ss. 85 – 86. DOI: 10.1016/S0885-2006(99)00038-1 Tillgänglig: https://ac-els-cdn.com.lib.costello.pub.hb.se/S0885200699000381/1-s2.0-S0885200699000381-main.pdf?_tid=99864b47-335f-4796-b221-3b07e55837fb&acdnat=1537616031_18d8c7d679e40d09fe2e20ecd268bc95

Hjalmarsson, Maria (2014). Enkäter till förskollärare. I Löfdahl, Annica., Hjalmarsson, Maria & Franzén, Karin (red.). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber AB

Körling, Ann-Marie (2003). Högläsning är föreläsning. I Norberg, Inger (red.). *Läslus och lätt läst*. Lund: Författarna och bibliotekstjänst AB

Lantz, Annika (2013). *Intervjumetodik*. 3. Uppl. Lund: Studentlitteratur AB

Lindö, Rigmor (2005). *Den meningsfulla språkväven*. Lund: Studentlitteratur AB

Läroplan för förskolan Lpfö 98: reviderad 2016. (2010). Stockholm: Skolverket Tillgänglig på Internet: <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-98-for-forskolan>

Löfgren, Håkan (2014). Lärarberättelser från förskolan. I Löfdahl, Annica., Hjalmarsson, Maria & Franzén, Karin (red.). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber AB

Malmqvist, Johan (2007). Analys utifrån redskapen. I Dimenäs, Jörgen (red.). *Lära till lärare: Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber AB

Marjanovi Umek, Ljubica., Fekonja, Urska., Kranjc, Simona & Lesnik Musek, Petra (2007). The impact of reading children's literature on language development in the preschool child. *European Early Childhood Education Research Journal*, Volume 11, Issue 1. DOI:10.1080/13502930385209111

Mcgee, Lea M. & Schickedanz, Judith A. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60 (8), ss. 743 – 75. DOI: 10.1598/RT.60.8.4 Tillgänglig: <https://ila-onlinelibrary-wiley-com.lib.costello.pub.hb.se/doi/epdf/10.1598/RT.60.8.4>

Norberg, Inger (2003). Pojkars och flickors läsning idag. I Norberg, Inger (red.). *Läslust och lättläst*. Lund: Författarna och bibliotekstjänst AB

Pentimonti, Jill M., Zucker, Tricia A. & Justice, Laura M. (2011). What are Preschool Teachers Reading in Their Classrooms? *Reading Psychology*, 32 (3), ss. 197 – 236. DOI: 10.1080/02702711003604484 Tillgänglig: <https://www.tandfonline-com.lib.costello.pub.hb.se/doi/pdf/10.1080/02702711003604484?needAccess=true>

Spencer, Elisabeth J., Goldstein, Howard., Sherman, Amber., Noe, Sean & Tabbah, Rhonda (2012). Effects of an Automated Vocabulary and Comprehension Intervention: An Early Efficacy Study. *Journal of Early Intervention*, 34 (4), ss. 195 - 221. DOI: 10.1177/1053815112471990 Tillgänglig: <http://search.proquest.com.lib.costello.pub.hb.se/docview/1353300298?pq-origsite=summon&accountid=9670>

Svensson, Ann-Katrin (2009a). *Högläsning i förskola och förskoleklass – hur vanligt är det?* Institutionen för pedagogik. Borås: Högskolan i Borås. Tillgänglig: <http://hb.diva-portal.org/smash/get/diva2:883831/FULLTEXT01.pdf>

Svensson, Ann-Katrin (2009b). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur AB

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

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig:
https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Vygotskji, Lev S. (1986, s. 94). *Thought and language*. Cambridge, MA: Harvard University Press

BILAGOR

Bilaga 1.

Intervjuguide

Bakgrund

Vad har du för pedagogisk utbildning?

Syfte och tankar kring högläsning

Vad motiverar dig som pedagog till att läsa böcker tillsammans med barnen? Vad ser du för pedagogiska vinster/fördelar?

Kan du beskriva hur du ser på skillnaderna mellan planerad högläsning och spontan/oplanerad högläsning?

Förberedelser och upplägg

Hur tänker du kring barngruppens storlek vid högläsning? (Resonerar ni olika vid planerad respektive spontan högläsning?)

Vid vilka tider på dagen sker vanligtvis den planerade högläsningen? (Vad är skälet till att ni genomför högläsning på just dessa tider?)

Kan du kortfattat beskriva hur läsmiljön ser ut där du oftast genomför högläsning?

Hur tänker du när ni väljer ut böcker för högläsning? Väljer barnen vad ni ska läsa eller väljer du som pedagog? Vad vägleder dig i ditt val av högläsningssbok, vilka aspekter vill du att en bok ska uppfylla?

Hur förbereder ni er gemensamt inför högläsningen?

Genomförande och uppföljning

Hur följer ni upp det ni just har läst tillsammans? (Sker samtal succesivt under läsningens gång, eller sker det efteråt? Kan du ge något exempel på hur ni kopplar och knyter an till det ni har läst i andra typer av aktiviteter?)

Kan du ge exempel på hur du anpassar ditt sätt att läsa i förhållande till de barn som deltar i högläsningen? (Inlevelse, olika röster för olika karaktärer, ordagrann läsning eller anpassning av texten, t.ex. hoppa över eller byta ut olika ord och begrepp, osv.)

Övriga frågor

Hur ser dina egna läsvanor ut? Hur många böcker skulle du exempelvis uppskatta att du själv läser på ett år?

Något du önskar tillägga?

Bilaga 2.

Missivbrev

Hej,

Mitt namn är Dennis Strågefors och jag studerar till förskollärare vid Högskolan i Borås. Jag är nu inne på min sista och avslutande termin på förskolläraryrket, och det har blivit dags för mig att påbörja skrivandet av mitt examensarbete. För detta har jag valt att studera hur förskollärare tänker kring och hur de använder sig av högläsning som pedagogiskt redskap i sin verksamhet.

För att få en uppfattning kring detta skulle jag behöva genomföra en intervjustudie med yrkesverksamma förskollärare på olika förskolor, och det är här som jag skulle uppskatta ditt deltagande.

Den information som uppkommer i samband med intervjuerna, samt i eventuell föregående och efterföljande korrespondens oss emellan, kommer att behandlas i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska direktiv, vilka kan sammanställas i följande punkter:

- Alla uppgifter i undersökningen kommer att behandlas med största varsamhet, så att inga obehöriga kan ta del av dem.
- De uppgifter som framkommit i undersökningen används enbart för denna undersöknings syfte.
- Alla uppgifter kring deltagarna i undersökningen kommer att vara konfidentiella. Fiktiva namn på barn/elever, pedagoger och för/skola används så att allas identiteter skyddas.
- Undersökningen är frivillig och det går när som helst att avbryta deltagandet.

<https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>

Vid eventuella frågor eller om du på annat sätt känner ett behov av att komma i kontakt med mig, är du mer än välkommen att skicka ett mail till epost-adressen nedan. Tack på förhand!

xxxxxxx@student.hb.se

Med vänliga hälsningar,
Dennis Strågefors



HÖGSKOLAN I BORÅS



HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: registrator@hb.se · Webb: www.hb.se