



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Högläsning – lärande eller underhållning?

En empirisk studie av förskollärares förhållningsätt till
högläsning och barnlitteratur



Madelene Rylander och Elin Sahlén
Förskolläraryrket

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2014
Handledare: Ingegerd Enström
Examinator: Jan Gustafsson
Kod: HT14-2920-033-LÖXA1G

Nyckelord: Högläsning, barnlitteratur, läsförståelse, boksamtal, språkutveckling

Abstract

Vi har gjort en mindre empirisk studie där vi undersökt fyra förskollärares förhållningssätt till högläsning och barnlitteratur. Syftet har varit att undersöka hur högläsning och berättande används i förskoleverksamheten, något som vi har olika erfarenheter av. Dessa erfarenheter kommer främst ifrån utbildningens VFU kurser. Vi har uppmärksammat att lärare arbetar med högläsning på flera olika sätt. En del av dessa arbetssätt är inte förenliga med den forskning som gjorts inom detta fält. Vi har upplevt att vissa lärare ser på högläsning som en mysig stund snarare än möjligheter till lärande. Därför har vi även utgått ifrån Lpfö98 (Skolverket, 2010), som styrker att verksamheten i förskolan skall utformas så att lärande, omsorg och utveckling bildar en helhet. Vi har även tagit del av PISA undersökningen, som visat att svenska skolelevers läsförståelse har sjunkit. Vi ser detta som en motivering till att undersöka hur förskolan, med hjälp av högläsning, kan lägga grunden för barns tidiga läsförståelse. Även i detta argument har vi tagit stöd i Lpfö98 (Skolverket, 2010). Där framgår att ett av förskolans uppdrag är att i förskolan lägga grunden för det livslånga lärandet.

Utöver förskollärarnas förhållningssätt till högläsning, har vi i vår studie även undersökt deras sätt att förhålla sig till barnlitteratur. Vi har lagt vårt fokus på vilken typ av litteratur deltagarna använder i deras respektive verksamheter, och jämfört dessa svar med vad forskningen visat. Vi ville undersöka om valet av barnlitteratur har någon betydelse för barns lärande och utveckling. Vårt material har vi samlat in med hjälp av intervjuer och observationer. I studien har fyra förskollärare från två olika förskolor deltagit.

Våra resultat av studien visar att förskollärarnas medvetenhet kring högläsning och barnlitteraturens betydelse inte är så tydlig som vi hade förväntat oss. Lärarna i studien framhåller att högläsning är viktigt för barns språkutveckling, men ingen har berättat om, eller visat strategier som främjar lärande och utveckling i läsningen. I studien har det framkommit att högläsning till viss del är en aktivitet som främst ses som en form av vila, eller något lärarna väljer att göra vid dagens olika övergångar, som ett slags tidsfördriv. Resultaten visar även att de deltagande förskollärarna inte fäster någon större betydelse vid valet av den barnlitteratur de läser och använder i verksamheten.

1 Innehållsförteckning

2	Inledning och bakgrund	4
2.1	Syfte och frågeställningar.....	5
3	Tidigare forskning.....	5
3.1	Högläsningens syfte.....	5
3.2	Arrangemang och förberedelser.....	7
3.3	Lässtilar.....	8
3.4	Val av litteratur.....	9
4	Teori och metod.....	10
4.1	Sociokulturellt perspektiv.....	10
4.2	Sociokognitivt perspektiv.....	11
5	Tillvägagångssätt.....	12
5.1	Val av metod.....	12
5.2	Urval.....	12
5.3	Genomförande.....	13
5.4	Etiska frågor.....	13
5.5	Studiens tillförlitlighet.....	14
6	Resultat.....	15
6.1	Högläsningens syfte.....	15
6.2	Arrangemang och förberedelser.....	16
6.3	Lässtilar.....	18
6.4	Val av litteratur.....	20
7	Sammanfattning och analys.....	22
7.1	Högläsningens syfte.....	22
7.2	Arrangemang och förberedelser.....	23
7.3	Lässtilar.....	24
7.4	Val av litteratur.....	26
8	Avslutande diskussion och slutsatser.....	28
9	Slutord.....	32
10	Referenser.....	33
	Bilaga 1. Missivbrev.....	35
	Bilaga 2. Intervjufrågor.....	36
	Bilaga 3. Observationsschema.....	38

2 Inledning och bakgrund

Vi har valt att göra en mindre empirisk studie för att undersöka hur verksamma pedagoger arbetar med högläsning i förskolan. Anledningen till det valda problemområdet grundar sig främst i egna tidigare erfarenheter. Vi har sett att förskolor valt att arbeta med högläsning och barnlitteratur på olika sätt. En del har högläsning som en återkommande daglig aktivitet, medan en annan avdelning läser en gång i veckan. Även tillgången till, och utbudet av barnlitteratur varierar. Vårt intresse för ämnet baseras även på tidigare forskning och studier som vi tagit del av. Dessa visar att en medveten användning av högläsning och boksamtal främjar barns språkutveckling och läsförståelse. I kontrast till detta visar studier att svenska skolelevers läsförståelse sjunkit (Skolverket, 2013). Körling (2012) skriver också om denna förändring i läsförståelsen, och hävdar att föräldrar och lärare inte längre läser högt för barnen i samma utsträckning som förr. Enligt henne grundar sig all läsning i mötet mellan människan och texten. För att lära barnen att orientera sig i texter så måste vi som lärare, enligt författaren, läsa för barnen. Körling (2012) framhåller dock att högläsning inte enbart skall ses som en stund för lärande, utan påpekar även det sociala samspel som uppstår mellan människor. Hon menar att synen på högläsning som en trevlig stund för gemenskap skall finnas kvar. I Lpfö98 (Skolverket, 2010) står det att verksamheten skall utgå ifrån en helhetssyn på barnet och dess behov, så att verksamheten utformas på ett sådant sätt att omsorg, lärande och utveckling bildar en helhet (s.5). Vi vill i vår studie undersöka om förskolorna arbetar med högläsning på ett sätt som är förenligt med det uppdrag som står framskrivet i läroplanen, eller om denna typ av aktivitet tenderar att ses som en form av vila och underhållning.

Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling, *OECD*, utvecklade *PISA* (Programme for International Assessment) för att kunna utvärdera kvalitét, likvärdighet och effektivitet hos utbildningssystem i över 60 länder. Genom prov och enkäter undersöker man femtonåriga elevers attityder och förmågor i olika ämnen. En av dessa förmågor är läsförståelse. Skolverket presenterar i sin rapport resultatet från undersökningen PISA 2012. En jämförelse med den första PISA undersökningen som genomfördes år 2000, visar att svenska elevers resultat har sjunkit och ligger under genomsnittsresultaten för OECD i samtliga kunskapsområden. Den del som är relevant att nämna med anledning av varför vi valt ämnet högläsning är elevernas resultat i läsförståelse. De försämrade resultaten påverkas sannolikt av många olika faktorer, där vissa faktorer troligtvis relaterar till skolan, men även samhällsförändringar i stort kan vara tänkbara faktorer som speglar sig i resultaten av undersökningen (Skolverket, 2013). Förskolan skall inte fungera som en förberedande skola, och i förskolans läroplan finns det enbart strävansmål. Dock framhåller Lpfö98 (Skolverket, 2010) att förskolan skall lägga grunden för det livslånga lärandet, och det är här vi finner relevansen i att undersöka sambandet mellan högläsning och läsförståelse. Westlund (2014) hävdar att det är en demokratisk rättighet att kunna förhålla sig till texter, att vi har utvecklat förmågan att kritiskt kunna granska texter, andra perspektiv och att kunna leva oss in i andras situationer i världen. Det är enligt henne grundläggande att kunna ta till sig text. Westlund (2014) säger även att barn som deltar i en förskoleverksamhet som arbetar med medvetna muntliga strategier, som att ställa frågor kring texter, lämnar förskolan med andra

förutsättningar att kunna utveckla en god läsförståelse senare, än de barn som inte får delta i sådana aktiviteter.

2.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med arbetet är att undersöka hur fyra verksamma förskollärare arbetar med högläsning i förskolan. Mer specifikt är vi intresserade av att undersöka hur de skapar möjligheter till utveckling och lärande med högläsning, i relation till Lpfö98 (Skolverket, 2010). Studien syftar vidare till att undersöka samspelets möjligheter i högläsningen och berättandet. Utöver detta riktar vi även fokus mot att undersöka hur de deltagande förskollärarna förhåller sig till barnlitteratur, och hur tillgången till denna ser ut på de aktuella förskolorna. När vi samlar in materialet så kommer vi utgå ifrån följande frågeställningar:

- Vad är förskollärarnas syfte med högläsning?
- Hur arrangerar förskollärarna aktiviteten?
- Vilka olika lästekniker använder förskollärarna?
- Vilken barnlitteratur läser förskollärarna, och hur väljer de?

3 Tidigare forskning

När vi sökt efter lämplig litteratur till vårt arbete har vi i första hand vänt oss till det kommunala biblioteket som har ett brett utbud. De primära sökord som vi använt oss av har varit högläsning, berättande, boksamtal och läsförståelse. I de fall författare har refererat till tidigare forskning, artiklar etc, har vi sökt efter primärkällan, då främst via olika sökmotorer på Internet. I övrigt har vi använt en stor del av tidigare kurslitteratur.

3.1 Högläsningens syfte

Att högläsa för barn kan bidra med att de utvecklar sina språkliga förmågor, fantasin och kreativitet, empati och koncentration (Körling, 2012). Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2011) menar att barn behöver lära sig att lyssna på högläsning, och att barn genom detta får tillgång till till exempel konkreta ord för föremål, egenskaper och handlingar. Genom högläsning skapas även tillfällen där barnet kan få uppleva en variation i rösten hos berättaren. Exempel på detta är betoning av olika ord och röststyrka. För att barnet skall kunna bli bekräftat och utmanat, menar författarna att det är viktigt att den vuxne skapar en ömsesidighet i lässituationen då barnets reaktioner iakttas. Denna ömsesidighet skapas när den vuxne är lyhörd, och läsandet anpassas till det enskilda barnet. Enligt författarna bör den vuxne göra barnet till en aktiv lyssnare av innehållet, för att utveckla sättet barn lyssnar på. Det handlar även om att skapa möjligheter för barnet att urskilja vad man läser, alltså innehållet, samt hur man gör när man läser, avkodning. Sammantaget handlar det alltså om att uppmärksamma barnet på innehållet och skapa en förståelse för att det är texten man läser och att bilderna illustrerar innehållet. När detta sker skapas ett samspel kring högläsningen, istället för en envägskommunikation. Svensson (2009) menar att högläsning är gynnsamt för barns språkutveckling. Läsning har en positiv inverkan på ordförrådet, samt ger barn språkliga upplevelser som inte är kopplade till en specifik situation. Barn får en uppfattning om vad läsning är och hur uppbyggnaden av berättelser fungerar. I likhet med detta, skriver Körling (2012) att högläsning bidrar med att barn skapar en förståelse för att en berättelse har en

början, ett innehåll och ett slut. Högläsning kan även fungera som en ingång till barns läsförståelse, vilket kan ses som ett argument för att aktivt arbeta med högläsning i förskolan. Reichenberg (2008) skriver om hur lärare i skolan kan arbeta för att utveckla elevernas läsförståelse.

Även om Reichenberg (2008) har inriktat sig mot äldre barn, så ser vi ändå att en del av hennes argument och påståenden kan tillämpas även i förskolan. Hon påstår att sambandet mellan ordförståelse och läsförståelse är tydligt. En viktig aspekt som hon poängterar är att barn har olika erfarenheter, och således även olika utvecklade ordförråd. Hon hävdar att de barn som har med sig mycket högläsning i bagaget, har ett större ordförråd än de barn som inte har fått lika mycket högläsning. De barn med stort ordförråd har, enligt Reichenberg (2008), bättre förutsättningar att förstå det de läser. Sannolikheten att barn försätter läsa på egen hand är dessutom större om de har många timmars högläsning med sig i bagaget. En viss problematik kan tänkas uppstå vid val av litteratur som innehåller svåra ord. Barn behöver få möta texter med svåra ord, men det bör finnas en balans så att orden inte blir för många. Om texten innehåller alltför många ord som känns besvärliga, kan barnen tappa suget och intresset för boken. Det är viktigt att det finns en förklaring till begreppen i texten, men detta innebär inte att orden skall lyftas ut och ges förklaringar. Förklaring till ordet skall ges flytande i texten så att ordet får betydelse i sitt sammanhang (Reichenberg, 2008). I motsats till detta menar Fast (2001) att man bör hitta synonymer då man stöter på svåra ord i en bok. Man bör dock undvika långa utläggningar medan man berättar, då detta kan förstöra stämningen.

Reichenberg (2008) anser att läsaren skall vara tillåtande och välkomna barnens frågor för att högläsning väcker tankar och frågor som behöver ventileras. Hon skriver vidare att liknande förhållningssätt bör gälla när det är eventuella illustrationer som väcker känslor och frågor. Bilderna fungerar som ett komplement till det som är skrivet, och tillsammans med barnet kan man föra samtal om och sätta ord på det man ser. Hon skriver om barnet, i singular. I förskolan är det dock sällan det ges tillfällen att läsa för enbart ett barn. Är det flera barn som deltar i högläsningen, blir det möjligtvis en svårare uppgift att öppna för frågor och reflektioner under tiden aktiviteten pågår. Fast (2001) menar att man ibland kan bli avbruten under sagan, och detta får man försöka lösa så smidigt som möjligt. Man kan svara på barnens frågor eller ta med barnens inslag i berättelsen, men berättelsens flyt får dock inte störas för mycket. Om det finns barn som stör får man försöka ställa frågor för att dra in dem i berättelsen. Skulle de trots det fortsätta störa berättelsen bör de lämna rummet för att ge de andra barnen möjlighet till lugn och ro. Hon framhåller samtidigt att en berättelse som lyckas fånga alla lyssnare är det allra bästa.

Kjersén Edman (2013) menar att det är lärares uppgift att erbjuda barn meningsfulla upplevelser av litteratur och boksamtal, eftersom dessa leder till självförtroende och kunskap. Vidgade boksamtal innebär att man fasthåller, vidgar och fördjupar läsförståelsen och får möjlighet att fördjupa läsupplevelsen. Hon skriver även om kumulativ läsning, en metod som syftar till att utveckla arbetet med de kunskaper om litteratur barnet fått, eller redan har. Genom fack- och skönlitteratur, lek och boksamtal med pedagoger utvecklas förmågan till eftertänksam läsning, samt kritisk och kreativ läsning. Chambers (1994) pekar på tre ingredienser som ligger till grund för ett bra samtal. Den första innebär att utbyta entusiasm, och detta kan vara av två slag, gillanden och ogillanden. Gillanden innefattar de inslag i berättelsen som uppskattats, medan ogillanden innefattar sådant som inte uppskattats. En andra ingrediens i ett samtal är att utbyta frågetecken eller svårigheter. Dessa diskuteras tillsammans och bidrar till en förståelse av textens handling. Den tredje samtalsingrediensen handlar om att utbyta kopplingar, om att hitta samband mellan olika delar i texten, så som händelser, personer, etc. Chambers (1994) menar att boksamtal är mer komplicerat än att bara

berätta för varandra. Det är en kollektiv aktivitet som får många olika funktioner och drivkrafter att arbeta. Han menar på att barn har en medfödd kritisk förmåga där de ifrågasätter, berättar och jämför. Detta förutsätter att intresset för ämnet finns och att man ger barn möjlighet att uttrycka det. Han hävdar även att lärare ofta går miste om barns tankar i samtalen, eftersom de är upptagna med att hålla ordning och att få delge sin egen mening. Chambers (1994) påpekar att man för att uppmuntra barn att samtala om böcker, behöver vara införstådd med att allt är värt att berättas. Författaren anser vidare att barn är ofta medvetna om att deras tankar kan avvisas av läraren, och de lär sig således att behålla dem för sig själva, alternativt ge vuxna de svar de vet att de vill ha. Detta kan bidra till att barnen tvivlar på sin egen läsupplevelse. Chambers (1994) skriver om ”jag-undrar”-samtal, som syftar till att få reda på läsarens upplevelse och känsla av boken. Detta är betydligt mer givande än ”varför”-frågor, som är svåra för barn att besvara kortfattat. Denna typ av frågor erbjuder inte heller någon öppning, vilket är viktigt för att kunna samtala om en bok. Läraren behöver inleda med frågor som kan fungera som en utgångspunkt för samtalet, exempelvis vad de tyckte var bra eller mindre bra med boken. ”Jag-undrar”-samtal inbjuder således till just samtal, istället för ett förhållningsliknande sådant.

Riktade satsningar i skolan för att öka läsförståelsen har ibland fokuserat på att få barnen att läsa så mycket som möjligt. Det har då inte funnits tid för kritiska reflektioner och strukturerade samtal kring den lästa texten, och den förväntade utvecklingen av läsförståelsen har uteblivit (Reichenberg, 2008).

3.2 Arrangemang och förberedelser

Hur stor betydelse har platsen där läsningen eller berättandet äger rum? Fast (2001) skriver att valet av plats är viktigt för att inte bli störd. En skylt som talar om att berättande pågår, minskar risken att bli avbruten av någon som kommer in i rummet, samtidigt som barnen får en uppfattning om att de gör något viktigt. För att fånga lyssnarna kan man antingen börja berätta direkt, eller ha med ett föremål att visa dem. För små barn kan det underlätta med material så som flanosagor eller liknande, men materialet får inte distrahera dem. Man bör också se till att barnen inte har något i händerna som kan distrahera andra. En viktig övning för många barn, menar hon, är att kunna koppla av. För att skapa gemenskap kan man be barnen sitta tätt.

Högläsning är viktig i förskolan, och det bör vara en återkommande och kontinuerlig aktivitet för alla barn (Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson, 2011). Det finns fördelar med att använda olika rekvisita, och denna bör finnas tillgänglig för barnen. Lek med figurer som hör till en viss saga, kan visa hur barnet har uppfattat texten/berättelsen. Detta relaterar till textrörlighet, dvs hur barn uppfattar olika texter. Enligt Sheridan Pramling Samuelsson och Johansson (2011) kan figurerna även skapa situationer där barnet befinner sig i berättarrollen. I denna roll är det inte ovanligt att barnen fördjupar berättelsen och tar in egna tidigare erfarenheter. Författarna skriver även att verksamma lärare ibland väljer att arbeta med olika lekmaterial för att förstärka och tydliggöra budskap i olika språkliga situationer. Språkpåsar är ett sådant exempel, där figurer och föremål som anknyter till sagan används för att ge barnen möjlighet att återberätta och relatera till innehållet i boken. De skriver vidare att böcker med innehåll där barnen kan relatera till vardagliga erfarenheter, även ger dem möjligheter att röra sig i texten, samt utvidga berättelsen. Fast (2001) menar att lek, improvisation och association på detta sätt är viktigt för att barnen skall ges möjlighet att utveckla sin berättande förmåga. När barnen får bekräftelse på det de säger får de lättare att berätta vid senare tillfällen, för en större grupp. Det är därför viktigt att som vuxen vara tydlig med att ingen fantasi är rätt eller fel.

Enligt Fast (2001) bör valet av berättelse utgå ifrån känslan av att man vill dela den med andra. Valet behöver även anpassas till den grupp man ska läsa för. Man bör reflektera över ålder på barnen, hur många de är, om de känner den som ska läsa eller ej, och främst om de är vana vid att lyssna på berättelser. Det är också viktigt att vara klar över syftet med det man väljer att läsa. Hon ger exempel på ett antal frågor man bör ställa sig själv när man ska välja. Det första man bör fundera över är om berättelsen kommer att intressera dem man ska läsa för. Temat bör vara enkelt för lyssnarna att identifiera sig med, samt väcka känslor hos dem. Berättelsen bör också ha en struktur som gör det enkelt för lyssnarna att kunna återberätta den. Återberättande lär barnen om språkets uppbyggnad och berättelsens struktur, menar hon. Även Reichenberg (2008) ger tips på vad som kan vara värt att tänka på när man väljer bok. Hon lyfter bland annat bildernas betydelse, om det finns ett samband mellan text och bild. Det är, enligt Reichenberg (2008) även bra att undersöka om texten innehåller många svåra ord och hur meningsbyggnaden ser ut.

3.3 Lässtilar

Enligt Sheridan, Pramling och Johansson (2011) förekommer variationer i lärares olika lässtilar. Dessa handlar om att läsa berättelsen som den är, berätta innehållet, använda rösten för att dramatisera berättelsen och att involvera barnen med anpassade frågor. Svensson (2009) hävdar att de olika lässtilarna är beroende av vilket syfte den vuxne har med läsningen. Hon ger exempel på olika syften, bl.a. om läsning äger rum för att barnen ska vara lugna, få ett större ordförråd, eller för att den vuxne själv är intresserad. Hon menar även att den som läser har stort inflytande över både hur innehållet tolkas och hur intresserad lyssnaren är. Det finns de som läser precis vad som står, och de som snarare berättar än läser. Berättandet är mer givande för små barn, då detta skapar en dialog mellan den som läser och den som lyssnar. Att läsa ordagrant ur boken kan ge barn erfarenhet av vilket språk författaren använder, dvs ord och uttryck, och på vilket sätt författaren språkligt introducerar berättelsen (Svensson, 2009).

Svensson (2009) hävdar att samtal kring texter då man högläser gynnar barns språkutveckling mer än om man inte gör det. Diskussioner som sätter innehållet i relation till barnets personliga upplevelser ger dem möjligheter att upptäcka den makt som språket innebär. Barn lär sig även att använda ett språk som går utanför den här-och-nu-situation som de befinner sig i. Svensson (2009) framhåller betydelsen av att läsa med inlevelse och att samtala om innehållet. Det är på vilket sätt man läser som har störst effekt, och inte hur mycket man läser. Fast (2001) menar i likhet med Svensson (2009) att barn behöver få samtala kring det de hört. Att tillsammans med andra få samtala om sig själva i relation till texten ger dem således möjlighet att få reda på vad de själva tycker. De frågor de vuxna ställer i sammanhanget är av stor betydelse. Öppna frågor ger varierande svar och ger barnen möjlighet att dela med sig av sina egna tankar, medan de slutna frågorna får barnen att söka fakta i texten. Vilka frågor som anses bäst, menar Fast (2001) är beroende av vilket barn man ställer frågan till. Ett barn som vanligtvis inte pratar mycket kan ha lättare att svara på slutna frågor. Å ena sidan menar författaren att det är givande att fortsätta arbeta med de berättelser man läst på olika sätt. Det underlättar barns förståelse av vad de hört eller läst. Men å andra sidan hävdar hon att man inte behöver arbeta vidare med varenda en av berättelserna, utan att de också kan få leva kvar inom oss. Att ge barn positiva upplevelser kring berättelser är betydelsefullt för barns språkliga och personliga utveckling. Fast (2001) menar även att själva upplevelsen av berättande kan skapa gemenskap i en grupp.

Högläsning innebär att översätta skriven text till tal, och det medför en förändring. Det är inte längre talspråk när högläsaren artikulerar skriven text. Vanligt vid högläsning är att rösten

sänks, orden uttalas tydligare än när vi använder talspråk, och varje ord kan urskiljas (Körling, 2012).

Fast (2001) framhäver att det finns fördelar med både högläsning och berättande. Då vi ska välja en bok att läsa väljer vi förmodligen den vi känner oss trygga med. När vi snarare berättar än läser ur en bok uppstår ett mer personligt möte, där vi får ögonkontakt med lyssnaren. Hon hävdar att då man berättar är det viktigt att kunna beskriva karaktärer och miljöer för att fånga de som lyssnar. Detta gör man genom att själv se berättelsen framför sig medan man berättar, för att få de som lyssnar att göra detsamma. När man förbereder en berättelse bör man fundera över om berättelsen inleds så att man tror sig kunna fånga lyssnarna. Detta kan handla om att på olika sätt förflytta lyssnarna till berättelsens och fantasins värld, exempelvis genom ett tänt ljus, en sagomatta eller en ramsa. Författaren skriver även att samma ramsa varje gång man inleder en saga skapar trygghet hos barn och den skapar också förväntningar. Fast (2001) menar att en ramsa kan fungera som en överenskommelse mellan berättaren och lyssnarna, som innebär att, om du berättar lyssnar vi. Berättelsens slut är viktigt. Barn behöver få tid att själva bearbeta berättelsen, särskilt om den är ny för dem. Berättelsen behöver knytas ihop, alternativt diskuteras tillsammans med lyssnarna.

3.4 Val av litteratur

Leland, Harste och Huber (2005) framhåller att litteratur kan användas för att utmana traditionella tankemönster och utvidga barns perspektiv på omvärlden. De menar att vuxna vanligtvis väljer enkla berättelser med lyckliga slut för att skydda barn från ämnen som är komplexa. Kåreland (2009) menar i likhet med Leland, Harste och Huber (2005) att skönlitteratur möjliggör att värderingar och attityder omprövas, och samtidigt kan utveckla empati och förståelse för andra. Kopplat till detta skriver Liberg (2006) om litteratur som anses innehålla ett acceptabelt innehåll. Hennes exempel på sådan litteratur är serier och massproducerade böcker. När hon nämner serier som skräplitteratur är det inte de tecknade serierna hon menar. Författaren menar den typ av böcker som finns i ett flertal olika utföranden, men där huvudpersonen och miljöerna är detsamma. Denna form av så kallad skräplitteratur ingår i ett större sammanhang av skräpkultur som barn möter exempelvis genom digitala medier. Skräplitteraturen karaktäriseras av stereotypa föreställningar där innehållet inte överensstämmer med verkligheten. Liberg (2006) framhåller att då barn möter denna form av litteratur behöver innehållet diskuteras tillsammans med en kritisk samtalspartner, i vårt fall en pedagog, för att kunna ifrågasätta den. I likhet med det Liberg (2006) skriver om denna typ av litteratur, så lyfter även Reichenberg (2008) att böckerna man läser bör bidra med något nytt till barnen för att möjliggöra en bredare utveckling av läsförståelsen. Att exempelvis läsa böcker där samma personer återkommer och där historien följer samma mönster leder inte till någon läsutveckling. Att läsa denna typ av böcker skapar en förförståelse hos barnen kring vad som kommer att hända, och på så vis blir böckerna lätta att förstå. Det är pedagogens roll att utmana barnen med olika textgenrer och att väcka lust och nyfikenhet (Reichenberg, 2008).

Körling (2012) framhäver de positiva effekter som kan uppstå när barn får lyssna på samma bok flera gånger. Barnet ges möjlighet att förstå att berättelsen är konstant, och att bokstäverna har något att säga. I förlängningen kan det leda till en nyfikenhet kring det skrivna ordet, och författaren hävdar att det inte är ovanligt att barn börjar ställa frågor kring vad det står. Ett annat argument för att läsa samma bok om och om igen är att låta barnet få uppleva tryggheten i repetitionen, och att barnet inte känner sig färdig med berättelsen.

För att barn skall lära sig hur en berättelse börjar och slutar, är det bra om den vuxne läser en bok med ett början och slut under en och samma stund (Körling, 2012). I motsats till detta, skriver Fast (2001) om hur spänningen i kapitelböcker kan fånga barns intresse och få dem att vilja fortsätta lyssna.

Fast (2008) hävdar att serier, generellt sett, länge haft låg status, framförallt hos pedagoger, samtidigt som denna genrer haft en dragningskraft hos vissa barn. Till skillnad från Liberg (2006) så behandlar Fast (2001) synen på illustrerade serier. För läsaren gäller det att utveckla specifika strategier för att kunna ta sig an och läsa serier högt. Gapet mellan läsaren och bilderna måste fyllas med läsarens egna fantasi. Det kan antas att det är på ett sådant sätt barn läser serier, de tittar på bilderna och avläser sedan på sitt eget sätt. När barnen sedan övergår till att själva läsa texterna, kan tanke- och talbubblor understyrka dialogen i texterna. På detta sätt kan barnen visuellt avläsa vad personerna i texten säger eller tänker (Fast, 2008).

När det gäller hur litteratur och övrigt material som hör till berättande förvaras har vi inte funnit så mycket tidigare forskning. Pramling, Asplund Carlsson och Klerfelt (1993) framhåller dock att många förskolor förvarar böckerna på ett sådant sätt att barnen inte själva kan plocka fram och använda dem, av rädsla att böckerna ska bli förstörda.

4 Teori och metod

Vi har valt att utgå ifrån två olika teorier, den sociokulturella och den sociokognitiva. Den sociokulturella teorin fokuserar på det sociala samspelets betydelse för den språkliga utvecklingen, och vikten av kommunikation. I relation till det sociokulturella perspektivet har vi även valt att utgå ifrån det sociokognitiva perspektivet. Även inom denna teori ligger stort fokus på den sociala miljöns betydelse för lärande och utveckling. Gemensamt för dessa två teorier är att lärande och utveckling främjas i samspel med en mer kunnig person.

4.1 Sociokulturellt perspektiv

Johansson (2012) skriver att det sociokulturella perspektivet har haft stort inflytande på pedagogisk teoribildning. Detta speglas även i läroplanen för förskolan, Lpfö98 (Skolverket, 2010). I detta styrdokument står det bland annat att språk och identitetsutveckling hänger samman på samma sätt som språk och lärande. Förskolan skall därför forma en verksamhet där varje barns språkutveckling uppmuntras och stimuleras.

Inom det sociokulturella perspektivet anses språket vara ett av människans viktigaste redskap, och detta utvecklas i samspel med andra. Vygotskij (1934) forskade om sambandet mellan språk och tänkande, och menade att denna relation etableras under barnets utveckling. Vygotskij utgick alltid från att två funktioner har en relation till varandra, och att dessa inte kunde förstås som enskilda processer. Den sociala kommunikationen mellan människor är den viktigaste faktorn för att språklig och tankemässig utveckling skall ske. Enligt Vygotskij sker ingen utveckling utan det sociala samspelet. Kommunikationen mellan människor sker med hjälp av olika verktyg/redskap, och dessa har därför en central roll inom det sociokulturella perspektivet. Dessa redskap kan dels vara rent faktiska och materiella, men som nämnt ovan, så är även språket ett av dessa verktyg.

Olika sociala kontexter spelar stor roll för lärandet inom det sociokulturella perspektivet, då man inom detta fält ser på lärandet som situerat. Detta innebär att människans handlingar inte kan förstås om man inte tittar på den sociala kontext som dessa äger rum i. Sociala och symboliska faktorer som kännetecknar olika rum och platser, påverkar hur människan agerar.

Dessa sociala praktiker och meningsskapande verksamheter skapas av olika delar och helheter som påverkar varandra interaktivt. Inom denna teori är inte lärandet isolerat. Det är sammanvävt med utveckling, historia och socialisation (Johansson, 2012). Språkets funktion som ett redskap i människans lärande innebär att vi med hjälp av detta blir delaktiga i, förstår och förhåller oss till det sociala livet. Symboler, kategorier och klassificeringar är alla olika beståndsdelar i språket, och det är först när människan approprierar språket som hen blir en social varelse (Johansson, 2012).

4.2 Sociokognitivt perspektiv

Svensson (2009) skriver att inom den sociokognitiva teorin har den sociala miljön betydelse för barns utveckling. Den vuxnes stöd och hjälp är en förutsättning för att barn ska klara av svårare uppgifter än vad de gör på egen hand. Svensson (2009) hänvisar till Bruner, som ses som den främsta sociokognitiva företrädaren. Han har studerat små barns samspel med omgivningen och visat på deras intellektuella förmåga. Genom att tidigt ge barn möjligheter att kommunicera kan de således lära sig hur ord används. Social interaktion har stor betydelse för inläring och språk, som enligt denna teori anses vara det viktigaste kulturella redskapet för barns utveckling, enligt Svensson (2009). Språkinläring, tanke och kunskap beror på hur barn lär sig och tänker, men ses också som ett resultat av interaktioner i den sociala miljön. Socialt samspel bidrar till att barnet vill kommunicera och tala. Det medför även att barnet lär sig hur språk kan användas och produceras, samt språkets regler. Enligt den sociokognitiva teorin finns två krafter som får barnet att lära sig språk, där den ena är en medfödd kraft. För att barn ska ha möjlighet att tillägna sig språket, finns fyra kognitiva förutsättningar, vilka är:

- Att barnet har förmågan att söka efter medel och mål.
- Handlingsbelägenhet. Barnets verksamhet är under första året högst socialt och kommunikativt. Rutinsituationer är betydelsefullt för att tillägna sig och erövra språket, eftersom samma moment upprepas i dessa och således ger barnet möjlighet att lära sig tolkningar och dra slutsatser om vad som sker därefter.
- Systematiserande. Mycket av det barnet är med om sker i situationer som är kända och präglas av ordning och systematik. Detta sker exempelvis då barnet undersöker föremål på olika sätt.
- Abstraktionsförmåga. Barnets kognitiva förmåga är systematisk och abstrakt. Barnet tycks ha regler för hur tid, rum och orsakssammanhang hanteras.

Den andra kraft som får barn att använda språket är den som finns i omgivningen.

Språkinläringen underlättas av kända personer i välkända miljöer.

Omgivningens stöd är den andra kraft som driver barnet att använda språket. Det finns fyra olika sätt att stödja barns kommunikativa utveckling

- Interaktion mellan barn och vuxna i bekanta situationer.
- Genom att erbjuda andra uttrycksformer. Vuxna talar till barnet på dess nivå och utvecklar detta i takt med att barnet växer. Barnet ges möjlighet att utvidga språket och upprätthålla ett samspel.
- Låtsaslekar som ger barnet möjligheter att använda språket.
- I rutinsituationer som barnet känner till, lär det sig att generalisera till andra situationer.

Ingen av dessa förutsättningar framkallar språket, enligt Svensson (2009), men känslan för språket utvecklas i samspel med andra. Den respons barnet får ger störst effekt och ligger till grund för senare talutveckling. Genom att kommunicera och interagera får barnet en mängd erfarenheter av språkligt samspel. Barnet får således uppleva att språket används för att samspela med sin omgivning och är ett sätt att uttrycka sig. Barnet lär sig även språkets form

och dess betydelse. I rutinsituationer benämner den vuxne sådant som barnet är bekant med och förstår. Eftersom dessa situationer är bekanta klarar barnet av att hantera dem.

5 Tillvägagångssätt

Studien har genomförts utifrån en kvalitativ ansats. Inom det kvalitativa synsättet är forskarens främsta uppgift att försöka förstå och tolka de resultat som framkommit. Enligt Stukát (2005) är öppna intervjuer och ostrukturerade observationer ett sätt att undersöka ett problem inom det kvalitativa synsättet. Efter att forskaren transkriberat ett antal personers uttalanden analyseras materialet. Först läses materialet upprepade gånger, därefter strävar man efter att försöka hitta likheter och skillnader i informanternas uttalanden för att hitta mönster som kan kategorisera uppfattningar (Stukát, 2005).

5.1 Val av metod

Datainsamlingen har skett i form av intervjuer och observationer. Intervjuerna har varit ostrukturerade, vilket innebär att en övergripande forskningsfråga har styrts intervjun. De lärare vi har intervjuat har fått tala fritt kring ämnet för att skapa möjligheter för dem att själva ge uttryck för egna uppfattningar och upplevelser. Stukát (2005) menar att samspelet utnyttjas för att få så fylliga svar som möjligt. Med samspel menar vi här samspelet mellan de deltagande förskollärarna och forskarna. Följdfrågor används för att utveckla och fördjupa svaren. Vi har medvetet valt att kombinera olika sätt att intervjua de tillfrågade. Vi har vid ett tillfälle båda medverkat då vi intervjuat informanten. Vid tre andra tillfällen intervjuade vi en informant var. Stukát (2005) menar att det finns fördelar med båda tillvägagångssätten. Att vara två som intervjuar vid ett par tillfällen, kan vara en fördel för att säkerställa att vi använder samma intervjuteknik. Dessutom kan två personer vid en intervju upptäcka mer än en. Men av effektivitetsskäl valde vi att dela upp oss och intervjua en informant var, men också för att det finns en risk att två intervjuare kan påverka informantens svar då denne hamnar i ett slags underläge (Stukát, 2005). Intervjuerna delade vi upp utefter vem av oss studenter som har den närmsta relationen med informanterna. Vi ansåg att detta skulle skapa bättre förutsättningar för att intervjuerna skulle kännas bekväma för samtliga deltagare.

5.2 Urval

Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) har angett exempel på olika urvalsstrategier inom kvalitativ forskning som vi tagit del av. Vi valde informanter utifrån ett strategiskt urval, med syfte att uppnå varierande resultat, likheter och skillnader. Urvalet av de informanter vi valt att ha med i vår studie baseras på vår tidigare kännedom om deras olika uppfattningar och sätt att förhålla sig till högläsning och barnlitteratur. Vi valde två förskolor som vi redan kände till. Syftet med att välja dessa informanter, grundar sig i vår vilja att undersöka ämnet så brett som möjligt. Studien har genomförts på två olika förskolor, med fyra utbildade förskollärare. Enligt Stukát (2005) kan urvalet av informanter baseras på utbildning. Utbildningsnivå är ett exempel på faktorer som kan ha betydelse för hur de tillfrågade svarar. I vår undersökning har fyra utbildade förskollärare deltagit. Samtliga lärare har arbetat inom förskolan i mer än tjugo år. Två av lärarna, som i resultatdelen kommer benämnas som L2 och L3, arbetar tillsammans på en avdelning med nitton barn i åldrarna 1-5 år. Denna förskola kommer fortsättningsvis kallas Förskola 1. De andra deltagarna, L1 och L4, arbetar på en annan förskola, Förskola 2, och på olika avdelningar. L1 och L4 är

verksamma på två olika avdelningar med tjugotre barn i åldrarna 3-5 år. Båda förskolorna är kommunala och ligger i en medelstor grannkommun till Göteborg.

5.3 Genomförande

Vi kontaktade de deltagare vi planerat att ha med i studien i god tid för att få deras godkännande om att delta. Informanterna i vår studie har inför deltagandet fått ta del av sina rättigheter kring sitt medverkande. Vi har lämnat ut ett missivbrev (se bilaga) där de skriftligt fått godkänna att deras svar från intervjuerna får användas. Det insamlade materialet från intervjuerna har sparats på ljudfil. Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) framhåller att korrekta och noggranna transkriberingar av ljudfiler säkerställer att informanterna inte blir felciterade. När vi har bearbetat vårt material för att få fram ett analysmaterial, har vi gjort exakta transkriberingar. Dessa har dock justerats när de har använts i denna text. Vi har tagit bort vissa tveksamhetsljud och anpassat språket från talspråk till skriftspråk för läsbarhetens skull.

Vi har också valt att genomföra observationer på de två förskolor som deltog i studien. Vi har gjort två olika typer av observationer, där den ena fokuserar på barnlitteraturen och den andra på högläsningens aktiviteten. Till observationerna har vi använt oss av observationsscheman. Vårt fokus i observationerna har varit avgränsat och schemat har då varit till hjälp för att tydligt strukturera våra anteckningar. Stöd till dessa scheman har vi hämtat hos Björndal (2012). Lämpligast då man vill ta reda på hur människor faktiskt gör, är att observera. Det kan vara stor skillnad mellan vad de gör, och vad de säger att de gör. Observationer är därför ett sätt att få kunskap som är hämtad ifrån den situation som studeras (Stukát, 2005). Vi valde att observera vid planerade högläsningar och sagostunder. Det var inte rimligt för oss att avsätta en hel dag för att kunna observera de spontana stunder för högläsning som kan tänkas uppstå i förskolan.

5.4 Etiska spörsmål

I planeringen inför vår forskning har vi tagit del av etiska forskningsprinciper som syftar till att stärka det grundläggande individskyddskravet. Inom forskning kan detta delas upp i fyra allmänna huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Missivbrevet som vi lämnade ut till deltagarna grundades i de krav som beskrivs här nedan. En muntlig redogörelse av detta skedde även vid intervjutillfällena, där vi noggrant påtalade informanternas rättigheter som rör deras deltagande i undersökningen. Informationskravet innebär kortfattat att forskaren skall informera deltagaren om dess uppgift i undersökningen, samt de gällande villkoren för deltagandet.

Upplysningar gällande frivillig medverkan och rätt till att avbryta denna skall också lämnas. Omfattningen av den information som lämnas skall innehålla alla inslag i forskningen som kan tänkas påverka deras villighet att delta. Alla deltagare i undersökningen har delgivits en anhållan om tillstånd för att delta i den. Förutom undersökningens syfte har det i denna också informerats om forskningens inslag, dvs intervjuer och observationer av den fysiska miljön och deltagande observationer vid högläsningens aktiviteter på respektive förskola.

Samtyckeskravet syftar till att stärka deltagarens rätt till att själv bestämma över sin medverkan i undersökningen. Regeln är beroende av undersökningens karaktär, där deltagarens aktivitet avgör om samtycke skall inhämtas. Deltagarna har rätt att när som helst under forskningen avbryta sin medverkan utan negativa påföljder. Hanteringen av redan insamlat forskningsmaterial är beroende utav den information som på förhand lämnats ut till

deltagaren. Ett utträde ur undersökningen innebär således inte per automatik att tidigare inhämtat material skall strykas ur forskningen (Vetenskapsrådet, 2002). Deltagarna har informerats om att de inte kommer att kunna identifieras.

Konfidentialitetskravet bidrar till att alla deltagare i undersökningen ges största möjliga konfidentialitet. Utöver detta skall eventuella personuppgifter förvaras så att obehöriga inte kan ta del av dessa. Uppgifter om identifierbara personer skall behandlas på ett sådant sätt att utomstående inte skall kunna identifiera dessa. Personuppgifter får heller inte lämnas ut till utomstående. Vid publicering skall forskaren vara medveten om att detaljerad data kan i vissa fall vara tillräcklig för att läsare skall kunna identifiera deltagare i undersökningen. Åtgärder måste vidtas för att förhindra detta, för att säkerställa konfidentialiteten (Vetenskapsrådet, 2002). Vi har i vårt bearbetade material använt fingerade namn för att deltagarna inte ska vara möjliga att identifiera. Intervjuerna har även spelats in med enbart ljud för att säkerställa detta. Vid deltagande observationer vid högläsningsaktiviteter på respektive förskola har vi enbart använt oss av ljudinspelningar och anteckningar där inga namn, eller övriga beskrivningar som skulle kunna leda till identifiering, framkommit.

Nyttjandekravet säkerställer att insamlade uppgifter endast används i forskningsändamål. Uppgifterna får inte användas eller utlånas om syftet är annat än vetenskapligt.

Utöver dessa fyra krav ger Vetenskapsrådet (2002) ett antal rekommendationer. Som forskare kan vi exempelvis låta deltagarna i studien få ta del av avsnitt och tolkningar i texten innan den publiceras. Deltagarna i studien bör även bli tillfrågade om de är intresserade av att veta var forskningsresultaten kommer att publiceras, och erbjudas en rapport eller sammanfattning av undersökningen om detta önskas (Vetenskapsrådet, 2002). Om detta har deltagarna blivit informerade vid intervjutillfället.

5.5 Studiens tillförlitlighet

Stukát (2005) hävdar att förtroendet för slutsatserna ökar när forskaren presenterar studiens brister. Dessa är exempelvis storlek på undersökningsgrupp och metodsvagheter. Han skriver om designens betydelse, insamling av material. Vi valde att genomföra studien med hjälp av två olika metoder, intervjuer och observationer. Observationerna har i första hand använts som komplement till intervjuerna. Vi är medvetna om att vi genom vår närvaro under observationerna kan ha påverkat situationerna. Vi genomförde två olika former av observationer. I båda dessa kan vår närvaro ha påverkat, dels i hur läraren har planerat och genomfört högläsningen, dels hur de valt att visa och framställa den barnlitteratur som finns på förskolan. Stukát (2005) lyfter faktorer som kan påverka reliabiliteten, bland annat deltagarnas dagsform. Vi är medvetna om att även detta kan ha påverkat resultatet. Utöver detta ser vi även de begränsningar det kan ha inneburit att vi haft en kort tid på oss att genomföra studien. Deltagarna har endast intervjuats och observerats en gång vardera. Hade vi utfört observationer vid fler tillfällen, hade resultatet kunnat komma att se annorlunda ut. Detsamma gäller för intervjuerna. Om lärarna hade blivit intervjuade vid mer än ett tillfälle så hade deras svar kunnat fördjupas eller ändras. En annan aspekt kring studien som kan ses ur två olika perspektiv, är att deltagarna kunnat förbereda sig inför intervjuerna. Intervjuunderlaget skickades ut på förhand till samtliga lärare, vilket innebar att de kunde förbereda sina svar. Vårt syfte med detta var att deltagarna skulle känna sig bekväma med situationen, men deras svar kan även ha modifierats. Vi ser en problematik i att deltagarna kan ha gett oss svar som de förväntat sig att vi som forskare vill ha. I likhet med detta, skriver Stukát (2005) att deltagarnas ärlighet kan ha betydelse för resultatet. Författaren menar dock

att denna oärlighet är mer eller mindre omedveten. Vidare lyfter han att deltagarna kanske inte vill informera om sina brister.

Storleken på undersökningsgruppen, i detta fall en liten sådan, anses påverka generaliserbarheten i studien, då urvalet inte är representativt (Stukát, 2005). Vi är därför medvetna om att det inte går att dra några generella slutsatser med hjälp av vår studie. Den ger endast ett resultat av de förskolor som deltagit och de lärare som representerat verksamheten. Skulle studien genomföras på nytt med andra deltagare skulle resultatet därför kunna bli annorlunda.

6 Resultat

Innan vi börjar med resultatredovisningen, vill vi tydliggöra hur mycket tid respektive lärare avsätter för högläsning i förskolan. L2 och L3 har schemalagt en timma högläsning/vecka. På de övriga avdelningarna läser deltagarna främst under dagens övergångar, exempelvis efter lunch och då som en form av vila. Högläsning sker även spontant.

6.1 Högläsningens syfte

Gemensamt för de intervjuade förskollärarna i vår studie är att de alla belyser den språkutvecklande effekten som högläsning kan ha. De framhåller att högläsning kan leda till att barns ordförråd vidgas. I böckerna får barn bekanta sig med okända begrepp och lär sig hantera och använda dessa, att ordförståelsen förbättras, samt att bildspråket utvecklas. När barn får lyssna på högläsning skapar de, enligt informanterna, egna inre bilder och utvecklar bildspråket. L1 ansåg även att ljudmelodin, prosodin, gavs möjligheter att utvecklas med hjälp av högläsning. Att följa resonemang nämns också som ett lärande kopplat med språkutveckling.

L1: På nåt sätt, syftet med det här med högläsning, det är ju att det ska vara härligt. Det ska ju vara en trivsam aktivitet. Men, det ska ju också utveckla språk, ordförråd, ordförståelse, och på nåt sätt också språkrätm. Om man tänker på alla dom här barnen med andra språk, ska ju också få in den svenska språkrätmen. Och sen tycker jag ju att läsa, det utvecklar ju det egna tänkandet. Förmågan att tänka, och fundera och följa en röd tråd. Och sen tycker jag att det utvecklar ens kunskap, ens kunskapsbank som man har. Och då menar inte jag bara faktalitteratur utan jag menar sagor och allt. Allt som man läser är ju väldigt utvecklande.

Ingen uppgav i intervjuerna att de arbetar aktivt med stukturerade boksamtal. Vissa gör dock avbrott under läsningen för att behandla begrepp som kan uppfattas som besvärliga, eller för att ge bättre förklaringar på det som sker i boken. Vissa böcker väcker fler frågor än andra hos barnen, och informanterna arbetar med detta på olika sätt. Läser man en faktabok så kräver denna att barnen får diskutera sina frågor och funderingar under läsningen. Nedan kommer exempel på hur två olika lärare förhåller sig till frågor och funderingar som kan uppstå under läsningen, samt hur de behandlar ord som kan upplevas som svåra eller obekanta hos barnen.

L1: Man behöver vara tyst när man lyssnar, man behöver få lyssna i lugn och ro. Sagan går sönder om man ideligen måste svara på en fråga. Och om en frågar, och får svar, så vet vi ju alla att dom andra vill och då blir ju pratet inte alltid om sagan, det blir ju om så mycket annat. Man sitter som i en helhet runt sagan, och så pratar vi sen. Sen kan det ju bli såhär att jag förstår att det finns ett väldigt svårt ord, men då får jag lägga in det enklare ordet, direkt, och säga, om det står ulv så får jag ju säga ja ni vet, såsom vi säger varg. Och jag kan också själv säga ulv för att lära dom det ordet. Och när jag berättade rödluvan till exempel så kan jag ju säga gråben där för att så sa människor för dom vågar inte säga ulv, eller varg, för

då trodde dom att den skulle komma. Och så tänker jag att om det är en faktabok, då är det ju så att då är det ju fritt fram att fråga... för det måste man ju få göra får då blir det en annan slags läsning. För att förstå vad är det jag är ute efter och vad är, vad vill jag med texten. Syftet igen då

L2: Det är väl lite olika... oftast blir det väl nån liten diskussion kanske. Tiden tycker jag ju ändå att man har ganska gott om när man har en timma man sitter, ibland sitter vi lite längre ../ Det är väl mer om det är en bok som fånglar dom eller vad man ska säga

Flexibilitet framhålls som viktigt när man läser för barn, och att man som lärare är öppen för vilken typ av frågor som väcks hos barnen och när det är lämpligast att svara på dessa. Ett alternativt arbetssätt som nämns är att öppna upp för frågor efter att boken är läst, för att inte störa flytet i läsningen. Detsamma gäller visandet av eventuella bilder. Läser man för många barn så kan det, enligt informanterna, vara svårt att läsa på ett sådant sätt att alla kan se bilderna. För att undvika denna typ av konflikt väljer vissa av deltagarna att visa bilderna efter att de läst färdigt boken.

Vårt insamlade material visar att ett vanligt sätt att hantera nya, okända ord som barnen tidigare inte stött på, är att antingen lyfta ut ordet från sitt sammanhang och förklara detta, eller att läsaren byter ut ordet och ersätter det med ett ord som är bekant för barnen.

På frågan om vilket syfte lärarna i studien har med högläsning, var det en informant som gav oss svar som skiljer sig från de övriga. L2 uppgav, i likhet med de andra, att högläsning är språkutvecklande, men utöver detta anser hon att högläsning är ett sätt att öka barns inflytande i verksamheten. På avdelningen där hon arbetar tar barnen med sig egna böcker hemifrån, som lärarna sedan läser. Enligt L2 främjar detta arbetssätt även samverkan mellan hem och förskola.

6.2 Arrangemang och förberedelser

Alla lärare uppgav att de försöker läsa boken själva innan denna används i verksamheten. Skälen för detta är att de skall ha ett bättre flyt när de läser, veta vad den handlar om samt ha en chans att välja bort alternativt förändra innehållet om detta inte anses vara lämpligt.

L1: Jag är ju ganska noga med det här att aldrig läsa en bok högt om jag inte har läst den själv. Det tycker jag är jätteviktigt. Så får jag tag på en okänd bok, och det får man ju ibland, och om jag vet att jag ska ha en av vilorna, till exempel ../ För det har jag ju förstått ifrån forskning att man tycker det är så tråkigt att den där läsningen bara kommer fram då ../ då får man ju sätta sig och läsa den innan man läser den för barnen. Absolut, för att jag vill ju inte bli överraskad av nånting som jag inte tycker om och jag måste ju ha kläm på alla ord!

L2: Är det en ny bok så brukar jag läsa den hemma innan. Det kan vara ganska bra så man vet lite hur man ska betona och om det är några svåra ord och sådär. Det kan vara jättebra för att det kan vara svårt ibland att förklara ett ord för barn. Ibland får man tänka så att det inte är en för skrämmande bok, för i vissa barngrupper kan det ju finnas barn som kanske är lite känsliga för vissa saker

L2: Alltså det beror ju lite på hur många man har i sin grupp men jag har ju sju då det kan ju i bästa fall vara sju böcker men det är ju kanske oftast fyra... det kanske är några som glömmet och sen kanske det är någon som inte vill låna nån bok och då ska man inte tvinga dom heller ../ Så det kanske blir fyra, fem böcker man läser

Det insamlade materialet visar att förskollärarna väljer böcker på olika sätt. På en avdelning är det barnens val som styr, och det är en önskan från personalen att barnen tar med sig egna böcker hemifrån.

L2: Och att dom får ta med sig en bok hemifrån då. Och då är det ju lite med det här med barninflytande också att man får välja sin egen bok, man kanske har en favoritbok hemma, och så tar man med sig den.

Lärarna i studien menar på att det således är barnens egna intressen som styr vad man arbetar med under högläsningen. L2 menar dock att barnen (hemmet) ofta glömmer att ta med böcker hemifrån, och barnen ges då möjlighet att tillsammans med en pedagog besöka förskolans bibliotek och välja varsin bok av det befintliga utbudet.

Påföljden blir att under den timman aktiviteten pågår kan pedagogen vissa gånger läsa upp till sju böcker under en och samma aktivitet. Detta kan jämföras med vad informanten på en annan förskola anser vara ett lämpligt arbetssätt. Hon läser aldrig mer än en bok åt gången. Denna förskollärare upplever att det är mer värdefullt att fördjupa sig i en bok.

L1: Och sen.. jag läser ju aldrig mer än en bok per lässtund. Jag sitter inte och plöjer många böcker. När jag säger det så hörs det ju förstås på mig att jag tycker inte man ska det. Jag använder ett sånt negativt ord där, men vi tittar på boken, pratar om vad det är för bok, vi läser den, sen kan man titta på bilderna efteråt, om det skulle störa att alla inte kan se på samma gång. Vi kanske läser den en gång till, vi pratar om innehållet. Alltså man fördjupar sig i en bok åt gången.

L3 berättade om hur hon förberedde läsningen genom att anpassa valet av bok eller saga till den aktuella barngruppen. Hon uppgav att hon ibland använde sig av olika sagor för att behandla vissa situationer som har uppstått i verksamheten, då hon anser att det kan vara ett lämpligt sätt att konkretisera exempelvis empati för barnen.

På en avdelning har de verksamma pedagogerna valt att planlägga högläsningen till en timma i veckan. Den intervjuade läraren anser att det är viktigt att ha med högläsning i verksamheten, och att de på grund av detta schemalagt högläsning som en återkommande aktivitet. Utöver detta läser de även vid spontana tillfällen när det finns utrymme för detta.

L3: Vi tycker att det är viktigt att, att vi på nåt sätt också schemalägger det som vi har gjort nu, med den här bokläsningen, det har vi ändå gjort. Men det är en viktig del att ha med tror jag faktiskt, i verksamheten. Att vi faktiskt planlägger den.

Som vi tidigare redovisat, så har de övriga deltagarna valt ett ha en mer flytande planering vad gäller högläsning. Den är alltså inte inplanerad i verksamheten på samma sätt som på Förskola1.

Vi har fått spridda svar på frågan kring hur pedagogerna arrangerar aktiviteten. Gemensamt är dock att barngruppen oftast delas in i mindre grupper och sitter på olika platser inne på avdelningen. En uppgav att de ibland läser för hela barngruppen. Vid uppdelning är det främst barnens ålder som styr, framförallt på Förskola1, där det är ett brett åldersspann på barnen, 1-5 år. En av informanterna ansåg att det var viktigt att man sitter på en plats där man inte blir störd av annat. Under en observation på en annan förskola kunde vi se hur det påverkar när annan personal kommer in i rummet under högläsningen. Läsaren blev avbruten, och barnen tappade fokus. L1 var väldigt noggrann med att undvika sådana moment, och valde därför att aldrig läsa under de stunder på dagen när hon vet att hon kommer bli avbruten. Tidpunkter som hon menade var väldigt sårbara var bland annat på morgonen, när barn lämnas på olika tider, samt på eftermiddagen när föräldrar kommer in för att hämta sina barn.

L1: Då kan ju jag till exempel säga med mig själv, hur arbetar jag med högläsning? Jag skulle aldrig läsa bara för att fylla ett tomrum, för att göra något, sådär som det kan bli på en eftermiddag när barnen börjar gå hem och sådär va, och man sätter sig, och så läser man och så blir man avbruten. Och så läser man igen och så blir man avbruten. För mig då på något vis förstörs ju berättelsen och sagan. Så jag gör aldrig så, utan jag är ganska medveten om när jag sätter mig med högläsning.

De svar vi har inhämtat från övriga deltagare visar dock ett mer flexibelt förhållningsätt kring vilka tidpunkter under dagen som är lämpliga för högläsning. Någon uppgav att hon gärna satte sig med barnen på morgonen innan frukost.

Bortsett från L1, visar vårt material att högläsning, i stort sett, anses vara en sådan typ av aktivitet som kan genomföras när som helst under dagen. Högläsning har visat sig vara en aktivitet som används för att fylla tomrum i verksamheten. Exempel på detta är innan frukost, innan lunch, efter utevistelsen, etc.

En annan aspekt som lyftes var hur bekvämt barnen sitter. Det skall finnas gott om plats så de inte sitter trångt, och att platsen de sitter på skall upplevas som mysig.

L1: Sen vill nog jag att det ska vara lugnt. Och det ska vara tyst. Jag vill se till till exempel att barnen har utrymme när dom sitter, så att det inte är trångt, att dom inte sitter på varandra... för då gnabbas dom ju och då blir det ju... ja jag brukar ofta säga sitter ni bekvämt.

L4: Och sen har vi ju gjort om i det rummet där inne nu som är tysta rummet.

I observationerna har vi tittat på hur valet av plats eventuellt påverkar högläsningen. I framförallt två av observationerna, som genomförts på förskolan där L2 och L3 arbetar, kunde vi se tydligt att valet av plats bidrar med olika förutsättningar för att aktiviteten skall kunna genomföras utan störningar. I den ena observationen sitter läraren tillsammans med fyra barn i ett rum som ligger i angränsning till avdelningens samlingsrum. Detta rum har fönster ut mot avdelningen, samt en dörr med fönster. Barnen kan alltså se vad som händer utanför, vilket stundvis tar deras fokus från läsningen. Vid ett tillfälle stod en annan pedagog utanför fönstret och vinkade in, vilket påverkade aktiviteten. Den andra observationen som är värd att nämnas vad gäller valet av plats, är den lärare som istället valt att sätta sig tillsammans med barngruppen i ett mer avskilt rum. I detta rum har man bytt ut dörren med fönsterrutor mot en vikhägg. De fönster som finns ut mot avdelningen, har till viss del täckts för med barnens teckningar. Risken för att barnen skall bli störda av det som händer utanför är således minimerad. Denna lärare blir inte störd eller avbruten en enda gång under läsningen.

En viss form av rekvisita kan användas för att förhöja stämningen i situationen. En informant berättade att hon gärna använder sig av ett batteridrivet ljus, ett ljus som hon valt att kalla för sagoljuset. Överlag visar vårt material att arrangemanget kring aktiviteten inte ägnas mycket uppmärksamhet. När L3 deltog i observationen använde hon sig av taklampan, och släckte denna för att förstärka hur berättelsen började, och tände lampan när kaninen i berättelsen skulle vakna.

6.3 Lässtilar

Vi har observerat lärarna då de högläser för en mindre barngrupp. Ingen lärare har läst för hela barngruppen vid dessa tillfällen. Syftet med våra observationer var att undersöka på vilket sätt de inleder aktiviteten, och hur öppna de är för frågor under tiden. Vi har även undersökt på vilket sätt de avslutar aktiviteten. En av lärarna, L1 läser vid detta tillfälle för sju av de äldsta barnen, 5 år. De sitter i en mindre ring på golvet, och läraren förvissas sig om att barnen sitter bekvämt innan hon börjar. Därefter visar hon upp den bok hon valt att läsa och sedan sjunger de tillsammans en sång. Hon berättar innehållet och håller hela tiden upp boken så att barnen kan se bilderna. Hon dramatiserar berättelsen med röst och gester. Vid ett tillfälle involverar hon barnen genom att ställa en fråga riktad till hela gruppen. Då barnen avbryter i berättandet svarar hon antingen kort, eller inte alls. Det ges heller inget utrymme för samtal kring innehållet efter avslutad aktivitet.

L3 läser under observationen för fem barn, två-tre år. De sitter i ett avlägset rum på avdelningen, för att minimera risken för att bli störd. Hon har valt en pekbok med mycket illustrationer, men med lite text i. Barnen sitter runt ett mindre bord där hon har placerat boken så att alla kan titta i och känna på boken samtidigt som hon läser. Läraren förstärker även vissa ord med hjälp av teckenspråk. Hon ställer upprepade gånger frågor till varje enskilt barn, och relaterar innehållet till barnens egna erfarenheter. Hon tar även fasta på barnens egna inslag i berättandet och utvidgar dessa. Vid ett tillfälle berättar hon om en ko, och förstärker detta med att visa tecknet för just ko. Ett barn börjar då prata om sin pappa.

L3: Ja just det XX, din pappa arbetar på bondgården med kossorna!

En tredje lärare, L4, läser för tretton barn i åldrarna tre-fem år. Hon har vid detta tillfälle valt att läsa två böcker som hon kort presenterar innan hon börjar läsa. Barnen sitter på kuddar runt om i rummet, några av dem långt ifrån läraren. Hon läser boken innantill, men förstärker vissa ord och uttryck. Lite utrymme ges för samtal och diskussioner under tiden. Vid ett par tillfällen gör hon avbrott i sagan för att förklara svåra ord. Vid något tillfälle frågar hon barnen om de vet vad ett visst ord betyder, och ger flera barn möjlighet att räcka upp handen och svara. Hon visar inga bilder vare sig under tiden hon läser eller efter att aktiviteten är avslutad. Vid ett flertal tillfällen får hon avbryta för att be barnen vara tysta och sitta stilla.

Den fjärde läraren vi observerade, L2, läste en bok för fyra barn, fyra-fem år gamla. Hon blir vid ett flertal tillfällen avbruten, dels av ett barn som tillkommer, dels av annan personal. Då ett barn tillkommer fem minuter efter att aktiviteten är påbörjad, ber hon de andra barnen återberätta det de redan har läst. Efter trettio minuter kommer personal från annan avdelning för att hämta två av barnen. Dessa skulle på gemensam aktivitet med jämnåriga från en annan avdelning. Utöver detta var det ett flertal avbrott, bland annat för ett barn som behövde gå på toaletten, och ett barn som gick för att snyta sig. Vid ett tillfälle knackar en pedagog på ett av fönstrena i anslutning till det rum de satt och läste i, vilket också innebar ett avbrott i läsningen. Läraren berättar innehållet i boken, och återkopplar till illustrationerna. Barnen bjuds in och involveras i berättandet. Hon hade en timma avsatt för högläsningen, men hann inte avsluta sagan.

En av lärarna har knutit ihop sagan med en ramsa. De övriga har inte gjort avslutat aktiviteten på något speciellt vis. Ingen har heller diskuterat eller samtalat om själva innehållet efteråt.

Utöver den klassiska barnlitteraturen arbetar deltagarna gärna med sagor i olika former. Dessa är exempelvis flanosagor¹, ritsagor², sagokort³ och sagopåsar⁴. L4 beskriver hur hon arbetat med sagokort i sin barngrupp. Hon menar att det är svårt för barnen att hitta på sagor i början, och att denna form av berättande kräver en del stöttning från en vuxen. När barnen väl lärt sig tekniken och förstår hur de ska göra blir berättelserna mer utförliga. När det gäller ritsagan uppger tre stycken i intervjuer att barnen uppskattar spänningen i sagan.

L1: Det blir det där underbara spänningsmomentet, oj vad kommer nu?! Vad blir det liksom?

När lärarna berättar sagor av olika slag används en del rekvisita. Några av avdelningarna i studien förvarar detta material på sådant sätt att barnen kan använda det på egen hand för att återberätta eller skapa egna sagor.

Lärarna i studien arbetar gärna med sagor eftersom dessa kan förändras och anpassas, och de uppger att sagoberättandet oftast är väldigt uppskattat hos barnen. En annan fördel som de nämner med sagoberättandet är att detta kan ske mer spontant. En lärare säger att hon tycker sagan är ett bra sätt att behandla andra områden med barnen, och berättar om en mattesaga som hon gjorde

L1: Jag älskar att berätta sagor, och jag gör det från minnet, jag memorerar då dom här som jag har hört själv sen jag va liten, och då blir det ju dom här klassikerna som de får ta del av. Och det roliga är ju med dem, att även om jag skulle berätta på ett sätt som de inte är vana vid eller om de inte har sett Walt Disneys upplaga, så kan vi ju också prata kring det här, att ja visst men det här är en saga som funnits i flera hundra år, och då blir den olika, den förändras. Och sen hittar jag på egna och berättar fritt, och då kan jag ha med mig rekvisita som jag själv plockar fram, eller så är det utan rekvisita, men då får barnen en uppmuntran att föreställa sig sagan i egna bilder i huvudet så att dom får ett bildspråk

L4: Där är det jätteviktigt då när man läser att man försöker lägga lite nyanser i språket och så för att fånga dem, annars... de gör ju allt möjligt annat.

6.4 Val av litteratur

På förskolorna som deltagit i studien är utbudet av barnlitteratur brett. Hur denna litteratur förvaras skiljer sig dock något. På den ena förskolan har pedagogerna valt ut ett fåtal böcker, sex stycken vid dagen för observation, som står synligt uppställda i en mindre bokhylla på avdelningen. Övrig barnlitteratur förvaras i förskolans gemensamma bibliotek. Detta bibliotek är inte tillgängligt för barnen att besöka utan en vuxen.

L3: Jag tycker ändå att vi försöker att ha det ganska, jag menar alla når ju faktiskt de böckerna, det ser vi ju även att dom små når ju de böckerna. Och sen har vi ju en tillgång till det här biblioteket. Men så är det ju klart att barnen springer ju inte dit själva, då får ju vi ge dem möjlighet till det

På en annan förskola som deltagit i studien förvaras all litteratur inne på avdelningen, i barnens höjd. Ett fåtal böcker står högt upp på en hylla, så barnen får be pedagogerna plocka ner dessa.

L1: Lite olika är vi på de olika avdelningarna för jag ser att några har skåp ../ Barnen kan ju gå och öppna där men de står inte framme jämt. Vi har ju alltid haft våra framme. Och ett tag hade vi alla böcker framme på låg höjd, men då visade det ju sig att vissa blev ju faktiskt förstörda, böcker som är värdefulla både i inköp och sånt, alltså med pengar och så, och sen om man, jag har ju ofta med mig egna böcker. Hemifrån. Så de har vi på en hylla högre upp...

L1: Jag är ju lite sträng med det där, jag tycker inte böcker ska liksom ligga på golv hursomhelst ../ så vi lär oss att sköta om böckerna och vi pratar om bokrygg och vi pratar om pärm och hur de ska stå.

Denna lärare berättar även hur pedagogerna väljer att förvara böcker som används i och relaterar till aktuella och pågående arbeten i barngruppen.

L1: Nu kommer vi ju snart till advent, då kommer vi att plocka fram jul och adventsböcker, och så har vi en speciell sänkhär spännråd på en bred fönsterbräda ../ och då ställer vi de böckerna så det syns väldigt tydligt vad jobbar vi, alltså, vad är det för tid nu på året. Sen har vi ju alltid naturböcker som står framme.

1 Flanosaga, även kallat flanellografsaga, är sagor som berättas med hjälp av bilder som sätts upp på en flanellograftavla.

2 Ritsagor: Berättaren ritar samtidigt som sagan berättas. Se Per Gustavsson (2011) för exempel.

3 Sagokort: kort med bilder på som används för att skapa egna sagor.

4 Sagopåse/sagolåda: påse eller låda med material för att berätta kända sagor, eller skapa nya.

Så kallade *pedagogiska bibliotek* fanns på båda deltagande förskolor. Ett pedagogiskt bibliotek är ett antal böcker som köpts in till förskolan för att användas som ett läromedel i verksamheten. När vi genomförde studien såg vi vissa likheter i detta utbud. Förskolorna arbetar utifrån bestämda fokusmål som satts upp av kommunen. Dessa fokusmål speglas i den litteratur som beställts in till de pedagogiska biblioteken. Böcker som rör naturvetenskap fanns att hitta på båda förskolorna. På den ena förskolan fanns det dessutom litteratur som behandlar mångkultur och genus.

L1: Böckerna vi läser, kan ju hända att de ingår i arbetet med de här fokusmålen som vi har.

Dessa böcker ligger inte framme på avdelningarna, utan förvaras på ett sådant sätt att enbart pedagogerna har tillgång till dessa. Böckerna är alltså inte avsedda att användas av barnen. På den ena förskolan fanns det även en lista där pedagogerna fick skriva upp bokens och låntagarens namn. Inköpen av litteraturen till de pedagogiska biblioteken sköts gemensamt av samtlig verksam personal på förskolorna.

Samtliga informanter försöker att tillmötesgå barnens egna intressen vid val och inköp av barnlitteratur. På frågan om lärarna någon gång valt bort litteratur som inte ansetts vara lämplig, har vi fått olika svar.

L1: Det ska man ju inte. Nu har vi ju inte haft såna här intressen som vi har haft väldigt svårt för men det är klart skulle det komma in en bok med mycket krigiska saker, då får man väl hitta motvikten. Då får man till exempel ta den här Alfonsboken, där Alfons får en kompis i skolan, vars pappa har varit i kriget. Så då får man ju göra så att det blir ett resonemang runt omkring.

L4: Nu kommer inte jag ihåg vad den hette, det var en bok vi lånade en gång som var ett sånt fruktansvärt språk i, så... vi lånade den för det var ett barn som hade tagit den, men sen första gången någon skulle läsa den... Det är ju också en grej som är jätteviktig att man läser boken innan man läser den med barnen. Jag tror det var XX som satt där, och helt plötsligt var det liksom... pappan var... slog mamman, ja det var så konstiga saker. Det var sådär riktigt aggressivt. Så vi... liksom XX fick hitta på någonting att läsa. Hon kunde inte läsa det som stod i boken. Så den la ju vi undan.

Övrig litteratur som valts bort är serietidningar. Serier har valts bort för att de ansetts vara svåra, näst intill omöjliga att läsa på grund av alla illustrationer. Två informanter, L2 och L3, uppgav att de valt bort serier, och den ena deltagaren säger såhär:

L3: Neej jag tror inte att vi har sagt såhär. Jag tror att vi har valt bort nångång med det kanske är ett barn har haft samma bok i några veckor. Då har man väl känt att då kanske vi inte lägger fokuset på den boken en gång till. För att då kan... för den sakens skull, men annars får man ju, är det ju väldigt svårt att välja bort. Men man kan ju välja hur man hoppar i boken.

Endast en lärare i studien har berättat att hon på sin förskola läser kapitelböcker. Detta rör de äldsta barnen, och denna typ av böcker är aktuella främst på vårterminen, alltså sista terminen på förskolan.

L4: Vi läser alltid för de blivande skolbarnen i en speciell grupp på vilan. De äldsta, femåringarna ../ på vårterminen innan de börjar skolan så börjar vi med kapitelböcker för att få in läsandet ../ Ja och just det med återberättande, det försöker vi ju mycket när vi börjar med kapitelböcker nu efter jul då. För det är ju inte alltid att alla har varit med. Så då får de berätta vad läste vi nu förra gången, kommer du ihåg vad som hände. Så att de är med. Sen är det ju vissa i den åldern som har så svårt att koncentrera sig så det är inte sant alltså ../ Men det är ju liksom bara att mala på, och läsa... till slut så är det rätt bok för dem.

Ett sammanfattande resultat av studien är att lärarna främst ser på högläsning som ett lärande, och anser att det är värdefullt att avsätta tid för detta i verksamheten. Alla deltagare i studien framhåller hur högläsning kan skapa möjligheter för barns språkutveckling, samt att litteratur

kan användas för att behandla frågor som rör värdegrunden. Barn som inte möter exempelvis mångkultur i sin vardag, kan göra det genom högläsningen. Detta gäller främst när pedagogerna själva väljer böcker, och alltså har ett uttalat syfte med högläsningen. Valet av bok kan annars se annorlunda ut, till exempel när barnen själva får välja. Även mängden böcker man väljer att läsa för barnen varierar. Kanske kan man urskilja olika synsätt på kvalitet före kvantitet.

Lärarna hävdar att barnen uppskattar högläsning i verksamheten väldigt mycket, och att de försöker tillgodose barnens spontana önskningsar, men att tid och personalbrist ibland bidrar till att högläsning uteblir.

7 Sammanfattning och analys

7.1 Högläsningens syfte

Lärarna i studien framhåller alla att högläsning är språkutvecklande. I tidigare forskning finns det mycket som stöder detta. Deltagarna verkar dock ha mer eller mindre medvetna strategier och metoder för att optimera den språkstimulerande effekt som högläsningen kan ge. Forskningen som vi tagit del av lägger en betydande vikt vid strukturerade boksamtal, exempelvis Chambers (1994) och Reichenberg (2008), och detta saknas på samtliga deltagande förskolor. En förklaring till att lärarna valt bort denna form av samtal kan vara tid. Dels tiden de har avsatt för läsning, dels vilken tid på dagen de läser. På förskolan där pedagogerna valt att schemalägga högläsning till en timma per vecka, ser vi att det finns utrymme för goda samtal kring litteraturen. Läraren som intervjuades, L2, uppgav själv att tiden inte var ett problem, då hon ansåg att hon hade gott om tid på sig i aktiviteten. Trots detta var det bara vid enstaka tillfällen som mindre diskussioner uppstod, och då oftast på barnens initiativ. Istället verkar det vara så att pedagogerna på den aktuella förskolan fokuserar på att hinna läsa så många böcker som möjligt. Vår uppfattning är att i detta fall går kvantitet före kvalitet, ett arbetssätt som enligt Reichenberg (2008) ibland uppfattas ha en positiv inverkan på barns läsförståelse. Hon hänvisar till tidigare forskning, som visat att så inte är fallet. När fokus ligger på att läsa så många böcker som möjligt, går man ibland miste om det värdefulla samtalet kring bokens innehåll. Som tidigare framgått, menar även Svensson (2009) att det är sättet man läser på som har betydelse för lärandet, och inte hur mycket.

Mycket av den forskning vi redovisade i kapitel 3.1, lyfter att läsaren bör göra avbrott för frågor. Även eventuella illustrationer skall ägnas tid och uppmärksamhet (Reichenberg, 2008, Körling, 2012). Dessa författare har dock lagt sitt fokus på hur läsningen kan gå till när man läser för enbart ett barn. Det finns förvisso undantagsfall i förskolan där läraren har tid att läsa för ett barn, men i regel har våra informanter uppgett att deras läsgrupper vanligtvis består av 7-10 barn. Det är, för oss, självklart en skillnad i arbetssätt beroende på hur många barn man har i sin läsgrupp.

Vi upplever dock att barnantalet inte kan ses som en ursäkt för att avstå från boksamtal och övriga arbetssätt som kan skapa lärande med högläsning. En lärare hade utvecklat ett alternativt arbetssätt kring visandet av illustrationer i barnlitteraturen. För att undvika konflikter som kan uppstå när barnen vill se bilderna allteftersom läsningen fortskrider, berättade deltagaren att hon ibland valt att visa bilderna efter att läsningen är avslutad. I den

forskning vi tagit del av, tolkar vi det som att bilderna skall visas allteftersom man läser, och alltså inte efteråt. Dock skulle bilderna kunna fungera som ett stöd i efterföljande boksamtal om läraren väljer att arbeta med detta, men det var inte så vi uppfattade att den aktuella deltagaren förhöll sig till illustrationerna. Ett liknande arbetssätt hade den deltagande läraren när det gällde barnens frågor. Hon uppgav att hon ibland öppnade upp för frågor efteråt, för att inte störa flytet. Det vi ställer oss lite negativa till med detta, är att barnen möjligtvis kan ha svårt att fortsätta följa med i berättelsen om de har fastnat på en fråga. Vi utgår då ifrån att barnen har frågor kring innehållet. Dels kan det vara att något är oklart och svårt att förstå, och dels begrepp som varit svåra för barnen att reda ut på egen hand. När läraren öppnar upp för frågorna efter att läsningen är avslutad, ser vi dessutom att det kan finnas en risk att barnen redan tappat engagemanget, och därmed också frågan. Eftersom samtliga deltagare hävdar att de läser för barnen i sin verksamhet för att det anses vara språkutvecklande, hade vi också förväntat oss att få se medvetna strategier för hur de arbetar med frågor, bilder och samtal. När vi analyserar vårt material, blir det tydligt att det är lärarens intentioner med läsningen som styr det som händer.

Utöver det språkutvecklande syftet har vi också fått svaret att högläsning kan vara ett sätt att öka barninflytandet och samverkan mellan hem och förskola. Detta skulle då ske genom att barnen får välja egna böcker hemifrån som de sedan tar med sig till förskolan. På detta sätt blir även hemmet involverat, då det förutsätter att vårdnadshavarna är medvetna om vilken dag böcker skall medtagas. Som vi tolkar det används högläsningen som ett sätt att säkerställa att verksamheten strävar efter andra mål i förskolans läroplan.

7.2 Arrangemang och förberedelser

Att läraren läser boken i förhand ter sig vanligt förekommande bland de deltagande lärarna. Detta är bra på flera olika sätt. Det underlättar läsningen om man som läsare känner till innehållet, och det skapar ett bättre flyt i texten. Som läsare ges man även chansen att ta ställning till hur man ska hantera eventuella ord som kan upplevas som svåra, skall de bytas ut eller lägger man in en egen förklaring? Vi vill göra ett nedslag i det materialet som vi hämtade hos L2. Hon uppgav att det optimala under en högläsning var om alla barn hade med sig egna böcker, och att det i bästa fall kunde falla sig så att hon läste upp till sju böcker under en och samma stund. Aktiviteten pågår under en timma varje vecka. Samma lärare sa i intervjun att hon försöker läsa böckerna i förväg, och att hon vid vissa tillfällen gör detta hemma. Vi tolkar det som att läraren befinner sig i en intressekonflikt. Hon uppgav att fördelarna med att barnen väljer egna böcker är att hon då för in barns egna intressen och inflytande i verksamheten, något som också är ett strävansmål i förskolans läroplan. Men då blir det primära fokuset att tillgodose alla barns önskningskring litteratur, istället för att framhålla lärandet och den språkliga utvecklingen som kan följa med högläsandet. Denna lärare arbetar på samma avdelning som L3, som uppgav att hon försökte vara flexibel i läsningen, och hur hon ibland valde bok eller saga utefter speciella händelser eller dylikt som dykt upp i verksamheten. Det finns ingen tydlighet i hur de arbetar med valet av böcker.

De framhåller att barnen tar med sig egna böcker, men pratar även om hur de som lärare väljer och anpassar litteraturen och att de läser på förhand. Vi menar inte att det är fel i att vara flexibel i valet utav litteratur, snarare tvärtom. Vi tolkar det dock som att dessa lärarna inte är fullt medvetna om hur de själva förbereder sig, och att en del av svaren kanske inte stämmer överens med hur det går till i verkligheten. Det man säger är inte alltid det man gör.

Att deltagarna förbereder sig genom att läsa böckerna för sig själv innan kan bidra till ett bättre flyt och en bra grund att inleda samtal från, men vi tolkar det som att lärarna ibland

läser för sig själv innan för egen skull. Dels för att de skall kunna läsa utan avbrott, och dels för att de själva inte skall bli överraskade av innehållet. Är det någon idé att läsa boken innan om man ändå inte arbetar med den efter att läsningen är avslutad? Samtliga lärare har, enligt vårt material, goda intentioner med deras arbete kring högläsning och berättande, men den forskning vi tidigare presenterat har visat att lärande inte sker per automatik när barn får ta del av högläsning.

Endast en deltagare arbetade aktivt och medvetet med arrangemanget kring lässtunden. I likhet med det Fast (2001) skriver om, använder hon ett sagoljus, och förvissas sig om att barnen sitter bekvämt innan aktiviteten börjar. Fast (2001) föreslog att läsningen skulle starta med en gemensam ramsa, som då fungerar som en slags överenskommelse, om du berättar så lyssnar jag. En deltagare uppgav att hon inleder på ett liknande sätt, med en sång. Vi har i våra resultat redovisat att lärarna ibland upplever det som svårt när de inte har barnens fulla fokus i läsningen. Utöver detta har vi själva sett vid våra observationer, att hur man startar en berättelse kan ha betydelse för hur lärarna lyckas fånga barnen. L3 använde en lampa för att släcka ner rummet i början av sagan, vilket omdelbart fångade barnens intresse och fokus. Vi uppfattar det som att barnen behöver fångas direkt vid starten, och göras medvetna om vad som kommer att ske. Ett ljus eller en ramsa kan då fungera som ett återkommande tecken för att läsning eller berättande pågår.

Vid observationen på förskola2, kunde vi se hur det påverkar när annan personal, eller barn, stör i aktiviteten. Läsningen blir avbruten och det blir svårt för läsaren och barnen att återgå till berättelsen och det fokus som krävs. Fast (2001) föreslår att man använder sig av skyltar för att markera att läsning pågår för att undvika att bli störd. Vi ser det dock inte som en självklarhet att en skylt skulle undvika att läsaren blir avbruten av andra kollegor eller barn. Det är viktigt att i verksamheten markera att det vi gör är viktigt, och det kräver ett visst lugn och en respekt för att arbete pågår. Vi uppfattar det som att valet av plats påverkar möjligheterna för att skapa ett lugn i läsningen och minimera riskerna för att bli störd av andra, något som också blev tydligt i observationerna.

7.3 Lässtilar

Vi har kunnat urskilja ett par olika lässtilar hos de lärare vi observerat. Det som skiljer dem åt är på vilka sätt sagan inleds, samt hur tillåtande de är för frågor och funderingar under tiden de läser. Ingen av lärarna har vid dessa tillfällen avsatt tid för samtal om bokens innehåll efter avslutad aktivitet. Tre lärare använde en friare form av berättande, men utgick ifrån innehållet i den bok de valt. L4 läste böckerna innantill. Vi har tidigare nämnt att Svensson (2009) hävdar att just berättande är mer givande då man läser för barn. Men hon lyfter samtidigt att barn kan få erfarenhet av vilket språk författaren använder då man läser innantill. Även Körling (2012) menar på att barn behöver få höra när texter blir översatta från skrift till tal, då detta kan skapa en nyfikenhet kring det skrivna ordet.

L1 inleder aktiviteten med en sång. Fast (2001) hävdar alltså att detta sätt att inleda en saga på handlar om att förflytta barnen till berättelsens värld för att kunna fånga dem. Vi kunde även se att ett par av lärarna får med sig barnen på olika sätt genom att involvera dem i sagan. En lärare ställer vid ett tillfälle en fråga riktad till hela gruppen, men tar inte fasta på barnens spontana frågor och funderingar. Hon svarar antingen väldigt kort på dessa, alternativt inte alls. Vi kan jämföra detta med L3 som vid flera tillfällen involverar barnen genom att ställa frågor till varje enskilt barn. Hon skapar således en dialog med de som lyssnar. Hon tog även fasta på barnens inslag i berättandet och bekräftade dessa. L3 samtalade genomgående med barnen om innehållet och satte det i relation till deras egna upplevelser. Svensson (2009)

hävdar att detta ger barnen möjlighet att upptäcka språkets makt, samt gå utanför här-och-nu situationen. Dessutom använde läraren teckenspråk som komplement för att förstärka vissa ord, vilket vi upplevde var väldigt uppskattat av barnen. Enligt Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2011) bidrar detta sätt att skapa en ömsesidighet i lässituationen till ett samspel mellan den som läser och de som lyssnar. En annan lärare bjöd även hon in barnen i berättandet, men blir vid ett flertal tillfällen avbruten. Vår upplevelse är att detta störde hennes försök att skapa ett samspel i lässituationen. Att barn ansluter sent kan vara svårt att undvika, och vi upplevde att läraren försökte lösa detta så smidigt som möjligt genom att be de andra barnen återberätta sagan. Men att annan personal stör aktiviteten på det sätt som vi beskrivit tidigare, anser vi kan och bör undvikas. Vi kommer att beröra detta ytterligare i den avslutande diskussionen. L4, som läste innantill, fick vid ett flertal tillfällen göra avbrott för att ett flertal barn störde aktiviteten. Vi har resonerat kring om detta berodde på att hon inte involverade barnen i samma utsträckning som de andra lärarna gjorde. Å andra sidan läste hon för tretton barn, något fler än de andra lärarna, vilket i sig kan innebära en större utmaning än om man läser för exempelvis fem barn. Vi tror också att en orsak till att hon flera gånger fick avbryta för att några barn störde, kan ha att göra med hur de satt placerade. De satt i avdelningens lekhall, utspridda på olika platser i rummet och långt ifrån varandra och vissa även långt ifrån läraren. Vi kan styrka detta påstående med Fast (2001) som rekommenderar att barnen sitter tätt intill varandra då man läser för att skapa gemenskap.

En slutsats av det våra resultat visar är att hur väl lärarna lyckas fånga barnen är beroende av om och på vilket sätt de involverar barnen i berättandet. Den lärare som inte gör detta, får oftare göra avbrott för att tillrättavisa barnen, vilket stör flytet i berättandet. Vi kan åter referera till Chambers (1994) som menar att lärare ofta går miste om barns tankar, just därför att de är upptagna med att hålla ordning. Vi har även kommit fram till slutsatsen att det kan vara något enklare att involvera och bjuda in barnen om man läser en kortare berättelse där tid och möjlighet finns att göra detta. Vi jämför detta med den lärare som valde att läsa två böcker. Vid detta tillfälle gavs mycket lite utrymme att samtala kring innehållet, men ett par frågor ställdes till hela gruppen under tiden. Däremot var dessa frågor inte öppna, utan läraren var ute efter ett rätt svar. Hon visade heller inga bilder under tiden hon läste, eftersom detta enligt henne skulle störa flytet i sagan för mycket. Samtidigt anser Reichenberg (2008), som vi skrivit om tidigare, att bilderna fungerar som ett komplement till det skrivna ordet och är därmed något att samtala kring. Vi menar att detta blir svårt om man varken visar bilder eller samtalar om berättelsens innehåll. Som vi skrev om i resultatdelen, avslutade en av lärarna aktiviteten med en kort ramsa. Men ingen av dem samtalande om eller diskuterade innehållet med barnen efteråt. Vi har tidigare skrivit att Kjersén Edman (2013) poänterar vikten av detta, då det leder till fördjupad läsförtäelse. Även Fast (2001) framhåller att sagor behöver knytas ihop och diskuteras tillsammans med barnen.

Överlag upplever vi att lärarna har ett mer tillåtande förhållningssätt när de berättar sagor, jämfört med hur det ser ut när de läser högt ur böcker. Detta kan bero på flera olika saker, men vi uppfattar att det är lättare att bli avbruten i en saga som läraren är bekant med, då det är lättare att fortsätta, jämfört med att göra avbrott i en bokläsning. Det vi ser är dock vikten av att man som lärare bekantar sig med boken innan den används i verksamheten, så att det blir möjligt att göra avbrott i läsningen utan att man för den sakens skull tappar bort sig. En annan möjlig aspekt kring att det framstår som enklare att återuppta en saga som berättas ut minnet, är återigen tiden lärarna har avsatt. Har läraren valt en längre bok, kan det uppfattas som svårt att hinna med avbrott då fokus är att hinna läsa klart. En saga kan modifieras, förkortas och förlängas. I en bok är innehållet bestämt, och det kan vara svårt att välja bort och hoppa över stycken då risken finns att man går miste om det faktiska innehållet.

7.4 Val av litteratur

Pramling, Asplund Carlsson och Klerfelt (1993) menar även på att många förskolor förvarar böckerna på ett sådant sätt att barnen inte själva kan plocka fram och använda dem, av rädsla att böckerna ska bli förstörda. Vissa likheter med detta kunde vi se på de förskolor som deltog i undersökningen. En lärare sade uttryckligen i intervju att de finare böckerna förvarades högt upp på en hylla. Denna lärare sa å andra sidan att hon ofta samtalade med barnen om hur en bok skall hanteras.

Vi kan jämföra detta med en annan avdelning där alla böcker, förutom biblioteksböcker, förvaras oåtkomliga för barnen högt upp i hyllor. L4 berättade att de tidigare haft en låda med pixieböcker och faktaböcker i en hylla där barnen själva kunde plocka fram dem, men dessa blev slitna och förstörda. Gemensamt för alla avdelningar är dock att det finns böcker tillgängliga för barnen, men att mängden varierar. Det är kanske inte heller mängden böcker som är viktig, däremot vilket skick böckerna är i och hur de förvaras. Om man vill väcka barnens lust att läsa, anser vi att det är viktigt att barnen har en tillgång till böcker så att de på egen hand får bekanta sig med dessa, och att dessa böcker är i ett trevligt skick. Är böckerna redan förstörda och det saknas sidor, så signalerar det att hanteringen av dessa böcker inte är så viktig. Material som hör till sagor av olika slag förvaras olika på de deltagande avdelningarna. På avdelningarna där L1 och L4 arbetar, förvaras allt sådant material så att barnen kan leka med det på egen hand. Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2011) anser att lekmaterial av detta slag skall finnas tillgängligt för barnen att utforska på egen hand, då de i sina egna lekar kan återuppleva sagan, eller skapa nya. På Förskola1 förvaras sådant material högt upp på en hylla, och endast pedagogerna får använda detta. Det finns återigen en rädsla för att materialet skall bli förstört. Skillnaden mellan dessa avdelningar är att hos L1 och L3 är barnen 3-5 år, men hos L2 och L3 är de 1-5. Man kan kanske inte förvänta sig att ett litet barn vet hur han eller hon skall handskas med flanosagor, men om det finns forskning som visar att det är utvecklande för barnen att utforska detta material, så kanske en del av materialet kan göras tillgängligt även för de yngsta.

En informant uppger i intervjun att de läser kapitelböcker för de äldsta barnen. Svårigheter som kan uppstå i arbetet med kapitelböcker i verksamheten är om det är barn som är frånvarande under läsningen, och därmed missar en del utav berättelsen. En informant menade å andra sidan att detta gav barnen möjlighet att träna på att återberätta sagor. En annan möjlig problematik med att läsa kapitelböcker, som vi ser det, är om flera olika läsare arbetar med samma bok. Eftersom lärare i regel har olika lässtilar, kommer flytet och berättelsen skilja sig åt beroende på vem som läser. En kapitelbok kan tänkas kräva en viss form av kontinuitet i läsandet för att barnen skall kunna följa berättelsen. Även här ser vi att det skulle bli svårt för pedagogerna att förbereda sig genom att läsa boken på förhand. Vi tolkar det som att kapitelböcker främst lämpar sig för de barn som redan vet hur en berättelse är uppbyggd, med inledning och avslut, likt det Körling (2012) hävdar.

Som det framgått tidigare, menar Fast (2001) att man inte nödvändigtvis behöver undvika berättelser som kan uppfattas som skrämmande, men man bör ställa frågor kring berättelsen och diskutera den med barnen efteråt. Däremot skriver hon att det är komplext att svara på frågan om vad man bör utesluta. Det är beroende av den grupp man läser för. Då man läser för små barn, finns det exempel på sådant som upprör. L4 ger under intervjun exempel på sådan barnlitteratur. Med utgångspunkt i detta vill vi fastslå vikten av att man som läsare på förhand har läst boken. Dels för att kunna förbereda sig själv på vilka frågor och reaktioner berättelsen

kan tänkas väcka. L2 och L3 uppgav båda i intervjun att de väljer bort serietidningar, då innehållet kan vara våldsamt och därför inte anses passa för högläsning. En av lärarna menar också att hon inte gärna läser samma bok flera gånger. Men som vi skrivit om tidigare, så menar Körling (2012) att det finns fördelar med att låta barn lyssna på samma bok upprepade gånger. Hon menar att detta skapar trygghet hos barn, samt ger dem möjlighet att upptäcka att en berättelse är oföränderlig. Eftersom samma lärare uppgav i intervjun att det är barnens val som styr vilka böcker man läser kan vi ställa oss kritiska till att man väljer bort en bok för att man läst den förut. Vår analys av svaren vi fick från L2 och L3, visar att de värderar de böcker som barnen väljer. De använder uttryck som ”böcker av hög kvalitet” eller motsatsen, ”böcker med ett dåligt och tveksamt innehåll”. Vi kommer utveckla detta i diskussionen, och lämna egna synpunkter på vad detta kan bidra med.

I vår observation av L3, blev det tydligt att hon hade anpassat sitt val av bok efter den aktuella barngruppen. Läraren hade valt ut en form av pekbok i tyg, med en tillhörande kanin som kunde tas ut ur boken. Även om denna bok inte har ett stort textinnehåll, lyckades läraren i denna aktivitet anpassa och koppla berättelsen till barnen i gruppen. Hon förstärkte även vissa ord med teckenspråk. En läsning av detta slag ställer krav på lärarens kompetens, och vi ville lyfta denna observation för att framhålla att även den minsta boken kan, med hjälp av läraren och samspelet, skapa möjligheter för lärande och utveckling. När kaninen i sagan skulle gunga, fick barnen vara med och bestämma hur många gånger han skulle gunga, och sedan räknade de tillsammans. Det var alltså inte den skriva texten i boken som stod i fokus. Berättelsen kom till liv i samspelet mellan läraren och barnen.

En tolkning av den forskning vi tidigare redovisat, bland annat Liberg (2006) och Reichenberg (2008) är att det finns bättre och sämre litteratur, men inga av våra deltagande lärare ägnar detta val någon större betydelse. En viss anpassning sker beroende på barngrupp, och barnlitteratur som behandlar känsligare ämnen har valts bort. Leland, Harste och Huber (2005) anser dock att man som läsare kan, med hjälp av litteratur, utmana traditionella tankemönster och behandla dessa svårare och tyngre ämnen. Det återgår än en gång till hur läraren väljer att arbeta med berättelsen. Om syftet med läsningen enbart är att läsa boken, så kan en obekvämlig berättelse lämna barnen med ett flertal obesvarade frågor och funderingar. Dessa behöver självklart få ventileras tillsammans med en vuxen, för att vidga barnens uppfattningar om saker och ting.

8 Avslutande diskussion och slutsatser

Varför skall lärare högläsa i förskolan? Högläsning kan fungera som en ingång till barns tidiga läs- och skrivutveckling. När barn får lyssna på högläsning, lär de sig att texten anger innehållet, att det skriva ordet har betydelse för berättelsen.

När barn tar del av högläsning kan de höra hur andra känner och tänker, hur det låter när någon viskar eller skriker. Detta sker när uppläsaren ändrar sitt röstläge när berättelsen behandlar olika känslor. Barn får höra hur samtal i berättelsen låter, hur man svarar på frågor och hur det låter när dessa ställs. I berättelsen skapas även möjligheter att få möta och hitta lösningar till det som kan kännas främmande och kanske otäckt (Körling, 2012). Läsning och berättande kan bidra med mycket vad gäller barns lärande och utveckling, men det förutsätter att läraren är medveten om detta, och skapar samspejlsmöjligheter för barnen.

I detta stycke vill vi fokusera på den tid verksamma förskollärare lägger på högläsning och berättande, och vi fokuserar framförallt på den förskolan där personalen, L2 och L3, har planerat in högläsning som en veckovis återkommande aktivitet. Under flera år har denna verksamhet avsatt en timma per vecka till högläsning. Detta skiljer sig från de resultat vi samlade in från de övriga lärarna, som läser ca trettio-fyrtio minuter varje dag. Vi ser att det finns för- och nackdelar med båda dessa arbetssätt. Fördelen med att avsätta en timma för högläsning, är att denna aktivitet då kan förberedas och planeras. Lärarna har mycket tid tillsammans med barnen. Tid som skulle kunna användas för att arbeta med det man har läst. Istället verkar det som att denna stund främst går ut på att tillgodose alla barns önskemål, då varje barn får välja en egen bok att ta med denna dag. Vi tolkar det som att lärarna på denna avdelningen befinner sig i en intressekonflikt, där läsningen har blivit deras sätt att försöka leva upp till det Lpfö98 (Skolverket, 2010) skriver fram om barninflytande och samverkan mellan hem och förskola. Det material vi har samlat in från denna förskola, visar att det lärarna säger inte stämmer överens med det de faktiskt gör. Mycket utav informationen är motsägelsefull. Hur kan det exempelvis vara rimligt för en lärare att i förväg läsa boken för sig själv, när sju barn tar med sig egna böcker som läraren får i sin hand först när aktiviteten startat? Vid dagen för observation föll det sig också så att L3 valde att berätta en saga för sin barngrupp. Barnen i hennes grupp fick således inte välja egna böcker. Det finns ingen kontinuitet i arbetssättet, och vi upplever att lärarna inte är medvetna om hur de skall arbeta med högläsning. Körling (2012) anser att det kan vara bra att läsa samma bok flera gånger för barnet. Är det dessutom så att barnet själv väljer samma bok om och om igen, kan det vara för att barnet inte känner sig färdig med berättelsen. Hon menar även på att barnet kan bli uppmärksam på att det skrivna ordet har betydelse för det man läser, alltså som en tidig ingång till läs- och skrivinlärning. L2 och L3 hävdar att en utav fördelarna med att barnen väljer egna böcker är att det oftast blir ny barnlitteratur, och uppger samtidigt att de ibland har valt bort böcker som de redan har läst. De anser att det blir tråkigt att läsa en bok flera gånger. Här vill vi nu utveckla diskussionen kring barnens val av litteratur. Vi har inte själva studerat hur de väljer eller vilken typ av barnlitteratur de tar med sig hemifrån, utan vi utgår ifrån de resultat vi samlat in från L2 och L3. Dessa lärare lägger värderingar i de böcker barnen har med sig, och nämner de som böcker av hög kvalitet, eller motsatsen, att innehållet är dåligt. Vi ser att det bidrar till en viss status, där vissa barn har med sig bra böcker som lärarna gärna läser, medan andra barn får höra att deras val inte håller måttet. Vi ställer oss emot detta, då det framstår som en subtil bedömning kring vilka intressen som anses lämpliga och godkända. Det kan tänkas att det även sker en form av hierarki när läraren väljer i vilken ordning han eller hon läser böckerna. Där sker också en bedömning, när läraren bestämmer vilket barns

bok som skall läsas först. Vi vill dock poängtera att vi inte ställer oss helt emot att barnen skall välja egna böcker. Det är det här specifika arbetssättet som vi ifrågasätter. Ett alternativ till detta skulle vara att ett barn per vecka får välja en bok som skall läsas, och gärna meddela detta val i god tid. Det skulle bidra till att läraren hinner förbereda sig genom att läsa boken och planera ett strukturerat boksamtal kring den valda barnlitteraturen, samtidigt som barnen får sina egna intressen tillgodosedda.

Forskningen som vi tidigare hänvisat till, visar att högläsning kan bidra med mycket när det gäller barns utveckling och lärande. Om vi nu bortser från den rent språkliga utvecklingen, så framhåller bland annat Körling (2012) att högläsning kan skapa möjligheter för barn att utveckla den empatiska förmågan. Detta har även en del lärare tagit fasta på, och anpassar ibland valet av litteratur efter något som hänt i barngruppen och som behöver behandlas. Denna typ av anpassning gör de även i sagoberättandet. Här ser vi att lärarna är medvetna om hur högläsning kan fungera som ett lärande, och konkretisera känslor och händelser hos barnen. Endast en deltagare uppgav att barnlitteratur kan skapa möjligheter för barn att få erfarenheter av sådant som är nytt och obekant. Hon lyfte böcker som behandlar mångkultur, och ansåg att detta var bra för de barn som bodde i områden där majoriteten var etniskt svenska. Ett sådant förhållningssätt till litteraturen hade vi önskat från samtliga deltagare, då forskningen som vi redovisat lyfter att högläsning kan bidra med erfarenheter av sådant som barn inte kan få på annat sätt, se exempelvis Leland, Harste och Huber (2005).

Det finns författare som hävdar att viss litteratur är ”skräp” (Liberg, 2006, Reichenberg, 2008) och det finns förskollärare som hävdar en del är alldeles för svårläst, alternativt har ett svårsmält innehåll. Som vi tidigare redovisat har innehållet dock inte någon större betydelse. Det handlar återigen om hur läraren väljer att arbeta med innehållet. Något otydligt kan vi uppleva att det är när samtliga deltagare påstår att man väljer och läser böcker utefter barnens intressen. Vilka intressen är det man talar om, och vems? Även om Lpfö98 (Skolverket, 2010) fastslår att verksamheten skall utgå ifrån barns egna intressen, så kan dessa intressen ibland vara svåra att definiera. En möjlig tolkning av vårt uppdrag som förskollärare, är att vi är med och skapar och bidrar till barnens intressen, och detta sker främst i det engagemang vi själva utstrålar. På förskola2 anpassade L1 valet av litteratur till verksamhetens aktuella tema, vilket skulle kunna ses som en form av att skapa och utveckla barnens intressen.

Fast (2001) menar att valet av bok är beroende av den barngrupp man läser för. Alla informanter har gemensamt svarat att man läser den bok man valt för sig själv först, innan man läser den för sin barngrupp. Dels gör man det för att vara förberedd på bokens handling, dels för att kunna hitta synonymer för svåra ord. Oavsett vad de väljer att läsa, fokuserar tidigare forskning och studier på samtalet kring boken, och framhåller detta som centralt för att bearbeta berättelsen och ge barnen möjlighet att ställa frågor kring den. Våra observationer har däremot visat att detta inte är särskilt vanligt förekommande. Deltagarna har uppgett att de under högläsningsaktiviteter är mer eller mindre öppna för frågor under tiden de läser. Observationerna vi har gjort kan till en viss del visa skillnader i hur lärarna arbetar med högläsning ur en bok jämfört med en mer fri form av berättande. Vi har resonerat som så, att varför lärarna inte involverar barnen i berättandet i särskilt stor utsträckning, kan vara för att detta skulle störa läsningen för mycket. Samtidigt kan vi se att de lärare som gör detta lyckas fånga och få med barnen, mer än de som inte gör det. Varför lärarna väljer att inte samtala om innehållet efter att sagan är läst, tror vi kan bero på att lärare inte är tillräckligt medvetna om hur och vad man ska samtala om. Viss brist på tid tror vi kan vara en annan anledning till detta. Även valet av tidpunkt på dagen kan ses som en anledning till att samtal och diskussioner uteblir. Vi vill dock poängtera att detta upplever vi inte vara ett problem på förskola 1, där högläsningen är förlagd till 1 timma per vecka, mellan kl 9-10. Men om vi

återgår till de resterande avdelningarna, där lärarna läser efter eller innan lunch, så tolkar vi det som att det inte finns utrymme för de strukturerade boksamtal som vi saknar och efterlyser. Om man som lärare läser för barngruppen efter lunch och kallar denna stund för vila, så utgår vi dessutom ifrån att det inte är önskvärt att aktivt involvera barnen i det man som lärare läser. Det blir återigen otydligt med vilket syfte lärarna faktiskt har med högläsning, är det lärande eller vila? Vi ser dock att det finns fördelar med att förlägga läsningen under en tidpunkt där inget annat i verksamheten stör, exempelvis raster eller lämning och hämtning av barn. Detta utvecklar vi i nästa stycke.

Det finns rum och platser på förskolan som lämpar sig mer eller mindre bra för högläsning och berättande. Viktigt är att platsen inte är för liten, men framförallt upplever vi att man som lärare bör se över hur förutsättningarna till att inte bli störd ser ut. Främst handlar detta om att förmedla till barnen att man gör något viktigt då man läser, vilket en av de intervjuade lärarna framhåller. Ett förhållningssätt där läsningen ses som viktig och kräver avskildhet bör även förankras hos samtliga pedagoger. Detta för att minimera risken att kollegor kommer in och stör. Utöver valet av plats, bör även valet av tid för läsningen utvärderas. På förskola 1 läser pedagogerna mellan kl 9-10. Klockan 9 är det många barn som blir lämnade, och under dagen observation gjordes på denna förskola, var det tre barn som kom försent. Påföljden av detta blev att läsningen blev avbruten när dessa barn skulle tas emot. En läsning kan inte planeras utifrån tanken att barnen skall vara försenade till förskolan, men ett förslag, som vi ser det, är att skjuta upp läsningen 5 minuter. En annan fördel med detta skulle också vara att den pedagog som börjar kl 9 får en chans att förbereda sig. På de övriga avdelningarna, där läsningen ligger inplanerad under mitten av dagen, upplever vi inte denna typ av sårbarhet. När läsningen äger rum efter lunch, är samtliga barn och pedagoger redan på plats i verksamheten, och det finns inga andra moment som stör. En annan fördel med detta är att det inte blir onödigt spring i de olika rummen. Barn och pedagoger vet vad som förväntas av dem.

Vi har även studerat tillgängligheten till böcker, och som tidigare framgått skiljer denna sig en del åt mellan de olika avdelningarna. Att ha alla böcker tillgängliga för barnen är av platsbrist inte möjligt, men en del anser vi borde vara det. Ett par informanter har uppgett att böckerna blir förstörda om de finns tillgängliga för barnen. Men som en annan informant uppgav istället vikten av att samtala med barnen om hur man hanterar en bok. På detta sätt kan man även signalera till barnen att böcker är viktiga och därför bör hanteras varsamt, på samma sätt som lärare lär barnen förhålla sig till övrigt material på förskolan. På förskola 1 består barngruppen av barn i åldrarna 1-5 år, vilket givetvis ställer högre krav på att lärarna poängterar och befäster hur barnlitteraturen skall behandlas. Samtliga lärare har uppgett att barnen får leka med det övriga lekmaterial som finns, men på en avdelning fanns inte heller detta material tillgängligt för barnen. Vi menar i likhet med Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2011) att detta bör finnas tillgängligt. Som redan framgått menar författarna att detta kan skapa situationer där barnet befinner sig i berättarrollen och i denna fördjupar berättelsen. De menar också att detta kan visa hur barnet uppfattat berättelsen. Utöver frågan om vart de förvaras, vill vi även behandla frågan om hur barnlitteraturen förvaras. Reichenberg (2008) menar på att bokens framsida betyder mycket när barnen själva väljer böcker, då den fungerar som ett slags första intryck. På avdelningen där L1 arbetar, har vi kunnat se att pedagogerna medvetet har försökt lösa förvaringen utav barnlitteratur på bästa sätt. Det finns en hylla med en stor mängd böcker, men utöver detta så förvaras ett antal böcker i en plastback, där barnen själva kan bläddra och se böckernas framsida. En del utvald barnlitteratur har ställts fram i fönstret, även här med framsidan synlig. Att ställa fram en låda med böcker tar inte mycket plats, men erbjuder barnen att på egen hand upptäcka barnlitteratur som de finner intressant eller bekant.

Vår sammantagna uppfattning är att deltagarna i studien anser att högläsning är uppskattat av barnen, och att det ligger ett lärande i detta. Dock verkar det som att lärarna anser att begreppsbildning och språkutveckling sker per automatik när de läser högt för barnen, och vi saknar ett strukturerat arbetssätt som bygger på vetenskaplig grund. Vår tolkning av det empiriska material vi har samlat in är att samtliga deltagare vet att högläsning är bra, men de vet inte hur de skall arbeta med detta. En del framhåller att mängden böcker är det viktiga, vilket forskning har motbevisat (Reichenberg, 2008). Andra lyfter lärarens roll i läsningen, bland annat hur läraren väljer att förklara ord eller hitta synonymer. Ingen har lyft barnens roll i läsningen. Det är anmärkningsvärt att ingen deltagare har lyft betydelsen av barnens frågor och reflektioner kring läsning och berättande, och hur detta kan lägga grunden för samtal kring innehållet, som i sin tur kan skapa möjligheter för utveckling och lärande. Likt det Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2011) skriver om, är samspelet en av de största förutsättningarna för att göra barnet till en aktiv lyssnare. Det är i denna ömsesidighet som barnet uppmärksammas på innehållet. För att barn skall kunna bli bekräftade och utmanade, menar författarna att det är viktigt att den vuxne skapar en ömsesidighet i lässituationen då barnets reaktioner iakttas. Denna ömsesidighet skapas när den vuxne är lyhörd, och läsandet anpassas till det enskilda barnet. Enligt författarna bör den vuxne göra barnet till en aktiv lyssnare av innehållet, för att utveckla sättet barn lyssnar på. Det handlar även om att skapa möjligheter för barnet att urskilja vad man läser, alltså innehållet, samt hur man gör när man läser, avkodning. Sammantaget handlar det alltså om att uppmärksamma barnet på innehållet och skapa en förståelse för att det är texten man läser och att bilderna illustrerar innehållet. När detta sker skapas ett samspel kring högläsningen, istället för en envägskommunikation. Vi efterlyser därför fler samspelsmöjligheter under högläsningen, där lärarna tar fasta på barnens spontana inslag mer än vad de överlag gjort i de observationer vi genomfört. Det var främst i en observation som samspelet fick stå i fokus, och det var den observationen vi genomförde hos L3. Denna lärare återkopplade regelbundet till barnen och deras egna uppfattningar och erfarenheter. Barnen bjöds in i berättelsen, och de fick vara med och, till viss del, styra handlingen. I övriga observationer, samt svar från intervjuerna, har lärarnas fokus varit att hinna läsa klart innan tiden är slut. Undantaget är den observation där läraren ideligen blev avbruten. I den läsningen gavs varken barn eller lärare en chans att etablera ett samspel kring berättelsen.

Vi vill avsluta detta arbete med en kortare sammanfattning av våra slutsatser. Lärande och språkutveckling kan möjliggöras i högläsning och berättande, om läraren använder medvetna strategier. Boksamtal och ett öppet förhållningssätt till barnens tankar, frågor och funderingar kring innehållet framstår som de viktigaste ingredienserna. Samspelet mellan lärare och barn bidrar också till lärande och utveckling, under förutsättningen att det skapas ett tillåtande samspel. Valet av barnlitteratur har egentligen ingen större betydelse, det handlar återigen om hur läraren väljer att arbeta med litteraturens innehåll. Det handlar dels om texten, men även eventuella illustrationer. Det finns ingen litteratur som är omöjlig, även om en del har ett olämpligt innehåll för barn i förskoleålder. Det är viktigt att man som lärare läser boken för sig själv, innan man läser den för sin barngrupp. När man gör detta, ges man en chans att förbereda sig på eventuella reaktioner som kan tänkas uppstå, samt identifiera ord och begrepp som behöver förklaras. Att uppmärksamma nya begrepp kan leda till utökad ordförståelse hos barnen, som i förlängningen kan leda till en utveckling av barns läsförståelse. Utöver detta är val av plats, avsatt tid och kännedom om de barn man läser för, till viss del avgörande för vilka möjligheter man som lärare har att skapa lärandesituationer i läsningen.

9 Slutord

Ett förslag på fortsatt forskning inom detta område är att undersöka lärares medvetenhet kring vikten av boksamtal. Ingen av de intervjuade lärarna har uppgett att de arbetar med detta. De har dock framhållit att de kan göra avbrott i berättelsen för att förklara svåra ord eller för att i viss mån ställa frågor kring innehållet. Men de har alltså inte uppgett att de samtalar om själva innehållet i de böcker man läser efter att man läst färdigt boken. Samtidigt har den forskning vi tagit del av poänterat vikten av boksamtal, bland annat Chambers (1994), då dessa leder till kunskap och fördjupad läsförståelse. I samband med denna forskning kan det även vara intressant att undersöka hur mycket tid verksamheten avsätter till högläsning och berättande, och om det eventuellt är tiden som avgör hur lärarna väljer att arbeta med boksamtal.

Vi skrev tidigare om deltagarnas medvetenhet kring användandet av barnlitteratur i verksamheten. Ingen verkar ägna detta val särskilt mycket tid och eftertanke. Forskningen säger lite olika, men gemensamt är lärarens roll i läsningen. Valet skall anpassas till barngruppen. Skönlitteratur kan användas för att utmana barns föreställningar om olika ämnen, men detta har ingen deltagande lärare pratat om. Det har dock framkommit att lärarna ibland berättar sagor för att behandla situationer som uppstått i verksamheten, eller för att behandla exempelvis matematik. Hur kommer det sig att det framstår som enklare att anpassa valet av en saga, och varför används inte barnlitteraturen på ett liknande sätt?

Ytterligare ett spår att fortsätta på när det gäller val av litteratur är hur det ser ut när barnen själva får välja böcker. En utav våra informanter menade på att de böcker som barnen har med sig hemifrån var bra och fina böcker, med hög kvalitet. Nu utgår vi från den förskolan där de hade med sig böcker hemifrån, eller fick välja från förskolans bibliotek. Vi upplever det som intressant att undersöka vilken typ av litteratur som *barnen* anser är bra. Det kan ju tänkas vara så att föräldrarna styr valet av bok när barnen skall ta med sig detta till förskolan. Intressant att titta på i en sådan forskning kan vara vilken typ av bok det är barnet har valt, är det en klassisk saga, alltså en bekant? Är det en bok som baseras på något de sett på TV? Skiljer sig valen mellan pojkar och flickor, och i så fall, på vilket sätt? Även eventuella illustrationer i dessa böcker kan tänkas vara intressant att undersöka.

10 Referenser

- Björndal, C. R. P. (2012). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber AB
- Chambers, A. (1994). *Böcker inom oss: om boksamtal*. Stockholm: Nordstedts förlag AB.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap – vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Fast, C. (2001). *Berätta! Inspiration och teknik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Fast, C. (2008). *Literacy- i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur AB
- Gustavsson, P. (2011). *Ritsagor*. Alfabet
- Johansson, T. (2012). *Den lärande människan: Utveckling- lärande – socialisation*. Malmö:Liber.
- Kjersén Edman, L. (2013). *Tala om böcker – boksamtal på bibliotek, i skola och på nätet*. Lund: BTJ förlag.
- Kåreland, L. (2009). *Barnboken i samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Körling, A-M. (2012). *Den meningsfulla högläsningen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Leland, C., Harste & Huber, K. (2005) *Out of the Box: Critical Literacy in a First-Grade Classroom*. Language Arts 82:5.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling, I., Asplund Carlsson, M. & Klerfelt, A. (1993). *Lära av sagan*. Studentlitteratur.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Pramling, I., Asplund Carlsson, M. & Klerfelt, A. (1993). *Lära av sagan*. Lund: Studentlitteratur.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2011). *Förskolan – arena för barns lärande*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98. Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013). *Pisa 2012- 15 åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap. Rapport 398. Internationella studier*. Stockholm: Fritzes. Hämtad från skolverket.se
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, A. (2009). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Tillgänglig på Internet:
http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf

Vygotskij, L.S. (1934). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos

Westlund, B. (2014) *Strategier för läsförståelse*. Högläsning i förskolan.
<http://www.ur.se/Produkter/182945-Strategier-for-lasforstaelse-Hoglasning-i-forskolan> Tillgängligt till 31 mars 2015.

Bilaga 1

Anhållan om godkännande för att du som pedagog och din förskola kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete på förskolläraryrket/grundläroprogrammet vid Göteborgs universitet

Vi är studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs universitet. Vi skall nu skriva vårt examensarbete som motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i januari 2015. Examensarbetets syfte är att undersöka användandet utav barnlitteratur och högläsning i förskolan.

De viktigaste frågorna vi behöver få svar på är hur ni arbetar med detta, samt hur tillgången till barnlitteratur ser ut i er verksamhet.

För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom intervju och observation. På er förskola kommer undersökningen att genomföras under perioden november 2014.

Vi vill med detta brev be dig som pedagog om tillåtelse att du deltar i den observation och intervju som ingår i examensarbetet. Alla pedagoger kommer att garanteras konfidentialitet. De förskolor som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Du som pedagog har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från dig är att du som pedagog skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det till oss. Sätt således ett kryss i rutan nedan om du ger ditt tillstånd:

Ja, jag ger tillstånd till att delta i undersökningen

Datum

.....
Underskrift

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser eller telefonnummer:
Med vänliga hälsningar

Madeléne Rylander och Elin Sahlén
E-mail: gusmavery@student.gu.se, gussahleel@student.gu.se

Handledare för undersökningen är Ingegerd Enström, e-mail: ingegerd.enstroem@svenska.gu.se

Kursansvariga lärare: Camilla Björklund & Nils Hammarén (förskolläraryrket); Björn Haglund (Grundläroprogrammet, inriktning fritidshem)
e-mail: Camilla.bjorklund@ped.gu.se; Nils.hammaren@gu.se; Bjorn.haglund@ped.gu.se

Bilaga 2

Intervju

1. Hur arbetar ni med högläsning i er verksamhet?

2. Vilken typ av böcker läser ni och varför? Syfte?

3. Vem väljer vilka böcker ni ska köpa in (eller låna)?

4. Varför väljer ni att köpa/låna just dessa böcker?

5. Hur ser tillgängligheten till böcker ut på avdelningen/förskolan?

6. Erbjuder ni någon annan form av berättande i verksamheten? Om ja, vad?

7. Hur förbereder du dig inför en högläsningssaktivitet?

Bilaga 3

Observationsschema

Datum..... Starttid.....Stopptid

Aktivitet

Antal barn och ålder på barnen

Plats

Hur arrangeras aktiviteten?

Hur ser aktiviteten ut?

Hur avslutas aktiviteten?

Övrigt