



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Det är något som ligger mig väldigt varmt om hjärtat.”

En studie om hur verksamma förskollärare förhåller sig till bokläsning.



Frida Rolandsson och Ida Severinsson
Förskolläraryrket vid Göteborgs Universitet



Uppsats/Examensarbete:	15hp
Kurs:	LÖXA1G
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	VT 2017
Kursansvarig institution:	Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande
Handledare:	Anna Samuelsson
Examinator:	Susanne Garvis
Kod:	VT17-2920-057-LÖXA1G

Nyckelord: Förskollärare, bokläsning, språkutveckling

Abstract

Syftet med vår studie är att undersöka hur verksamma förskollärare förhåller sig till bokläsning i förskolan. Studien har två övergripande frågeställningar som behandlar bokläsningens syfte och förskollärarens förhållningssätt. Dessa frågeställningar inriktas mot fyra fokusområden som lyfter bokläsning som språkutvecklande medel, hur det digitaliserade samhället påverkar bokläsning, om förskollärarens förhållningssätt skiljer sig beroende på åldersgrupp samt hur olika gruppammansättningar kan ha inverkan på förskollärarens förhållningssätt.

Vi har genomfört en kvalitativ studie där vi använt oss av intervju samt observation som metod. Studien grundar sig i fyra observationer samt fyra intervjuer där deltagande förskollärare arbetar på två olika förskolor. Materialet har bearbetats, analyserats och diskuterats med hänvisning till tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter. Studien anknyts till det *sociokulturella perspektivet* samt begreppen *literacy*, *grupper*, *samspelande atmosfär* och *berättande samspel*.

Resultatet av vår studie visar att bokläsning är ett medel som används för att främja barns språkutveckling i förskolan. Resultatet visar att bokläsning som aktivitet har dämpats i takt med samhällets digitalisering och det blir tydligt att den klassiska bokläsningen måste ske i större grad. I vårt resultat får förskolläraren en betydande roll för bokläsningens syfte. Förskollärarens förhållningssätt för bokläsning är avgörande för om barns språkutveckling främjas eller inte.



Förord

I slutskedet av vår skrivprocess ser vi tillbaka på vårt utförda arbete med positivitet och nya insikter. Samtidigt som det ibland varit tufft och utmanande har vi stöttat varandra och haft ett gott samarbete. Vi avslutar denna process med stolhet för vår studie. Idag känner vi att vår yrkesprofession utvecklats och antagit ett fördjupat förhållningssätt mot bokläsning.

Vi vill säga stort tack till medverkande förskolor och till verksamma förskollärare som tagit emot oss med öppna armar och visat engagemang för vår studie. Utan er hjälp hade studien inte varit genomförbar och vi är djupt tacksamma för den kunskap och erfarenhet ni givit oss. Vi vill även rikta ett tack till er vårdnadshavare som låtit oss observera era barn. Tack vare ert medgivande har vi kunnat genomföra våra observationer som varit avgörande för vår studie.

Vidare vill vi även tacka vår handledare Anna Samuelsson som funnits med och handlett oss under processens gång. Du har givit oss välbehövliga riktlinjer för utförandet av studien samt bidragit med betydelsefulla synpunkter.

Till sist vill vi poängtera att citatet på titelbladet är från en deltagande förskollärare i studien. Förskolläraren uttryckte citatet i samband med att hon beskrev sin upplevelse av bokläsning i förskolan.

Göteborg 9 maj 2017

Frida Rolandsson och Ida Severinsson



Innehållsförteckning

1. Inledning	6
1.1 Bakgrund	6
2. Syfte och frågeställningar	7
3. Tidigare forskning	8
3.1 Barns kommunikativa lärande	8
3.2 Bokläsning i förskolan	8
3.3 Förskollärarens förhållningssätt	9
3.4 Sammanfattning av tidigare forskning	10
4. Teoretisk anknytning	11
4.1 Det sociokulturella perspektivet	11
4.2 Kognitivismen	12
4.3 Sociokognitivismen	12
4.4 Sammanfattning av teoretisk anknytning	13
5. Centrala begrepp	14
5.1 Literacy	14
5.2 Grupper	14
5.3 Samspelande atmosfär	15
5.4 Berättande samspel	16
5.5 Sammanfattning av centrala begrepp	16
6. Metod	17
6.1 Kvalitativ ansats	17
6.2 Datainsamling	17
6.2.1 Intervju	17
6.2.2 Observation	18
6.3 Urval	18
6.4 Genomförande	18

6.5 Materialhantering	19
6.6 Metodologiska avvägningar	20
6.7 Utvärdering av forskningsdesign	21
6.8 Etiska aspekter	21
6.9 Sammanfattning av metod	22
7. Resultatredovisning och analys	23
7.1 Bokläsningens syfte	23
7.1.1 Det digitaliserade samhället	23
7.1.2 Bokläsning som språkutvecklande medel	25
7.2 Förskollärarens förhållningssätt i bokläsning	27
7.2.1 Barns erfarenheter	27
7.2.2 Bokval, röst och språk	28
7.2.3 Öppna frågor	29
7.2.4 Gruppen	30
7.3 Sammanfattning av resultatredovisning och analys	31
8. Diskussion	32
8.1 Bokläsningens syfte	32
8.2 Förskollärarens förhållningssätt	33
8.3 Studiens konsekvenser för förskola, barn och förskolläraryrket	34
8.4 Sammanfattning av diskussion	35
9. Referenslista	36
10. Bilagor	39
10.1 Informationsbrev	39
10.2 Medgivandeblankett	40
10.3 Intervjufrågor	41

1. Inledning

Förskolan är en social arena för barns kommunikativa lärande och bildar grund för deras språkliga värld. I förskolans verksamhet ska barn få möta språkliga aktiviteter och stimuleras i sin förmåga att hantera språk- och kommunikation genom flera olika uttrycksformer (Skolverket, 2016). Den här studien problematiserar hur bokläsning som uttrycksform kan användas för att främja barns språkliga repertoar. Samtidigt problematiserar studien huruvida samhällets digitalisering har påverkat bokläsning som språkfrämjande medel.

Läroplan för förskolan (2016) tillskriver förskolläraren det främsta ansvaret för barns språkliga- och kommunikativa lärande. I relation till detta kommer vi diskutera hur förskollärarens förhållningssätt ter sig i bokläsning och hur hans eller hennes förhållningssätt påverkas av olika grupsammansättningar och olika åldrar.

1.1 Bakgrund

Vi har sedan starten på vår utbildning haft intresse för språk- och kommunikation och hur vi som blivande förskollärare kan förhålla oss till ämnet i vår yrkesprofession. Med en förskolläraryt utbildning till grund har vi fått lärdom om att språk- och kommunikation inte enbart inbegriper verbalt språkande utan även syftar till bland annat kroppsspråk, ögonkontakt och tecken som stöd. Svensson (2009) stärker vår tes och antyder att kommunikation innebär ett varierat sätt att använda sitt språk på. Av denna aspekt upplever vi att ämnet är viktigt att studera för att synliggöra hur förskollärare medvetet kan arbeta för att främja barns språkutveckling. Vår studie ger relevans för och betonar varför språk- och kommunikation bör genomsyra den pedagogiska verksamheten. Som Vygotskij en gång hävdade är vi språkande människor som lever och samspelar i en social kontext (Säljö, 2014a), därför behöver vi som framtida förskollärare och redan verksamma förskollärare eftersträva ett dagligt arbetssätt med språk- och kommunikation.

För att eftersträva detta arbetssätt diskuterar vi i denna studie hur bokläsning kan användas som främjande medel för barns språkutveckling. Norling (2015) lyfter hur bokläsning utgör en del av barns tidiga möten med språk- och kommunikation och menar att läsning är en återkommande aktivitet som kan vara språkutvecklande för barn i förskolan. Denna aspekt lägger grund för vår studie som har syftet att studera hur förskollärarens förhållningssätt kan bidra till att bokläsning blir ett språkutvecklande medel.

Samhällets digitalisering har medfört en indirekt påverkan på förskolan, såväl negativt som positivt (Säljö, Liberg & Lundgren, 2014). Idag är det väsentligt och strävansvärt att förskolans verksamhet införlivar digitala medier i det dagliga arbetet (Skolverket, 2016). Jensinger (2016) diskuterar hur förskollärarens uppfattning av digitala medier samt dess fördelar och nackdelar påverkar hur det multimodala¹ arbetet sker. I studien kommer vi diskutera hur bokläsning indirekt kan ha påverkats av samhällets digitalisering och vilka konsekvenser detta kan resultera i. Vi kommer att fördjupa oss i förskollärarens förhållningssätt mot digitala medier samt hur detta påverkar bokläsningen.

¹ Ett användande av flera olika medier, däribland ljud och bild (Skolverket, 2015).

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att studera bokläsning i förskolan och undersöka om det används som ett pedagogiskt verktyg för barns kommunikativa lärande. Vi vill synliggöra likheter och skillnader i hur förskollärare förhåller sig kring bokläsning med fokus på gruppens sammansättning, ålder och digitalisering.

1. I vilket syfte används bokläsning i förskolan?
 - 1a. Hur påverkar det digitaliserade samhället bokläsning?
 - 1b. På vilket sätt kan bokläsning ses som ett språkutvecklande medel?

2. Hur förhåller sig förskolläraren till bokläsning?
 - 2a. Om och på vilket sätt skiljer sig förskollärarens förhållningssätt beroende på om bokläsning sker i yngre- eller äldre barnsgrupp?
 - 2b. Hur påverkar gruppens sammansättning förskollärarens förhållningssätt?

3. Tidigare forskning

I följande avsnitt redogörs för tidigare forskning på området. Kapitlet struktureras utifrån rubrikerna barns kommunikativa lärande, bokläsning i förskolan och förskollärares förhållningssätt.

3.1 Barns kommunikativa lärande

Tidigare forskning (Fast, 2007) lyfter och problematiserar när under barnets livscykel som den tidiga språk- och kommunikationsinläringen sker. Fast (2007) belyser flera infallsvinklar på frågan, däribland att den kognitiva mognaden uppstår först vid sju års ålder och att barnet inte bör genomföra språkliga- och kommunikativa aktiviteter innan dess. Hänvisat till forskaren Clay belyser Fast (2007) samtidigt att barns språk- och kommunikationsutveckling kan relateras till begreppet *emergent literacy* som syftar till tidig läs- och skrivaktivitet. Ur denna synvinkel påpekas det att barns kommunikativa lärande inte startar vid en specifik ålder utan sker och fortskrider vid kontinuerligt och socialt samspel där barnets intressen utgör grunden för lärandet. Fast (2007) hävdar att literacy-lärandet är ett brett område där samspelade aktiviteter belyses som mest betydande för lärandet, när lärandet sker spelar inte lika stor roll.

Även Björklund (2008) uttrycker att barn möter språkliga- och kommunikativa uttryck redan vid tidig ålder. Författaren påpekar att förståelsen för barns lärande har skiftat och utvecklats från att vara en fråga om barns mognad till att barnet ses som kompetent. Begreppet *kompetent* hänvisas i Björklunds (2008) avhandling till förskolans styrdokument där barnets lärande lyfts fram och poängteras. Förskolan ska möjliggöra för ett vidgat lärande där olika kommunikativa funktioner fokuseras och skapar grund. Lärandet ska inte enbart centreras till förskollärares utgångspunkter utan också till barnets förmågor kring att ta initiativ, reflektera och skapa egna uppfattningar. Vidare hävdar Björklund (2008) samt Pramling Samuelsson & Sheridan (2016) att förskolan utgör en central roll för barns lärande och att språklig- och kommunikativ kompetensutveckling bör läggas stor vikt vid i förskolans verksamhet.

3.2 Bokläsning i förskolan

Vår litteratursökning visar att flera författare tidigare uttryckt att många barn påbörjar sin vistelse i förskolan i tidig ålder. I förskolan varierar barnens åldrar och huruvida barnen har tidigare erfarenheter om bokläsning skiljer sig drastiskt åt (Norling & Lillvist, 2016; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2016). Liberg (2010) hävdar att barns tidigare erfarenheter rörande språkande syftar till sociala kontexter och sammanhang som barnet tidigare upplevt och varit deltagande i. Innan barnet påbörjar sin förskoletid utgör omsorgssituationer såsom blöjbyten, matsituationer och lekstunder barnets främsta kommunikativa aktiviteter. Norling (2015) hävdar däremot att sagoläsning, bildskapande och sång utgör delar av barns primära språkmiljö. Förskolans arena möjliggör för och främjar barnens språkliga- och kommunikativa utveckling på ytterligare ett plan när barnet möter socialt kommunikativa aktiviteter som bokläsning, lek och ateljéverksamhet (Norling & Lillvist, 2016). Björklund (2008) hävdar att boken är ett effektivt redskap för språkligt- och kommunikativt inriktade aktiviteter i förskolan. Inledningsvis fungerar boken som en bitleksak eller ett föremål att bära runt på, för att fortsättningsvis utgöra den funktion som den är avsedd för: att granskas, tittas och läsas i samt berättas om. För många barn uppstår intresset för boken utifrån det imaginära som bokens pärm utgör. När barnet öppnar boken synliggörs nya aspekter där text, men framförallt visualitet representerar och möjliggör fantasi för barnet (Björklund, 2008).

Tidigare forskning belyser att barns språkliga- och kommunikativa lärande möjliggörs i större grad vid medvetet kommunikativa aktiviteter. Lyssnandet, samtalandet och reflektionen runt en berättelse förstås främja barns språk- och kommunikationsutveckling på så sätt att barnen vidare kan uttrycka sig och förmedla erfarenheter och kunskaper (Fast, 2007). Wells (2009) diskuterar och betonar att högläsning influerar och främjar barnets kommunikativa lärande på många sätt. I högläsningen hävdar Wells (2009) att barnet kan få förståelse för skriftspråk, textuppbyggnad samt olika typer av texter. Högläsningen breddar också barnets förmåga att använda sitt ordförråd vid mer än endast vardagliga samtal. Fast (2003) hänvisar till en tidigare genomförd studie på ämnet och uttrycker att barn som frekvent lyssnar till berättelser möjliggörs vidgad förståelse för berättandets uppbyggnad och hur berättande går till.

3.3 Förskollärarens förhållningssätt

Wells (2009) har tidigare hävdad och framhåvt att det efterföljande samtal som möjliggörs vid bokläsningssituationer är minst lika betydelsefullt som bokläsningen i sig. Genom att diskutera bokens innehåll, dess karaktärer och händelseförlopp finns möjligheten att knyta an kontexten till barnens tidigare erfarenheter och språkliga kunskaper. Med hänvisning till bokläsning betonar Svensson (2009) att syftet med bokläsning inte bör fokuseras på mängden läsning utan snarare huruvida bokläsningen sker. Författaren beskriver däribland att samtalet om bokens innehåll har en betydande roll för barnets fortsatta förståelse för bokläsning. I Norling & Lillvists (2016) artikel betonas också att literacy-aktiviteter som fokuserar på muntligt språkande förstås stimulera förskolebarns språk- och kommunikationsutveckling i större utsträckning än skriftspråksaktiviteter. I direkt parallell till bokläsning och boksamtal har vår litteratursökning påvisat att flera författare (Dominkovic, Eriksson & Fellenius, 2006; Gjems, 2011) belyser förskolläraren som barnets främsta samtalspartner och att barn ges möjlighet till språkligt- och kommunikativt lärande i samspel med förskolläraren. Norling (2015) påpekar samtidigt att det är nödvändigt för förskolläraren att ha förståelse och medvetenhet om barns tidigare erfarenheter och intressen för bokläsning för att kunna fokusera lärandet. Wells (2009) hänvisar till forskning av Vygotskij som hävdade att undervisning bör fokuseras för att skapa mening och bidra till lärande. Det beskrivs uttryckligen att barn behöver erfarenhets- och intressebaserad motivation för att vilja lära och det betonas att detta bör prägla förskollärarens lärandemål.

Såväl Gustafsson (2014) som Damber, Nilsson & Ohlsson (2013) har med hänvisning till Langer diskuterat bokläsning och synliggjort den vuxnes tillvägagångssätt i bokläsningen. Gustafsson (2014) lyfter fram och betonar att det spelar en betydande roll hur bokläsning går tillväga och det läggs tyngd vid den vuxnes tillvägagångssätt vid bokläsningen. Gustafsson (2014) samt Damber, Nilsson & Ohlsson (2013) diskuterar hur bokläsning bidrar till en möjlighet för barnen att ta distans från den lästa texten och samtala med barnens erfarenheter som grund. I boksamtalet skildras barns tidigare erfarenheter samtidigt som samtalet också synliggör språkliga- och kommunikativa kompetenser hos barnet genom förskollärarens frågor (Gjems, 2011). Dominkovic, Eriksson & Fellenius (2006) betonar att användandet av *frågan* är en betydelsefull lässtrategi som den vuxne kan nyttja vid bokläsning. Författarna beskriver att en fråga delvis kan te sig som en vad-fråga och delvis som en öppen fråga där vad-frågan möjliggör för reflektion och språklig stimulans. Den öppna frågan karaktäriseras av öppenhet och möjlighet för reflektion bortom det uppenbara. Gjems (2011) har tidigare förespråkade liknande typer av frågor men benämnt dessa *inbjudande frågor*. Den inbjudande frågan är utmanande till sättet och beskrivs utmana barnets språkliga- och kommunikativa förmåga. I samspelet mellan vuxen och barn möjliggör den inbjudande frågan dialog samt lärdom både för den vuxne och för barnet.

Samtidigt som tidigare forskning (Wells, 2009) visat att bokläsning med efterföljande boksamtal är ett språkfrämjande medel har annan litteratur på området (Brink, 2016; Damber, Nilsson & Ohlsson, 2013) synliggjort att boksamtal inte är ett förekommande inslag i förskolan. Damber, Nilsson & Ohlsson (2013) har författat en bok där deras erfarenhetsbaserade kunskap och en artikel av Nilsson (2010, februari) utgör grund. Studien visar att bokläsning är en sällan förekommande aktivitet i förskolan. Nilsson (2010, februari) uttrycker en förvånad inställning när resultatet av studien visar att boksamtal aldrig tycks förekomma. Damber, Nilsson & Ohlsson (2013) uttrycker liknande resultat men påpekar däremot att boksamtal förekommer fast i begränsad grad. Brink (2016) relaterar förskollärarens förhållningssätt till bokläsning och boksamtal och förklarar hur förskollärarens tidigare erfarenheter av ämnet kan inbringa en negativ klang till hur bokläsning sker i förskolan. I följande studie och forskningsansats kommer förskollärarens förhållningssätt till bokläsning studeras och möjligtvis bidra med ny och fördjupad kunskap på området.

3.4 Sammanfattning av tidigare forskning

I ovanstående avsnitt beskrivs inledningsvis vad tidigare forskning lyft om barns kommunikativa lärande. Vidare redogörs för vad tidigare forskning lagt fram om böcker och bokläsning. Slutligen beskrivs hur förskollärare på skilda sätt kan förhålla sig till bokläsning i förskolan. I följande uppsats får tidigare forskning en betydande roll för hur resultat och diskussion framställs.

4. Teoretisk anknytning

I detta kapitel framförs vår teoretiska grund som innefattar det *sociokulturella perspektivet*, *kognitivismen* och den *sociokognitiva ansatsen*.

4.1 Det sociokulturella perspektivet

I vår studie har vi valt att utgå från det *sociokulturella perspektivet*. Säljö (2014a) diskuterar utifrån Vygotskijs teorier hur ansatsen pekar på att lärande och utveckling sker i sociala sammanhang. Det samspel som sker lyfts som en viktig faktor för att dela kunskaper och erfarenheter i olika skeden. Dessa erfarenheter bildar ett fundament i barnets utveckling och är en viktig aspekt för ett fortsatt lärande inom den sociokulturella ansatsen (Gjems, 2011). Inom perspektivet är kommunikation och användandet av språket centralt för hur barnet sammanlänkas med den omgivning som barnet befinner sig i (Säljö, 2014b). Det är i kommunikationen som barnet blir delaktig i olika sammanhang och skapar en förståelse för sig själv som individ, sina medmänniskor och omvärlden. Genom språket har människan förmåga att uttrycka sig och strukturera sin vardag i och med språkliga begrepp och värderingar som formas under tidiga levnadsår (Gjems, 2011; Säljö, 2014a). Barlebo Wenneberg (2000) framhäver att språket är socialt konstruerat och påpekar att det är grundläggande för människans kunskapsutveckling. Utan det verbala språket har vi inte förmåga att kommunicera med varandra, språket är därmed ett av de mest betydelsefulla redskapen vi har (Säljö, 2014a). I och med att språket är ett socialt konstruerat fenomen blir människans verklighetsbild även socialt konstruerad (Barlebo Wenneberg, 2000; Thurén, 2007).

Säljö (2014a) tar fasta på det som Vygotskij menade kring att språket hör ihop med individens tankeförmåga. I samspel med andra utvecklar människan sitt tänkande med språket som medierande redskap. Språket är ett redskap för barnets kognitiva funktioner som är betydande för utveckling och lärande (Gjems, 2011). Begreppet *mediering* syftar till att språkliga redskap, exempelvis symboler, tecken och bokstäver används i kommunikativa möten. Dessa redskap påverkas av kulturell miljö och utveckling, vilket gör att det bildas olika kulturella redskap som används för olika sammanhang (Säljö, 2014a). Med språkets betydande roll för individens tänkande menar Säljö (2014b) i relation till detta att språket påverkas i förhållande till den kulturella kontext som barnet ingår i. I olika aktiviteter och sammanhang bildas flera skilda förutsättningar hos barnet, vilket för med sig en bredare kunskap för kommande situationer (Gjems, 2011).

Utifrån det sociokulturella perspektivet är kontexten uppbyggd av individens handlingar. Det är handlingarna som skapar och förnyar kontexten och därmed bildar det sociala sammanhang som den syftar till (Säljö, 2014b). I de kontexter som barnet ingår i på förskolan betonar Vygotskij vikten av att barnet har förebilder att se upp till samt ta efter för att dels öka sin egen tankeförmåga, dels formas som social varelse (Svensson, 2009). Utifrån detta dras koppling till begreppet *proximal utvecklingszon* som Vygotskij lade fram som ett tillvägagångssätt där barnet stöttas och utmanas i sitt lärande av en mer kompetent person (Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013). I parallell till den proximala utvecklingszonen belyser Hundeide (2006) begreppet *scaffolding* som innefattar en stöttningsprocess där barnets initiativ och förmågor sätts i framkant. Författaren betonar att fokuset läggs på barnets kompetens till att förstå att det är han eller hon själv som besitter kunskapen. Även Säljö (2014a) definierar begreppet och menar att stöttningen är en pågående process som efter hand avtar beroende på hur mycket stöd som är nödvändigt. Författaren

påpekar den viktiga aspekt om att stödet inte ska ta över situationen utan läraren ska förhålla sig till den utvecklingsnivå som barnet befinner sig på.

Inom den sociokulturella ansatsen ses kommunikation som en grund för individens lärande i stort. Språket är ett redskap som gör att människan kan ta till sig och tillhandahålla kunskap. Denna kunskap framhävs genom individens kommunikativa uttryck och tidigare erfarenheter (Säljö, 2014b). Detta kan härledas in på den *metakognitiva förmåga* som inbegriper att reflektera över sitt eget lärande och bli medveten om hur jag själv och andra tänker. Denna förmåga ses som en betydande faktor för att kunna lära och utvecklas (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2016).

4.2 Kognitivismen

I vår teoretiska anknytning har vi även valt det *kognitiva perspektivet* som i stort lägger vikt vid människans tankeförmåga. Grundtanken till perspektivet är att människan ses som en informationsbehandlande individ som tar till sig samt processar kunskap genom sitt intellekt. Fokus ligger vid individens minne och hur kunskapen tas in och bearbetas (Säljö, 2014a). Ansatsen skiljer mellan individens fysiska attribut och intellekt och menar att kunskapsinhämtandet är mer centralt än själva lärandet (Säljö, 2014a; Säljö, 2014b). Inom den kognitivistiska traditionen ses kunskapen ur olika kognitiva modeller som lagras i individens långtidsminne. De minnen individen sparar baseras på den kunskap som tagits in. Kunskapen kan sedan tas upp beroende på vilken situation människan sätts i (Säljö, 2014a). Kognitivismen har en relation till rationalismen som betonar uttryckande av kognitiva funktioner där handlandet framhäver individens förståelse. Genom att kognitivt behandla språkliga funktioner och uttrycka dessa uppstår ett möte mellan kognitivismen och rationalismen. Inom perspektiven fokuseras hur språkinläringen sker och inte vad språket används till (Säljö, 2014a).

4.3 Sociokognitivismen

Det *sociokognitivistiska perspektivet* diskuteras av Svensson (2009) som hänvisar till psykologen Bruner och hans studier kring det sociokulturella perspektivet utifrån en kognitivistisk ståndpunkt. Bruner menar att barnets kognitiva funktioner stärks genom sociala interaktioner med andra individer och han lägger vikt vid språket och menar att det är det viktigaste redskapet för barns kognitiva utveckling. Bruner hävdar även att användandet av språket är beroende av två separata krafter. Den första drivkraften är den naturliga drivkraft som barnet fått genom genetiska faktorer vilka innefattar förmågan att kunna lära sig språk samt den drivkraft som sker genom en stöttande omgivning där inläringen av språket utvecklas med hjälp av, för barnet väl kända individer (Svensson, 2009). Inom perspektivet riktas fokus mot dessa individer, som hjälper barnet i dess kommunikativa lärande. Betoning ligger på hur föräldrar och andra nära vuxna ses som lärare för barnet i dess första levnadsår och hur föräldrarna ska anamma en lyhördhet för barnets försök till språkande (Svensson, 2009). I relation till detta påpekar Liberg (2006) att det sociokognitiva perspektivet fokuserar på hur individen lär sig och tillhandahåller kunskap inom en social kontext, medan den sociokulturella ansatsen å andra sidan syftar till det faktiska skapandet av sociala sammanhang.

Strömquist (2010) hävdar att den sociokognitiva utvecklingen tar fart när barnet kommer upp i 3-5 årsåldern. Barnet blir då mer medveten och ökar sin förståelse för att ta in hur andra individer tänker. I och med detta sker en utveckling inom barnets kommunikativa spektra vilket medför möjligheter för att skapa kommunikativa möten där barnet har förmågan att anpassa sig efter sin

motpart. Denna utveckling medför även ytterligare förmågor som barnet senare har med sig för att föra diskussioner och använda sig av berättande på olika sätt.

4.4 Sammanfattning av teoretisk anknytning

Avsnittet teoretisk anknytning presenterar tre perspektiv som berör hur individer lär sig och inhämtar kunskap. Det sociokulturella perspektivet och sociokognitivismen speglar lärandet i en social kontext medan kognitivismen fokuserar på hur kunskap tas in. Perspektiven har stor relevans i det avseende att studien utförs med fokus på sociala sammanhang och språkinläring.

5. Centrala begrepp

Nedan lyfts och beskrivs fyra centrala begrepp som är relevanta för studien. Begreppen är *literacy*, *grupper*, *samspelande atmosfär* och *berättande samspel*.

5.1 Literacy

Enligt Fast (2008) är *literacy-begreppet* ett brett och överordnat samlingsnamn med flera betydelser och fokusområden. Fast (2007) hävdar att begreppet bör beskrivas som *literacies* och menar att begreppets olika områden inte går att särskilja. Begreppet har under senaste tiden tillskrivits nya innebörder och det är omöjligt att diskutera literacy utifrån en enskild innebörd. Samtidigt lyfter Wells (2009) att begreppets olika innebörder går att skilja beroende på vilket lärandemål som ska uppnås. Om syftet exempelvis är att lära barnen om skriftspråk menar Wells (2009) att lärandet fokuseras mot det literacy-område som skildrar skriftspråket. Literacy fokuserar på språkliga- och kommunikativa aspekter av barns utveckling och lärande och har förskjutits från att handla enbart om läsande och skrivande till att fokusera på muntligt språkande men också på multimodala uttrycksätt (Fast, 2008). Björklund (2008) lyfter begreppen *medialitteracitet*, *datorlitteracitet* samt *visuell litteracitet* och påpekar att samhällets digitalisering har kommit att flytta literacy-begreppets fokus från läs- och skrivaktiviteter till mer digitalt inriktade aktiviteter. Trots att literacy främst syftar till läs- och skriftspråksutveckling påpekar flera författare att begreppet även kan relateras till digitala medier och redskap. Cook-Gumperz (2011) diskuterar hur literacy-begreppets innebörd skiftar i takt med att samhället utvecklas digitalt samtidigt som Säljö, Liberg & Lundgren (2014) belyser att dagens läs- och skrivaktiviteter oftast sker bakom en skärm.

Tidigare forskare har haft svårigheter att översätta begreppet literacy till svenska, begreppet har därmed fått flera olika omskrivningar. Fast (2009) hänvisar till Josephson (2006, 28 oktober) som har översatt literacy-begreppet till *skrivkultur*, *skriftbruk* och *skriftlighet* samtidigt som Säljö (2013) översätter begreppet till *skriftspråkliga aktiviteter*. Josephson (2006, 28 oktober) poängterar att begreppets flera översättningar på ett sätt fördjupar förståelsen för vad läsande och skrivande kan innebära och den svenska översättningen bidrar till ett bredare perspektiv av begreppet. Fast (2003) påpekar däremot att begreppet literacy inte enbart syftar till kunnande och tekniska färdigheter hos barnet utan att vardaglig språkförståelse också bör räknas in. Författaren påpekar att literacy syftar till ett symbolsystem där individer inom samma kulturella kontext möjliggörs förståelse och kommunikation även i vardagliga möten med skyltar, förpackningar, ikoner och bokstäver.

Tidigare forskning (Björklund, 2008; Fast, 2007) har visat att literacy-begreppet syftar till kommunikativa processer där ålder inte har påverkan. Alla människor, från den yngsta individ till den äldsta relaterar till literacy men på skilda sätt. För det yngsta barnet innebär kommunikativa processer till stor del att samspeja via ansiktsuttryck medan äldre barn kommunicerar mer verbalt och har förmågan att relatera till skriftspråksaktiviteter på ett högre plan. Individens uppväxtsituation samt den kulturella kontext individen ingår i återspeglar hur varje enskild individ relaterar till literacy-begreppet.

5.2 Grupper

En grupp och diverse gruppammansättningar kan te sig på skilda sätt beroende på vilka förutsättningar som individerna har inom gruppen. En grupp uppstår och skiljer sig beroende på hur

individerna betar sig och förhåller sig till rådande normer. Människan är ständigt deltagande i en eller flera grupsammansättningar där gruppens varaktighet varierar avsevärt (Thornberg, 2006). Trots att tolkningen av begreppet *grupp* är vagt påpekar både Jensen (2011) och Thornberg (2006) att grupper som helhet förutsätter socialt samspel mellan flera individer där varje individ är beroende av gruppmedlemmarnas tidigare kunskap för lärandets skull.

Begreppet grupper kan kategoriseras som *konkreta grupper* och *abstrakta grupper*. Den konkreta gruppen identifieras av grupsammansättning och grupptillhörighet av samtliga medlemmar. Inom en konkret grupp sker interaktion och samspel där fokus syftar mot gemensam vilja och strävan. Konkreta grupsammansättningar kan utgöras av familjer, kompisgäng och arbetslag. Den abstrakta gruppen består å andra sidan av individer som placerats och kategoriserats i sociala kategorier utifrån personliga särdrag. Inom den abstrakta gruppen sker kategorisering nödvändigtvis inte personligen då människan bildar sig en uppfattning och kategoriserar andra människor utan medvetenhet. Abstrakta grupper är omfattande till storleken och utgörs bland annat av yrkesgrupper, kulturella grupper och åldersgrupper (Thornberg, 2006).

Thornberg (2006) hävdar att grupper och grupsammansättningar påverkas beroende av samhällets rådande normer. En *norm* influerar människors sätt att tycka och tänka, hur vi uppfattar oss själva och andra människor samt hur vi bemöter omvärlden. Normer påverkar hur människor handlar på ett undermedvetet sätt. Huruvida människan efterlever diverse normer påvisas inom och utom gruppen då normer präglar hur grupsammansättningar sker och hur gruppen håller samman. Normer påverkar även vilka roller och relationer som uppstår inom gruppen.

5.3 Samspelande atmosfär

Johansson (2011) belyser begreppet *samspelande atmosfär* som innefattar ett förhållningssätt där förskolläraren visar stort engagemang för barnet. Fokus riktas mot barnets erfarenheter och intressen och målet är att skapa ett interaktivt möte där förskolläraren är närvarande i barnets livsvärld. Utgångspunkt inom atmosfären är att möta barnet i dess psykiska och fysiska närvaro och tillmötesgå barnet med glädje. Inom begreppets ramar är det viktigt att visa på en rolig och lustfylld ton gentemot barnet. Den närhet som barnet ges av de närvarande pedagogerna kopplas till att se barnet utifrån dess perspektiv. Löfdahl (2004) definierar barns perspektiv som en angelägenhet i förskolans verksamhet där mötet mellan vuxen och barn ska anta en barncentrerad ansats. Detta har även grund i förskolans styrdokument som framhäver att barnet ska vara i centrum och bli bemött utifrån dess nivå och perspektiv (Skolverket, 2016). Inom den samspelande atmosfären lyfts lyhörddhet som ett viktigt inslag hur förskolläraren bemöter barn i förskolan. Samtidigt som barnets perspektiv tas i fokus läggs även vikt vid att vara öppen för och hjälpa barnet i dess kommunikativa sammanhang och som pedagog agera språkrör för att få fram det barnen uttrycker (Johansson, 2011).

I förhållande till den samspelande atmosfären lyfter Johansson (2011) fram den *instabila- och kontrollerande atmosfären*. Den *instabila atmosfären* grundas i att förskolläraren både närmar sig barnet och tar avstånd från barnets värld. Atmosfären har flera likheter med den samspelande atmosfären men inom den instabila tenderar förskolläraren i vissa situationer att agera med en vänlig distans gentemot barnet. I dessa sammanhang blir ett vuxenperspektiv mer talande och sätter barnets initiativ sekundärt. Framstående inom atmosfären är att ett tillkämpat lugn ofta uppstår i stressade situationer. Genom detta bildas en hög koncentration och behärskad attityd från förskolläraren, vilket kan skapa en tryckt stämning. Den instabila atmosfären har en obalanserad

nivå med tanke på de positiva och negativa motsägelser som kan ske i verksamheten (Johansson, 2011).

Den *kontrollerande atmosfären* som Johansson (2011) diskuterar, har ett annat fokus än de två föregående. Inom detta begrepp är den vuxnes kontroll och ansvar utmärkande, vilket ses utifrån både positiva och negativa aspekter. Fokus riktas mot ett vuxenperspektiv och ett kontrollerande ansvarstagande. När ett vuxenperspektiv råder ges barnen inte lika stor möjlighet att bli sedda utifrån deras upplevelser och utforskande. Med hänvisning till Emilsson hävdar Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson (2009) att barnets delaktighet och inflytande därmed blir begränsat. Johansson (2011) refererar till Bae och Markström, som antyder att det i dessa sammanhang råder en större maktutövning hos läraren. Makt beskrivs utifrån Foucaults teorier som ett sätt att skapa kunskap och inte bara sätta förbud eller verka med förtryck. Teoretikern menar att makten påverkas av de normer som råder, vilket gör att makt inte endast behöver vara i samband med regler och lagar (Dolk, 2013).

5.4 Berättande samspel

Begreppet *berättande samspel* syftar till att skapa meningsfulla sammanhang där barnens världsuppfattning och fantasi får ta plats i en berättelse. Berättandet kretsar ofta kring en verklig miljö eller leksituation som är grundad i barnets erfarenhetsvärld (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007). Kommunikationen mellan vuxen och barn samt barn och barn är viktig inom begreppet och bidrar till tillfällen för meningsskapande situationer. Genom att både barn och vuxen delar på initiativtagandet i aktiviteten möjliggörs ett berättelseskopande som formas utifrån barnens erfarenhetsnivå samt den vuxnes vilja att hitta en röd tråd i berättelsen. Centralt i samspelet är att fantasin oftast bygger upp berättelsen. Samtalet växlar också mellan att vara på låtsas och berättas utifrån riktiga fenomen (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007).

Det berättande samspelet relateras ofta till barns lek och utvecklar leken samtidigt som barnet får möjlighet till att vidga sitt lärande inom lekens ramar. Det handlar om att ta fasta på barnets livsvärld och koppla samman den med verkligheten (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007). Barnets livsvärld beskrivs utifrån Johansson (2011) som en social värld där tidigare erfarenheter lägger grunden och blir meningsbärande i olika sammanhang. I lärandet är det viktigt att utgå från barnets livsvärld för att förstå barnet och kunna stötta och utmana barnet på rätt sätt (Johansson, 2011).

5.5 Sammanfattning av centrala begrepp

I detta avsnitt beskrivs begreppen *literacy*, *grupper*, *samspelande atmosfär* och *berättande samspel*, vilka är av vikt för hur resultatet tolkas och analyseras samt för hur diskussionen utformas. Begreppen är återkommande i studien men ges för det mesta underförstådd mening.

6. Metod

I detta kapitel beskrivs vårt metodologiska tillvägagångssätt. Först redogör vi för utförandet av studien och motiverar varför vi har valt denna utgångspunkt, sedan lyfter vi våra avvägningar. Vidare utvärderar vi vår forskningsdesign och på vilket sätt studien är tillförlitlig och avslutar kapitlet med att förtydliga våra etiska aspekter.

6.1 Kvalitativ ansats

Ahrne & Svensson (2015) lyfter fram innebörden av en *kvantitativ* samt en *kvalitativ* ansats och belyser hur forskningen kan ske på skilda sätt för att analysera och hantera insamlat material. En kvantitativ ansats används i samband med statistiska studier, medan den kvalitativa ansatsen används med syftet att få förståelse för och hitta återkommande mönster inom forskningsområdet (Trost, 2010). Den kvalitativa ansatsen grundar sig i filosofiska samt historiska antaganden och syftar till en tanke- och tolkningsprocess där individens upplevelser och uppföranden studeras i sitt sammanhang. Ansatsen används i studier som har intervju, observation och textanalys som metod då dessa tillvägagångssätt bildar underlag som bygger på respondentens antaganden och utföranden (Ahrne & Svensson, 2015; Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013).

6.2 Datainsamling

I vår studie har vi studerat förskollärares förhållningssätt kring bokläsning vilket har tagits fram med hjälp av kvalitativa intervjuer och observationer. Vi har valt att anta en kvalitativ ansats då Trost (2010) menar att det är en metod för att synliggöra individens reaktioner och förhållningssätt. Vår tanke med att använda oss av både intervju och observation är dels för att få fram förskollärarnas tankar och uttalade förhållningssätt till bokläsning, dels att observera vad förskolläraren lägger vikt vid samt hur han eller hon handlar i praktiken. Björndal (2005) beskriver hur intervju kan komplettera observation i den mån att det ger utrymme för den som intervjuas att ge sitt perspektiv på forskningsfrågan. Intervjun öppnar upp för mer detaljerad fakta som inte kommer fram på samma sätt i observation. Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2015) belyser trots detta en svaghet med intervjuer och menar att de kan ge en begränsad bild som måste kompletteras med andra metoder för att få fram ett konsekvent material. Utifrån detta beskrivs intervjuer därav som ett vanligt förekommande komplement till observationer. I vår datainsamling har vi under intervjuerna samt observationerna använt oss av kompletterande anteckningar och skrivit ner stödord samtidigt som vi gjort ljudupptagningar av varje sekvens. Kvale & Brinkmann (2014) menar att ljudupptagning är det vanligaste hjälpmedlet för att registrera vad som sker i en intervju. Intervjuaren kan lägga fokus på interaktionen och behöver inte oroa sig för att missa vad som sägs. Ljudupptagning ger möjlighet för forskaren att lyssna otaliga gånger och gå tillbaka till intervjun. I observationer blir även detta ett fördelaktigt hjälpmedel för att gång på gång lyssna till vad som händer i observationen (Björndal, 2005).

6.2.1 Intervju

Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2015) pekar på att intervju som metod kan föra fram andra individers perspektiv och hur de upplever sin omvärld. Trost (2010) belyser två skilda begrepp i intervjusammanhang, *standardisering* och *strukturering*. Standardisering innebär att intervjun är likadan för alla och sker på exakt samma sätt för varje enskild intervju. Trost (2010) påpekar att

strukturerad däremot syftar till två olika aspekter som lyfter hur intervjun antingen kan struktureras utifrån frågor eller upplägg. Strukturerade frågor är behandlade med svarsalternativ vilket gör att respondenten inte får resonera och svara utifrån egna tankar. När intervjun istället struktureras efter upplägget håller sig intervjun till samma ämnesområde. Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström (2013) belyser vikten av att ha ett tydligt syfte med intervjun för att få fram ett väl utformat och rättvist resultat. Författarna påpekar att den kvalitativa intervjumetoden ska spegla respondentens antaganden och uppfattningar. Ansvaret ligger på intervjuaren att bemöta respondenten och föra intervjun framåt. I litteraturen benämns detta som *probing*, vilket innebär att ställa följdfrågor men också låta respondenten utveckla sina svar genom verbal kommunikation samt kroppsliga uttryck från den som intervjuar (Eriksson Barajas et al, 2013).

6.2.2 Observation

Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström (2013) belyser att observation som metod sker på olika sätt beroende på vilken forskningsfråga som antas. Eriksson Barajas et al (2013) menar att forskarens deltagande kan skilja sig mellan olika observationer. Våra observationer har vi utfört i enlighet med det som Björndal (2005) beskriver som observation av första ordning. Författaren menar att observation av första ordning inbegriper att observatören endast har ögonen riktade på det som sker i situationen och inte är deltagande själv. Björndal (2005) hävdar att observationen på detta sätt kan uppnå högre kvalitet då observatören inte behöver rikta fokus mot flera områden samtidigt. Björndal (2005) vederlägger hur struktur och fokus är viktigt i observationer för att observatören inte ska bli överväldigad av all information. För att utföra en strukturerad observation belyser Björndal (2005) vikten av att använda olika observationsscheman som hjälp för att rikta sitt fokus mot rätt fenomen för att bearbetningen av materialet ska bli lättare.

6.3 Urval

I vår studie har fyra förskollärare från två förskolor i olika kommuner medverkat. Förskollärarna som deltagit jobbar både med yngre och äldre barn och är mellan 30 och 41 år gamla samt har varit verksamma under olika lång tid. Två förskollärare på respektive förskola har intervjuats och en på vardera förskola har blivit observerad under två bokläsningssekvenser. Våra val har delvis tagits fram i relation till strategin om bekvämlighetsurval som Alvehus (2013) presenterar. Innebörden med denna strategi är att urvalet tas fram inom bekväma faktorer. I vårt fall kopplas detta ihop med att vi sedan tidigare kände till både förskolor och förskollärare. Dock har urvalsbeslutet tagits utifrån en strategisk faktor då vi tillfrågat förskollärare som arbetar med både yngre och äldre barn. Denna aspekt har varit betydande för vår analys då vi bland annat jämfört förskollärarnas förhållningssätt gentemot olika åldrar (Alvehus, 2013).

6.4 Genomförande

Efter urvalsprocessen återstod många åtaganden och överväganden. Vi påbörjade vår inledande process med att kontakta berörda förskolor för att bestämma dag och tid. Den tidliga aspekten utgjorde ett stort dilemma. Vi hade tidigare diskuterat hur och när vi skulle ha möjlighet att genomföra studien utan att förlora värdefull skrivtid. Det kändes väsentligt att materialinsamlingen genomfördes tidigt under processen och vi valde att fokusera vårt genomförande på två specifika veckor. Vi gav sedan deltagande förskollärare möjlighet att avgöra när under dessa veckor som det passade att vi besökte deras verksamhet. Vidare utvecklade vi ett informationsbrev (Bilaga 1) och

en medgivandeblankett (Bilaga 2) som vi bifogade till förskolorna. Informationsbrevet riktade sig mot förskolan och förskollärarna. Här beskrev vi syftet med studien och hur vi planerade för att hantera etiska frågor. I medgivandeblanketten riktade vi oss till barnens vårdnadshavare. Vi beskrev syftet med vår studie och anledningen till vårt besök, samt efterfrågade ett medgivande för deras barns deltagande. Här fick deltagande förskollärare hjälpa oss lämna ut och samla in blanketten. Både informationsbrevet och medgivandeblanketten har korrigerats och godkänts av vår handledare innan vi bifogade dem till förskolorna.

För att avgränsa studien utvecklade vi en observationsmall utifrån vår frågeställning som vi följde under studiens gång. Observationsmallens primära fokus syftade till förskollärarens roll, hans eller hennes förhållningssätt samt hur han eller hon bemöter gruppen i bokläsningen. Enligt Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström (2013) tenderade våra observationer att bli av strukturerad karaktär då observationsmallen fokuserade på ett tydligt och specificerat syfte. Trots att vi gjort en tydlig observationsmall har vi observerat med ett öppet sinne och medvetet förhållit oss mot att det eventuellt kan uppstå nya perspektiv. Under observationerna har vi använt oss av ett observationsschema för att kunna hantera vår materialinsamling på ett strukturerat sätt. Björndal (2005) hävdar att observationsscheman möjliggör för observatören att lättare hantera situationen och bearbeta materialet.

Vi utvecklade även en intervjumall (Bilaga 3) med åtta avgränsade frågor. Denna mall strukturerades och riktades mot ett specifikt innehåll. Frågorna ställdes med öppenhet och förskollärarna hade möjlighet att tolka frågorna fritt. Intervjuerna blev således semistrukturerade (Alvehus, 2013; Trost, 2010) med en tendens till standardisering, vilket enligt Trost (2010) innebär att intervjun är av enhetlig struktur. Med intervjumallen till grund har alla förskollärare besvarat samtliga frågor i samma ordning. Innan genomförandet av observationer och intervjuer godkände vår handledare dessa dokument.

För oss har det sedan tidigt varit viktigt att vi båda är deltagande under samtliga moment av studien. Vi valde därför att genomföra alla praktiska moment tillsammans. Vi observerade tillsammans och vi båda deltog aktivt under samtliga intervjuer. Trots att detta har varit tidskrävande har det utmynnat i en bredare diskussion där vi båda har inflikt betydelsefulla aspekter från vår fältstudie. Ur Björndals (2005) beskrivning har detta tillvägagångssätt möjliggjort för ett bredare perspektiv för det faktiska händelseförloppet när fyra ögon har riktats mot situationen istället för två. I materialhanteringen bidrog vårt gemensamma deltagande till att vi kunde förstå samma företeelse ur olika synvinklar. Vi tror att vårt resultat hade sett annorlunda ut om vi genomfört studiens materialinsamling enskilt.

6.5 Materialhantering

Efter att vi avslutat våra fältstudier återstod många timmar med materialhantering. Vi hade fyra intervjuer samt fyra observationer att transkribera vilket utgjorde ungefär 125 minuter inspelat material. Utöver det inspelade materialet behövde vi också sammanställa våra kompletterande anteckningar från våra observationsscheman. För att hantera materialet på bästa sätt delade vi upp arbetet. Vi transkriberade två observationer och två intervjuer var. När en av oss transkriberade observationer gjorde den andra en överskådlig tolkning av observationsanteckningarna. Efter att vi transkriberat vårt material återstod analysen och vi behövde utläsa ett resultat av all empiri. I enlighet med Rennstam & Wästerfors (2015) strukturerade vi vår materialhantering i tre stadier. Det första stadiet inbegriper att *sortera* materialet. I detta skede valde vi att utgå från vår

problemformulering och vi sorterade materialet efter två kategorier, bokläsningens syfte och förskollärarens förhållningssätt. Rennstam & Wästerfors (2015) betonar meningen med att strukturera materialhanteringen och sortera sitt material och påpekar att detta underlättar för analysering av empiri.

I det andra stadiet är det nödvändigt att *reducera* sitt material, vilket syftar till att ta bort överflödiga empiri som inte utgör något syfte för resultatet. I kvalitativa studier är materialomfånget brett och mycket kommer inte till användning. Som forskare är det således viktigt att lyfta och presentera det mest framstående ur materialet och skildra en rättvis bild (Rennstam & Wästerfors, 2015). Vi reducerade vårt material samtidigt som vi sorterade det. Det transkriberade materialet kategoriserade vi utifrån vårt mest framstående resultat vilket ledde till ett väl sorterat, reducerat och kategoriserat material som vi sedan analyserade.

Det tredje stadiet syftar till att *argumentera* för sin tes och lyfta sin empiri. För att en studentuppsats likt vår ska klassas som akademisk är det väsentligt att lyfta sitt material, argumentera för det och således möjligtvis bidra med ny forskning på området. I argumentationen framhävs empirin och sätts i relation till teori och teoretiska begrepp (Rennstam & Wästerfors, 2015). Vi har grundligt och kontinuerligt relaterat vårt material till teoretiska utgångspunkter och argumenterat för vår tes i anslutning till tidigare forskning och begrepp.

6.6 Metodologiska avvägningar

Svensson & Ahrne (2015) uttrycker att forskningsmetoder speglar ett arbetssätt som leder vägen under en forskningsansats. Beroende på vilken metod som väljs och vilka metodologiska avvägningar som görs framkommer också olika resultat. När vi formade vår forskningsdesign gjorde vi många avvägningar som kan ha påverkat vår studie. I den inledande urvalsprocessen diskuterade vi huruvida barnens ålder skulle få påverkan på vår studie. Vår primära tanke var att studera bokläsning för barn i treårsåldern då vi antog att barns språkutveckling är mer djupgående i denna ålder. Efter handledning och vidare tankeprocess valde vi trots detta att genomföra vår studie med fokus på barn mellan ett och fem år. I och med detta kunde vi göra en jämförelse om förskollärare förhåller sig på olika sätt i bokläsningen beroende på den åldersgrupp de läser för. Om vi hade fokuserat på endast en åldersgrupp tror vi att studien hade fått en avsmalnad inriktning och inte kunnat bidra med samma förståelse för hur bokläsning kan användas som språkfrämjande medel för alla barn i förskolan. Genom att vi studerat hela förskolans åldersspann tänker vi att vår studie breddar syftet med bokläsning i förskolan.

Vi gjorde även noggranna avvägningar när vi valde vilka förskolor vi ville göra vår studie på. Av erfarenhet visste vi att det fanns förskolor angränsande till Göteborgs stad med ett uttryckt förhållningssätt mot bokläsning och vi övervägde att kontakta dessa förskolor inför vår studie. Dock påpekade vår handledare att vi behövde avgränsa vårt urval för att göra det rimligt för oss att genomföra studien. Syftet med vår studie hade eventuellt fått en annan inriktning om vi valt att besöka förskolor med ett uttalat förhållningssätt mot bokläsning.

Slutligen gjorde vi ett medvetet val rörande vilka hjälpmedel vi skulle använda när vi observerade. Trots att videoobservation har ett uttalat syfte att spegla verkligheten i den observerade situationen (Björndal, 2005) förbisåg vi detta och valde att inte använda oss av videoinspelning när vi observerade. Vår primära tanke med detta var att båda skulle vara aktivt deltagande under observationen och rikta all fokus mot händelseförloppet. Vi diskuterade huruvida videoinspelning

hade påverkat situationen och kom fram till att användandet av videoinspelning skulle resultera i att en av oss hade blivit passivt deltagande bakom kameran medan den andra blev mer aktiv. I relation till Franzén (2014) blir det också tydligt att videoobservation är ett negativt metodval sett till etiska aspekter vilket förstärker vår metodologiska avvägning.

6.7 Utvärdering av forskningsdesign

Alvehus (2013) diskuterar hur kvalitet kan skildras i olika forskningsstudier och lyfter begreppen *reliabilitet* och *validitet*. Reliabilitet syftar till huruvida studien kan göras om på samma sätt och med samma resultat. Begreppet förutsätter en metod där mätinstrument är av innebärande faktor för att få fram resultatet. Validitet å andra sidan beskriver huruvida forskningen är giltig sett till den frågeställning som undersöks. För att forskning ska klassas som valid behöver den genomföras så att syftet uppfylls på ett förutbestämt sätt (Erickson & Gustafsson, 2014). Trost (2010) hävdar att reliabilitet och validitet inte kan sättas i relation till kvalitativa forskningsstudier av den anledning att kvalitativa metoder inte kan garantera lika resultat om studien görs om eller att frågeställningen besvaras på ett redan förstått sätt. Även om begreppen inte går att applicera på en kvalitativ studie är det ändå nödvändigt att presentera en trovärdig datainsamling. Vi har genomfört en studie med relativt stor materialinsamling som speglar fyra förskollärares perspektiv samt deras praktiska förhållningssätt i bokläsning. Vi tror att studien hade varit mindre trovärdig om datainsamlingen hade skett i mindre omfattning samtidigt som den likväl hade kunnat bli ännu mer trovärdig om vi haft möjlighet att bredda vårt urval. Dock är det inte mängden empiri som är avgörande för studiens trovärdighet utan innehållet väger tyngre (Rennstam & Wästerfors, 2015; Trost, 2010).

För att uppnå en tillförlitlig studie har vi eftersträvat att bygga vår forskning på relevant och aktuell litteratur på området. Vi har därav inte grundat studien på personliga antaganden som kan uppfattas sänka standarden och hur tillförlitlig studien är. Vi underbygger våra argument med flera källor på samma ämne vilket också stärker trovärdigheten för vår tes (Svensson & Ahrne, 2015). Vi har verkat i enlighet med begreppet *ad fontes* och återgått till originalkällan när möjligheten har funnits (Alvehus, 2013). Samtidigt har vi granskat och förhållit oss kritiskt mot tidigare forskning samt vetenskaplig litteratur. Vi vill med detta förtydliga att vi gjort medvetna val med vilka typer av källor vi använt för denna studie; avhandlingar, vetenskapliga artiklar, kurslitteratur, tidsningsartiklar, rapporter, styrdokument och tillförlitliga hemsidor.

6.8 Etiska aspekter

Vetenskapsrådet (2002) lyfter fyra forskningsetiska principer som vi tagit fasta på i arbetet med våra etiska överväganden. I enlighet med *informationskravet* har vi informerat samtliga deltagare vad vi har haft för syfte med vår studie. Förskolorna och förskollärarna informerades via ett informationsbrev tätt inpå att urvalsprocessen avslutats. Vi informerade även berörda vårdnadshavare i den medgivandeblankett som delades ut på förskolorna. Med *samtyckeskravet* (Vetenskapsrådet, 2002) till grund uttryckte vi tydligt att deltagandet var frivilligt och att deltagarna när som helst kunde avbryta sitt deltagande. Samtliga vårdnadshavare på båda förskolor behövde godkänna att deras barn fick medverka under våra observationer. I de fall vårdnadshavarna inte återlämnade blanketten var vi tydliga med att barnen i fråga inte fick medverka, trots att detta kanske inverkar på den dagliga verksamheten.

Som *konfidentialitetskravet* (Vetenskapsrådet, 2002) belyser har vi också tillskrivit studiens deltagare största möjliga konfidentialitet och personliga uppgifter har endast hanterats av oss. Vi har

eftersträvat att anonymisera alla deltagare fullt ut men då empirin visar att förskollärarna benämner barnen vid namn har detta inte varit möjligt. Dessa namn har istället figurerats för att inte röja barnens identitet. För att tillskriva deltagande förskollärare största möjliga konfidentialitet har vi medvetet valt att inte skriva fram vilken förskollärare som är verksam på yngre- respektive äldre barns avdelningen i utdragen. I enlighet med Löfdahl (2014) har det varit betydelsefullt för oss att inte peka ut någon och visa negativa sidor som går att relatera till specifika personer och förskolor. Däremot kände vi att det var behövt att förtydliga vilken avdelning förskollärarna arbetade på i de fall syftet var att diskutera och besvara frågeställningen som berör förskollärares förhållningssätt gentemot olika åldersgrupper. För att stärka studiens syfte har vi skrivit ut vilken ålder barnen har, men denna aspekt urskiljer inte specifika barn. I utdragen innebär F=förskollärare och B=barn. För att eftersträva konfidentialitetskravet har all transkribering skett på förskolorna.

I informationsbrevet till förskolorna och förskollärarna samt i medgivandeblanketten till vårdnadshavarna förklarar vi att det insamlade materialet endast kommer vara tillgängligt för oss och inte för utomstående personer eller annan forskning, vilket lyfter *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2002). Samtidigt påpekar vi att allt material kommer att bevaras tills dess att studien blivit godkänd.

6.9 Sammanfattning av metod

Vi har genomfört en kvalitativ studie där vi har utfört semistrukturerade intervjuer och observationer på två olika förskolor. Fyra förskollärare med olika arbetslivserfarenhet har varit deltagande. I vårt genomförande har vi utvecklat ett informationsbrev och en medgivandeblankett som vi bifogat till förskolorna. Materialet har transkriberats och det har sedan sorterats, reducerats och analyserats. Vi har tagit stor hänsyn till etiska aspekter och utgått från Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer. I vårt metodavsnitt lyfter vi våra metodologiska avvägningar och vår egen utvärdering av forskningsdesignen. Under studien har vi båda varit deltagande under samtliga moment.

7. Resultatredovisning och analys

I detta avsnitt presenteras studiens resultat. Inledningsvis redovisas bokläsningens syfte i förhållande till det digitaliserade samhället samt som ett språkutvecklande medel. Därefter redovisas förskollärarens förhållningssätt i relation till barns erfarenheter. Förskollärarens förhållningssätt diskuteras vidare utifrån aspekter som bokval, röst och språk samt öppna frågor. Slutligen redovisas hur förskollärare förstås förhålla sig till gruppen i bokläsning.

7.1 Bokläsningens syfte

7.1.1 Det digitaliserade samhället

Tidigare forskning visar att digitala medier har övertagit tidig språkaktivitet i det avseende att literacy-aktiviteter som läsande och skrivande numera sker digitalt. Samhällets digitalisering har fått implicit inverkan på Sveriges lärosäten samtidigt som det har blivit tydligt att digitala medier främjar och möjliggör barns språkliga utveckling och lärande (Säljö, Liberg & Lundgren, 2014). Samhällets framväxande digitalisering synliggörs i *Läroplan för förskolan* (2016) där användandet av, samt intresset för nya medier betonas som ett strävansmål. Här uppkommer funderingar rörande användandet av digitala medier och huruvida vi bör tillåta samhällets digitalisering ta övertag över lärandet. Vår materialinsamling har påvisat ett flertal perspektiv värda att beaktas, en förskollärare uttrycker följande:

Dels så känns det viktigare idag att läsa än det har gjort förut för jag upplever att barn får mindre läsning till sig i andra sammanhang än vad det har varit tidigare i och med alla andra medier som är nu, som liksom byts ut lite.

Vi tolkar att förskolläraren upplever ett paradigmskifte där digitala medier ersatt den klassiska bokläsningen. Förskolläraren förstås lägga tonvikt på läsning som aktivitet och menar att nya medier inte får överta läsandet. Samtidigt beskriver ytterligare en förskollärare att användandet av digitala medier åsidosätter högläsningen.

Ja digitaliseringen och alla de andra momenten som ska få rum i verksamheten delar ju på någon slags förutbestämd tid, asså så här många timmar har vi och så ska allting få plats. Så det som händer med att digitaliseringen ökar är ju kanske att den här rena högläsningen, och sitta med en fröken i soffan, att vi har tid att sitta med bara ett och två eller den tiden vi har och lägga på högläsning i helgrupp... att den minskar något.

Böcker och bokläsning har länge uppfattats som viktiga attribut i förskolans språkliga aktiviteter samt för barns kommunikativa utveckling och lärande. Bokläsning möjliggör socialt samspel, livliga dialoger och utgörs av betydligt mycket mer än endast läsning och textfokus (Norling, 2015). Svensson (2009) lyfter hur ett kommunikativt lärande förutsätter socialt samspel där samtal fokuseras, vilket relateras till Vygotskijs syn på hur lärande förutsätter språkliga samspel. Ur denna aspekt förstås bokläsning utgöra betydande roll för barns lärande. I ovanstående utsaga tycks förskolläraren däremot anse att samhällets digitalisering dämpar mängden bokläsning i förskolan. I vårt resultat framkommer det att digitala medier ges andra syften än som hjälpmedel i bokläsning. En förskollärare uttrycker:

Nackdelen blir ju främst att det kanske blir som en liten barnvakt om inte vi pedagoger hinner med. A men.. att man tar fram några iPadar å spela på, då kan dom sitta. Det blir ju en nackdel.

I utdraget lyfter förskolläraren att digitala medier, här iPads, övertar pedagogens roll när pedagogen har andra uppgifter att genomföra. Vi tolkar att förskolläraren upplever negativitet när digitala medier ges så pass mycket överhand att barnen blir sittandes långa stunder. Jensinger (2016) påpekar att ett felaktigt användande av digitala medier kan påverka förskolans verksamhet negativt. Istället för att digitala medier används som ett pedagogiskt verktyg beskriver Jensinger (2016) hur medier förblir ett självändamål för pedagogen. Trots Jensingers (2016) anspråk visar vårt material motsatsen. Majoriteten av de intervjuade förskollärarna ger en tydlig bild av hur digitala medier används vid bokläsning.

Jag tycker vi använder ganska mycket digitala verktyg. Vi använder våran iPad, vi har nån app där som är en sagoapp runt, i kring barns rättigheter egentligen och barnkonventionen som dom kan titta på själva där den läser upp. Det är en bok fast i iPaden som läser boken och dom barnen bläddrar, kan själva sitta med den. Sen har vi också tittat mycket på sagor som kallas för "läsmedsagor" som fanns på UR innan. De finns tyvärr inte kvar, men då är det Gittan och gråvargarna, de är olika böcker där det också är en bok med blad som vänds och texten står där, man kan titta på bilderna och det är någon som läser så det är egentligen bara någon annan röst, så är det på smartboarden istället.

Vi... Jag tycker att det är en tillgång med det. Dels finns det ju, jag tänker att... Hos oss finns det ju... Har vi mer sagor via appar men då blir det ju mer liksom att... Då är det någon annan som läser upp för dom... Så att man som pedagog kan sitta och vara närvarande med två barn och ändå kanske vara delaktig i det som händer och diskutera kring bilder och så men sen kan man även använda det... Jag tycker att det är givande när man läser för flera barn och som vi har pratat om hos oss att använda projektorn i det där man helt enkelt fotar av en bok som man har, som man jobbar mycket med i verksamheten så man kan använda det mer på storbild på vägg och låta barnen gå fram och känna där och man kan jobba med skuggor... Så läser man under tiden och så. Så jag tycker att det är väldigt givande verktyg.

Vi använder digitala verktyg även när vi läser. Digitalkamera... Och vi har lyssnat på... Nu har de tyvärr tagit bort dem men det fanns på Utbildningsradion... Såna här läs-med-sagor med text och bild utifrån böcker som vi brukar läsa. Lindebaums böcker och så där det är en fantastisk berättarröst i en skådis som läser som är hur bra som helst på att läsa. Dom har vi använt jättemycket och det är ju ett slags digitalt hjälpmedel fast att det fortfarande är i bokläsningsform.

Dessa tre utdrag synliggör liknande perspektiv på hur digitala medier kan användas som hjälpmedel under bokläsning. Samtliga utdrag framhäver hur den klassiska bokläsningen ersätts med sagoberättande och läsning via appar, projektorer och ytterligare bildskärmar. I utdragen beskriver också samtliga förskollärare hur digitala medier, på skilda sätt, används till stor grad i bokläsningssituationer. I den fjärde intervjun uppkom istället en intresseväckande fundering som skiljer sig avsevärt från resterande intervjuer. I följande utdrag besvarar en förskollärare samma fråga som resterande förskollärare:

[...]Det tycker jag är en positiv grej om man, precis som man sitter och läser en bok, så kan man spela ett spel. För dom lär ju sig mycket, är det ett spel som har turtagning eller så, på iPaden så blir det ju bra också.

Förskolläraren uttrycker en positivitet gentemot att digitala medier används för att spela spel. I samband med detta ställdes en följdfråga om medierna används vid bokläsning.

Det är nog mer spel, nu har vi jättemycket QR-koder och det tycker faktiskt barnen är väldigt intressant. Då kan dem ju ta ett, vi har färdiga kort där det också finns sagor då i och för sig, dom kommissagorna har vi ju som QR-koder och dom är väldigt snabba på att lära sig barnen, så dom kan leta fram en QR-kod och ta en bild på den och komma in på en saga då till exempel.

Här blir det tydligt att användandet av digitala medier syftar till spel och QR-koder. Jämfört med resterande intervjuer där användandet av digitala medier tillskrivs ett medvetet förhållningssätt, tycks detta utdrag skildra en verksamhet där digitala medier inte används vid bokläsning

överhuvudtaget. Svensson (2009) ifrågasätter syftet med digitala verktyg och påpekar hur betydelsefullt det är att medvetet förhålla sig till dem, samt didaktiskt överväga syftet med medierna. Även Jensinger (2016) diskuterar sakfrågan och hävdar att samhällets digitaliserade framväxt kräver ett didaktiskt förhållningssätt hos verksamma pedagoger där de ständigt bör ifrågasätta vad digitaliseringen bidrar med, hur arbetet med digitaliseringen ska gå tillväga samt varför det ska genomföras. Om deltagande förskollärare gjort didaktiska överväganden eller inte framkommer inte ur intervjuerna. Däremot tolkar vi att tre av fyra förskollärare har en positiv samt medveten inställning gentemot digitala medier vid bokläsning vilket kan uppfattas som ett framstående och didaktiskt förhållningssätt.

Dagens kommunikationssamhälle skildrar ett samhälle där kommunikation inte längre syftar till enbart muntligt språkande och skriftspråk. Det har blivit tydligt att visuella aspekter som bilder och tecken intagit allt större plats i samhället, något som också präglar det lilla barnets relation till literacy samt kommunikativa aktiviteter i förskolan (Björklund, 2008). Denna aspekt blir synlig nedan, där en förskollärare besvarar frågan huruvida digitaliseringen bidrar med fördelar eller nackdelar till verksamheten.

[...]Men risken är ju också att man blir matad med för mycket bilder också och att man inte utvecklar den... Som jag ser det, som i böcker fantastiska förmågan att faktiskt göra egna och få den här egna bilden av hur det ser ut, hur dom ser ut i boken, vad dom gör och hur dom bor.

Den intervjuade förskolläraren påpekar att ”man blir matad med för mycket bilder” vilket tolkas som att digitala medier överrumplar barnen med mängder av bilder. Förskolläraren förklarar hur böcker istället möjliggör ett lärande där barnet utmanas i att skapa sig egna bilder av bokens innehåll och dess karaktärer. Vår tolkning är att böcker öppnar upp för barnets fantasifullhet och utmanar barnets förmåga att tolka bokens uttryck, medan digitala medier speglar redan producerade bilder och uttryck som inte tillgodoser barnens fantasifullhet och kreativitet på samma sätt. Barns möjlighet att fantisera och använda sin förmåga vid bokläsning har tidigare diskuterats av Fast (2016) som med hänvisning till barnboksförfattaren Astrid Lindgren hävdar att barnets fantasifullhet utgör betydelsefulla aspekter för läsandet. Barnets kreativitet och fantasifulla uttryck skapar nya tolkningar samt ny förståelse för bokens innehåll, något som blir synligt nedan där en förskollärare beskriver sin syn på boksamtal:

[...]Får med deras tankar och funderingar och vad de ser, för bilderna i böckerna visar ju oftast så mycket mer än det som står i bara texten och att man kanske i vissa moment... Att man ger utrymme för barnen att komma in med vad de ser på bilden och öppnar upp...

I utdraget framhäver förskolläraren hur bilder kan skildra en fördjupad förståelse av textens innehåll. Förskolläraren uttrycker ett förhållningssätt som tolkas öppna upp för barnens tankar och funderingar vilket möjliggör ett fördjupat samtal där bokens bilder och barnets perspektiv bildar grund. Det perspektiv som förskolläraren uttrycker relateras här till Norling (2015) som hävdar att samtal och reflektion om bilder är ett främjande medel för att barn ska skapa språklig mening. Samtidigt beskriver Björklund (2008) med hänvisning till Vygotskij hur språkande förstås utmana det abstrakta tänkandet.

7.1.2 Bokläsning som språkutvecklande medel

Forskning på området språklärande (Björklund, 2008) skildrar en förändrad syn på hur kommunikativt lärande ter sig i förskolan. Med hänvisning till reviderade styrdokument poängteras att språkbegreppet har satts i relation till lärande, där barn numera ses som kompetenta

samtalspartners. Kommunikationens fokus har flyttats och syftar inte endast till språkutveckling. Idag fokuseras också vikten av att möjliggöra för barn att integreras i en språkkultur. Fast (2007) lyfter att barn *move into literacy* när de möter berättelser, vilket främjar ett kommunikativt lärande som innefattar bland annat begreppskunskap och fonologiska kunskaper. Vår studie har fokuserats på bokläsning och vilket syfte det utgör i förskolan. Det har blivit tydligt att den språkliga aspekten är framstående vilket synliggjorts i både intervjuer och observationer. Samtliga intervjuer visar att förskollärarna ser bokläsning som ett språkfrämjande medel, trots att deras kommentarer skildrar olika perspektiv. Två förskollärare hävdade tydligt att det kommunikativa lärandet är syftet med bokläsning.

[...]Begreppsutveckling, eh och även meningsbyggnad och berättande, hur man kan berätta en saga, hur man lägger upp den, hur man använder språket och hur man kan ha nytta av språket och lära sig det.

[...]Man riktar ju sig mot den ålder och det behovet som finns men dels att utveckla språket, att locka lusten till... Att väcka lusten till läs-och skriv. Alltså symboler, bilder, att leka med ord, leka med bilder...

I dessa utdrag lyfter förskollärarna att bokläsning kan bidra med en bred, språklig repertoar där flertal språkliga faktorer räknas in. Ur vår synvinkel ges det språkliga användandet störst betoning då förskollärarna lyfter att bokläsning kan främja barns begreppsutveckling och meningsbyggnad, synliggöra hur språket kan användas samt locka till läs- och skrivaktiviteter. *Läroplan för förskolan* (2016) belyser att förskolan ska främja barns språkliga- och kommunikativa lärande samt inspirera barnen till att använda sitt språk. Ovanstående resultat förstärks av följande observationsmaterial:

Utdrag från en yngrebarnsavdelning:

[Förskolläraren läser.]

...flyger runt och skrämmer.

F: Hur låter dom då? Hooo hooo kanske... Vad gör alla spökbarn när dom inte spökar tror ni? Dom går nog i skolan kanske...

B [2:7]: Badar

F: Badar ja. Eller badar badkar ja. Vad är jämte badkaret då? Vad är det som är bredvid?

B [2:4]: Anka

F: En anka ja. En badanka. Och vad tror ni spöken äter då?

B [2:7]: Skrämselgröt

F: Skrämselgröt ja. Det tror du och det tror Ingrid med.

Utdrag från en äldre barns avdelning:

F: Där kommer själva växten. Vad är det den där pinnen på växten kallas?

[Barnen är tysta.]

F: Stjäääl...

B: Stjälk

F: Det är stjälken.

[Viktor räcker upp handen.]

F: Ja Viktor?

B [5:8]: Asså på träd heter det stam.

F: Och det är faktiskt det det står här.

Utdragen visar hur förskollärarna ställer vad- och hur-frågor till barnen, vilka enligt Gjems (2011) används för att utforska det omedvetna. Den vuxna samtalspartnern kan tvivelaktigt förutse barnets tankar och kunskaper men med hjälp av dessa frågor öppnar förskolläraren upp för dialog och kommunikation. Detta blir synligt när förskolläraren ställer frågor och barnen får chans att uttrycka sina tankar.

Det går också att utläsa ur ovanstående observationer hur barn använder sina tidigare erfarenheter i samtalet. Jönsson (2016a) poängterar hur meningsfullt det är att barn får bearbeta och samtala om

tidigare erfarenheter tillsammans med andra. När samtalet återspeglar barns tidigare erfarenheter och sker i meningsfulla, sociala sammanhang uppstår lärande. I det understa utdraget berättar ett barn som är 5:8 år att trädets "pinne" heter stam, vilket enligt Björklund (2014) bekräftar barnets förmåga att urskilja ett fenomen variation. Vi tolkar att barnet sedan tidigare har erfarenhet av begreppet "stam" samt att det syftar till trädets pinne.

Empirin visar också att bokläsning används som läromedel vid undervisningssituationer. De intervjuade förskollärarna lyfter hur bokläsningen tillskrivs ett tydligt syfte när bokvalet specificeras och utgår från barnens intressen och nyfikenhet samt det pågående temat i verksamheten. En förskollärare hävdar "[...]Eller om någon har någon fråga om rymden eller så. Så använder vi det som liksom faktakälla för att man ska kunna hitta fakta och lära sig om saker man är intresserad av, så det blir meningsfullt att använda texten.". Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson (2013) diskuterar hur undervisning kan förstås och användas med yngre barn samt uttrycker att undervisning bör skildra ett arbetssätt som kombinerar styrdokumentens strävansmål med barnens intressen. I citatet ovan lyfter förskolläraren hur barnens intressen kan bidra till ett meningsfullt och kommunikativt arbete, något som bör eftersträvas enligt *Läroplan för förskolan* (2016). Slutligen beskriver en förskollärare hur bokserien *Kanin och Igelkott* blev ett hjälpmedel i hennes verksamhet med syftet att arbeta med empati i barngruppen.

[...]Sen har vi även haft ett tema, vi behövde jobba mycket med empati hos barnen, vi märkte att dom var, inte så snälla mot varandra. Så då har vi, en *Kanin och Igelkott* och där har vi tio böcker i en serie som handlar om hur man ska va som kompisar. Så dom böckerna har vi läst väldigt mycket ihop med barnen. Där finns det även frågor då som man kan prata om i slutet på boken.

Förskolläraren beskriver hur temat empati inspirerade arbetslaget till att läsa *Kanin och Igelkott*, vilket hänvisat till Jönsson (2016b) förstås skildra begreppet *critical literacy* där lärandets innehåll och syfte lägger grund. Då förskolläraren och hennes arbetslag fokuserade på att främja barnens empatiska förmåga tolkas det som att lärandet fick ett tydligt innehåll.

7.2 Förskollärarens förhållningssätt i bokläsning

7.2.1 Barns erfarenheter

Norling (2015) lyfter flera aspekter som är viktiga för verksamma förskollärare att förhålla sig till vid bokläsning, däribland engagemang för situationen samt barnets erfarenhetsvärld och kunskapsutveckling. Författaren påpekar även verksamhetens utformning och hur väl förskolläraren tar sin kompetens i beaktning som betydelsefulla aspekter för att skapa en verksamhet där läs- och skrivaktiviteter är i fokus för att främja barns språkutveckling. Doverborg & Pramling Samuelsson (2012) lyfter pedagogens inställning till barnets lärande och menar att pedagogens förhållningssätt i att utmana barnet och lyfta fram dess tankar, erfarenheter samt intressen även är viktigt att fokusera på. Utifrån observationerna har det blivit synligt att barnens erfarenheter bildar underlag. Förskolläraren nedan använder sig av och anspelar på vad barnen gjort tidigare på förskolan, vilket gör att barnen sätts i fokus och deras erfarenhetsvärld tas i beaktning.

F: Planterat, kommer ni ihåg vad vi planterade?

B: Kiwi

B: Tomat

B: Äpple

B: Gurka

B: Majs

F: Och det håller ju på och komma upp massa där. Redan i höstas så hittade vi ju det där ekollonet, som vi har haft i vatten, ni vet där som har blivit ett litet träd där. Det är ett ekollon. Det som vi hittade ute, innan julen. Ska jag visa?

B: Ja.

F: Här är ju dem som Emma pratade om, de som har växt så mycket. I höstas så hittade vi ju den här. Det är ju bara ett sånt här ekollon, en liten boll. Om man tittar, ekollonet har liksom ramlat bort. Här, och så är det bara en stam och en rot, ner i vattnet. Ni får påminna fröknarna någon dag så ska vi sätta det i jord, så får vi se om det kan bli lite större. Nu har den inte växt så mycket det sista.

[...]

F: Den här filuren känner ni igen va?

B: Aaa

F: Vilka är det?

B: Castor

F: Det är Castor.

B: Frippe

F: Och Frippe... De tycker också om att odla. Den här boken heter Castor odlar. Får vi se vad som händer. Vi har ju läst den innan. Kommer ni ihåg?

B: Ja

F: Då får man hålla det lite hemligt så man inte säger för mycket innan det kommer i boken.

B: Jag har inte läst den.

F: Du har inte läst den, nej.

7.2.2 Bokval, röst och språk

I de observationer då bokläsningen riktar sig mot yngre barn har materialet och barnens intressen blivit mer aktuella än individernas erfarenheter. Barnens intressen anspelar på val av bok och barnen är med och väljer vilken bok som ska läsas. En utmärkande faktor i både observationer och intervjuer är att bokens svårighet skiljer sig mellan en grupp med yngre barn gentemot en grupp med äldre barn. I intervjuerna framkommer det att förskollärares förhållningssätt och anpassning av bok är avgörande för att skapa en bokläsningssituation på en lagom nivå, beroende på vilken åldersgrupp förskolläraren läser för. En förskollärare i studien uttrycker “[...]Det är väl böckerna man anpassar helt enkelt. Val av böcker, så kan jag säga”. Denna aspekt synliggörs i observationerna och differentierar hur bokläsning anpassas på en yngrebarnsavdelning respektive en äldre barns avdelning. I empirin blir det tydligt att de äldre barnen sitter en längre stund samtidigt som nivån läggs på en högre grad då boken är av mer utmanande karaktär.

Den insamlade empirin visar att förskollärares röstläge gör inverkan på bokläsningen och hur väl barnen visar intresse och hänger med i aktiviteten. Svensson (2009) förespråkar ett *berättarorienterat läsande* där förskolläraren har inlevelse och använder skiftningar i rösten för att barn lättare ska hålla fokus. Författaren lägger vikt att speciellt yngre barn har behov av detta. I intervjuerna lyfts hur förskollärarna använder sig av gestikulering samt inlevelse *när* eller *om* de hade läst för yngre barn. En förskollärare som arbetar på en äldre barns avdelning beskriver hur hennes förhållningssätt hade påverkats av detta.

Tänker man på yngre barn så hade jag nog valt att... Jag hade försökt jobba ännu mer med kroppsspråk och med rösten och få in hela det, samtidigt som jag hade valt en mycket, mycket, mycket kortare bok. De större barnen behöver lite svårare meningsbyggnad, lite svårare innehåll, lite så... För att tycka att det är kul och meningsfullt.

Förskolläraren belyser hur hon hade anpassat sitt förhållningssätt och arbetat med inlevelse och fångat barnen genom andra röstlägen i arbetet på en yngrebarns avdelning. Förskolläraren påpekar hur hon bemöter äldre barn med en fördjupad språkanvändning samt ett fördjupat textinnehåll. Pramling Samuelsson & Sheridan (2016) framhäver vikten av att använda ett språk som är på den nivå barnet befinner sig på. Författarna betonar att det är förskollärares uppgift att föra in nya samtalsämnen och utmana barnet genom att ibland lägga sig på lite högre nivå än vad barnet

befinner sig på för att sammanhanget ska bli meningsfullt och få barnet på nya vägar inom den språkliga faktorn.

Vår empiri visar att det berättarorienterade läsandet sker i omfattande grad på den studerade yngrebarnsavdelningen. På äldre barnsavdelningen blir det berättarorienterade läsandet ifrågasatt när förskolläraren använder det.

Förskolläraren läser [Ändrar röstläge beroende på karaktär]

B: Varför pratar du med en annan röst?

F: Ja, varför pratar jag med annan röst?

B: För att du är hes.

F: Att jag är hes? Jag försöker låta som långa farbror. Han lät så på film när jag var liten. Så blir det lite roligare att lyssna.

B: Pratade..härnade du den?

F: Ja då försökte jag härma den med lite hes röst.

Utdraget visar att förskolläraren läser med det berättarorienterade perspektiv som Svensson (2009) förespråkar. Förskolläraren lyfter att lyssnandet blir roligare för barnen när hon pratar med en annan röst men barnen tycks inte uppfatta meningen med detta.

I en av intervjuerna påpekar förskolläraren vikten av taktil beröring i samband med bokläsning och hur det får påverkan på barnets fokus för läsningen. Dominkovic, Eriksson & Fellenius (2006) belyser hur ett konkret material kan förstärka lästunden samt hur visuella bilder blir mer lättförståeliga om barnet får möjlighet till taktila bilder och får känna med kroppen samtidigt som bokläsningen pågår. Detta perspektiv synliggörs nedan då bokläsningen kompletteras med en sagopåse där materialet Babblarna² tas fram som konkreta objekt.

[Förskolläraren tar fram en sagopåse]

F: Vad tror ni vi har i påsen för nånting?

B [1:8]: Babba

F: Vem är det?

B [1:8]: Bobbooo

F: Bibbi ja.

7.2.3 Öppna frågor

I studiens intervjuer läggs fokus på hur förskolläraren ställer frågor för att lyfta barnens delaktighet och möjlighet för lärande. Doverborg & Pramling Samuelsson (2012) framhäver de öppna frågorna som positiva i den mån att de skapar tillfälle för barnet att reflektera och använda sig av sina kognitiva förmågor. I nedanstående utdrag tolkar vi att barnen ges möjlighet att tänka och skapa sig en uppfattning om vad som sker med bönor om de läggs i en skål med vatten.

[Förskolläraren fortsätter läsa]

...och lägger dem i skål med vatten...

F: Varför lägger man dom i en skål med vatten tror ni?

[Barnen sitter tysta och förskolläraren upprepar frågan.]

F: Vad tror du Gustav?

B [5:11]: Annars kanske dom inte växer.

Förskolläraren ställer här en fråga som förståeligt inte går att besvara med "ja" eller "nej". Gjems (2011) framhäver att frågor likt den i materialet inbjuder barnet att svara och formulera sig på sitt eget sätt. Genom att ställa öppna frågor får barnet chans till att på ett mer djupgående sätt besvara

² Ett språkfrämjande material för barn som tränar den fonologiska utvecklingen (Hatten Förlag, u.å.).

frågan och i och med detta möjliggörs meningsskapande och lärande (Gjems, 2011). I en av intervjuerna ger förskolläraren sin bild av öppna- och direkta frågor och hur hennes förhållningssätt skiljer sig mellan att läsa för yngre och äldre barn. Hon påpekar det faktum att hon med yngre barn skulle ställa mer direkta frågor för att skapa möjligheter för barnet att språka och öva sig i att kommunicera i samtalsform, men också styra in barnet på bokens handling och se till vad bilderna säger. I arbetet med äldre barn skulle förskolläraren istället fokusera på krångligare frågor och skapa mer utmaning för att boksamtalet ska få meningsfull inverkan på barngruppen.

I bokläsningssituationer där frågor ställs, påpekar Doverborg & Pramling Samuelsson (2012) samt Gjems (2011) hur viktigt det är att lyssna in barnet och ge den tid som behövs för att barnet ska få svara i lugn och ro och därmed utveckla sitt tänkande samt språkande. Författarna belyser svårigheten med att ge barnet tillräckligt med tid för att få ge sitt svar. När barnet tänker skapas tysta pauser vilket gör att andra barn eventuellt börjar skruva på sig, sysselsätta sig med något annat och tappa fokus. I och med dessa pauser ges även möjlighet för andra barn att ta över ordet vilket gör att samtalet leds in på andra vägar. Tysta pauser kan även ge pedagogen tillfälle att själv svara på frågan eller ställa en ny fråga, vilket Gjems (2011) lyfter som ett vanligt förekommande problem hos pedagoger i förskolan. Utifrån det som blivit synligt i observationerna finns en tendens att förskolläraren inte väntar tillräckligt länge för barnen att svara, likt det litteraturen belyser som viktigt. I nedanstående utdrag tolkas det som att frågan besvaras av förskolläraren själv.

F: Titta Bobbo. Vad gör Bobbo? Kastar bollen. Där är Bobbo ja [Säger till ett barn som pekar på bilden]. Åå... En gardin. Vad händer där bakom då?

B: Didd...

F: Diddi ja. Se. Ååå Diddi diskar... Diskar alla tallrikarna.

7.2.4 Gruppen

I förhållande till den frågeställning som berör gruppens sammansättning ger två förskollärare sin tanke och önskan om att bokläsning helst ska ske i mindre grupp. De vidrör att bokläsning i mindre grupper lättare skapar möjlighet för alla barn att delta och få talutrymme jämfört med bokläsning i större grupp. Dominkovic, Eriksson & Fellenius (2006) förespråkar att högläsning ska ske i mindre grupp. Detta skapar ett sammanhang där varje barn kan få göra sin röst hörd och inte behöva vänta för att få säga sin sak. Därav blir turtagningen inom boksamtalet kortare och barnen kan lättare se bokens bilder och ta del av boken på ett annat sätt än om läsningen hade skett i en större grupp.

I vårt material framkommer en stor skillnad i hur många barn som är med under bokläsningssituationerna på respektive avdelning. I den ena är det 14 barn närvarande medan det är fem stycken barn på den andra. Intressant att notera utifrån resultatet är att deltagandet sker i större grad med den grupp på 14 barn än hos den med fem barn, trots att de är färre till antalet. Vår tolkning är att förskolläraren i gruppen med flest barn visar på mer deltagande då hon benämner alla barn vid namn, vilket synliggör hela barngruppen och tar varje enskilt barn i beaktning. Genom att anta detta förhållningssätt får varje barn möjlighet till inflytande och chans att kunna påverka sin situation (Skolverket, 2016). Förskollärarens sätt att förhålla sig gentemot gruppen sätter prägel på hur väl deltagandet ter sig (Jakobsson & Nilsson, 2011).

I intervjuerna diskuteras hur bokläsning anpassas utefter barnets utvecklingsnivå samt hur grupper formas utifrån det. Förskollärarna betonar att gruppindelningen vid lässtunderna sker efter olika faktorer som behov, intressen, språkutveckling och ålder. Dominkovic, Eriksson & Fellenius (2006) lägger vikt vid mindre grupper i bokläsning, men menar också att det finns många fler aspekter som

spelar in för att lästunden ska bli meningsfull för barnet. Det handlar om så mycket mer än konstellation och antal deltagande barn. I utdragen nedan ges ett förtydligande kring detta, där två förskollärare med inriktning mot olika åldrar berättar deras tanke- och förhållningssätt angående gruppens behov.

Ibland läser vi i mindre grupper och då kan man ju välja utifrån ålder och hur långt man kommit i sin språkutveckling och välja böcker utifrån det.

Men ibland känner jag att... delar ju vi också in och det är ju viktigt att dela in också ibland efter behov liksom vad man kan se. Det är ju efter intresse också. Dom här barnen är intresserade av den här formen av sagor, kanske lite längre mer utmanande texter medans liksom några utav barnen vill ha mer bilder och att man möter alla barnens behov.

I intervjuerna berättar förskollärarna att bokläsning även sker i stor grupp. Det diskuteras om för- och nackdelar samt vad den stora gruppen kan få för påverkan på barnen. Förskollärarna lyfter svårigheten med att integrera alla barn och hitta en balans för delaktighet och inflytande. I ett av samtalen förs den demokratiska aspekten fram och huruvida barnen ges lika möjlighet för att träda fram i boksamtalet. Demokrati är en av förskolans byggstenar och ska införlivas i barnens lärande och utveckling (Skolverket, 2016). Trots att delaktighet tycks vara svårare att skapa i en grupp med fler barn, visar vårt material att detta inte är omöjligt. I en intervju uttrycks en fördel med att ha fler barn samlade. Detta ger möjlighet för barnen att lära av varandra och öppnar upp för barngruppen att ta del av andras erfarenheter och intressen (Williams, 2006). I och med detta ser vi en koppling till vår teoretiska anknytning, det sociokulturella perspektivet, som betonar att lärande sker i samspel med andra (Williams, 2006). I boksamtalet får barnen möjlighet att delge sina kunskaper och stärka sitt självförtroende (Williams, 2006) vilket synliggörs i nedanstående utdrag.

[...]

F och B: Räkna tillsammans, en, två, tre, fyra, fem, sex. Och nu Sofia.

B [6:1]: Åtta!

B [5:6]: Åtta.

[Alla räknar tillsammans till åtta medan pedagogen pekar i boken.]

F: Hur visste du att det var åtta Martin?

B [6:1]: Em, för det förra var ju sex och det var ju två, fyra, sex.

F: Det blir två flera hela tiden, och nu är det tio [barnen säger tio]

[...]

F: Och så sa dom att man behövde ha tålamod. Vad betyder det?

[Sofia räcker upp handen]

B [5:6]: Man behöver vänta länge.

F: Man behöver vänta lite, det tar ju en liten stund innan fröna börjar komma upp. Man behöver ha lite tålamod.

7.3 Sammanfattning av resultatredovisning och analys

I ovanstående kapitel redogörs för studiens resultat. I kapitlet varvas och analyseras utdrag från studiens intervjuer och observationer med tidigare forskning samt relevant litteratur. Avsnittet är strukturerat utifrån uppsatsens två övergripande frågeställningar som berör bokläsningens syfte och förskollärarens förhållningssätt.

8. Diskussion

I följande avsnitt sammanfattas studiens resultat och diskuteras i relation till tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter. Diskussionen gör nedslag på bokläsningens syfte, förskollärarens förhållningssätt samt vilka konsekvenser studien får för förskola, barn och förskolläraryrket.

8.1 Bokläsningens syfte

Vårt resultat har visat att bokläsning är ett språkutvecklande medel för barns kommunikativa lärande. I resultatet framgår hur barn kan utveckla kunskaper kring literacy i mötet med bokläsning, vilket grundar sig i vad deltagande förskollärare uttryckt och tidigare forskning (Fast, 2007). Förskollärarna lyfter att bokläsning ger barn möjlighet att bilda ett större språkligt spektrum där fler faktorer än det verbala språket räknas in. Dessa faktorer syftar till bland annat begreppsutveckling, meningsbyggnad, berättande och hur språket används generellt. *Läroplan för förskolan* (2016) betonar hur förskolans verksamhet ska främja barns språkutveckling, skapa intresse för språkorienterade aktiviteter och uppmuntra barnen till att använda sitt språk. Med resultatet som grund har vi tillägnat oss ny förståelse för bokläsningens syfte och vi tolkar att bokläsning möjliggör ett kognitivt lärande när barnet ges möjlighet att utveckla och tillämpa sitt språk i socialt konstruerade sammanhang. I förhållande till detta drar vi slutsatsen att förskollärarna i studien medvetet förhåller sig till *Läroplan för förskolan* (2016) då deras uttryckta syn på bokläsning speglar sig i styrdokumentets riktlinjer för kommunikation- och språkutveckling.

Resultatet skildrar att bokläsning används för medvetna lärandesituationer, där barnens intressen och nyfikenhet lägger grund. De deltagande förskollärarna beskriver av erfarenhet hur böcker och bokläsning nyttjas med syftet att utveckla och främja barnens ämneskunskaper. Detta tar avstamp i förskolans styrdokument som pekar på att verksamheten ska fånga barns lustfyllda lärande och deras vilja att lära (Skolverket, 2016). Trots att barnens intressen och nyfikenhet verkar ha avgörande roll upplever vi att barnens behov också tas i beaktning och formar lärandesituationer. I resultatet tycks barnens intressen och nyfikenhet ges större fokus än barnens behov. Däremot anser vi att dessa faktorer bör ges lika stort fokus då *Läroplan för förskolan* (2016) betonar att verksamheten ska formas utifrån en helhetssyn på barnet. I intervjun lyfte en förskollärare hur barnens behov lade grund och riktade innehållet i ett litterärt, tematiskt arbete. Tidigare forskning benämner detta som *critical literacy*, ett begrepp som skildrar ett kritiskt förhållningssätt mot läs- och skrivpraktiker. Lärandets innehåll fokuseras och ges störst betydelse (Jönsson, 2016). Vår slutsats blir därav att det inte endast är barnens intressen och nyfikenhet som riktar innehållet i språkliga aktiviteter utan barnens behov skapar också möjlighet för lärande.

Vår empiri har visat att samhällets digitalisering har fått både positiv och negativ inverkan på bokläsning i förskolan. Ur vår tolkning förstås en positiv aspekt vara att digitala medier används som ett frekvent hjälpmedel i förskolans språkliga aktiviteter. Majoriteten av förskollärarna har uttryckt hur de medvetet använder digitala medier i sina verksamheter. Digitala medier får här ett kompletterande syfte i den bemärkelse att de används i samband med den klassiska bokläsningen. Samtidigt har en förskollärare påpekat att digitala medier används för spel och som en extra pedagog när förskolläraren har andra åtaganden. Vilket syfte får digitala medier i sådana situationer? Jensinger (2016) hävdar att digitala medier kan få negativa konsekvenser när de används med felaktiga intentioner. Vi upplever att spel, på exempelvis iPads, inte är ett föredömligt språkutvecklande medel jämfört med bokläsning. Det har blivit tydligt för oss att användandet av

digitala medier antingen blir positivt eller negativt beroende på hur det sker. Vår slutsats är att digitala medier blir ett pedagogiskt hjälpmedel när det används som ett.

I resultatet har det blivit tydligt att digitaliseringens framväxt präglat betydelsen av att läsa för barn i förskolan. Det betonas att digitala medier inte får överta bokläsning som aktivitet. Trots detta synliggör vårt resultat att det faktiskt sker ett övertag och bokläsningen åsidosätts. Här blir det intressant att diskutera huruvida denna aspekt kan få konsekvenser för bokläsning i förskolan. Enligt Norling (2015) är bokläsning en social situation som förutsätter samspel där två eller fler individer interagerar. I detta samspel möjliggörs ett lärande som kopplas till Vygotskijs sociokulturella teori. Vår tolkning av digitala medier är att de inte förutsätter socialt samspel i lika stor grad som bokläsning. Låt oss anta att bokläsningen åsidosätts, hur skulle förskolans språkliga verksamhet påverkas? Förmodligen hade inte det språkliga lärandet blivit lika framstående då vi med hänvisning till tidigare forskning (Norling, 2015) upplever att bokläsning är ett markant språkutvecklande medel.

8.2 Förskollärarens förhållningssätt

Resultatredovisningen visar att barnens erfarenheter och intressen har stor påverkan på hur förskollärare kan förhålla sig i bokläsning. Vår empiri visar att förskollärarna frekvent relaterar tillbaka till barnens erfarenheter i lästunden. Vi kan uttyda att bokläsningen speglar vad barnen tidigare gjort på förskolan och vi tolkar att detta öppnar upp för en intresseväckande och lärorik situation för barnen. I empirin sker ett boksamtal där förskolläraren uppmuntrar barnen att använda tidigare kunskaper och berätta om tidigare erfarenheter. Jönsson (2016a) betonar att denna aspekt är av betydelse för barns språkliga lärande samtidigt som Norling (2015) belyser att förskollärare bör ha ett medvetet förhållningssätt gentemot barns tidigare erfarenheter i bokläsningssituationer. När vår empiri sätts i parallell till tidigare forskning blir det möjligt att dra slutsatsen att vårt resultat speglar hur ett meningsfullt språklärande kan ske genom boksamtal.

I vårt resultat ser vi en koppling till den *samspelande atmosfären* då förskollärarna fångar barnen genom att anknyta till intressen, tidigare erfarenheter och genom ett berättarorienterat läsande. Johansson (2011) diskuterar den samspelande atmosfären och lyfter att verksamma förskollärare bör se till barnets värld och forma verksamheten utifrån denna. Johansson (2011) betonar hur det lustfyllda lärandet tillsammans med barnen är en viktig del inom atmosfären. Med hänvisning till Svensson (2009) blir det tydligt att vårt resultat skildrar ett berättarorienterat läsande där förskollärarna använder inlevelse och skiftningar i rösten för att fånga barnens intresse och spegla det lustfyllda lärandet. Vi tänker att detta kan ta bokläsningen till en annan nivå och bidra till ett roligt lärande för barnen, jämfört med om boken endast hade lästs rakt av. Svensson (2009) lyfter att det berättarorienterade läsandet är mer användbart i situationer med yngre barn eftersom det skapar spänning och fokus i bokläsningen. Vi ifrågasätter Svenssons (2009) antagande då vi upplever att det berättarorienterade läsandet också bör användas med äldre barn. I vårt resultat blir det synligt att de äldre barnen snabbt tappar fokus för boken vilket kan bero på förskollärarens förhållningssätt kring det berättarorienterade läsandet. Detta är givetvis inte skrivet i sten utan kan bero på andra faktorer, som barnens dagsrytm och det faktum att observationerna skedde innan lunch vilket kan ha inneburit att barnen var trötta. I materialet ifrågasätts det berättarorienterade läsandet av ett barn på den studerade äldre barns avdelningen vilket gör att vi drar slutsatsen att arbetssättet inte används frekvent tillsammans med äldre barn.

Det har blivit tydligt i resultatet hur deltagande förskollärare använder sig av *öppna frågor* för att involvera barnen i bokläsningen. Gjems (2011) lyfter att öppna frågor möjliggör barns delaktighet och lärande i språkliga aktiviteter samt inbjuder barnen till att själva formulera sig och reflektera kring frågan. I resultatet ställs de öppna frågorna med *vad, hur* och *varför* vilket Gjems (2011) hävdar är didaktiska frågor (Gjems, 2011). Empirin visar att dessa frågor är av utmanande karaktär i det avseende att barnen inte kan besvara frågorna med ja eller nej. Vi tar dock detta resultat med en nypa salt då vår empiri också förtydligar att *direkta frågor* kan bidra till ett kommunikativt lärande. En förskollärare lyfter att hennes förhållningssätt förändras beroende på vilken åldersgrupp hon läser för. Förskolläraren påpekar att direkta frågor är mer konsekventa i arbetet med yngre barn som behöver ett mer omfattande språklärande.

I vår undersökning har bokläsningen skett i både större och mindre grupp, vilket har skildrat olika resultat. Inledningsvis kan vi se att majoriteten av studiens förskollärare lyfter en önskan om att bokläsning ska ske i mindre grupp, men empirin visar att det inte är så i praktiken. Dominkovic, Eriksson & Fellenius (2006) hävdar att det är strävansvärt att läsa för mindre grupper då förskolläraren lättare kan se varje barn och barnen får större chans att uttrycka sig. Ur denna aspekt blir det av värde att ställa sig frågan varför bokläsning ändå tycks ske i större grupp? Av erfarenhet tror vi att verksamhetens praktiska faktorer spelar in och att förskollärarna inte prioriterar att utforma grupper för att läsa en bok. Tidsaspekten, verksamhetens utformning samt hur den dagliga verksamheten planeras och genomförs är faktorer som indirekt har inverkan på hur grupper sätts samman vid bokläsning. Ska det praktiska överväga barns möjlighet till en lustfylld och lärorik bokläsningssituation?

I anknytning till ovanstående diskussion blir det intressant att påpeka att vårt resultat visar hur förskollärarna stärker barns deltagande i större omfattning när bokläsningen sker i stora grupper. Förskolläraren i den större gruppen benämner alla barn vid namn och synliggör således hela gruppen, vilket inte blir synligt i den lilla gruppen. Hur kommer det sig att deltagandet blir större med fler barn närvarande? Jakobsson & Nilsson (2011) poängterar att barnens deltagande speglar sig i förskollärarens förhållningssätt. *Läroplan för förskolan* (2016) lyfter att det är förskollärarens ansvar att varje barn ska få känna sig behövd i förskolans sociala sammanhang. Samtidigt hävdar Dominkovic, Eriksson & Fellenius (2006) att gruppens storlek inte är enskilt avgörande för bokläsningens meningsfullhet.

8.3 Studiens konsekvenser för förskola, barn och förskolläraryrket

Sammanfattningsvis drar vi slutsatsen att studiens genomförande har medfört konsekvenser för förskolan, barnen och förskolläraryrket. Vi ser att samhällets digitalisering haft inverkan på bokläsning i förskolan och att detta indirekt har haft påverkan på hur förskollärare använder bokläsning som ett språkfrämjande medel. Digitaliseringen har inneburit att bokläsning ersatts mer och mer av digitala medier vilket i det långa loppet kan innebära att barns tal- och skriftspråksutveckling tar en ny riktning. Vår studie har visat att bokläsning och boksamtal har en betydande roll för barns kommunikativa lärande. Om boken åsidosätts som läromedel tror vi att flera strävansmål i *Läroplan för förskolan* (2016) kommer att tillskrivas mindre vikt i förskollärarnas kommunikativa arbete.

Vi vill även påpeka att vårt val av teoretisk anknytning har fått en direkt påverkan på vår studie. Det hade varit svårt att studera lärande i sociala sammanhang utan att utgå från den sociokulturella teorin. Denna teori blev därför ett självklart val redan från start. Vi tror att studiens helhet men

främst resultat hade sett annorlunda ut om vi antagit en annan teoretisk ingång. Vi anser samtidigt att kognitivismen och sociokognitivismen fått stor inverkan under vår process och vi upplever att dessa perspektiv har medfört nya infallsvinklar som varit betydande för studien.

Vår studie kan ha påverkats av det faktum att två av de deltagande förskollärarna är lärarutbildare vid Göteborgs Universitet. Vi tror att denna aspekt kan ha inneburit att vi fått ett mer omfattande material med många betydelsefulla infallsvinklar. Samtidigt tror vi att förskollärarnas olika arbetslivserfarenheter har bidragit till en bred materialinsamling med många olika perspektiv och fokusområden. Det hade varit intressant att genomföra studien med ett annat urval av förskolor och förskollärare då detta eventuellt hade givit oss ett annat resultat. I relation till vår studie tycker vi också att det hade varit spännande att studera hur bokläsning utvecklats genom åren.

8.4 Sammanfattning av diskussion

I vår diskussion lyfter vi vårt mest framstående resultat och reflekterar över det. Diskussionen är strukturerad utifrån våra två övergripande frågeställningar där vi först diskuterar bokläsningens syfte och sedan förskollärarens förhållningssätt. Vi avslutar vårt diskussionsavsnitt med att påpeka vilka konsekvenser studien har medfört för förskola, barn och förskolläraryrket.

9. Referenslista

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I G. Ahrne., & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 8- 16). Stockholm: Liber.
- Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. Stockholm: Liber.
- Barlebo Wenneberg, S. (2000). *Socialkonstruktivism - positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber.
- Björklund, C. (2014). Gruppen som tillgång för matematiklärande i förskolan. I I. Pramling Samuelsson, C. Wallerstedt & N. Pramling (Red.), *Man ser inte gruppen för alla barn - individer, grupper och kommunikativa möten i förskolan* (s. 25-36). Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. (Göteborg studies in educational sciences, 270). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2017-04-05 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18674/1/gupea_2077_18674_1.pdf
- Björndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Brink, L. (2016). Bättre läsning och bättre skrivande? Om grupper och textrörlighet. I K. Jönsson, M. Axelsson, K. Bergöö, L. Brink, C. Fast & L. Kåreland (Red.), *Bygga broar och öppna dörrar. Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola* (s. 119-156). Stockholm: Liber.
- Cook-Gumperz, J. (2011). Literacy. In J-O. Östman & J. Verschueren, J. (Ed.), *Pragmatics in Practice* (s. 231-247). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Damber, U., Nilsson, J., & Ohlsson, C. (2013). *Litteraturläsning i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn. Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm: Ordfront.
- Dominkovic, K., Eriksson, Y., & Fellenius, K. (2006). *Läsa högt för barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Att förstå barns tankar - kommunikationens betydelse*. Stockholm: Liber.
- Doverborg, E., Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Erickson, G. & Gustafsson, J-E. (2014). Bedömningens dubbla funktion - för lärande och likvärdighet. I U-P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare* (s. 559-589). Stockholm: Natur & Kultur.
- Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne., & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34-54). Stockholm: Liber.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Fast, C. (2003). Den sociokulturella miljöns betydelse för barns literacyutveckling. I G. Fransson, Å. Morberg, R. Nilsson & B. Schüllerqvist (Red.), *Didaktikens mångfald* (s. 112-122). Gävle: Högskolan i Gävle.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i mötet med förskola och skola* (Uppsala: Acta Universitatis uppsaliensis, nr 115). Uppsala: Uppsala Universitet.
- Fast, C. (2008). *Literacy - i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Fast, C. (2016). Inbillningskraftens betydelse för barns läs- och skrivutveckling. I K. Jönsson, M. Axelsson, K. Bergöö, L. Brink, C. Fast & L. Kåreland (Red.), *Bygga broar och öppna dörrar. Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola* (s. 39-63). Stockholm: Liber.

- Franzén, K. (2014). De yngsta barnen - exemplet matematik. I A. Löfdahl, M. Hjalmarsson & K. Franzén (Red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori* (s. 58-68). Stockholm: Liber.
- Gjems, L. (2011). *Barn samtalar sig till kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustafsson, K. (2014). Bokläsning som ett sätt att synliggöra skriftspråket. I I. Pramling Samuelsson, C. Wallerstedt & N. Pramling (Red.), *Man ser inte gruppen för alla barn - individer, grupper och kommunikativa möten i förskolan* (s. 119-131). Lund: Studentlitteratur.
- Hatten Förlag. (u.å.). *Babblarna*. Hämtad 2017-05-18, från hattenforlag.se/inspiration/hattens-produkter/babblarna-1
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling - barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Jakobsson, I-L. & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jensen, M. (2011). Lärandets grunder - en introduktion. I M. Jensen (Red.), *Lärandets grunder - teorier och perspektiv* (s.17-38). Lund: Studentlitteratur.
- Jensinger, E. (2016). *12 tankar om skolans digitalisering*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2007). *Att lära är nästan som att leka. Lek och lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Josephson, O. (2006, 28 oktober). Ibland är engelskan ordfattigare än svenskan. *Svenska Dagbladet*. Hämtad 2017-05-10 från <https://www.svd.se/ibland-ar-engelskan-ordfattigare-an-svenskan>
- Jönsson, K. (2016a). Berättelser som kraft i lärande. I K. Jönsson, M. Axelsson, K. Bergöö, L. Brink, C. Fast & L. Kåreland (Red.), *Bygga broar och öppna dörrar. Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola* (s. 203-214). Stockholm: Liber.
- Jönsson, K. (2016b). Läsning och skrivning som sociala praktiker. I K. Jönsson, M. Axelsson, K. Bergöö, L. Brink, C. Fast & L. Kåreland (Red.), *Bygga broar och öppna dörrar. Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola* (s. 92-118). Stockholm: Liber.
- Löfdahl, A. (2014). God forskningssed - regelverk och etiska förhållningssätt. I A. Löfdahl, M. Hjalmarsson & K. Franzén (Red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori* (s. 32-43). Stockholm: Liber.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva* (2a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2010). Samtalskulturer - samtal i utveckling. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 77-100). Lund: Studentlitteratur.
- Löfdahl, A. (2004). *Förskolebarns gemensamma lekar - mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, J. (2010, februari). Slumpen får inte styra. *Pedagogiska magasinet*. Tillgänglig: <http://pedagogiskamagasinet.se/slumpen-far-inte-styra/>
- Norling, M. (2015). *Förskolan-en arena för social språkmiljö och språkliga processer*. (Avhandling, Mälardalen University Press Dissertations No. 173). Västerås: Mälardalens högskola. Hämtad 2017-04-05 från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:783021/FULLTEXT02.pdf>
- Norling, M., & Lillvist, A. (2016). Literacy-Related Play Activities and Preschool Staffs' Strategies to Support Children's Concept Development. *World Journal of Education*, 6(5), 49-63. doi: 10.5430/wje.v6n5p49

- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2016). *Lärandets grogrund. Perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. Lund: Studentlitteratur.
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 220-236). Stockholm: Liber.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2009). *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. (Avhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences 284). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad: 2017-04-12 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20404/1/gupea_2077_20404_1.pdf
- Skolverket. (2015). *Vad är läromedel?* Hämtad 2017-05-18, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/tema-laromedel/vad-ar-laromedel-1.181690>
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan*. Reviderad 2016. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: www.skolverket.se
- Strömqvist, S. (2010). Barns tidiga språkutveckling. I L. Bjar. & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk*. (57-76). Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, A-K. (2009). *Barnet, språket och miljön: från ord till mening*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2013). *Lärande och kulturella: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R., Liberg, C., & Lundgren, U.P. (2014). Epilog: Framtidens skola och utbildning. I U.P. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare* (s. 689-702). Stockholm: Natur & Kultur.
- Säljö, R. (2014a). Den lärande människan. I U.P. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare* (s. 251-309). Stockholm: Natur & Kultur.
- Säljö, R. (2014b). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv* (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Thornberg, R. (2006). *Det sociala livet i skolan. Socialpsykologi för lärare*. Stockholm: Liber.
- Thurén, T. (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. (2a. uppl.). Stockholm: Liber.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2017-05-02, från http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf
- Wells, G. (2009). The social context of language and literacy development. In O.A. Barbarin, P. Frome, & D. Marie-Winn (Ed.), *The Handbook of Child Development and Early Education* (s. 271-302). New York: Guilford Publications. Hämtad 2017-04-04 från https://www.researchgate.net/publication/303185771_The_social_context_of_language_and_literacy_development
- Williams, P. (2006). *När barn lär av varandra - samlärande i praktiken*. Stockholm: Liber.

10. Bilagor

10.1 Informationsbrev

Hej!

Vi är två studenter från förskolläraryrket vid Göteborgs Universitet som nu ska skriva vårt examensarbete. Vi har valt att studera bokläsning i förskolan och hur förskolläraren använder det som ett språkutvecklande verktyg. Metoden vi valt är att utföra observationer av bokläsning där fokus ligger på förskolläraren samt intervjuer tillsammans med förskolläraren. Vi kommer använda oss av ljudupptagning och kompletterande anteckningar. Här vill vi påpeka att materialet kommer bevaras tills dess att uppsatsen är godkänd. I och med detta behöver vi ert godkännande för deltagande. Vi kommer genomföra vår studie på två olika förskolor under veckorna 15 och 16.

I enlighet med etiska regler är deltagandet frivilligt och vi garanterar fullständig anonymitet för såväl förskola, förskollärare och barn. Om det så önskas finns möjligheten att när som helst under studien avbryta sitt deltagande. Materialet kommer endast finnas tillgängligt för oss och i det färdiga resultatet kommer alla personer vara oidentifierade.

Om deltagande nekats var vänlig kontakta oss.

Göteborg 310317

Frida Rolandsson och Ida Severinsson

Kontakt:

10.2 Medgivandeblankett

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete på förskolläraryrket 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 juni 2017.

Examensarbetets syfte är att studera bokläsning i förskolan och hur förskolläraren använder det som ett språkutvecklande verktyg.

För vår studie behöver vi samla in material genom intervju med förskollärare och observationer där ert barn kommer vara deltagande.

På er förskola kommer undersökningen att genomföras under april månad. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den observation som ingår i examensarbetet. Alla barn 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. Ert barn 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 er är att ni som barnets vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med barnet tillbaka till förskolan så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i rutan nedan om ni ger ert tillstånd:

Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

.....
Vårdnadshavares underskrift/er, barnets namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående mailadresser.

Med vänliga hälsningar

Frida Rolandsson och Ida Severinsson

Kontakt:

Handledare för undersökningen är Anna Samuelsson.

Kursansvarig lärare: Agneta Simeonsdotter Svensson (förskolläraryrket), e-mail: ****

10.3 Intervjufrågor

1. Vad har ni i arbetslaget för förhållningssätt gentemot bokläsning?
2. Vad ser du för syfte med att läsa för barn i förskolan?
3. Vad är din syn på boksamtal?
4. Hur ser ni i arbetslaget på digitalisering och hur hanterar ni användandet av digitala verktyg?
5. På vilket sätt får digitaliseringen inverkan på er verksamhet i relation till bokläsning? Ser du några nackdelar/fördelar?
6. Hur ser du på grupsammansättningar i bokläsning?
7. Tror du gruppen påverkar utfallet av boksamtalet? I så fall på vilket sätt?
8. Hur skulle du förhålla dig gentemot barnen i en bokläsningssituation i en annan åldersgrupp än den du är verksam i nu?