



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Högläsning i teori och praktik

*En kvalitativ forskningsstudie med utgångspunkt i förskollärares och barnskötares uppfattningar kring högläsning*



Namn:

*Kristin Lilja*

*Jessica Fröberg Rondahl*

Program:

*Förskolläraryrket*

Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LÖXA1G  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: VT 2015  
Kursansvarig institution: Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, IPKL  
Handledare: Björn Rönnerstrand  
Examinator: Ann-Charlotte M Olsson  
Kod: VT15-2920-038-LÖXA1G  
Nyckelord: förskola, högläsning, intervju, språkutveckling, förskollärare, barnskötare, samtal

## Abstract

Denna studie har en fenomenografisk utgångspunkt där uppfattningar om ett fenomen är centralt. Genom intervjuer med verskamma förskollärare och barnskötare synliggjordes tendenser till att utbildningsnivån i vissa avseenden påverkade medvetenheten, främst synen på högläsningens potentialer att vara språkutvecklande. De uttrycker att tidsaspekten samt kravet att genomföra administrativa uppgifter ger upphov till att högläsningen inte används som litteratur förespråkar. Det skulle vara en god idé att läsa på ett mer effektivt sätt ett par gånger i veckan hellre än att läsa ofta och ogenomtänkt. Att få till bra lässituationer med många barn kan vara svårt, men om de delas in i mindre grupper ökar chanserna till deras delaktighet och utrymme under läsningen. Det ligger på de vuxnas ansvar att tillhandahålla barnen rika erfarenheter utifrån högläsning och böcker då det tidiga mötet med litteratur kan komma att avspegla barnens framtid som läsande individer.

Forskningen är överens om att högläsning med barn är av betydelse för deras framtid. Kunskap har genom förskolläraryrket nått oss om hur viktigt förskolans arbete med litteratur blir då barns möten med texter i sina hemmiljöer kan variera avsevärt. Språkutveckling kan gynnas genom att högläsning praktiseras på ett effektivt sätt med uppföljning, utvecklande samtal och reflexion. Forskningen lyfter fram att förskolor aktivt ska arbeta med högläsning i verksamheten. Vi har genom vår studie fått kunskap om att högläsning i teori och praktik inte alltid går hand i hand. Används högläsning i förskolans verksamhet på det sätt som forskningen belyser skulle läs- och skrivsvårigheter upp i skolan kunna bekämpas. Genom att diskutera forskningen och analysera intervjuempirin i relation till varandra har vi upptäckt att det kan finnas svårigheter med att tillämpa effektiv läsning i förskolan där många barn och få pedagoger är verksamma. Då vi sammanställt resultaten visas att den ofta dagligt förekommande högläsningen i förskolans verksamhet inte optimeras.

## **Förord**

*Tack!*

Vi vill tacka de samarbetsvilliga förskollärarna och barnskötarna som intervjuats, i områdena Göteborgs Centrum, Västra Hisingen och Öckerö Kommun. Utan er skulle studien inte kunna realiserats. Förhoppningarna är att vår studie ska göra ett intryck, väcka tankar och bidra till reflektioner hos personer som arbetar med barn på daglig basis. Vi vill även ägna ett varmt tack till vår tillmötesgående och hjälpsamma handledare Björn Rönnerstrand för stöttning och respons under arbetets gång. Till sist tackar vi även varandra för ett gott samarbete.

*Göteborg 2015*

*Jessica Fröberg Rondahl & Kristin Lilja*

## Innehållsförteckning

<b>Abstract</b> .....	<b>2</b>
<b>Förord</b> .....	<b>3</b>
<b>Innehållsförteckning</b> .....	<b>4</b>
<b>Inledning</b> .....	<b>6</b>
<b>Syfte och problemformulering</b> .....	<b>7</b>
<i>Frågeställningar</i> .....	7
<b>Teoretisk anknytning</b> .....	<b>7</b>
<i>Teoretiska ramar</i> .....	7
<i>Barns språkliga hemmiljö och förskolans ansvar</i> .....	9
<i>Bokens betydelse och högläsningens möjligheter</i> .....	9
<i>Högläsning som aktivitet i förskolan</i> .....	11
<i>Influenser på den fortsatta läsningen</i> .....	12
<b>Tidigare forskning</b> .....	<b>13</b>
<i>Studier kring högläsning i förskolan</i> .....	13
<i>Barns möte med litteratur i förskola och skola</i> .....	15
<b>Design, metoder och tillvägagångssätt</b> .....	<b>16</b>
<i>Utgångspunkt och metodologi</i> .....	17
<i>Olika typer av intervjuer</i> .....	17
<i>Tillvägagångssätt</i> .....	18
<i>Medvetna didaktiska val</i> .....	19
<i>Reliabilitet och validitet</i> .....	19
<i>Bearbetning</i> .....	21
<i>Tabell 1. Tabell över utbildningsnivå och utbildningsår</i> .....	21
<b>Resultatredovisning</b> .....	<b>22</b>
<i>Hur högläsning genomförs i förskolan</i> .....	22
<i>Att läsa på olika sätt</i> .....	22
<i>Inbjuda och fånga barnen</i> .....	23
<i>Högläsningens fysiska utformning</i> .....	23
<i>Läsvila och spontanläsning</i> .....	24
<i>Läsvilan efter lunch</i> .....	24
<i>Spontanläsning och temaarbete</i> .....	25
<i>Inspirera till böcker och läsning</i> .....	26

<i>Differenser mellan utbildningsnivåer</i> .....	26
<i>Förskollärare</i> .....	26
<i>Barnskötare</i> .....	27
<i>Återkommande teman</i> .....	28
<b>Diskussion</b> .....	<b>28</b>
<i>Fånga barns uppmärksamhet och låt dem delta i läsningen</i> .....	29
<i>Ett flertal eller ett fåtal barn</i> .....	31
<i>Lugn stund eller utvecklande aktivitet?</i> .....	32
<i>Dagens barn, dagens förskola och dagens samhälle</i> .....	33
<i>Förändra läsvilan till effektiv läsning</i> .....	34
<i>Bestående svårigheter</i> .....	37
<i>Metoddiskussion</i> .....	38
<b>Slutsats</b> .....	<b>39</b>
<b>Referenslista</b> .....	<b>40</b>
<b>Bilaga 1:</b> .....	<b>44</b>
<i>Mail till förskolor</i> .....	44
<b>Bilaga 2:</b> .....	<b>45</b>
<i>Intervjufrågor - Högläsning</i> .....	45
<b>Bilaga 3:</b> .....	<b>46</b>
<i>Sammanställning av de fem beskrivande orden</i> .....	46

## Inledning

Tiderna förändras, utvecklingen går framåt i rasande fart och barn idag möter inte alltid en uppsjö böcker i sin uppväxt och vardag. Fast (2010) menar att det i dagens samhälle finns många barn vars hem inte har ett överflöd av böcker, snarare finns det barn som inte har några böcker överhuvudtaget. Därmed växer ansvaret på pedagogerna<sup>1</sup> i förskolan att förse barnen med det material och den kunskap de behöver för att kunna utvecklas till läsare.

I vår tid och del av världen är att kunna läsa och skriva helt centralt för att ha tillgång till vad som erbjuds oss och för att fullgöra det vi som medborgare förväntas hantera. Kravet på läs- och skrivförmåga har ingalunda minskat med den tekniska utvecklingen, snarare är det högre än någonsin: kunskap är i huvudsak textöverförd, kommunikationen är blixtnabb och mängden information enorm. [...] Lär sig läsa gör med få undantag alla, dock inte alltid tillräckligt bra för att utan problem ta sig igenom grundskolan, än mindre studera vidare, vilket begränsar deras valfrihet och möjligheter (Edwards, 2008, s. 16).

I det här citatet tolkar vi att Edwards (2008) menar att för att uppnå en god läskunnighet bör läsning initieras i tidig ålder. Förskolan ska stimulera och lägga basen till ett livslångt lärande samt bidra till att barn utvecklas till framtida samhällsmedborgare (Skolverket, 2010). Fox (2003) poängterar att om barn inte blir regelbundet lästa för eller pratade med kan läsinläringen bli oöverkomlig snarare än en kunskapskälla. Enligt Skolverket (2012) har läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 försämrats under de senaste decennierna.

Högläsning utgör en viktig grund för barns fortsatta lärande och blir i den livslånga utvecklingen en avgörande startpunkt till att så småningom bli en kompetent och läsande vuxen. Att barn lär sig skriva och läsa i skolan är nog alla överens om, men läsprocessen startar långt tidigare, vilket inte alla har kunskap om. Clay (citerad i Fast, 2007) belyser att utforskandet av skriftspråket oftast sker långt innan barnen kommer till skolan. Sanningen är den att om barn inte möter böcker i förskoleåldern eller blir lästa med anser vi att deras framtida läsförmåga kan hämmas avsevärt.

Att hoppa över lunchen på förskolan är oacceptabelt och inget som överhuvudtaget skulle övervägas då det finns medvetenhet om hur viktig mat är. Högläsningen prioriteras däremot bort. Är det för att det inte finns kunskap om att den är viktig, språkutvecklande och en användbar metod för att berika barns tillvaro? Måltiden har en given plats i förskolans vardag och det borde även högläsningen. Denna undersökning grundas i forskning angående hur högläsning i förskolan bör användas för att gynna språkutvecklingen, och därmed konkret påverka barns lärande under skolgången och i deras framtida liv som vuxna. Vårt tillägg till den redan existerande forskningen är en empirisk undersökning där verksamma barnskötare och förskollärare intervjuas, då upplevelser kring högläsning inom forskning är något outforskat. Utgångspunkten för studien är att få fördjupade kunskaper om hur pedagogerna uppfattar aktiviteten högläsning, samt om utbildningsnivån har inverkan på lässituationens utformning eller barns eventuella lärande. Undersökningen grundas på teorier om högläsningens potentiella effekter på barns framtida språkutveckling. Läsningsens uppföljning är av betydelse för det eventuella lärandet och betraktas som avgörande. Det finns med andra ord forskning kring och åsikter om hur högläsning i förskolan bör gå till samt vad förskollärarna därmed besitter för ansvar. Forskarna har kommit fram till beaktansvärda argument för hur högläsningen bör utformas, men är de möjliga att implicera i förskolans verksamhet där allt mer fokus och tid läggs på administrativa uppgifter?

---

<sup>1</sup> Med benämningen pedagog avser vi både förskollärare och barnskötare. Pedagog är ett samlingsbegrepp för båda utbildningsnivåerna som vi använder oss av.

## **Syfte och problemformulering**

Syftet med denna uppsats är att undersöka i vilken mån de teoretiska perspektiven kan omsättas i förskolans praktiska verksamhet samt belysa de positiva effekter med högläsning som forskningen förespråkar. Pedagogers ansvar att lägga grunden till barns framtida lärande och läsande kommer lyftas fram samt att högläsning som metod har potential att påverka barns framtid i skolan, eller rättare sagt deras framtida liv som läsande, skrivande och demokratiska medborgare.

Vidare undersöks huruvida förskollärare och barnskötare är medvetna om de positiva influenser högläsning kan vara för barns språkutveckling. Anledningen till att studien genomförs och varför den är intressant beror på att vi tidigare upplevt att högläsningen som sker på daglig basis i förskolan inte tas på allvar, utan ses mer som en lugn och mysig stund, och som en oflekterad rutin. Om förskollärarna och barnskötarna är medvetna om den makt de har och om de använder kunskapen för att utveckla barns språk och berika deras fantasi är något vi kommer lyfta till ytan. Önskan är att genom intervjupersonernas perspektiv belysa högläsning i dess verkliga arena på förskolan, i dess sanna kontext, och därigenom lyfta olika aspekter som kan vara av avgörande karaktär när det kommer till utveckling av språket.

### ***Frågeställningar***

*Hur uppfattar förskollärare och barnskötare högläsning i förskolan?*

*Hur ger de uttryck för att de arbetar med högläsning?*

*Finns det skillnader i kunskaperna mellan utbildningsnivåerna, och i så fall, hur ser de ut?*

## **Teoretisk anknytning**

I detta avsnitt redovisas den teoretiska förankring arbetet grundas på. Teorier kring högläsning som aktivitet i förskolan belyses samt hur viktig den är och kan vara för barns framtida tal- och skriftspråkutveckling, samt läsutveckling.

### ***Teoretiska ramar***

Marton och Booth (2000) belyser att det i *fenomenografiska undersökningar* intresseras att se variationer i utsagor kring ett specifikt fenomen. Därmed utgör fenomenografi den teoretiska ramen i vår studie, då uppfattningar om högläsning utifrån böcker är utgångspunkten. Pramling (1987) menar att man inom fenomenografien har för avsikt att ackumulera och analysera empiri. Enligt Uljens (1989) systematiseras empirin in i kvalitativt olika kategorier. Vidare görs tolkningar och analyser av empirin i strävan efter förståelse för det insamlade materialet.

I fenomenografien antar man däremot att objektets existens och betydelse är *beroende* av subjektets kognition. I fenomenografi betonas att erfarenheten är den grund utifrån vilken uppfattningen skapas och att verkligheten konstitueras av uppfattandet (Uljens, 1989, s. 14).

Vi tolkar att Uljens (1989) menar att de erfarenheter en individ har kring ett fenomen påverkar deras syn och uppfattningar om fenomenet i fråga. Marton och Booth (2000) beskriver att individers uppfattningar inte definierar fenomenet, utan uppfattningarna skildrar endast en sida av företeelsen, den enskilda individens perspektiv.

Efter att ha genomfört studien blev även en annan teoretisk utgångspunkt relevant att belysa. *Systemteori* används för att få inblick i och förstå människan, men inte endast ta hänsyn till henne, utan genom att se henne i ett övergripande och totalt sammanhang (Öquist, 2003). Mänskliga system är hierarkiskt konstruerade där handlande i högre nivåer speglar handlande i de lägre nivåerna. De högre nivåerna kan därmed kontrollera utformandet i de lägre. De olika nivåerna kan liknas vid en spiral där den översta kontrollerar de övriga (a.a.). Detta har vi kopplat till vårt specifika ämne och tolkat Öquists spiral till en linjär process där ordningsföljden beskrivs.

Staten → Kommunen → Förskolechefen → Pedagogen → Verksamheten

Statens bestämmelser påverkar alla de nästkommande stegen ända ner till verksamhetsnivån. Rapp (2014) skriver om skoljuridik i relation till olika delar av förskolans verksamhet, bland annat förskolechefen. Författaren lyfter fram att förskolechefer har en speciell tjänstposition då de tar direktiv från två överordnade, både staten och kommunen. Staten bestämmer genom olika förordningar vad förskolecheferna ska utträta och har dessutom satt de behörighetskrav som måste uppfyllas för att få bli förskolechef. Kommunen har i sin tur uppgiften att välja ut någon som enligt statens krav är kvalificerad till att bli förskolechef. Vidare har kommunen även kontroll över hur de ekonomiska resurserna från staten ska fördelas till varje förskolechef och förskola inom kommunen (a.a.). I förskolans läroplan (Skolverket, 2010) står det att förskolechefen har ansvar för att det i förskoleverksamheten arbetas efter det uppdrag och de mål som står i läroplanen. Då vi fått fram resultat att organisationsutformningen påverkas av beslut fattade av människor från de högre stegen, som inte kanske är insatta i förskolans arbete, blev systemteorin intressant att undersöka. Det blev även relevant att belysa tidsaspekten i relation till denna teori.

Mårdsjö Olsson (2010) skriver om *kronos-* och *kairostid*, där kronos är bestämd tid och kairos är obestämd tid som avgörs av tillfället. Vidare beskrivs att båda tiderna kan delas upp i oplanerad respektive planerad kronos- eller kairostid. Ett förslag som ges på oplanerad kronostid är lunchaktiviteten, detta eftersom den är en rutinaktivitet som har en förutbestämd tid i verksamheten och pedagoger har därmed nästintill ingen möjlighet att påverka den fastställda tiden. Högläsning exemplifieras som en aktivitet som sker i planerad kairostid, vilket betyder att aktiviteten är planerad men tiden för när aktiviteten ska utföras inte är fastställd (a.a.). I empirin exemplifieras tidsaspekten som ett hinder för pedagogernas möjligheter att kunna arbeta med högläsning på ett utvecklat och effektivt sätt. Hur högläsning som aktivitet bör läggas och planeras in rent tidsmässigt kommer vi belysa i diskussionen.

I kommande avsnitt uppmärksammas teorier kring varför högläsning som aktivitet anses vara en väsentlig del i förskolans verksamhet. Det kommer tas upp hur forskningen beskriver den ideala högläsningen samt de relevanta begrepp som inom forskningsområdet är relevanta. Svenska Barnboksakademien (2014) har tagit fram en sammanställning där sjutton punkter argumenterar för varför barnboken är viktig. Argumenten handlar om allt ifrån att böcker hjälper till att utveckla språk och ordförråd, stimulera fantasin och utveckla tänkandet till att böcker ger barn möjlighet att sätta sig in i andra människors situation och på så sätt kunna utveckla förståelse för att vi är olika (a.a.). Enligt läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) är verksamheten en plats där barn förbereds inför vårt internationaliserade samhälle genom att de får möta olika sociala och kulturella kontexter. Både förskola och hem har ansvar för barns möte med litteratur.



### ***Barns språkliga hemmiljö och förskolans ansvar***

Wolf (2007) lyfter fram att den tidiga *språkutvecklingen* grundas i något så självklart som att bli lyssnad på, tilltalad och läst för, men att det på grund av omständigheter i vissa familjer läggs för lite fokus på dessa tre fundamentala komponenter innan barnet fyller fem år. Vidare reflekteras över vad som händer med de barn som inte blir lästa för eller uppmuntrade till att läsa i sin hemmiljö. Detta skapar konsekvenser för barn som kan följa med dem långt efter att de börjat förskolan (a.a.). Genom att läsa högt för barn redan från deras första levnadsår kan risken att lässvårigheter senare i barnens liv förebyggas (Fox, 2003). Det är lättare att förebygga läs- och skrivproblem uppstår än att hjälpa de som redan har dessa svårigheter. Idag möter barn inte det utbud av böcker under sin uppväxt som förr (Fast, 2010). Förskolans vardagliga miljö, arbete med litteratur och språkutveckling blir enligt Edwards (2008) och Svensson (2009) extra viktigt för barn som inte får den grundläggande stimulansen hemma.

Det är betydelsefullt att barn som kommer från hem med få literacyaktiviteter får en rik och stimulerande uppfattning kring skriftspråket i förskolan (Damber, Nilsson & Ohlsson, 2013). Det rikliga språket, lusten att läsa och bokvana anser Edwards (2008) uppstår naturligast hos ett barn som dag ut och dag in omringas av en miljö där det finns böcker samt pratande och läsande vuxna som kommunicerar med dem. Verksamheten ska läggas upp på ett sådant sätt att behovet av att bli läst för dagligen ska tillfredsställas och detta gärna ensam med en vuxen. Edwards (2008) lyfter fram bokens vikt i språkutvecklingen. Speciellt i ett samhälle där det förväntas och krävs att man kan läsa och skriva för att kunna bli en fulländad medborgare. Det står i läroplanen för förskolan att förskolan ska arbeta mot att utmana varje enskilt barn och stimulera dem i deras språkutveckling (Skolverket, 2010).

By five years of age, some children from impoverished-language environments have heard 32 million fewer words spoken to them than the average middle-class child (Wolf, 2007, s. 102).

Här beskriver Wolf (2007) konsekvenserna av vad barn i tidig ålder går miste om om de växer upp i en språkfattig miljö där de vardagligt inte möts och berikas av stimulerande kommunikation. För de barn som inte möter böcker hemma kan förskolan vara deras enda tillfälle att stimuleras så eventuella språkklyftor kan utjämnas innan de börjar skolan (Edwards, 2008). Skriftspråket introduceras för barn redan i tidig ålder, att de i interaktion med andra successivt tillägnar sig kunskaper kring skrivande och läsande, vilket Clay (citerad i Fast, 2008) benämner som *emergent literacy*. Clay (citerad i Fast, 2007) menar att det inte går att specificera en given tidpunkt när barns kunskapsinhämtande initieras. Skriftspråksutforskningen börjar oftast i hemmet, långt innan barnen börjar skolan och barns socialisering in i skriftspråket anses vara en process som tar plats i vardagen genom samspel (a.a.). Barns resa mot skriftspråket varierar då den är något individuellt som påverkas av den miljö där barnen växer upp (Fast, 2011). Därför kan det variera från barn till barn hur mycket eller lite de blivit introducerade för skriftspråket innan de börjat förskolan (Fast, 2007). Då högläsning anses vara viktig för utvecklandet av språket är det betydelsefullt att barn i förskolan får chans att möta böcker, läsning och bli en del av givande samtal.

### ***Bokens betydelse och högläsningens möjligheter***

Edwards (2008) belyser boken som ett lugnt verktyg med positiv kontrast till det höga tempo och alla intryck som levereras av TV:n, som många barn i dagens samhälle är vana vid. I en högläsningssituation är det möjligt att anpassa tempot till de som lyssnar. Det går även att stanna upp, samtala, upprepa och gå tillbaka i boken som i ett TV-program blir problematiskt. Fox (2003) uttrycker att det från TV:n sprudlar ord mot barnen men att inte ens de mest

pedagogiska program vidgar deras språk. Anledningen till att barn inte tillägnar sig språket är eftersom det är genom samtal och samspel som lärande sker.

Det är inte *att* man läser som är av den största betydelsen utan *hur*, det vill säga att bjuda in barn till att delta och samtala kring innehåll, budskap, symboler och bilder samt att de ska uppleva en känsla av att medverka i läsandet (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999). Även Edwards (2008) beskriver att det inte enbart räcker att läsa, barn lär sig inte genom läsning automatiskt, utan man behöver även samtala med dem om innehållet för att lärande ska kunna ta plats. Högläsning i sig ger inte några bevisliga effekter utan det som anses vara av betydelse är att läsa med barnen, på ett effektivt sätt. Att läsa tillsammans med barnen bygger på dialog både före, under och efter läsningen (Hargrave & Sénéchal, 2000). Lundberg (2010) uttrycker komplexiteten med att läsa högt för barn, och belyser att rätt tempo, betoning och att läsa uttrycksfullt är medel för att fånga barns uppmärksamhet, att *hur* man läser är av stor betydelse. Antingen läser man boken från början till slut och förutsätter att barnen lyssnar och hänger med, eller så gör man pauser under läsningen och diskuterar vad som händer (a.a.).

Att pausa och samtala med barnen har visat sig stimulera språkutvecklingen mer än högläsning utan samtal. Boken ger utrymme för och kan stimulera till samtal som hjälper barnen att sätta ord på känslor, företeelser i vardagen och berika fantasin (Edwards, 2008). Enligt Skolverket (2010) ska barn i förskolan få utrymme att bearbeta och yttra erfarenheter, upplevelser och känslor, vilket kan göras genom att stimulera barns fantasi, inlevelse och tänkande i lustfyllt lärande och lek. Pramling, Asplund Carlsson och Klerfelt (1993) skriver att litteratur ska inspirera språkutvecklingen, samt att dess innehåll kan stimulera fantasin och skapa nya erfarenheter för barnen. Regelbundet återkommande lässituationer fungerar stärkande på barns språkliga självförtroende och skapar intresse att ägna sig åt språk och litteratur (Brok, 2007).

Dominković, Eriksson och Fellenius (2006) belyser att bilderboken som redskap stimulerar barns språkinläring. Det vore passande att ägna lika mycket kraft och tid åt bildläsning som åt textläsning. Relationen mellan text, bild och samtal är under högläsningssituationer är angeläget. Blomberg (1989) poängterar att läsning alltid ska förberedas och följas upp, samt att målet med läsningen är att den ska väcka ett intresse för litteratur. Fast (2010) beskriver att det i de flesta fall är berikande att följa upp, så som återkopplande samtal eller dramatisering. Enligt Skolverket (2010) ska förskolans verksamhet arbeta för att varje barns ordförråd läggs till grund och utvidgas, samt att de uppmanas uttrycka sina tankar och uppfattningar. Edwards (2008) beskriver att högläsning skapar underlag för språklig utveckling och ett utvidgat ordförråd. Det räcker inte endast att ha "vardagssamtal" med barn för att den språk- och ordbank de behöver ska formas, de behöver även öva på att använda språket tillsammans med vuxna. Det kan vara genom att de får sätta ord på vad som händer eller samtala om situationer som ligger bortom här och nu.

Arnesson Eriksson (2009) uttrycker att allt kan ske när barn och vuxna tillsammans gör en utflykt till fantasins värld. Det handlar om att ta språket i boken som är en här-och-nu-situation och tillämpa det till en situation som inte är kopplat till där de befinner sig just då (Svensson, 2009). Fox (2003) belyser att vuxna genom böcker kan utrusta barn med en stor mängd information och ju mer de blir lästa för desto fler och rikare kunskaper kommer de besitta om världen. Enligt Fast (2009) kan barn genom böcker kliva in i en värld av fantasier och där möta vardagliga dilemman eller känslöstämningar. Wolf (2007) menar att om barn aldrig får möta andras känslor så har de en lägre insikt för hur andra människor kan tänka eller känna. Det är som belysts mycket information och många kunskaper barn kan tillägna sig

genom att vara en del av högläsningssituationer. Ansvaret att få ett levande innehåll och att intressera barn för det man berättar ligger på den vuxne. Då de inte alltid möter läsaktiviteter hemma blir förskolans betydelse viktig.

### ***Högläsning som aktivitet i förskolan***

Chambers (2011) skriver om högläsningens förmåga att skapa samhörighet och ta med både lyssnare och läsare på gemensamma upplevelser. Dessa erfarenheter kan skapa starka band mellan de som tar del i högläsningstunden. Utöver de gemensamma referensramarna som uppstår handlar högläsning även om samhörighet på ett fysiskt plan. Dominković et al. (2006) tar upp ytterligare en aspekt som förespråkar högläsning i mindre grupp, att utrymme ges åt alla tankar, åsikter, frågor och idéer. Om alla frågor i en stor barngrupp skulle besvaras och diskuteras under läsandets gång är risken stor att berättandet skulle bli stakigt och att en stor del av barngruppen skulle tappa koncentrationen. Rhedin (2004) skriver att barn aldrig anar att de inte förstår innehållet i en bok, utan skyddar sig med att säga att den är ”tråkig”, att de antingen fysiskt lämnar högläsningssituationerna eller psykiskt genom att somna. Årnström (2008) menar att anledningen till att barn ibland avbryter är att en hänförande berättelse naturligt tänds något hos de som lyssnar, att inlevelse i läsningen med olika tonfall och röster är lika betydelsefullt som orden. Om den som berättar dessutom själv är intresserad, engagerad och fascinerad av innehållet speglas det intresset, engagemanget och fascinationen, vilket lättare fångar lyssnarna (a.a.). I förskolan har förskollärarna enligt läroplanen (Skolverket, 2010) ett ansvar att inspirera och skapa givande lärandesituationer. Högläsning utgör tillfällena som är gynnsamma för språkutvecklingen där innehållet måste vara relevant och upplevas intressant för barnen. För att introducera barn i skriftspråkliga aktiviteter samt stimulera deras språk skulle barnlitteratur kunna kategoriseras som den bästa metoden (Svensson, 2009).

Den tidiga läsningen kan alltså sätta spår i den fortsatta litterära och språkliga utvecklingen, inte minst genom att fostra ett genuint intresse för läsande eftersom det framför allt är inre motivation som är den drivande kraften när det gäller läsande (Damber, Nilsson och Ohlsson 2013, s. 11).

Vi tänker att för att kunna skapa ett intresse för läsning och böcker krävs det mer än att läsa. Barn bör ges utrymme att tolka och koppla innehållet till egna erfarenheter för att uppskatta berättelsen till fullo. Fast (2010) menar att barn behöver ges möjlighet till samtal om berättelsen, att det är essentiellt att samtala kring innehåll och tala om sig själv relaterat till berättelsen. För att det ska bli möjligt behöver den vuxne ställa öppna frågor som inte kräver ett specifikt svar (a.a.).

Fox (2003) hävdar att inlevelse gör upplevelserna vid en högläsningstund sagolika och ju mer sagolika de är, ju mer kommer barnen inspireras och stimuleras till att själva läsa. Därför handlar det inte endast om att läsa, utan att man även ska se till att läsa bra. Inlevelse handlar även om att berättelsens handling speglas i minspelet. Därför bör man även tänka på kroppshållning, ögonkontakt och uttryck i ögonen (a.a.). Årnström (2008) tar upp att det ställs specifika krav på att berätta för barn under fem år. Dels är lyssnarförmågan en tränings sak samt att barn inte har såpass utvecklad föreställningsförmåga att de kan skapa inre bilder från en berättelse, utan behöver ha tillgång till bilderna. Edwards (2008) beskriver detta som en process som används när vi fantiserar, att skapa bilder för sitt inre och använda sig av abstrakt tänkande. Samtal kring innehållet utifrån en bok gör att fantasin stimuleras och att den idébank som används när barnen leker expanderar.

Karweit (citerad i Dominković et al., 2006) betonar att högläsning för endast ett barn ser annorlunda ut än högläsning för flera barn, att barn i förskolesammanhang ofta förblir passiva och läsningen blir en envägskommunikation. Den dialog som kan uppstå i lässammanhang med ett barn blir svårare i förskolan då risken finns att berättelsen i en barngrupp tappar fart om alla barn uttrycker sig. Karweit menar att det fördjupande och utvecklande samtalet hon förespråkar för att utmana barns tankar ofta uteblir i de stora barngrupperna. Svensson (2009) och Lundberg (2010) lyfter fram att högläsning får större effekt på språkutvecklingen om det lästa innehållet diskuteras än vad det skulle fått om ett samtal inte ägt rum. Diskussioner kan genom rätt frågor från pedagoger leda till att läsningen blir en personlig upplevelse för barnen om den knyts an till deras erfarenheter. Forskare som ägnar sig åt studier av litteraturredidaktisk natur är relativt överens om bokläsningens kapacitet till att vara en källa av kunskap (Damber et al. 2013). En literacyaktivitet som bokläsning introducerar barn till skriftspråket, vilket förmodligen är den relation de kommer bygga vidare på och ha till skriftspråket livet ut (a.a.).

Dominković et al. (2006) belyser två typer av samspel; med en vuxen och med boken. När den vuxne samspelar med barn kan språket genom dialog utvecklas och gemensamt fokus bidrar till ökad intersubjektivitet. Genom interagerande mellan barn och vuxen kring boken genereras intressanta och utvecklande dialoger som påverkar barns kommunikativa förmåga och därmed språket. När barn interagerar med boken påverkas literacyutvecklingen positivt och inställningen till böcker påverkas. De utvecklar även sitt ordförråd och får lärdom om olika relationer och kunskaper. I böcker möter barn många gånger begrepp eller saker utanför sin sfär, vilket kan skapa tillfällen till att lära nya saker genom samtal och reflektioner (a.a.). Begäret efter eller intresset av att behärska skriv- och läsning triggas enligt Fox (2003) igång av den hänförande spänning som uppstår mellan barnet, den vuxne och boken vid ett lästillfälle. Intresset för att lära sig läsa och skriva kan endast väckas genom samspel mellan de tre komponenterna. Så fort ett barn hör människor uttrycka sig verbalt börjar basen för dess läsinlärning läggas till grund. Barn som inte på regelbunden basis blir pratade med, lyssnade på eller lästa för kan få problem med exempelvis läsinlärningen och göra den till något oöverkomligt istället för en sprudlande källa av kunskap och lust att lära (a.a.).

### ***Influenser på den fortsatta läsningen***

Edwards (2008) betonar att det under de senaste åren uppmärksammas problem i skolan som består i att barn inte besitter läsförståelse i den grad som krävs, att de endast läser men inte tolkar innehållet, och därmed inte förstår innebörden. Genom att samtala kring böckerna fördjupas upplevelsen och förståelsen över det lästa innehållet. Taube (2013) påpekar vikten av att kunna läsa men belyser att många barn inte stött på böcker innan de börjar skolan och möts av kravet att kunna läsa. Läs- och skrivsvårigheter yttrar sig ofta under första eller andra året i skolan och har en tendens att följa med upp genom hela skolgången.

Läs- och skrivkunnighet är enligt Taube (2013) första steget mot att vara en del av samhället där denna förmåga är en nödvändighet. Lärande kan ske på två olika sätt, antingen sker det oreflekterat, vi lär oss utan att reflektera över det, eller så är inlärning något komplicerat som vi måste anstränga oss för att klara av. Det första sättet beskrivs som socialt och ofta förekommande i vardagen medan det andra lärandet är isolerat och karaktäriseras som ansträngande och ofta förekommer innanför skolans väggar (a.a.). Damber et al. (2013) menar att vilja och kunna läsa är en förutsättning för att ha möjlighet att kunna medverka i samhällets demokratiska anda. Chambers (2011) påstår att ju fler ord en människa besitter i sin minnesbank, desto bättre och mer avancerat kan hen läsa. Man begår ett stort misstag om man tror att högläsning endast är av betydelse i de lägre skolåren. Den är nödvändig under hela skoltiden då läsinlärningen är en utvidgad process (a.a.). Högläsning är ofta väldigt

uppskattat av barn i alla åldrar, dock slutar många föräldrar läsa för sina barn när de blir äldre, vilket gör att de går miste om många kvaliteter som högläsningen bär på (Fast, 2010).

Fox (2003) skriver att barn som har det svårt i skolan, kan vara barn som under uppväxten inte blivit lästa för eller pratade med regelbundet. Vidare skriver Fox att ju färre antal ord ett barn kommer i kontakt med, behärskar och använder innan hen börjar skolan, desto mer hämmad kommer hans hjärna att vara vid skolstart. Edwards (2008) och Biemiller (citerad i Wolf, 2007) beskriver att luckan växer mellan de barn som har ett otillräckligt ordförråd när de börjar skolan och de barn som har ett genomsnittligt ordförråd. Vidare beskriver Biemiller (citerad i Wolf, 2007) att det mellan barn i årskurs sex kan skilja upp till tre årskurser mellan barn med otillräckligt ordförråd och de som besitter ett genomsnittligt ordförråd. Barn som börjar årskurs sju och inte anammat ett ordförråd och en läsförmåga som motsvarar hans ålder, har fått ett hål i sin utveckling som enligt Edwards (2008) är mer eller mindre omöjlig att kunna lappa ihop.

...om alla föräldrar - och alla vuxna som har hand om barn - läste minst tre sagor eller berättelser om dagen för de barn de har i sin närhet skulle vi förmodligen kunna utplåna analfabetismen på en generation. Vad finns det som hindrar oss? (Fox, 2003, s. 18).

Vi blev inspirerade av det uttalandet vi ovan citerat från Fox (2003). I och med klyftan som finns bland barnen i skolan förstår vi hur viktigt det är att redan i tidig ålder initiera läsning med barn och få det som en för dem väsentlig del av vardagen. Det vore fantastiskt om läskunnigheten i Sverige kan öka då den för nuvarande skiftar avsevärt. I princip alla i Sverige lär sig läsa hävdar Edwards (2008). Dock poängterar hon att somliga får problem under grundskoleåren samt att alla inte kan fortsätta sina studier utöver de grundläggande tretton åren i skolan. Det ligger i förskolans uppdrag att lägga grunden till att barn i framtiden kan anamma de kunskaper som behövs för att fungera som en medborgare i vårt samhälle (Skolverket, 2010). Literacy, språklig kompetens, är viktigt för barns framtid som demokratiska medlemmar i samhället (Fox, 2003). För att senare i livet ha potential och möjlighet att ta del av information är det av stor vikt att barn tidigt får tillhandahålla de redskap de behöver för att kunna förstå informationen, eftersom samhället är uppbyggt på en textbaserad grund (Björklund, 2008).

## **Tidigare forskning**

Det finns mycket forskning som visar på och teorier som belyser att högläsning som medel kan berika barns läs- och skrivutveckling, men också stimulera fantasin och öka förståelsen för andras perspektiv. Det som uppfattas som A och O är om lästillfället har någon uppföljande aktivitet, så som samtal, diskussion eller skapande utifrån det lästa innehållet. En annan avgörande aspekt är om man läser tillsammans med eller endast för barnen. Förskolans vikt i sammanhanget är av stor betydelse då den ska bidra till att alla barn, oavsett vilka textrika eller textfattiga hemförhållande de har, får möjlighet att komma i kontakt med böcker och högläsningssituationer. Dessvärre är de studier vi tagit del av mer tveksamma till om högläsningens potentialer och möjligheter till barns lärande i praktiken är etablerade.

### ***Studier kring högläsning i förskolan***

Damber et al. (2013) har gjort en undersökning om litteraturläsning i förskolans pedagogiska verksamhet. Författarna upplevde att den ofta verkade vara ett försummat område och bad därför 40 studenter att under en veckas tid gå ut i verksamheter och genomföra en undersökning. Det som författarna sett i sitt insamlade material var stora barngrupper samtidigt som färre pedagoger arbetade, att de var tvungna att täcka upp för varandra i olika

sammanhang samt att de administrativa delarna av verksamheten blivit tyngre och mer tidskrävande. Svensson (2009) lät studenter dagligen under sin verksamhetsförlagda utbildning anteckna hur ofta lärarna läste högt för barnen. Resultaten visade att de antingen läste för barnen i smågrupper dagligen, läste för enskilda barn någon gång i veckan eller att det nästan inte skedde någon, och i vissa fall ingen alls, läsning för hela barngruppen.

Öman (citerad i Simonsson, 2004) lyfte fram att lässtunderna i förskolan oftast inte var planerade samt att de för det mesta avslutades innan den vuxne läst klart och fungerade därmed endast som tidsutfyllnad mellan två aktiviteter. Vidare menade hon att litteraturen användes på ett oreflekterat sätt, att barnen inte fick möjlighet att bearbeta det lästa innehållet. Simonsson (2004) och Damber et al. (2013) märkte i sina undersökningar att läsning som sker i anknytning till lunchen var en rutinaktivitet, relativt oreflekterad och att läsningen var ett i förskolan etablerat begrepp. De beskrev vidare att syftet med läsningen inte verkade handla om genomtänkta pedagogiska överväganden. Simonsson ville i studien uppmärksamma att det förekommit fler barninitierade läsaktiviteter än pedagoginitierade. Damber et al. beskrev att läsningen i regel aldrig följdes upp och existerade utan en övergripande kunskapskontext då böckerna valdes av barnen vilket antyder att läsningen inte planerats. Resultatet blev att läsning i samband med läsningen inte hade gynnsamma effekter på barns språk-, begrepps- eller kunskapsutveckling. Det kan inte uteslutas att barn fick uppfattning om och lärde sig att läsningens funktion var att de skulle vara lugna och tysta. Risken att detta kunde få konsekvenser för barns framtida läsning, att det på ett negativt sätt kunde påverka deras relation till böcker, var svårt att bekräfta men kunde inte uteslutas (a.a.).

### ***Högläsningens potentiella effekter***

Ovan har studier kring hur högläsning används i förskolor beskrivits. Resultat visar bland annat att högläsning ges mindre utrymme än administration och det får inverkan på hur läsningen som aktivitet ges utformning och vilka möjligheter som finns. Högläsning sker ändå ofta på daglig basis.

Högläsningen är en aktivitet som förekommer i princip dagligen på förskolor runt om i landet, men innebär dagens högläsningstund att förskolepedagogerna därmed gjort den didaktiska insats för barnens litteracitets-, identitets- och kunskapsutveckling som man önskar? (Damber, Nilsson och Ohlsson, 2013, s. 17).

Damber et al. (2013) påpekade att de upplevde att högläsningens potential inte utnyttjades fullt ut utan skulle kunna ha chans att utvecklas mer i förskolan än vad som görs idag. Dickinson och Smith (1994) beskrev att om högläsning genomförs på ett genomtänkt och didaktiskt sätt med samtal som en viktig faktor kan det bland annat vidga barns vyer, referensramar och bidra till utveckling av ordförråd. Vidare poängterades att samspel i koppling till bokläsning kunde ha bestående effekter på förskolebarns ordförråd. Damber et al. (2013) riktar ljuset mot i vilka sammanhang läsningen förekom och om, och i så fall hur, läsningen i förskolan följdes upp, med samtal, drama eller genom bildarbete. De undersökte även om litteraturläsningen var inbäddad i en övergripande kunskapskontext eller om det var en solitär företeelse som saknade innehållslig koppling till den övriga pedagogiska verksamheten. Om aktiviteten sker utanför den pedagogiska verksamheten blir det svårt att utnyttja högläsningens potentialer.

Simonsson (2004) belyste dock tvärtom, att högläsning användes på ett språkstimulerande sätt. Hon gjorde en undersökning på två förskolor och i de båda arbetslagen poängterades att de använde böcker för främjandet av barns språk. De använde boken som medel att lära genom då de belyste aspekten att barn i böcker kan få insikter, kunskaper och upplevelser om

omvärlden. De beskrev även att läsningen sker för att samla och lugna, att det i barnens läsvanor därmed ingår att sitta stilla. Sist men inte minst menade arbetslagen att fantasin kunde få kraft och näring ur en uppläst berättelse, att barn fick chans att fantisera, vara kreativa samt utveckla sin föreställningsförmåga. Svensson (2009) betonar att barn tillsammans får gemensamma lyssnarupplevelser genom läsning vilket är av betydelse, att få känna gemenskap och kunna bearbeta upplevelserna tillsammans med andra. Det ligger på lärarens ansvar att styra över detta sociala utrymme. Damber et al. (2013) anser att barn genom uppföljande aktiviteter av lästillfället med språket som verktyg kan synliggöra åsikter och tankar i en social kontext.

En annan studie kring hur litteraturen används i förskolan har gjorts av Williams- Graneld (citerad i Simonsson, 2004). Hon uppfattade att förskollärarna var medvetna om och besatt en del teoretiska kunskaper om vilken betydelse litteraturen har för barns utveckling, men att det inte speglades och användes i den praktiska verksamheten. Damber et al. (2013) konstaterade att det inte verkade vanligt förekommande i deras undersökning att samtala kring texten samt att fokus verkade ligga på att läsningen skulle ha en lugnande effekt på barnen och det som eftersträvades var den disciplinerade funktionen och inte den innehållsliga. Hade innehållet varit i fokus, och att barnen därmed givits utrymme till att berätta och uttrycka sina tankar hade erfarenheter från lässituationer troligen blivit annorlunda. Det skulle kunna ha inverkan på barns framtida och fortsatta läsande.

### ***Barns möte med litteratur i förskola och skola***

Vi väljer att här att inte endast belysa förskolan, utan även skolan. Detta på grund av att skolan i många avseenden grundas på barns förmågor de besitter från förskoleåren. Att barn i skolan får problem med läsningen är en aspekt som kan förebyggas i förskolans arbete med böcker och högläsning. Hur böcker och högläsning bör användas har tidigare poängterats men det finns en del hinder i barnskötarnas och förskollärarnas arbete som försvårar möjligheterna att läsa på detta sätt.

När förskolans läroplan reviderades fick förskollärare ett mer tydligt ansvar. Trots detta tvingades de ägna mer tid åt disk, vaktmästeri och städ än de kunde göra åt att utveckla verksamheten, planera eller följa upp, vilket är resursslöseri. Lärarförbundet initierade en undersökning där 655 förskollärare medverkade. 97 % av dem uppgav att det i samband med det ökade pedagogiska arbetet inte tagits bort några övriga uppgifter från deras ansvar (Lärarförbundet, 2013). De flesta uppgav även att de hade svårt att hinna planera verksamheten, eller att följa upp den. Vidare visade undersökningen att förskollärarnas tre största problem de själva såg i sin arbetssituation var för lite pedagogisk utvecklingstid, stora barngrupper och för många arbetsuppgifter som inte hörde till det pedagogiska arbetet. Majoriteten belyste att mindre än fyra timmar i veckan ägnades åt planering, utvärdering, uppföljning och utveckling, samtidigt uppgavs att de dagligen ägnar mer än en halvtimme till arbetsuppgifter så som disk, städ samt att få tag i vikarier (a.a.).

Bortsett från dessa yttre hinder och faktorer som direkt påverkar arbetssituationen i förskolan finns forskning kring hur lässituationer går till, samt resultat kring vad barn genom läsaktiviteter kan tillhandahålla kunskaper i. Damber et al. (2013) anser att literacyaktiviteter så som läsning i förskolan fyller en viktig funktion för barnen i olika avseenden, de ges bland annat en nödvändig relation till skriftspråket som de troligen kommer vidareutveckla genom hela livet. Svensson (2009) beskrev förskolans och skolans roll i avseendet att barn ska möta böcker beaktningvärt ur många perspektiv, då det för somliga barn eller snarare de flesta, var deras enda möjligheter till att få lyssna på berättelser. Enligt Statens offentliga utredningar

(SOU 2002:27) hade barn med sig olika erfarenheter av läsvanor hemifrån, och hade därmed olika villkor till att tillägna sig språket. Hemmiljön är inte endast den miljö som har betydelse i detta, utan förskolan har även ett ansvar att stimulera läsning.

Att förstå vad text är till för och att få insikt om att läsning är en källa till kunskap såväl som omvärlden som om sin egen och andras situation i världen, är avgörande för barnens framtida läsintrösse. Litteraturen erbjuder möjligheter att vidga de egna referensramarna, vilket självklart är av vikt för barnen redan i förskoleåldern, om förskolan ska kunna fungera som den arena där barn ges möjligheter att få mer jämlika villkor för sitt lärande (Damber, Nilsson och Ohlsson, 2013, s. 11).

Vi delar åsikt med Damber et al. (2013), att barn genom litteratur kan få rika erfarenheter och möjligheter till perspektivbyte, dock möter inte barn idag litteratur i samma utsträckning som barn förr. Enligt Filipson och Abrahamsson (2001) hade det dagliga läsandet med barn mellan tre till åtta år sjunkit avsevärt de senaste 15 åren. År 1984 fick 85 procent av barnen en bok läst för sig, eller läste själva varje dag. Nästa mätning, som ägde rum 2000/2001, visade att andelen minskat med 15 procent. I Skolverkets (2012) internationella studie *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) undersöktes läsförmågan hos elever i årskurs 4, där PIRLS 2011 hade Sveriges resultat i fokus. Det fanns en problematik som lyftes och belystes, vilken var det sjunkande intresset för läsning då det var av stor betydelse för läsförmågan. I PIRLS karaktäriserades de starka läsarna av att de hade ett intresse för att läsa, att de generellt läste mer än andra på sin fritid samt att deras föräldrar läste hemma. Det var troligen de elever som tyckte det var roligt att läsa som var de som läste mest och därmed fick mer läsövning. Ju mer de läste desto mer kunskap inhämtades om hur texter var uppbyggda och berikade därmed deras ordförråd (a.a.).

Den grundläggande läs- och skrivförmåga elever har med sig till skolan och de erfarenheter de har av läs- och skrivaktiviteter tillsammans med sina föräldrar, har en betydelse för deras läsprovsresultat även efter att de gått i skolan i fyra år (Skolverket, 2012, s. 9).

Vi tolkar detta som att barns möte med läsning och litteratur i förskolan har en avgörande roll. Barns tidiga litterära möten kan avspegla hur de senare i livet upplever läsning. Enligt resultatet i PIRLS har läsförmågan hos svenska elever försämrats det senaste decenniet men ligger ur ett internationellt perspektiv bra till. En positiv aspekt var att elever i Sverige har relativt liten resultatspridning, dock visade resultaten att färre uppnådde den mer avancerade nivån gällande färdigheter i läsning. Detta betydde att de hade svårare att klara mer komplexa sätt att bygga upp en förståelse över det lästa, svårare att kunna dra slutsatser samt att kunna tolka händelser (Skolverket, 2012).

## **Design, metoder och tillvägagångssätt**

I detta avsnitt redogörs argument för den metodologi som använts för att få inblick i förskollärares och barnskötarens uppfattningar gällande högläsning. Utifrån syftet att få reda på hur den upplevs blev fenomenografi utgångspunkten då deras tankar och synpunkter om aktiviteten är centralt att undersöka. För att lyckas få svar på våra frågor genomfördes 20 intervjuer, varav hälften var utbildade förskollärare och den andra hälften var barnskötare. Anledningen till detta urval hade att göra med att vi var nyfikna på om utbildningsnivån har inverkan på kunskaper och medvetenhet i förhållande till högläsning som aktivitet. Undersökningen genomfördes i Göteborgs Centrum, Västra Hisingen och Öckerö Kommun, med ungefär lika många intervjuer i vardera stadsdel. Här beskrivs hur vi gick tillväga, från kontakttagande till att det empiriska materialet var färdiginsamlat.



## ***Utgångspunkt och metodologi***

Genom att vi vidtog en fenomenografisk utgångspunkt bildar pedagogernas tankar och uppfattningar underlaget för undersökningen och fenomenografin blev ingången till vårt metodval, denna utgångspunkt var därmed ett metodologiskt övervägande från vår sida. Kihlström (2007) menar att fenomenografi som *kvalitativ forskningsansats* fångar människors uppfattningar om omvärlden samt att det utifrån denna utgångspunkt inte handlar om hur något är, utan om hur det uppfattas, upplevs och erfars. Patel och Davidson (2011) belyser fenomenografi som ett förhållningssätt med fokus på studier av människors uppfattningar kring olika fenomen. Fenomenografi som forskningsmetod har som huvudsakligt syfte att synliggöra människors subjektiva värld samt belysa deras sätt att tolka sin omvärld (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Vidare skriver Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson att metoderna som används ska uppmuntra människor att fundera, reflektera och dela med sig av sina erfarenheter. Detta ville vi uppnå och valde därför intervju som metod. Hjerm och Lindgren (2010) visar på att intervjupersonernas åsikter ofta är avsevärt mer informativa än svaren som samlas in vid en enkätundersökning. Det som avgör vilken datainsamlingsmetod som blir lämpligast är syftet med undersökningen och forskningsfrågan (a.a.). Genom att vi utgick från den fenomenografiska forskningsansatsen och använde intervju som metod blev pedagogers upplevelser om högläsning synliga. Kihlström (2007) nämner att den fenomenografiska metodologin innebär att det finns ett dilemma som man vill få kännedom om och därför vill veta hur den uppfattas av de deltagande personerna.

Vid en kvalitativ forskningsansats undersöks upplevelser av ett visst fenomen genom bland annat intervjuer och videoinspelningar som metod (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). *Intervju* är en muntlig undersökningsmetod, som bygger på frågeställningar som används när man vill veta någons åsikter, kunskaper eller tyckanden (Ejvegård, 2009, Patel & Davidson, 2011, Eriksson Barajas et al., 2013). I och med att vi gjorde en empirisk undersökning besöktes ett antal förskolor där intervjuer genomfördes. Anledningen till att verksamma förskollärare och barnskötare intervjuades var för att få insikt i om förskolans verksamhet såg ut som forskningen förespråkar eller om det finns hinder som måste tas hänsyn till. Kihlström (2007) lyfter fram vikten av att ha syftet med intervjuerna klart för sig innan de genomförs. Att vid själva intervjutillfället försöka bortse från sina förutfattade meningar och förhålla sig professionell genom att inta en objektiv attityd och inte kommentera det respondenten sagt på ett värderande sätt är betydelsefullt (Kihlström, 2007 och Ejvegård, 2009). Detta blev viktiga aspekter att ha med sig inför intervjuerna eftersom frågorna handlade om uppfattningar och det därmed var viktigt att vi förhöll oss så neutrala som möjligt. Patel och Davidson (2011) påpekar att kvalitativa intervjuer handlar om att upptäcka den intervjuades livsvärld eller uppfattningar om ett fenomen.

## ***Olika typer av intervjuer***

Vi gjorde medvetet avgränsningar i insamlandet av data. Eriksson Barajas et al. (2013) skriver att enkäter används i kvantitativa studier som ett mätinstrument för att på gruppnivå kunna sammanställa jämförelser. Enkät blev därför för oss högst irrelevant, då fenomenografiska studier handlar om att fånga uppfattningar vilket vi upplevde lättast att göra genom intervjuer. Samma frågor ställdes till samtliga respondenter för att stärka validiteten, men samtidigt var vi flexibla och tillmötesgående gentemot deras svar. Bjørndal (2005) beskriver fyra typer av intervjuer; *samtalsintervju* där friheten är stor att vinkla samtalet, *samtal med hjälp av intervjuguide* där man förhåller sig till teman, *standardiserad intervju med öppna frågor och svar* där ett fast antal frågor ställs i en specifik följd och till sist *standardiserad intervju med fasta svarsalternativ*, även här ställs frågorna i ordningsföljd men även svaren är fastlagda.

Eriksson Barajas et al. (2013) nämner tre former av intervjuer vilka de benämner som strukturerade, halvstrukturerade och ostrukturerade. Kännetecknet för en *ostrukturerad* intervju är att respondenten berättar fritt utifrån teman, en *halvstrukturerad* är uppbyggd på ett sådant sätt att frågorna tar form under själva intervjun. Till sist tar de upp den *strukturerade intervjun* som innebär att frågorna är färdigformulerade samt ska ställas likartat till samtliga respondenter. Utifrån Bjørndals benämningar var det främst den näst sist beskrivna typen som passade vårt sätt att genomföra intervjuerna bäst, medan det utifrån Eriksson Barajas et al. var den strukturerade. Våra intervjufrågor var färdigformulerade innan intervjutillfällena och var skrivna i en medveten ordning. Hjerm och Lindgren (2010) belyser att om det ställs likadana frågor till samtliga undersökningsspersoner blir det lättare för oerfarna intervjuare att stärka validiteten i intervjufrågorna.

### ***Tillvägagångssätt***

För att hitta relevant litteratur sökte vi med sökord ”förskola” och ”högläsning” på en sida där man med lätthet hittar tidigare uppsatser<sup>2</sup>. Efter att ha ögnat igenom några av uppsatserna och funnit litteratur i dess referenslistor som eventuellt kunde vara intressant för vårt ändamål sökte vi på böckerna i GUNDA och artiklarna i Google Scholar. Vi letade relevant forskning kring och teorier om högläsning och läste så mycket vi kunde innan vi började boka och genomföra intervjuer.

För att komma i kontakt med de olika förskolorna och avdelningarna letade vi upp förskolor på Internet<sup>3</sup>. I sökningen på sidan gjordes valet att endast leta efter kommunala förskolor och undvika de som hade specifik inriktning, så som Reggio Emilia eller Montessori. Detta val gjordes för att förskolor med olika inriktningar troligen arbetar på lite skilda sätt och att utgångspunkten skulle vara mer jämlik. Från hemsidan kontaktades de berörda förskolecheferna och vi mailade totalt 13 chefer (se bilaga 1). Dessa mail genererade tre svar som erhöles över en vecka efter utskickningsdatumet. Detta gav upphov till val av en ny metod. Vi ringde upp de berörda avdelningarna och frågade pedagogerna om vi kunde få komma ut på intervjuer. Efter att ha ringt ytterligare några samtal till ett par andra förskolor var sammanlagt 20 intervjuer bokade och vi kände att vi hade det empiri vi eftersökte. Kvale och Brickmann (2009) tar bland annat upp den etiska frågan om hur mycket information kring studien man ska ge ut inför undersökningen och vad som kan lämnas till efteråt. Vid telefonkontakten valde vi att erbjuda möjligheten att få intervjufrågorna skickade via mail (bilaga 2). Detta för att ge alla möjlighet att ta del av frågorna redan innan vi kom och intervjuade. De blev även informerade om att vi önskade att intervju en barnskötare och en förskollärare, samt att intervjuerna skulle vara enskilda. Väl på plats var det av stor vikt att framföra till respondenterna att intervjuerna kommer vara anonyma, att varken namn eller förskola kommer benämnas. För att ge studien stark validitet och generaliserbarhet intervjuades en förskollärare och en barnskötare per förskola och avdelning. Avgränsningen till att intervju pedagoger med olika utbildningsnivåer var ett medvetet beslut. Vi ville undersöka om förskolläraryrket genererar djupare förståelse för och utvecklande uppfattningar om högläsningens potential som kunskapskälla och som redskap för begynnande språkutveckling.

Alla intervjuerna genomfördes under en treveckorsperiod. Vid samtliga intervjutillfällen närvarade och turades vi om att ställa frågorna, båda deltog därmed aktivt under intervjuerna. Hur vi valde att formulera intervjufrågorna anser vi vara oerhört väsentligt. En välformulerad

---

<sup>2</sup> <http://www.uppsatser.se/>

<sup>3</sup> <http://goteborg.se/wps/portal/invanare/forskola-o-utbildning/forskola-o-familjedaghem/forskolor/>

fråga ska vara såpass objektivt ställd att det inte går att urskilja vilket svar som anses vara "rätt". Genom att vi var insatta i teoretiska antaganden och forskning blev det lättare att formulera frågorna utifrån syftet. Vi försökte se till att all den information vi tagit till oss från böcker och artiklar fick utgöra grunden för frågorna, att vi direkt eller indirekt kunde få svar på det vi undrade. För att bredda vyerna angående förskolornas lokaliseringar genomförde vi intervjuer i Göteborgs Centrum, Västra Hisingen och Öckerö Kommun. Anledningen till detta urval grundades på att det i en stadsdel kan råda en specifik jargong på förskolorna vad gäller arbetet med högläsning. Hade detta inte medvetet tagits hänsyn till, skulle det möjligen påverkat resultaten och därmed hade det blivit svårt att säkerställa reliabiliteten. Dock bör poängteras att datan som framtagits inte går att generaliseras i hela Sverige utan är ett stickprov från Göteborgsområdet.

### ***Medvetna didaktiska val***

Från början var tanken att både genomföra intervjuer och observationer vid vårt besök, men observation valdes bort av både praktiska och etiska skäl. Tiden som kunde avsättas för besöken på förskolor var relativt begränsad och vi gjorde då valet att endast lägga fokus på att genomföra intervjuer då vi upplevde den metoden passa vårt ändamål bäst. Rubinstein Reich och Wesén (1986) benämner observation som en planerad iakttagande situation med ett specifikt syfte. Att först genomföra intervjuer med två av avdelningens pedagoger och sedan även genomföra en observation vid samma besökstillfälle kändes inte moraliskt rätt. I intervjuerna ombads intervjupersonerna att dela med sig av sina tankar och upplevelser kring fenomenet högläsning. Hade vi sedan genomfört en observation hade det kunnat upplevas som att den genomförs för att kontrollera om de svarat "rätt", om de verkligen arbetar så som de sa sig göra. Med detta i åtanke togs därför beslutet om att endast genomföra intervjuer, samt att det är uppfattningar som inom fenomenografien är av intresse. Inom fenomenografien är begreppet uppfattning centralt och att uppfatta något betyder att skapa sig en mening (Patel & Davidson, 2011).

Ejvegård (2009) belyser att det vanligaste är att intervjuer sker enskilt, med en respondent i taget. Då vi inte ville att pedagogerna från samma avdelning skulle påverka varandras svar togs beslutet att intervjua dem enskilt. Enligt oss kändes det väsentligt att, om intervjupersonerna godkände, spela in deras svar, så vi kunde fokusera på att vara delaktiga under intervjun och följa deras svar. Vi tog givetvis även hänsyn till och respekterade varje individs godkännande eller nekande av att vi tog ljudupptagning under själva intervjutillfället. Wallén (1996) anser att ljudupptagning under intervjuer är användbart om det inte stör själva samtalet. Det är av stor vikt att respektera och ta hänsyn till varje persons rättighet att själv bestämma över sin delaktighet. Intervjufrågorna var planerade att ställas i den följd de var nedskrivna i formuläret, men då det inträffade att ett flertal punkter belystes i en och samma fråga, anpassades den nästkommande frågan till det respondenten just sagt. Likaså ställdes inte alla frågor till varje respondent om de tidigare i intervjun gett svar på frågan. Utöver frågorna som skickades ut ställdes ytterligare två frågor som berörde utvecklingsmöjligheter samt varför högläsning förekommer i förskolan.

### ***Reliabilitet och validitet***

I detta avsnitt diskuteras hur tillförlitliga resultat studien grundas på, samt vilka potentiella brister vi kan se. Termerna reliabilitet, validitet och generaliserbarhet samt etiska överväganden kommer lyftas och vi ger uttryck för varför vi valt intervju som metod i förhållande till undersökningen.

Stukát (2011) och Uljens (1989) beskriver att *reliabilitet* handlar om metodens tillförlitlighet, hur bra den valda metoden passar ändamålet, och därmed speglar innehållet i materialet. Då vi ville få kännedom om pedagogers uppfattningar upplevde vi intervju som den bästa metoden för att kunna få denna inblick. Som läsare vill man kunna veta hur tillförlitlig studien är, hur hög reliabilitet den har, genom att undersökarna visar medvetenhet till dess styrkor och svagheter (Stukát, 2011). En svaghet som vi analyserar mer ingående i metoddiskussionen är huruvida studien eventuellt hade kunnat få ärligare svar om vi som undersökare inte varit deltagande vid insamlandet. Det hade kunnat resultera i att undersökningsspersonerna varit mer ärliga och öppna i sina svar. Fisher (1993) och Stukát (2011) poängterar att en felkälla som man bör ha i åtanke när man genomför en undersökning som involverar människor är att de kanske inte vill informera om sina brister, att de endast väljer att dela med sig av sådant som är önskvärt.

*Validiteten*, hur passande den valda metoden undersöker det som är önskat att undersöka, är av grundläggande karaktär för studiens värde (Stukát, 2011 och Uljens, 1989). Vi analyserar den empirin vi fått genom intervjuer i relation till syftet med undersökningen och kan som ovan beskrivs potentiellt se att enkät skulle ge mer ärliga svar. Men då vår önskan inte endast var att få svar på frågorna utan även fördjupa pedagogernas svar genom följdfrågor blev ändå intervju med bäst lämpade metoden. Dock är vi naturligtvis medvetna om att pedagogernas svar skulle kunna vara en aning förskönade. Då vi redan innan intervjuerna genomfördes hade detta i åtanke försökte vi ställa intervjufrågorna på ett sådant sätt att det inte blev tydligt vad vi önskade för svar, vi försökte vara så objektiva som möjligt i vårt utförande av intervjuerna.

I kvalitativa undersökningar kan feltolkningar ske (Stukát, 2011). Då vi ställde följdfrågor där vi bland annat bad respondenterna utveckla sina svar så kan de potentiella feltolkningarna ha reducerats avsevärt. Vid en enkät skulle det troligen vara lättare att som undersökare göra feltolkningar då man inte har möjlighet att be respondenterna utveckla otydligheter. Begreppet *generaliserbarhet* berör vilka studiens resultat gäller för (Stukát, 2011). Vi har ovan beskrivit att vi genomförde intervjuerna i tre olika stadsdelar och breddade därmed det geografiska urvalet. Vi ville undvika att endast undersöka resultaten från en del av Göteborg. Vi kan inte göra en jämförelse med att liknande skildring finns att se i resterande Sverige, eller ens i områdena runt Göteborg, men vi har förhoppningar om att våra resultat ändå kan etablera tankar och kunskaper om högläsning runt om i landet, även om undersökningen i sig inte kan impliceras. Vidare valde vi ett ganska högt antal undersökningsspersoner, både förskollärare och barnskötare, för att kunna utmärka en mängd olika uppfattningar om ämnet. Studien får därför högre generaliserbarhet än om det varit färre deltagare. Studiens tillvägagångssätt är utförligt beskrivet då det inför kommande undersökningar ska gå att genomföra en liknande studie för att jämföra resultaten med vår undersökning.

Stukát (2011) belyser det etiska dilemmat att forskares möjligheter ställs mot de grundläggande individskyddskraven som oftast delas in i fyra allmänna krav. De fyra kraven tas här upp och vi berättar hur vi använder dem i förhållande till vår undersökning. *Informationskravet* handlar om att undersökningsspersonerna ska informeras om syftet för studien, hur undersökningen går till samt få kännedom om hur undersökningen kommer användas (Vetenskapsrådet, 1990). Då vi ringde och frågade pedagogerna direkt berättade vi varför vi ville genomföra intervjuerna, vad de skulle komma att handla om, att vi ville intervjua två pedagoger samt erbjöd dem att få intervjufrågorna skickade på mail. Undersökningsspersonerna ska även själva få bestämma över sin medverkan och om ljudupptagning får tas, vilket går under *samttyckeskravet* (Vetenskapsrådet, 1990). Inför varje intervju var vi därför noga med att få intervjupersonernas tillåtelse om ljudupptagning. Enligt

Vetenskapsrådet (1990) och Vetenskapsrådet (2011) är det tredje kravet som ska tas hänsyn till *konfidentialitetskravet* som innebär att hänsyn ska visas och information om anonymitet ska ges till varje individ. Är en studie anonym ska ingen information kunna avslöja identiteten då den informationen inte ska redovisas. Detta krav tog vi hänsyn till då det i vår undersökning inte är relevant att veta vad varje individ specifikt svarar och vi hittade inte någon anledning till att inte låta pedagogerna vara anonyma. Vi förde ljudupptagning men var noga med att det endast är vi som genomfört studien som kommer lyssna på och analysera materialet. Det sista benämns som *nyttjandekravet* och handlar om att den information man samlar in i en undersökning endast får användas i forskningens ändamål och avseende (Vetenskapsrådet, 1990). I samband med intervjuerna, och även i det förberedande skedet när vi tog kontakt med respektive förskola meddelade vi att vi gör en studie om högläsning som vårt examensarbete på förskolläraryrket. Vi förklarade även att deras svar, förutom att vara anonyma, kommer användas i undersökningen som vårt empiriska material.

### **Bearbetning**

När intervjuerna var genomförda transkriberades empirin från ljudupptagningarna och sammanfördes in i två dokument. Alla svar från barnskötare samlades i ett dokument där vi skrev in deras huvudsakliga svar under rubriker utifrån frågeställningarna. Detta gjordes för att få en översiktlig blick angående vad alla barnskötare svarat på samma fråga, för att sedan med lätthet kunna utse och urskilja teman. Likadant gjordes med empirin från förskollärares intervjuer i ett annat dokument.

<b>Numrering</b>	<b>Förskollärare, utbildningsår</b>	<b>Barnskötare, utbildningsår</b>
1	1996	2004
2	1996	2004 <sup>4</sup> *
3	2001	1996
4	2009	1994
5	1997	1999
6	1999	1990
7	1996	1998
8	2012	1977 *
9	2015	2004
10	2003	1979 *

*Tabell 1. Tabell över utbildningsnivå och utbildningsår.*

Ovanstående tabell visar vilken utbildningsnivå respektive pedagog besitter. Då utbildningsåret även är relevant för vår studie skrivs det ut, främst för att synliggöra de erfarna barnskötarna. Vilken stadsdel pedagogerna är verksamma i har vi medvetet inte tagit med i tabellen då det dels inte är relevant, men även för att vi garanterat pedagogerna deras anonymitet. Skulle stadsdelarna skrivits ut hade det varit möjligt att spåra svaren till källan.

<sup>4</sup> \* markerar de vi benämner som *erfarna barnskötare*

## Resultatredovisning

Lika många människor som beskriver ett fenomen, lika många olika versioner kan beskrivas. Denna tanke är grunden till att vi valde att intervjua ett såpass högt antal pedagoger för att kunna urskilja så många synpunkter och upplevelser kring högläsning som möjligt. Då vi antagit en fenomenografisk utgångspunkt beskrivs resultaten utifrån sammanfattande *kategorier* samt att antalet intervjusvar som liknar varandra ej poängteras, det är inte av avgörande karaktär om det är få eller många som belyst samma aspekt. Dock belyses om det endast är en enda som poängterar en skildring då vi anser det relevant att veta. Nedan kommer fyra kategorier belysas som berör de viktigaste resultaten inom vår studie. De skrivs i underrubriker för att tydliggöra och strukturera innehållet. Det övergripande innehållet visar skildringar i kategorierna – hur högläsning genomförs, varför den genomförs samt de differenser vi kan urskilja från empirin. Nedan redovisas till en början resultat som gäller samtliga intervjuer, både barnskötare och förskollärare. I de avseenden då olikheter har urskiljts kommer utbildningsnivåerna särskiljas. Observera att de erfarna barnskötarna som benämnts ovan står bland barnskötarnas svar.

Intervjuerna tog från allt mellan 15-30 minuter, beroende på hur utförliga svar pedagogerna gav. Genom intervjusvaren får vi ta del av en mängd olika uppfattningar och tankar kring högläsning. En del svar återkommer ideligen medan vissa aspekter endast belyses från ett par eller någon enskild intervju. Som beskrivs ovan finns en tanke om att göra skillnad på förskollärares och barnskötarens upplevelser och kunskaper men efter att ha genomfört samtliga intervjuer blir en generell separation mellan utbildningsnivåerna ej helt rimlig. Dock finns tendenser till att förskollärarna i större utsträckning har rikare kunskaper och erfarenheter kring vissa avseenden, som det potentiella lärande högläsning kan generera. Tre av barnskötarna verkar ändå besitta kunskaper som liknade förskollärarnas. För att urskilja vad som kunde vara den bakomliggande orsaken uppmärksammades att dessa har något gemensamt, de är i pensionsåldern och/eller utbildade på 1970-talet. Den avgörande faktorn ser ut att vara att de besitter beprövad erfarenhet och har livserfarenhet, vilket kan ha betydelse för den ökade förståelsen, därför kallar vi dem *erfarna barnskötare*. Att fastställa slutsatserna och påstå att alla barnskötare som är utbildade på 1970-talet besitter likvärdiga kunskaper eller liknande medvetenhet som utbildade förskollärare är inte möjligt, men i vårt material stämmer detta överens.

### ***Hur högläsning genomförs i förskolan***

#### *Att läsa på olika sätt*

Hur man är placerade gentemot barnen samt om det sker avbrott under läsningen är aspekter som beror på antalet barn och påverkar läsningens potentialer. I ett par intervjusvar uppges att pedagogerna läser *för* barnen. Förskollärare uttrycker att de är medvetna om att det bästa är att läsa interaktivt med barnen, men att det tyvärr oftast blir att de läser för barnen. Det finns de som belyser att de läser *med* barnen och andra uppger att det beror på tillfället. Förskollärare och en erfaren barnskötare säger att de gör medvetna pauser för att koppla till barnens upplevelser och anser det vara av vikt att låta dem vara delaktiga. Det belyses även att barnen kan ha tankar och frågor som det måste ges tillfälle för. Samtal, oavsett om det är mitt i boken eller efteråt är av stor vikt. Pedagoger meddelar att de för samtal om och diskussioner kring samt knyter an till boken efter, eller mitt i, läsningen och det finns även de som uppger att de gör det ena, andra, eller både och. Det blir svårare att läsa tillsammans med barnen, pausa för frågor eller belysningar om det är många barn närvarande vid lästillfället, då missas ofta denna möjlighet till samtal. Det skiljer sig åt om högläsning, specifikt läsvidan, sker med en

stor eller relativt liten andel barn. Upplevelser som framkommer är att det under läsvidan inte finns något val.

Oftast blir det för barnen, så är det. Men vid den spontana läsningen blir det mer en diskussion under hela läsningen, från början till slut. Då blir det med barnen, nästan så att barnen läser för mig också, historien lever vidare, inte bara genom min läsning, utan även genom barnen (Förskollärare 8).

Kommer frågor upp, självklart, de måste få ställa frågor, för de finns saker i böcker som barn inte har en aning om. Vi släpper in barnen i böckerna för att vi vill att de ska vara delaktiga för annars förstår de inte boken, då sitter de där och funderar och det är då diskussionerna mellan kompisarna kommer och då får du ingen bra stämning (Barnskötare 7).

Är det inte så många barn är det lättare för barnen att få flika in i berättelsen jämfört med om det är fler barn, då är det svårare att ta med barnen i det för då vill alla prata och då kommer man inte vidare heller. Om det är många barn är det mer krav på att de ska vara tysta än om det är färre barn (Förskollärare 7).

Här citeras pedagoger som upplever läsningen på lite skilda sätt. En del läser för barnen medan andra får med barnen i läsandet. Det kan även som lyfts i det sista citatet skilja mellan olika lästillfällen, och att det främst beror på hur många barn man läser för. Hur den ofta förekommande läsvidan utformas påverkar lässtillställens upplägg och hur delaktiga barn kan bli, får vara och är delaktiga.

### *Inbjuda och fånga barnen*

Vi får reda på att det inte enbart förekommer högläsning ur böcker på de avdelningar vi besöker, dock är det absolut vanligast, men en del uppger att de läser på lite andra sätt. En variant är att läsa högt medan bilderna visas för barnen på en projektorskärm, eller att läsa flanosaga<sup>5</sup> med bilder som sätts fast på en flanoduk och kan flyttas omkring. Ett annat sätt att berätta som beskrivs är att använda sig av sagolådor med figurer och den sista varianten som berättas om är messagesaga där barnen masserar varandra och där en vuxen har en ledande roll.

Den bokform som tas upp i samtliga intervjusvar är bilderboken, men endast en förskollärare belyser faktaboken, att det är viktigt att tänka på att den typen av böcker troligen tilltalar några av barnen mer. I intervjuerna belyses att det är deras ansvar att göra det intressant, att fånga barnen och få dem att vilja sitta kvar och lyssna. Metoder för att intressera barnen är genom inlevelse, med ljudeffekter, att dramatisera samt använda sig av rekvisita. Det främsta sättet, som i princip alla beskriver, för att fånga barnens uppmärksamhet är genom rösten och olika röstlägen.

### *Högläsningens fysiska utformning*

Högläsningstillfällen som beskrivs i intervjuerna förekommer på tre olika sätt. Det första är att den vuxne är placerad i soffan, i mitten av de lyssnande barnen, vilket bidrar till att de med lätthet kan se bilderna. Det andra sättet att genomföra högläsning på, speciellt i den återkommande läsvidan efter lunch, är att en vuxen är placerad på en stol framför barnen och antingen visar bilderna efter varje sida, eller att bilderna hela tiden är riktade mot barnen. Det sista sättet är att alla tillsammans samlas i ring på en matta eller liggandes med boken i mitten

---

<sup>5</sup> En flanosaga är en muntlig berättelse som läses antingen utantill eller från ett papper. I förväg har de viktigaste figurerna och delarna från berättelsen skrivits ut och laminrats på ett specifikt material. Under berättandets gång sätts bilderna fast på flanoduken, där de fastnar, och kan sedan flyttas runt under berättelsen.

så alla ser. Det finns delade åsikter angående huruvida den vuxne bäst tycker om att vara placerad gentemot barnen. Antingen anses det vara en fördel att placera sig framför och som det ultimata sättet att lyckas fånga barnen, medan andra förespråkar att sitta i soffan bland barnen. En svårighet med att sitta i soffan som främst uppkommer när det är många barn, är att alla inte ser eller att koncentrationen förloras då de fokuserar på andra saker.

En aspekt med att sitta framför barnen är att det å ena sidan är lättare att få ögonkontakt med dem, å andra sidan blir de otåliga då de vill se bilderna direkt. Barn har ofta en önskan om att se bilderna och det poängteras att de behöver det. När den vuxne sitter framför dem och visar bilden efter den lästa sidan upplevs bland annat att det blir ett avbrott samt att en diskussion kring bilden inte blir möjlig. Därför förespråkas i många fall att sitta med barnen runt sig. Förskollärare samt en erfaren barnskötare lyfter att det är lättare att fånga barnen om man läser en bok man personligen gillar, tycker är rolig eller intressant. Det är svårare att fånga dem om man själv inte är fångad. Läsningen blir mer givande och läses med ett annat engagemang om man känner till boken.

Det blir en annan läsoplevelse när jag läser en bok som jag är trygg i och som jag kan, för då läser jag på ett helt annat sätt och kan fånga barnen på ett annat sätt, än när det är en helt ny bok för mig (Förskollärare 10).

Jag lever mig in ganska mycket i böcker och det märker jag påverkar barnen. Istället för att läsa rakt upp-och-ner kan man lägga in lite ljud. Då får barnen en helt annan relation till att lyssna till en bok (Barnskötare 7).

Att fånga barnen som lyssnar med röstlägen är inte det enda som poängteras, utan något som anses vara väsentligt är även att fånga barnen genom innehållet i boken, att försöka välja en bok som berör något för barnen just nu relevant och intressant. Är valet av bok inte medvetet bestämt beskrivs att barnen väljer böcker, både vid planerad och spontan läsning. Hur mycket spontan läsning som förekommer varierar.

### ***Läsvila och spontanläsning***

En skillnad som tas upp är att det ställs olika krav på barnen vid en planerad och en spontan lässituation. De tillåts och inbjuds att vara mer delaktiga i högre utsträckning under den spontana läsningen, oftast börjar den med endast ett eller ett par barn och sedan strömmar fler barn till.

### ***Läsvilan efter lunch***

Antingen existerar en eller två, och även ibland tre, läsvidor. Det belyses även att läsvilan inte är en etablerad rutin på en del avdelningar. De avdelningar som har en vila för alla avdelningens vakna barn, och endast ett fåtal barn som sover, uppger ett barnantal på 15-20 barn under lästillfället. Att man måste ta hand om disk och/eller ha rast under läsvilan, att en resurs försvinner just då, beskrivs som begränsande för läsningens möjligheter. Förskollärare påpekar att anledningen till att de har en vila istället för två har att göra med att de inte får ihop den med disk och raster, att det inte finns något val. De avdelningar där det är många barn som sover uppnår inte antalet barn en såpass hög siffra och då betonas barns delaktighet i högre utsträckning. Där barnen delas upp i två läsvidor försöker pedagogerna dela upp dem efter ålder eller utvecklingsnivå. Vid dessa tillfällen sitter den vuxne oftast placerad med dem i soffan, eller i alla fall mer nära. Antalet barn vid dessa tillfällen varierar från fyra till tio barn per läsvila. På en avdelning finns tillgång till en extra personal vissa veckor och de är därmed fyra vuxna mellan kl 10.00–14.00. Då delas barnen in i tre mindre grupper under läsvilan och det upplevs stor skillnad i både läsning och interaktion med barnen.



Vi har en vila, tidigare har vi haft två, men vi får inte ihop det. Vi måste ta hand om disk och en någon personal ska på rast (Förskollärare 10).

Jag märker att det blir mindre och mindre högläsning i förskolan, och jag tror att det beror på större barngrupper, det finns inte riktigt den tiden att göra det (Barnskötare 3).

Jag skulle vilja läsa mer men det är inte alltid tillfälle ges i en stor barngrupp med 18 barn och 2 vuxna större delen av dagen. Det går inte att sätta sig ner med tre stycken och läsa som man gärna skulle vilja. Jag skulle vilja läsa mycket mer om vi hade haft tid. Det låter jättehemskt och tråkigt med det är tyvärr så verkligheten är. Vi räcker inte till, disken ska bort, alla ska ha raster och sedan ska någon gå hem, det låter jättepedagogiskt och tråkigt men tyvärr är dagarna sådana (Barnskötare 9).

Då läsvidan på de flesta förskolor är en etablerad aktivitet är det tragiskt att det upplevs som ett olämpligt tillfälle att läsa på. Detta eftersom en pedagog per avdelning ägnar tid åt andra uppgifter just då. Vid frågan om pedagogerna förbereder ett högläsningstillfälle eller om det sker någon uppföljning framkommer liknande svar från de flesta; nej, väldigt sällan eller oftast inte. Det som poängteras ligga till grund till uteblivna förberedelser är tiden, att planeringstid ofta uteblir, samt att det på grund av att det sällan finns utrymme att planera eller förbereda försvårar uppföljande arbete. Även de stora barngrupperna försvårar arbetet med böcker och högläsning, att det med många barn blir svårt att hinna med den spontana läsningen.

Inte så ofta som jag önskar jag kunde och hade tid med, det är tiden som styr. Rent pedagogiskt anser jag att man alltid ska läsa en bok själv först innan man läser den för barnen, men önska och kunna är tyvärr inte samma (Förskollärare 8).

Den uppföljning som sker på en del av avdelningarna är ett samtal i anknytning till högläsningssituationen, att man tillsammans med barnen samtalar och reflekterar kring det lästa innehållet. Uppföljning i andra former förekommer även, bland annat genom att måla, dansa, filma, dramatisera, inspirera till utforskande och lek, samt att återberätta, göra egna fortsättningar och dokumentera på väggen. Där dessa uppföljningar förekommer arbetas det oftast utifrån ett tema.

### *Spontanläsning och temaarbete*

På två avdelningar uppger förskollärarna och barnskötarna att de inte fått in läsning efter lunch som en rutin. Däremot berättas att de arbetar med böcker på ett mer ingående sätt, att boken genomsyrar verksamheten och det pedagogiska arbetet, att pedagogerna sätter ramar men låter barnens intressen och nyfikenhet styra tillvägagångssättet.

Vi går lite längre med böckerna, det handlar inte bara om läsning, det handlar om så mycket mer (Förskollärare 8).

Vi försöker inte ha det så styrt utan att det ska genomsyra hela dagen, tillfällen då barnen vill läsa [...] ett tag hade man sådär att alla barn ska läsa samtidigt, men måste det vara så, måste alla läsa samtidigt? (Förskollärare 3).

Från citaten uppmärksammas exempel från empirin där det skrivs att läsvidan inte existerar som den inarbetade rutin den ofta är. Läsning och bokarbete är istället mer involverat i hela verksamheten och dagarna. Att det är svårt att ha tid att sätta sig ner med ett fåtal barn för att läsa berättas i intervjuvären. Det belyses dock av andra att de ofta sätter sig med en bok

tillsammans några barn och läser, morgonen och sena eftermiddagen är bra tillfällen att lyckas få till lästillfällen.

### ***Inspirera till böcker och läsning***

För att inspirera till att läsa beskrivs bland annat att barnen får ta med sig varsin bok hemifrån och presentera den för de andra barnen samt att det under en veckas tid fokuseras på att läsa den. En av avdelningarna har även gjort i ordning bokpåsar som hänger i hallen vilka är till för hemlån. Det blir då lätt för föräldrarna att låna och läsa med barnen hemma. I somliga intervjuer pratas det även om att barn idag är vana vid snabba impulser utifrån och behöver lära sig ta det lugnt. Det uttrycks att barn i lässtunder kan ges tillfälle att varva ner och träna sig på att lyssna, berätta och återberätta.

Syftet är bland annat att lugna, att lugna tempot och att kunna fokusera, träna på att koncentrera sig på något som inte har med snabba rörelser och ständiga impulser utifrån att göra (Förskollärare 5).

Att böcker och läsning blir kontrast till barns möte av annat i vardagen kan vi inte annat än att hålla med om. Böcker kan inspirera, väcka tankar och beröra viktiga saker för barnen men makten till att göra läsningen intressant och till en för barnen givande stund ligger hos pedagogerna. Att högläsning är en bra start för att gro ett intresse för böcker och läsning, att det är språkutvecklande är aspekter som även belyses, men även att läsning är till för att få en lugn stund. I kommande avsnitt tas skillnader mellan utbildningsnivåerna upp och dess differenser utgör den sista kategorin.

### ***Differenser mellan utbildningsnivåer***

I ovanstående resultat är svaren mellan barnskötare och förskollärare snarlika, det går inte att se någon tydlig divergens mellan dem. I denna del fokuseras det däremot på de aspekter där det uppvisades differenser. När det kommer till syftet med högläsning och dess potentiella effekter på barnens framtida lärande och utveckling kan det urskiljas olikheter i tänkande, kunskaper och medvetenhet mellan utbildningsnivåerna. Dock urskiljer vi en ökad medvetenhet hos de erfarna barnskötarna. Dessa barnskötare kan många gånger liknas vid förskollärarna i detta avsnitt.

### ***Förskollärare***

De två övergripande teman som återkommer i nästan varje intervju med förskollärarna i frågan om syftet med läsningen är att det är en lugn aktivitet och att den är stimulerande för språkutvecklingen. Anledningen till att högläsningen ligger efter lunch tros bland annat ha med arbetsorganisationen att göra, andra förespråkar att högläsningens frekvent återkommande signum är grundat i att den inte ska missas.

Jag ska vara lite kritisk. Just när det gäller efter lunchen kan jag se att det har med arbetsorganisationen att göra, och så tror jag det ser ut på många förskolor. Men annars under resten av dagen så ser jag det som att handlar det om att skapa ett intresse för att läsa böcker (Förskollärare 6).

Vi har, likt förskolläraren vi citerat, märkt att läsvidan på grund av tidsbrist inte ofta verkar ske på det språkstimulerande sätt man kan önska, samt att tid läggs på andra uppgifter. Många förskollärare belyser dock ändå och är medvetna om, att högläsning kan vara språkstimulerande. Vi ser därför att utbildningen gett kännedom om böckers vikt i barns språkutveckling.

Jag tänker när jag läste på universitetet hade vi två eller tre kurser om språkutveckling och då var böcker ganska centralt[...] Så jag tänker att därifrån har man kunskapen om att böcker faktiskt är viktigt i barns utveckling (Förskollärare 9).

Förskollärare verkar övertygade om högläsningens potentiella effekter på barns framtida utveckling och lärande då de svarar med väldig entusiasm och emfas. Några skäl till högläsning är att den kan skapa ett intresse för lyssnandet och läsningen. Det poängteras att barn borde få lyssna till böcker redan från att de är väldigt små, att bilderboken och bokupplevelsen tillsammans med en vuxen ska initieras i tidig ålder. Några andra anledningar till att läsa för barn som uppkommer är att det ger igenkänning, medkänsla och förståelse för andra. Det exemplifieras att böcker är en arena där barn kan möta händelser och företeelser som de inte stöter på i verkliga livet, som olika familjekonstellationer. Likaså belyses att barnen genom böcker får erfarenheter som de sedan kan använda sig av i verkligheten.

Att läsa böcker ger dig chans att gå in i en annan värld, jag tror det vidgar fantasin. Leva sig in i olika världar, leva sig in i andra människors perspektiv (Förskollärare 4).

Man får erfarenheter som man kan använda sig av i verkligheten. Det lägger grunden för ett större tänkande och en större kunskapsbank (Förskollärare 9).

Det är inte endast dessa kunskapsaspekter som tas upp, även utveckling av tal och skriftspråk. Majoriteten av de intervjuade förskollärarna belyser utveckling av språk och skriftspråk som inverkan på att man läser högt för barn, och nämner dessutom förbättrat ordförråd och vidgad fantasi. Förskollärare och erfarna barnskötarna belyser att man inte ska sluta läsa för barn i skolan när de lärt sig läsa. De menar att hur barn läser skiljer sig i många avseenden från det sätt och den hastighet en vuxen klarar av och därmed kan förmedla till barn.

### *Barnskötare*

Likt förskollärarnas svar angående syftet med läsning förekommer lugn och språkstimulerande aktivitet frekvent även bland barnskötarnas svar. Motiven till att arbeta med högläsning som barnskötarna tas upp skiljer sig i några specifika avseenden från förskollärarnas. Som skildras ovan kan vi se vissa skiljaktigheter barnskötarna emellan. Det är främst de sju kvarvarande barnskötarna som representeras i följande avsnitt. De erfarna barnskötarna hamnar någonstans mellan kategoriseringen av förskollärare och barnskötare. Dock kommer de under denna rubrik citeras och beskrivas. De besitter inte förskolläraryrket utbildning men eftersom de visar förståelse för högläsningens potentiella inverkan på barns framtida utveckling och lärande bör poängteras att de i detta avsnitt kan liknas vid förskollärarna. De uttrycker bland annat att det är viktigt att man som vuxen i förskolan lägger grunden till ett intresse för läsning.

Om man introducerar det och de tycker det är spännande så skapar det väl en hunger att läsa mer (Barnskötare 2 \*).

Vidare beskrivs aspekten bakvänt, att barn kan få det svårare med läsningen i skolan och framtiden om de inte blir lästa för som små. De erfarna barnskötarna beskriver att högläsning är en start på det framtida lärandet och läsandet. De verkar säkra på att högläsning som aktivitet har många positiva aspekter. De andra barnskötarna verkar däremot oftast inte lika övertygande i sina svar. Över lag finns en viss osäkerhet i barnskötarnas svar gällande frågan om högläsning kan ha inverkan på barns framtida lärande. Svar som uppkommer är bland annat; det kan det säkert, det tror jag väl, det måste det ju ha. Några är mer säkra på

högläsningens möjligheter till att vara utvecklande för barnen men belyser det ur ett annat perspektiv än förskollärarna. Det tas upp att barn genom högläsning lär sig nya ord och att de lär sig sitta still och lyssna, vilket de menar är viktigt inför skolan.

Man ska lära sig att sitta bredvid varandra och vara tysta och lyssna, det är ju det det kommer handla om för dem när de börjar skolan. Så jo det är jätteviktigt att man kan sitta bredvid en kompis utan att röra den eller prata med den (Barnskötare 6).

Som beskrivs skiljer sig barnskötarens svar från förskollärarnas i medvetenheten om högläsningens möjligheter till att vara givande för barnens fortsatta läsning och skolgång. Det som beskrivs av förskollärare är främst språkutvecklingen som högläsningen kan bidra till, medan det i barnskötarnas svar urskiljs, som i citatet ovan, att man läser för barn för att de ska lära sig sitta still.

Ytterligare en differens mellan utbildningsnivåerna är att ingen av barnskötarna som beskriver att de är placerade framför barnen vid läsvidan uppger att de visar bilderna under läsningen, utan att de först läser en sida och sedan visar bilderna. Majoriteten av förskollärarna som sitter framför berättar att de visar bilderna för barnen samtidigt som de läser, och att de själva då läser antingen från sidan eller upp-och-ner. En annan olikhet handlar om högläsningstillfällenas tidsutrymme i verksamheten, hur länge ett tillfälle pågår. Från de 17 intervjusvar som besvarar denna fråga är den genomsnittliga tiden ett lästillfälle på 28 minuter. Tar man förskollärarnas svar för sig är medellängden 23,5 minuter och genomsnittet för barnskötarnas är 32,2 minuter. De svar vi insamlat är allt ifrån 15- 90 minuter (30 minuter tre gånger dagligen).

#### *Återkommande teman*

Den sista olikheten som vi ser tendenser till ur empirin är i intervjufrågan där vi bad samtliga pedagoger beskriva högläsningen på deras avdelning med fem ord. Några ord återkommer i ett flertal intervjusvar och vi kan urskilja några beaktansvärda skillnader mellan barnskötare och förskollärare. De teman vi observerar och finner anmärkningsvärda för respektive utbildningsnivå är sammanställt i ett dokument (se bilaga 3). De svar som dominerar vid barnskötarnas intervjuer är främst att högläsningen ska vara rolig och att det för barnen ska vara en lugn stund. Även aspekten att de ska koncentrera sig och sitta still finns med lika många gånger som beskrivningen av att stunden ska vara inspirerande och givande. I förskollärarnas svar är det gemenskapen och lugnet som framhävs, men även att det ska vara lustfyllt och lärorikt. Det är en förskollärare som tar upp en negativ synpunkt, att det under högläsningstillfällena kan bli tjatigt, liksom två barnskötare menar att det antingen är en lugn stund eller stökig och stressad tid på dagen.

Vi upplevde det intressant när vi analyserade empirin då vi fann att utbildningsnivån i några avseenden skiljde sig åt. Majoriteten av den insamlade datan var dock snarlik och då kunde ingen särskiljning göras. Vi beslöt ändå att ta med och belysa de frågor som inte erhöll liknande svar från barnskötarna och förskollärarna för att påvisa att utbildningen i viss mån påverkar kunnandet och syftet med att använda böcker och högläsning i förskolans verksamhet.

## **Diskussion**

Att den ofta återkommande läsvidan omfattar många barn är något som visas i intervjusvaren. De stora barngrupperna är en faktor som försvårar motivationen till att barnen ska få vara delaktiga under läsningen, att de ska få uppleva ett samspel mellan bild och text. På grund av

de stora barngrupperna upplever varken barnskötarna eller förskollärarna att de har tid eller möjlighet att förbereda eller följa upp ett lästillfälle. Oftast under läsvidan, speciellt om endast en läsning för hela gruppen förekommer, väljer pedagogerna att placera sig framför barngruppen istället för bland dem. Detta leder i sin tur till att interaktionen under högläsningstillfället försvåras eller mer eller mindre uteblir, vilket har inverkan på att läsningen blir mer för än med barnen. Det skapar en ond cirkel som för pedagoger kan vara svår att bryta. När det grundläggande problemet verkar ligga i organisationsutformningen är det inte lätt att förena teori i praktiken. Vi anser att det många gånger finns teoretiska kunskaper om hur högläsning bör gå till, att det inte är viljan eller kunskaper som saknas, utan möjligheten.

Men samtidigt har vi fått insikt i att barnen väljer de böcker som ska läsas, vilket har inverkan på vad högläsningstillfället kan generera. De kanske får bestämma för att de ska vara delaktiga eller så upplever pedagogerna att eftersom de inte hinner planera spelar det ingen roll vem som väljer bok eller vilken bok som läses. Utan förberedelser kan djupare utforskande och utvecklade förståelse av bokens innehåll hamna utanför högläsningens arena och uppföljningsarbetet blir komplicerat. Vi har valt att argumentera för hur läsningen bör gå till för att med största sannolikhet inspirera barn samt bidra till deras språkutveckling. Vi kommer även försöka sätta oss in i pedagogernas perspektiv och ta deras parti då det trots allt är de som är mest insatta i och dagligen arbetar med högläsning och dess utformning i förskolans verksamhet och därmed har kunskaper i hur högläsning faktiskt blir möjlig att genomföra. Det forskning förespråkar blir inte alltid helt rimligt att implicera i förskolans verksamhet anser vi, och kommer därför belysa detta ytterligare längre ner i diskussionen.

### ***Fånga barns uppmärksamhet och låt dem delta i läsningen***

Att lyckas fånga barns uppmärksamhet och väcka intresse för läsningen är av avgörande betydelse i förhållande till vad de kan få ut av lästunden. Det räcker inte endast att läsa, man måste läsa bra (Fox, 2003). Det är en aspekt som indirekt finns i intervju svaren, att man bör läsa med inlevelse så barnen fångas av berättandet och berättelsen. Ärnström (2008) belyser vad användning av rösten som redskap kan göra för berättandet. Genom olika röstlägen kan sinnesstämningar fångas och hjälper berättaren att förmedla innehållet i boken på ett inlevelsefullt sätt till åhörarna, rösten är lika viktig som orden. Lundberg (2010) lyfter fram att läsa högt för barn är en komplex uppgift då det kan vara svårt att behålla deras uppmärksamhet. Därför blir det extra viktigt att läsa på rätt sätt, med känsla och engagemang. Majoriteten uttrycker att de använder sig av inlevelse i rösten för att fånga och behålla barnens uppmärksamhet, att det skapar helt andra förutsättningar för barnen att ta till sig berättelsen.

Det är också betydelsefullt att engagera lyssnarna för att de inte ska tappa intresset. Men ju fler barn som deltar under läsningen, desto svårare blir det att tillgodose att alla barn kan ta del av berättelsen. Större barnantal leder till att alla inte kan interagera med boken, texten och bilden på samma sätt och därmed ta till sig och bearbeta det lästa innehållet. Karweit (citerad i Dominković et al., 2006) lyfter att högläsning med ett stort antal åhörare, som en stor barngrupp, kan passivisera dem. Det som i intervju svaren poängteras är just detta, att barngruppens storlek har inverkan på hur lästillfällena är utformade. Vi anser att ha ett samspel med barnen kring bild, text och innehåll är av stor betydelse och något som bör eftersträvas. Ärnström (2008) påstår att barn som är under fem år behöver ha tillgång till bilden under läsningen. Även Chambers (2011) lyfter fram att barn gärna vill se bilden under läsningens gång. Blir barn inte inbjudna i läsandet kan det leda till att de blir ofokuserade. Vi

vill poängtera att engagemang från barnen skapar helt andra förutsättningar för ett givande och stimulerande högläsningstillfälle än när barnen endast sitter tysta och lyssnar vilket verkar lättast vid spontanläsning. Då vi analyserat empirin från intervjuerna anser vi att pedagogerna menar att erfarenhetsvärldar kan berikas genom att ta del av andras åsikter och tankar. Lärandet utifrån böcker är helt beroende av att det sker ett samspel kring innehållet. Skulle detta inte äga rum finns endast en väldigt liten chans att barnen tar till sig innehållet. Vill man att de ska lära sig måste man som vuxen finnas som en ledande roll i barnens sökande efter djupare förståelse. Det är när barn uppmanas och uppmuntras att tänka och reflektera som de själva får syn på vad de tror, kan och vet. Både förskollärare och barnskötare belyser att böcker kan användas som utgångspunkt för att berika barns vetande, kunnande och tänkande samt att de genom fantasin kan bearbeta sina upplevelser genom boken.

I intervjuvaren belyses att genom läsning tillsammans med barn, att släppa in dem i läsandet, förebygger att de inte stör varandra, sysselsätter sig med annat eller tappar koncentrationen. Att barn varken verkar vara intresserade eller lyssna är ingenting man vill uppleva under ett lästillfälle, och genom att involvera dem och själv visa sig vara intresserad kan detta undvikas. Det ligger därmed på läsarens uppgift att se till att engagera barnen såpass mycket att de bibehåller intresset under hela läsningen. Detta kan göras genom att ställa öppna frågor, koppla till barnens erfarenhetsvärldar eller belysa viktiga händelser. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) och Hargrave och Sénéchal (2000) menar att det som är av störst betydelse inte är *att* man läser utan *hur*, att läsning i sig inte ger några bevisliga effekter. Barn måste bjudas in att delta i läsningen och därmed ta del av budskap och bilder. Ett sätt är att läsa boken från början till slut utan uppehåll eller så görs pauser under läsningen där man samtalar med barnen. Det sistnämnda, när den vuxne tillsammans med barnen samspelar, främjar språkutvecklingen mer än genom att endast läsa (Lundberg, 2010, Chambers, 2011 och Svensson, 2009). Även Edwards (2008) betonar att samtal kring en bok stimulerar och expanderar fantasin samt att barn inte per automatik lär genom läsning utan att det är i samtalet de kan lära. Vi känner att medvetenheten om att det krävs mer än att läsa boken inte alltid visade sig i intervjuvaren. Att högläsning är språkstimulerande framhövdes men inte vetenskapen om hur man bör läsa för att detta ska kunna uppstå.

Under läsning i förskolan, och främst under läsvidan, förväntas barnen ofta vara tysta och lugna. Barnskötarna och förskollärarna belyser att det ställs olika villkor på om högläsningssituationen sker spontant, och därmed oftast med ett fåtal barn, eller om den är vid ett planerat tillfälle som vid läsvidan då många barn ofta närvarar. Den planerade läsvidan kan ses som en aktivitet som sker i planerad kronostid, att den alltså är planerad att äga rum vid ett specifikt tillfälle, i detta fall efter lunchen. Spontan läsning skulle däremot kunna ses som en aktivitet som sker i kairostid. Den ideala läsningen anser vi vara just den spontana som sker i planerad kairostid, eftersom läsaktiviteten då är planerad att äga rum under dagen när tillfälle ges. Då finns en lust, en vilja att lyssna, från barnens sida samt att de kan bli inbjudna att vara mer delaktiga. Är det många barn vid lästillfället kan avbrott, både från barnen och den vuxnes sida, hindra läsningen från att komma framåt. Det är en svår balansgång, för samtidigt som barns deltagande bör uppmärksammas med en positiv attityd kan det omöjliggöra att berättelsen får en sammanhållande handling om för många avbrott förekommer.

Vi tittar igenom sagan en gång till och det är då vi kan prata med varandra, berätta och hamna i diskussioner för annars tycker jag att man sabbar själva boken om man kör diskussionerna hela tiden mitt i, då förlorar själva sagan sitt värde (Förskollärare 2).

Samtalet kring boken är jätteviktigt, oavsett om det kommer mitt i eller efter (Förskollärare 8).

Som poängteras i ett av ovanstående citat kan det uppkomma svårigheter med att släppa in barnen under läsandets gång. Men alternativet som lyfts är att efter bokens slut ha en form av avslutande, sammanfattande eller utvecklande samtal där barnen får berätta och utveckla sina tankar. Vi håller med om att det är viktigt att samtalet kommer, antingen mitt i eller efter.

### ***Ett flertal eller ett fåtal barn***

Om det är många barn som lyssnar kan hela sammanhanget i läsningen förloras om uppehåll under läsningen sker. Detta kan göra att barn tappar fokus. Lästillfället efter maten där ett flertal barn lyssnar kan lättare förbli ett lästillfälle *för* barnen. Ärnström (2008) framhåller att ofta när barn avbryter har de blivit berörda av något i boken. Hargrave och Sénéchal (2000) belyser att läsning för barnen är ogynnsamt. Det som är av avgörande karaktär är att man involverar dem och läser med dem. Högläsning som aktivitet ger i sig ingen bevislig inverkan på språkutvecklingen eller literacyutvecklingen, barnen måste få samtala och ingå i olika former av sociala gemenskaper för att lärande ska ske. Det berättas att barnen förväntas vara mer tysta vid ett högläsningstillfälle där många ingår än vid de spontana där endast ett par barn är närvarande, och därmed ges mer utrymme att dela med sig av erfarenheter och tankar.

Oftast blir det för barnen, så är det. Men vid den spontana läsningen blir det mer en diskussion under hela läsningen, från början till slut. Då blir det med barnen, nästan så att barnen läser för mig också, historien lever vidare, inte bara genom min läsning, utan även genom barnen (Förskollärare 8).

Som belyses i citatet anser förskolläraren att det vid den spontana läsningen blir ett mer gemensamt berättande, att samspel med barnen förekommer. Hen menar att berättelsen lever vidare genom alla som deltar under lästillfället, till skillnad från när ett planerat lästillfälle äger rum. Vid den planerade läsningen läser pedagogen mer för barnen och de förblir passiva. Vi uppfattar att hen menar att det finns en skillnad med att läsa för få eller flera barn. Karweit (citerad i Dominković et al. 2006) konstaterar att ett högläsningstillfälle med ett fåtal barn i många avseenden skiljer sig från högläsning i en barngrupp. Det kan leda till att det endast är den som läser som yttrar sig, att barnen endast är passiva lyssnare. Att det finns svårigheter med att skapa en öppen och samspelande atmosfär i ett lästillfälle med en stor barngrupp är något som framgår i intervjuvären. De potentiella gemensamma referensramar som kunde skapas utifrån samtal och diskussioner kring det lästa innehållet riskerar att utebli.

På de avdelningar där det sker en läsvila för alla barn kan barnantalet gå upp emot 20 barn, vilket skapar andra förutsättningar för lästillfället. I ett sådant sammanhang är man som vuxen troligen tvungen att placera sig framför barnen, det finns ingen möjlighet att sitta bland dem. Det bör övervägas om det är genomförbart att skapa två läsvilor, eller i bästa fall tre. I de stora barngrupperna lyser ofta de uppföljande och utvecklande samtalen som potentiellt kan utmana barnens tankar med sin frånvaro. Det som ofta sker är att barnen hyssjas och att samtal får ske efter bokens slut, eller i värsta fall uteblir. Damber et al. (2013) betonar att högläsning i form av läsvila i regel aldrig följs upp, vilket beror på att barn väljer böcker, vilket i sin tur inte ger samma förutsättningar för gynnsam påverkan på språkutvecklingen. Fast (2010) påpekar att uppföljning kan utöka högläsningens kapacitet till att fungera utvecklande.

Vi förstår att det finns en del hinder att ta hänsyn till i förskolans vardag som bidrar till att högläsningen inte optimeras, så som att disken ska plockas undan. Det är synd att viljan att arbeta mer ingående med högläsningen finns, att pedagogerna är medvetna om vad den kan ge barnen i form av språk och ordförråd, men inte upplever att utrymmet finns. Den ofta inplanerade läsvidan rymmer många av avdelningens barn och kan lättare bli en arena som

domineras av tillsägelser med fokus på att barnen ska vara så stilla och tysta som möjligt. Som beskrivs i empirin kan en negativ cirkel skapas. Läser man för barnen, att deras tankar inte släpps in och samtalas kring, gör dem till passiva lyssnare. Passiva lyssnare kan i sin tur bli ofokuserade och tappa både tålmod och intresse vilket kan göra dem okoncentrerade. Hela denna kedja leder till att läsaren måste göra uppehåll, men inte för att diskutera, fördjupa eller påvisa något i boken, utan för tillsägelser. Rhedin (2004) påpekar att barn som inte förstår boken kan benämna den som tråkig eller vilja lämna lästillfället. Det känns därför extra viktigt att samtala med barnen om innehållet om man upplever att de börjar tappa fokus eller inte verkar förstå. De bäst fungerade lästillfällena verkar vara de spontana som sker på initiativ från barnen då viljan att lyssna till böcker finns hos lyssnarna.

### ***Lugn stund eller utvecklande aktivitet?***

Vad innebär det att arbeta med böcker? Vi anser att det inte endast räcker att läsa. Att arbeta med böcker på ett för både barn och pedagoger utvecklande sätt är att välja böcker som intresserar, som öppnar upp för tankar och funderingar, samt innehåll som det går att undersöka eller bygga vidare på. I intervjuerna fick vi syn på ett givande sätt att arbeta med böcker som utgångspunkt, nämligen genom temaarbete. Vi liknar den lugna stunden vid läsvidan och benämner högläsning som en utvecklande aktivitet när den exempelvis sker genom temaarbete.

I många intervjusvar beskrivs att högläsningen ska vara en lugn stund för barnen medan forskning påvisar och framhäver dess potentialer till att vara givande och utvecklande för både fantasi och språk. Öman (citerad i Simonsson, 2004) betonar att lässtunden verkar fungera som en utfyllnad mellan andra aktiviteter samt att innehållet inte bearbetas och att läsning i sig är en oreflekterad rutin. Detta är synd men faktum är att hon har en poäng. Det sägs inte rakt ut i intervjusvaren men det finns tendenser till att kunna anta att högläsningen på en del förskolor endast sker för att det är bestämt att man ska läsa efter lunch, att aktiviteten då endast sker i planerad kronostid. Att bilderboken har alla förutsättningar i världen till att fungera språkutvecklande är vi övertygande om, om den ges utrymme för att bearbetas. När skriftspråkliga aktiviteter introduceras för barn skulle barnlitteratur kunna vara den bästa metoden (Svensson, 2009). Hade boken i förskolan använts som en metod, som ett språkligt redskap, skulle den kunna ge barnen inte bara en lugn och mysig stund, utan även mycket glädje och kunskap. Vi vill uttrycka att avkoppling och nöje får barn på köpet, det ska inte vara syftet med högläsningsaktiviteten.

Om man som pedagog är införstådd med vilken nytta barn har av böcker blir det angeläget och meningsfullt även för den som inte själv läser att ägna tid, kraft och resurser åt att arbeta med litteratur på förskolan då läser man böcker och berättar sagor tillsammans med barnen utifrån en medveten professionell pedagogisk utgångspunkt, långt utöver att använda boken som tillfällig underhållning eller sövande medel (Edwards, 2008, s. 15).

Utifrån intervjusvaren har vi sett att hur mycket läsning som sker i förskolan varierar kraftigt, även användandet av böcker. En del läser i ett medvetet syfte medan andra läser som en lugn rutinaktivitet. Damber et al. (2013) visar på att litteraturläsning i förskolans verksamhet verkar vara ett mindre prioriterat område samt att högläsningens potential inte utnyttjas till fullo. Vi kan till viss del hålla med Damber et al. om att högläsningen även i vår studie ofta är förknippad med den dagliga läsvidan. Det är synd eftersom barn kan lära och utveckla kunskaper genom böcker och läsning som det under läsvidan, vad vi förstår, inte alltid kan ges utrymme för. Fox (2003) skriver att barn genom böcker kan tillägna sig kunskap om värden. Wolf (2007), Brok (2007) och Fast (2009) hävdar att barn genom berättelser kan få förståelse för andra människor, bearbeta vardagsproblem samt hjälp och stöd att sätta ord på sina



känslor. Självklart kan det vara möjligt för barn att tillägna sig dessa kunskaper även på andra sätt, men läser man en bok erhålls gemensamma upplevelser och referensramar med andra som kan generera kunskaper, ökad fantasi och djupare förståelse. Som lyftes i intervjuvaren kan barn genom böcker och högläsning tillägna sig insikter och vetande om omvärlden som de annars gått miste om.

Även sådant som barn inte möter i sitt vardagliga liv och i sin livsvärld är viktigt att belysa och samtala om. Det skapar ökad förståelse och ger möjligheter till empati, respekt och tolerans gentemot människor de kan komma att möta i sina liv. Wolf (2007) belyser att om man aldrig har mött andra kulturer eller levnadssätt i böcker kan ha svårigheter med att förstå och ta hänsyn till att alla är olika och har olika bakgrunder. Även Deijke (2006) tar upp vikten av att möta andra kulturer i berättelser, att utifrån boken kunna samtala om etik och moral samt att barn genom böcker får gemensamma referensramar. Några av argumenten som Svenska Barnboksakademien (2014) beskriver är att barn med hjälp av böcker kan utveckla språk, fantasi och tänkandet samt att de kan få en ökad förståelse för att människor är olika.

Med tanke på vad barn kan lära genom böcker blir samtalet under och/eller efter lästillfället av stor vikt. Genom att inbjudas att delta och samtala ges barn chans att utveckla sitt språk och öva sig på att sätta ord på sina tankar och uttrycka sig verbalt. Att samtala kring och väcka tankar utifrån bilder i böcker bör inte glömmas bort. Vi anser att arbetet med litteratur i förskolan bör ses som en självklarhet då barnen kan få nya insikter och bearbeta gemensamma upplevelser tillsammans med varandra och en vuxen. Det är även viktigt att inte glömma bort faktaboken. Den togs endast upp i ett par av förskolläraernas intervjuvar och är enligt oss såpass väsentlig att den behöver lyftas och belysas. Dominković et al. (2006) belyser att det är skillnad mellan en bilderbok och en faktabok samt att de ofta innehåller olika skildringar i bild. Det är viktigt att inte glömma bort faktaboken som ett redskap till kunskap som inte går att finna i bilderböcker. I temaarbeten kanske faktaboken är lättare att implicera. Genom den kan man tillsammans med barn söka fakta om det som intresserar dem samt vidareutveckla deras kunskaper och erfarenheter.

### ***Dagens barn, dagens förskola och dagens samhälle***

I dagens samhälle strömmar olika medier mot barnen, de möter TV, surfplattor, mobiler och böcker. Dessa sker inte i interaktion med barnen utan informationen strömmar endast mot dem. Med en vuxens närvaro, stöttning och hjälp kan lärande ändå ske genom att de uppmärksammar och samtalar med barnen om det som händer. Utan samtal och diskussioner blir ett lärande svårt, näst intill omöjligt, men det finns en skillnad mellan boken och de andra medieformerna. Dominković et al. (2006) accentuerar att skrivet språk är mer utförligt än det talade vilket leder till att barn i böcker möter nya ord och uttryck utanför sin livsvärld. Böckers roll i förskolan blir extra viktig då det i samhället idag inte är självklart att alla hem innehar böcker. Nuförtiden, i dagens textbaserade samhälle, kan man genom datorn läsa sig till och lära sig i princip allt, så böckers användningsområde har minskat. Svensson (2009), Fast (2010), Edwards (2008) och Statens offentliga utredningar (SOU 2002:27) framhåller att förskolan blir särskilt viktig för de barn som inte har tillgång till böcker eller blir lästa för hemma, förskolans verksamhet kan därmed bli barnens enda chans att möta böcker. I vår undersökning beskrivs att böcker blir en lugn stund vilket barn kan tänkas behöva som kontrast till TV och alla snabba impulser barn idag är vana vid. Det står även i förskolans läroplan att barn ska ges stund för vila utifrån sina behov, att deras tid på förskolan innehåller både lugna och stimulerande aktiviteter (Skolverket, 2010). Att läsa böcker kan ske i barns egen takt, det är möjligt att bläddra tillbaka, fördjupa sig och läsa om (Fox, 2003, och

Edwards, 2008). Detta är en viktig aspekt, att utformningen av läsningen sker i barns tempo, något som TV:n inte kan erbjuda då intrycken från den oavbrutet försar mot den som tittar.

TV:n talar inte med barnen - den talar till dem och de kan inte svara, inte samtala med den, och det är just genom att samtala som man lär sig språket (Fox, 2003, s. 24).

Vi anser att man kan använda sig av TV:n i pedagogiska sammanhang men det som troligen oftast sker är att den blir en barnvakt så att vuxna kan ägna sig åt andra saker. Precis som med TV-tittande sker oftast inget lärande av högläsning i sig. Genomförs läsningen på ett ineffektivt sätt blir det endast en lugn stund, vilket tas upp i ett flertal intervjuvar. Att läsning är en lugn aktivitet är självfallet, man sitter stilla och bläddrar, men genom att läsa med mer dramatik eller påkalla barnens uppmärksamhet kan även ett lärande ske i många avseenden. Det som är av betydelse är att läsa tillsammans med barnen, låta dem avbryta och ställa frågor, att läsa på ett utvecklat och spännande sätt. De som arbetade med böcker på ett temainriktat sätt beskriver att boken som utgångspunkt öppnar upp för många kreativa, utvecklande och roliga aktiviteter samt uppföljningar. Det verkar bli mer givande för barnen och därför vill vi belysa temaarbetet som ett effektivt och lustfyllt sätt att arbeta med böcker. Läser man endast för barnen, vilket är den form av läsning som ofta sker under läsvidan, blir läsningen likt TV:n. Det gäller att vara uppmärksam på och känna in barnen, förstår de, är de intresserade av innehållet eller upplevs högläsningen som tråkig? När läsning blir som en envägskommunikation gynnar det ej barns utveckling till fullo och kan ge dem troligen inte kunskaper, läsningen kan till och med upplevas som tråkig, vilket verkligen bör undvikas för att ett intresse ska läggas till grund. Läses boken från början till slut ges inte goda förutsättningar till språkutveckling eller möjlighet för barn att ta till sig innehållet i boken (Edwards, 2008, och Lundberg, 2010).

Vi tänker därmed att TV:n kanske inte är ett dåligt verktyg till att stimulera språket, det kanske bara är ett outnyttjat sätt. I dagens teknikinfluerande samhälle skulle det fungera att använda TV:n på ett gynnsamt sätt, då den ofta är en del i barns livsvärld. Då skulle man eventuellt lättare komma åt barnens intressen och därmed kunna använda den som en bas att basera lärande på. Man skulle kunna titta på något intressant program som berör aspekter i barnens livsvärldar och sedan utifrån det hålla ett utvecklande och stimulerande samtal kring innehållet eller uppföljande aktivitet, precis som att läsa på ett effektivt sätt. Eftersom forskningen förespråkar att lärande sker i samtalet och i utvecklande aktiviteter så anser vi att detta lika väl kan grundas på ett TV-program eller en film. Barnen skulle säkerligen tycka att lära på ett vidareutvecklande sätt med deras favoritprogram som grund är roligt och kan generera många intressanta dialoger och diskussioner. Dock vill poängteras att TV:n bör användas som ett komplement, att både böcker och TV:n kan användas, men att den inte ska ersätta böcker och högläsning.

### ***Förändra läsvidan till effektiv läsning***

Självklart vore det ultimata att kunna förbereda och följa upp högläsningssituationerna, men i intervjuvaren framgår att det många gånger i verksamheten inte finns tid och utrymme för planering, än mindre uppföljning. Det benämns att läsningen efter lunch har med organisationen att göra medan de spontana tillfällena är till för att främja språket och lusten att läsa. Organisationen är en faktor som pedagogerna inte i så stor utsträckning kan förändra, då beslut om denna fattas högre upp i den linjära process vi tidigare beskrivit. Öquist (2003) benämner mänskliga system som hierarkiskt uppbyggda där översta nivån styr de undre. Detta tolkar vi i förhållande till dilemmat rörande pedagogernas begränsade inflytande på organisationens utformning, bland annat gällande tidsdispositionen. Administrativt arbete,

fördelning av raster samt barngruppens och arbetslagets storlek är faktorer som styrs från övre nivåer.

Då det är så verkligheten ser ut kan det bli komplicerat för pedagoger att arbeta med högläsning på det sätt som forskningen förespråkar, det blir alltså svårt att konkret implicera teori i praktiken. Hade arbetssituationen sett annorlunda ut skulle de möjligen lättare kunna arbeta på ett mer utvecklat och effektivt sätt med högläsning. Det bästa är i många avseenden som vi ser det läsning i en mindre grupp. Att under läsvidan dela in barnen i mindre grupper kanske inte är möjligt då det ligger på de vuxnas ansvar att ta hand om disk samt att de även har rätt till rast. Det är dock besynnerligt att mer tid ägnas åt disk och administrativa uppgifter än att kunna fullfölja sitt pedagogiska uppdrag med att planera och följa upp aktiviteter, så som högläsning. Det blir en skev disposition. Förskollärare upplever enligt Lärarförbundet (2013) att de ägnar mer tid åt disk och administration än de lägger på bland annat planering och uppföljning av verksamheten. Ett eventuellt förslag, om det skulle vara möjligt, är att ansvaret för disken tas bort från förskollärarnas ansvarslista, då skulle mer tid kunna ägnas åt barnen. Detta är ingenting pedagogerna kan förändra, utan det beslutet är politikerns att ta. Enligt Rapp (2014) ger både staten och kommunen order till förskolechefen som i sin tur för vidare informationen till pedagogerna som verkställer eller utför arbetet. Det är för barnen pedagogerna är på arbetet och det är skamligt att de ska hamna i skymundan av disk och annat oviktigt arbete. Hade de befriats från disk efter lunch och läsning i tre mindre grupper blivit möjligt skulle barnantalet vid lästillfällena minska och pedagogerna hade kunnat läsa mer interaktivt med barnen. Det går därmed att läsa böcker på det sätt som forskningen rekommenderar. Alternativt kan man se över organisationen och se om det går att flytta läsvidan och implicera den vid en annan tidpunkt och kalla den för lässtund. Läsvidan indikerar på att barnen ska förbli tysta och passiva, vilket är något vi inte anser bör vara målet med läsningen som aktivitet.

Att läsa efter lunch, samtidigt som raster ska fördelas påverkar inte endast antal barn vid tillfället, utan försvårar även uppföljningen som skulle kunna äga rum. Vi har en fundering på om den dagliga högläsningen under läsvidan kan flyttas till ett annat tillfälle där uppföljning blir möjlig, att man planerar läsaktiviteten i kairostid istället för planerad kronostid. Skulle ovanstående förslag inte vara genomförbart av ekonomiska skäl skulle en annan möjlighet kunna vara att istället för läsvidan varje dag med många barn, läsa en, eller ett par, gånger i veckan med färre barn. Det kanske är mer gynnsamt om högläsning sker ett par gånger i veckan istället för varje dag, om det under de tillfällena ges utrymme och möjlighet till effektiv läsning. Hargrave och Sénéchal (2000) menar att läsning som är effektiv sker i samspel med barn och bygger på dialog tillsammans både under själva läsningen men även efteråt. Det är bättre att barn får positiva upplevelser av den läsning som sker och att den kan utveckla och bredda deras världar, än att läsa för barnen varje dag bara för den lugna stunden, då kan man lika väl ägna sig åt någon annan lugn aktivitet. Det är skillnad på att läsa och att läsa. Vi anser att man istället för att fokusera på att läsning genomförs, lägger vikt på *hur* den genomförs och vad den potentiellt kan bidra med. Det blir eventuellt mer gynnsamt att läsa ett fåtal gånger i veckan i interaktion med barnen och på ett för dem meningsfullt och givande sätt, än att läsa varje dag efter lunch med en stor grupp barn. Dominković et al. (2006) rekommenderar mindre barngrupper vid lästillfällena för att kunna gynna samtal med barnen utifrån boken. Att barn i tidig ålder bildar en positiv uppfattning till böcker och läsning är av stor betydelse, och för att det ska ske behöver de uppleva högläsning som givande, lustfylld, intressant och spännande.

Ett exempel för att göra detta möjligt skulle kunna vara att dela in barnen i tre grupper, då

man ofta är tre vuxna, och att varje vuxen ansvarar för att läsa minst en gång i veckan för sin grupp barn på ett interaktivt och upplevelserikt sätt. Vi anser att det skulle vara utmärkt om denna typ av upplägg får stå för den planerade läsningen istället för läsvidan som inte har några särskilda egenskaper till att vara stimulerande. Genom att avsätta en viss dag och tid i veckan så kommer högläsningen inte missas. Visst, den skulle ske mer sällan än vad den vanligen gör i förskolans verksamhet i nuläget, men på ett mycket mer berikande sätt i och med att den sker i mindre grupp, vilket leder till att samtal, integrerande samt uppföljande aktiviteter faktiskt blir rimliga. I intervju svaren synliggjordes att en del pedagoger inte upplever att de hinner läsa spontant tillsammans med barnen, vilket vi tänker kan leda till att de kan känna sig missnöjda. De skulle kunna känna sig nöjda med den läsning som förekommer och läser kanske med mer inlevelse om de har kunnat planera lästillfället, samt att uppföljning blir lättare. Edwards (2008) anser att det är skrämmande att läsning inte förekommer frekvent på alla förskolor med tanke på dess potentialer. I ett intervju svar lyftes att läsning inte endast handlar om att läsa utan om så mycket mer.

Vi går lite längre med böckerna, det handlar inte bara om läsning, det handlar om så mycket mer (Förskollärare 8).

Genom temaarbete kan boken lättare genomsyra hela verksamheten och arbetet man gör med barnen grundar sig i gemensamma upplevelser från en bok. Hur man väljer att gå vidare kan styras genom barnens viljor och intressen. De som arbetar med teman utifrån böcker beskrev att de inte har högläsning efter maten som en inarbetad rutin, utan att läsning, samtal och utvidgande av tankar, intressen och upplevelser sker tillsammans med barnen inom ramen av det pedagogiska arbetet. Ofta kan läsvidan bli som en egen aktivitet som inte har med övriga verksamheten att göra. Läsvidan är även förknippad med mer krav än den spontana läsningen, barnen har inget val att vara deltagande utan förväntas vara det.

Många verkade medvetna om högläsningens potentialer till att vara en källa till kunskap, men den var ofta outnyttjad. Williams- Graneld (citerad i Simonsson, 2004) uttryckte att förskollärarna besatt teoretiska kunskaper om bokens betydelse för barns utveckling men det återspeglades inte i verksamhetens utformning. Vi kan likna detta med resultatet på vår undersökning. Det upplevs många gånger att medvetenhet finns att urskilja i framför allt förskollärarnas svar, men att det inte alltid motsvarades på arbetssättet. Dickinson och Smith (1994) lyfter att högläsning om den sker på ett pedagogiskt planerat sätt kan vidga barns erfarenhetsvärldar och bidra till utveckling av deras ordförråd. Lärandemöjligheterna som läsning med barn kan bidra med till deras utveckling belyser många av förskollärarna och visar på att utbildningen gett förståelse för böckers vikt för den språkliga utvecklingen. Trots det läses böcker ofta från början till slut där barnen förväntades lyssna, men inte prata, samt att samtal efter boken inte alltid ägnas tid åt. Damber et al. (2013) påstår att barn om de endast får vara med om läsning där de förväntas vara tysta kan få bestående uppfattningar om att läsningens syfte är att man ska vara tyst. Detta anser vi i sin tur kan leda till att de inte får roliga och berikande upplevelser från läsning och därmed inte känner en lust eller ett behov av att själva börja läsa. En aspekt som vi utifrån vår empiri analyserat är att barnskötarna i stor utsträckning inte gav uttryck för att besitta kunskaper kring att högläsning kan stimulera språket, samtidigt som de beskrev sig läsa längre perioder. De verkar besitta mindre kunskaper kring den literacyaktivitet högläsningen är men de läser mer. Vad detta kan få för konsekvenser är svårt att fastställa, men det skulle eventuellt kunna åtgärdas. Ett förslag skulle kunna vara att barnskötarna på något sätt kunde ges möjlighet till få ytterligare kunskaper i att högläsningens främsta syfte bör vara språkutveckling och inte att barnen ska lära sig sitta stilla.

### ***Bestående svårigheter***

Barn som inte regelbundet blir pratade med, lästa för eller lyssnade på kan enligt Fox (2003) bland annat få problem med läsinläringen, att den omvandlas till något som känns som ett hinder istället för en möjlighet till kunskap. Dessa tre grundläggande faktorer är vad språkutveckling i tidigt skede handlar om (Wolf, 2007). Taube (2013) betonar att lärande antingen sker på ett oreflekterat sätt eller att kunskap inhämtas på ett mer komplicerat vis. Vi tolkar att om lärande sker på ett oreflekterat sätt lär man genom lustfylld och samspelande interaktion, kollektivt tillsammans med andra. Att läsa tillsammans tidigt lägger grunden för ett fortsatt individuellt läsande. Denna form av lärande eftersträvas i förskolan, att lärande sker genom lustfyllda aktiviteter. Upp i skolåren är däremot lärandet mer individuellt, var och en lär på sitt sätt och i sin takt. Detta sätt, att på egen hand söka kunskap, blir nog svårt om man inte tidigare varit del av kollektivt lärande. Vi anser att lärande i gemenskap kan utvidga tankar, samt att man berikar varandras kunnande. Har man inte dessa erfarenheter med sig upp i skolan kan läsningen där för elever kännas som ett oöverkomligt hinder. Kan barn introduceras för läsning i förskolan genom att högläsning sker i interaktion och att barnen får upp ögonen för de okända världar böckerna rymmer, kan ett intresse skapas. Att vilja utforska böcker och skriftspråket kommer troligen mer naturligt för de barn som på ett positivt sätt mött en mängd böcker under sin uppväxt. För de barn som i princip inte stött på böcker innan de börjar skolan eller endast har fått lyssna till berättelser utan att själva vara en del av berättandet, blir det mer komplicerat. I skolan förväntas de övervinna svårigheten med att läsa på egen hand och vi tror att de barn som har rika och roliga erfarenheter från böcker med sig kommer finna det både lättare och mer givande, medan det för barn utan rika erfarenheter blir som ett krav som måste uppfyllas. Det blir svårt att kunna upptäcka läsning på ett givande sätt när barn känner pressen att knäcka läskoden. Det är därför ytterst väsentligt att barn redan i förskoleåldern kommer i kontakt med en språkstimulerande atmosfär samt läsande och inspirerande vuxna. Det är bevisat att läsförmågan bland elever i årskurs 4 försämrats de senaste åren (Skolverket, 2012). Detta kan ha att göra med att högläsning i hem och förskola under barns första levnadsår ägnas åt andra saker än att introducera läsning eller vara språkstimulerande.

Ett engagemang från den vuxne som läser är av avgörande karaktär för vilka intryck barnen sedan förknippar med läsaktiviteter. Det är relevant att läsa med barn och ge dem inlevelserika möten och upptäckande erfarenheter kring böcker som skapar en lust till att läsa mer. Hur mycket läsvana barnen tillägnats under sin uppväxt kan påverka deras prestationer i skolan (Fox, 2003). Biemiller (citerad i Wolf, 2007) accentuerar att barn med ett ofullständigt ordförråd när de börjar 6:e klass kan ligga upp till tre årskurser bakom sina klasskamrater. Liknande redogörelse uttrycker Edwards (2008) när hon beskriver att barn i årskurs 7 som inte har ett fullständigt ordförråd gentemot sin ålder har en klyfta i sin utveckling som mer eller mindre är omöjlig att kompensera. Vi tror att om barn har svårt att läsa på grund av sitt ordförråd och samtidigt kanske då även presterar sämre än sina klasskamrater i skolan kan vara bidragande till att de får en tuff skoltid. Det kan i sin tur leda till att de barnen inte väljer att studera vidare. Björklund (2008) framhåller relevansen av att barn i tidig ålder introduceras och får verktyg för att senare klara av, ta emot och hantera information i samhället. Det förmodas många gånger att läsning är en aktivitet och ett lärande som hör till skolan, men vi besitter kunskaper om att läroprocessen startar långt innan barnen börjar skolan. Edwards (2008) påvisar att i stort sett alla lär sig läsa men inte på den nivå som krävs för att som vuxen kunna fullfölja sitt ansvar som samhällsmedborgare. Det är viktigt att i dagens samhälle kunna inhämta och förvalta information och som medborgare i det svenska samhället förväntas man besitta grundläggande läs- och skrivkunskaper (a.a.).

Genom att arbeta med litteratur redan innan barnen börjar skolan kan framtida läs- och skrivsvårigheter förebyggas, vilket är ett lättare arbete än att bekämpa dem när de redan uppkommit (Fox, 2003). Samtidigt belyses i intervju svaren argument som poängterar betydelsen av att barn tidigt i livet kommer i kontakt med böcker och den vuxnes inspiration. Men det räcker inte endast att ha kännedom om hur viktiga böcker är, man måste även arbeta på ett likvärdigt sätt, att uppfylla det man vet är av avgörande betydelse för hur barn upplever bokläsning. Förskollärarna poängterar bland annat att barns språkutveckling utvecklas i samband med högläsning. Det håller vi självklart med om, och hoppas att de även har kännedom om på vilket sätt läsning ska ske. Det är en sak att veta vad som är givande och en annan sak att arbeta givande. Som nämnts tidigare kan vi inte urskilja att barnskötare besitter denna medvetenhet. I intervjuerna fick vi även höra att barnskötare påpekade att man läser för barn i förskolan för att de ska lära sig sitta still inför sin kommande skolgång. Detta var för oss chockerande, att alla som arbetar inom förskolan inte har kunskap om att högläsning är viktig för lärandet och den kommande läsningen hos barnen. Visserligen är skolan upplagd som sådan att barnen ofta förväntas sitta still, men det är ingenting vi vill stödja och förbereda dem för.

### **Metoddiskussion**

Till framtida eventuella studier kommer vi mest troligt att gå tillväga på annorlunda sätt. Att vi hörde av oss till förskolechefer var inte det bästa valet, men anledningen var att vi via mail ville komma i kontakt med förskollärare och barnskötare men att deras mailadresser inte fanns tillgängliga.

Med facit i hand kan vi konstatera att respondenternas svar möjligen speglade det de ansåg att vi ville höra och inte hur de faktiskt arbetade. Fisher (1993) framhåller *Social Desirability Bias* och påvisar att om anonymiteten tas bort ökas pressen på respondenten att svara på ett socialt önskvärt sätt. Detta kan överföras till våra intervjuer där intervjupersonerna i vissa avseenden verkade svara på frågorna på ett sådant sätt de tror att vi vill höra, hur man bör arbeta med högläsning snarare än hur de faktiskt gör. Varför vi tror oss veta detta är för att det i en del intervju svar berättades att de är medvetna om hur man ska läsa och anser sig arbeta med högläsning på detta vis, men i svaret på en annan fråga berättar något helt annat. Svar från en och samma intervju stämde därmed inte alltid helt överens. Med detta i åtanke skulle svaren eventuellt varit ärligare om respondenterna kunnat vara mer anonyma. Björkman (1979) tar upp att pressen att svara på ett socialt önskvärt sätt troligen avtar om den som intervjuar inte är deltagande i situationen. I intervjuundersökningar kan en förskönad bild av verkligheten framställas av respondenten för att svara så liknande det socialt önskvärda som möjligt (a.a.). Genom enkät som metod skulle anonymitet till en högre grad kunna säkerställas. En enkät är en skriftlig metod som inbegriper ett formulär med frågor som skickas ut till ett antal personer (Ejvegård, 2009). Dock hade vi starkare argument för valet av intervju som insamlingsmetod, nämligen att kunna anpassa frågorna utefter vad respondenterna svarar, vilket inte hade varit genomförbart i en enkätundersökning. Fördelen med intervjuer var därmed att vi kunde ställa följdfrågor för att få fram de svar vi behövde. Intervju var därmed lättare att anpassa till en individuell nivå och uppfattades vara mer upplysande och effektiv för vårt ändamål.

Ett annat potentiellt etiskt dilemma i vår intervjustudie skulle kunna vara att vi var två som undersökte medan respondenterna var enskilda när intervjuerna genomförs. Vi har reflekterat kring att det eventuellt skulle kunna upplevas lite utlämnande från respondenternas sida, att det kanske hade varit en mer avslappnad och lättsammare atmosfär om endast en av oss medverkat under intervjuerna, att det känts mer jämbördigt. Det hade även underlättat för vår

del, rent tidsmässigt, om vi hade delat upp intervjuerna mellan oss och gjort hälften var. Genom att vi båda närvarade under intervjuerna ökade möjligheterna till att de blev likvärdiga i sin uppbyggnad och utförande, något som säkerställer och stärker studien. Till sist är vi medvetna om att då vi tillkännagav intervjuernas syfte och innehåll i förväg kan få som konsekvens att de som tackade ja var de som anser sig arbeta med högläsning på ett pedagogiskt sätt. Detta är något oundvikligt men är betydelsefullt att framföra att vi tänkt på och är medvetna om att de svar vi fått fram kanske inte speglar den faktiska verkligheten.

## Slutsats

Att det fanns en del olikheter mellan utbildningsnivåerna i tankar och vetenskap om vad barn kan tillägna sig genom högläsning blev bekräftat. Förskollärarytbildningen verkar ge ökad förståelse för bokens och högläsningens vikt i barns språkliga utveckling. Högläsningens lärandeaspekt hade förskollärarna generellt bra koll på och var medvetna om hur böcker bör läsas. Läskunnigheten sjunker i Sverige och det är något som förskollärare och barnskötare kan vara med och förhindra. Vi vill inspirera till att läsa tillsammans med barn i smågrupper, låta dem vara aktiva deltagare i samtal och diskussioner samt låta dem föra resonemang kring bilderna i boken. Läs inspirerande med olika röstlägen, för barns tidiga möten med högläsningssituationer kan påverka deras attityder till läsning och har därmed inverkan på deras skolgång och hela deras liv.

Forskningen har goda argument för att hävda att högläsning under barns första levnadsår har effekter på deras framtida lärande, utveckling och därmed så småningom livet som en fulländad samhällsmedborgare. Som ett forskningsresultat visar finns bristande intresse hos en del barn i skolan, vilket kan vara en påverkande faktor av att barn inte blivit lästa för och då inte upplever det roligt att läsa. Tycker de inte det roligt kommer de troligen senare få svårt att klara skolans grundläggande år samt att fullt ut kunna ta sitt ansvar som samhällsmedborgare. Det är med andra ord viktigt att lägga grunden för ett intresse av literacyaktiviteter. Vår förhoppning handlar till viss del, som vi inledningsvis uttryckte, om att bidra till att verksamma pedagoger ska bli medvetna om och får upp ögonen för vikten av att läsa på ett för barnen gynnsamt sätt. Det andra vi önskar är att politiker ska inse fakta - läsningens potentiella effekter i förskolan realiserar inte då strukturella problem så som stora barngrupper och mycket krav på administration är i vägen. Detta är inget pedagoger har möjlighet att förändra, därför pålyser vi och refererar ansvaret till politikerna. Pedagogernas förutsättningar för att kunna göra ett gott arbete med morgondagens medborgare måste förbättras. Det är möjligt att läsa på det sätt som litteraturen påvisar, men det krävs vissa förändringar. Att läsvidan i förskolan ofta är barnens enda möte med litteratur är lite skrämmande med tanke på att den läses i stora barngrupper och tyvärr sällan blir av språkutvecklande karaktär. Skulle denna etablerade rutin kunna förändras och högläsningens förtrollande verkan bli en del i förskolans pedagogiska arbete skulle säkerligen många barns intresse för böcker öka.

## Referenslista

- Arnesson Eriksson, M. (2009). *Lärande i sagans värld - om temaarbete i förskola och förskoleklass*. Malmö: Lärarförbundets förlag.
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Björkman, N-M. (1979). *Social önskvärdhet som felkälla i frågeundersökningar*. Stockholm: Gotab.
- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Blomberg, M. (1989). *Världens bästa lekmaterial- att arbeta med litteratur i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Brok, L. (2007). *Berätta, berätta! En bok om berättandets rum*. Stockholm: Runa.
- Chambers, A. (2011). *Böcker inom och omkring oss*. Huddinge: X Publishing.
- Damber, U., Nilsson, J., & Ohlsson, C. (2013). *Litteraturläsning i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Dejke, H. (2006). *Berätta för barnen!* Malmö: Runa förlag.
- Dickinson, D., & Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29 (2), 104-122. Hämtad 2015-06-05, från <http://search.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=9502171242&site=ehost-live>
- Dominković, K., Eriksson, Y., & Fellenius, K. (2006). *Läsa högt för barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Edwards, A. (2008). *Bilderbokens mångfald och möjligheter*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ejvegård, R. (2009). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Fast, C. (2008). *Literacy: i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Fast, C. (2009). Inbillningskraftens betydelse för barns läs- och skrivutveckling. I Jönsson, K. (Red.), *Bygga broar och öppna dörrar. Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola* (s. 34-60). Stockholm: Liber.



- Fast, C. (2010). *Berätta! Inspiration och teknik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Fast, C. (2011). *Att läsa och skriva i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Filipson, L., & Abrahamsson, A. (2001). *Barnbarometern 2000/2001: 3-8 åringars kultur- och medievanor*. Stockholm: Mediamätning i Skandinavien.
- Fisher, R. (1993). Social Desirability Bias and the Validity of Indirect Questioning. *Journal of Consumer Research*, 20(2), 303-315.
- Fox, M. (2003). *Läsa högt: en bok om högläsningens förtrollande verkan*. Ystad: Kabusa Böcker.
- Hargrave, A., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies. The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early childhood research quarterly*, 15(1), 75-90. doi: 10.1016/S0885-2006(99)00038-1
- Hjerm, M., & Lindgren, S. (2010). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. Malmö: Gleerups.
- Kihlström, S. (2007). Fenomenografi som forskningsansats. I Björkdahl Ordell, S., & Dimenäs, J. (Red.), *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. (s. 157-173). Stockholm: Liber.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Läraryrket. (2013). *Förskolläraryrket*. Hämtad: 2015-05-05, från <http://res.cloudinary.com/lararforbundet/image/upload/v1387548219/21f5e0be12f93c63c5f7c1f722db6e6435b602cd/forskollararpanel20130513.pdf>
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Mårdsjö Olsson, A-C. (2010). *Att lära andra lära - medveten strategi för lärande i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling, I. (1987). *Meta-inlärning i förskolan. En fenomenografisk studie*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Pramling, I., Asplund Carlsson, M., & Klerfelt, A. (1993). *Lära av sagan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet*. Stockholm: Liber.

- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Rapp, S. (2014). Skolans lagar och förordningar- det legala ramverket. I Lundgren, U.P., Säljö, R., & Liberg, C. (Red.), *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]* (s. 637- 661). Stockholm: Natur & Kultur.
- Rhedin, U. (2004). *Bilderbokens hemligheter*. Stockholm: AlfabetaAnamma.
- Rubinstein Reich, L., & Wesén, B. (1986). *Observera mera!* Lund: Studentlitteratur.
- Simonsson, M. (2004). *Bilderboken i förskolan- en utgångspunkt för samspel*. Tema barn: Linköpings Universitet.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98. Reviderad 2010*. Hämtad från [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- Skolverket. (2012). *PILRS 2011*. Stockholm: Fritzes. Hämtad 2015-05-13, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2941>
- SOU 2002:27. *Mål i mun. Förslag till handlingsprogram för svenska språket. Betänkande av Kommittén för svenska språket*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Barnboksakademin. (2014). *Sjutton skäl för barnboken*. Hämtad 2015-04-21, från [http://www.barnboksakademin.com/downloads/17\\_svenska.pdf](http://www.barnboksakademin.com/downloads/17_svenska.pdf)
- Svensson, A-K. (2009). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Taube, K. (2013). *Läsinlärning och självförtroende. Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2015-06-05, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Hämtad 2015-05-13, från <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>
- Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Wolf, M. (2007). *Proust and the squid: the story and science of the reading brain*. New York: HarperCollins.
- Ärnström, U. (2008). *Nya berättarboken*. Lund: BTJ förlag.

Öquist, O. (2003). *Systemteori i praktiken: systemteorins tillämpning inom utbildning, vård, socialt arbete*. Stockholm: Gothia.

## **Bilaga 1:**

### *Mail till förskolor.*

Hej!

Vi är två förskollärarstudenter som går termin 6 på Göteborgs Universitet. Vi har precis börjat vårt examensarbete och behöver komma ut i verksamheter för att genomföra intervjuer med barnskötare och förskollärare. Vi undrar därför om vi skulle kunna få komma ut till er verksamhet och intervju en förskollärare och en barnskötare från en av era avdelningar?

Vårt examensarbete kommer grunda sig på pedagogers tankar, uppfattningar och erfarenheter kring fenomenet högläsning. Då vi kommer anta en fenomenografisk ansats blir förskollärarnas och barnskötarnas åsikter relevanta.

Vi skulle vara tacksamma om ni meddelar oss snarast om det är okej att vi genomför två intervjuer hos er. Innan vårt eventuella besök kommer vi skicka en bifogad fil med frågorna så att de pedagogerna vi i så fall ska intervjuas kan känna sig förberedda.

Tiden vi avsatt för intervjuer är vecka 16 och vecka 17. Vi vore tacksamma om ni så snart som möjligt kunde meddela om vi skulle kunna komma på besök, samt vilken dag och tid som hade passat er. Dock är det endast relevant för vårt arbete att intervjuas pedagoger som arbetar i en verksamhet utan någon specifik inriktning.

Intervjuerna kommer vara anonyma, vilket betyder att inga namn eller själva förskolan kommer benämnas i arbetet. Dock kommer utbildningsnivån på pedagogerna användas och framskrivs.

Med vänliga hälsningar  
Jessica Fröberg Rondahl  
Kristin Lilja

## **Bilaga 2:**

### ***Intervjufrågor - Högläsning.***

Beskriv hur ett högläsningstillfälle ser ut och går till. Miljö, placering av personal gentemot barnen, tid(er) på dagen samt för hur stor barngrupp?

Hur ofta läser ni och hur länge pågår ett högläsningstillfälle?

Förbereder du dig inför ett högläsningstillfälle med barnen, och i så fall hur?

Vilken typ av böcker läser ni och hur väljs de?

Vad fyller högläsningen för syfte på er avdelning?

Vad förväntas av barnen under högläsningen och finns det några regler eller normer de ska förhålla sig till?

Förekommer det avbrott eller pauser under högläsningen, vad är orsaken till dessa?

Vad gör du för att fånga och behålla barnens uppmärksamhet?

Sker det någon form av uppföljning eller bearbetning utifrån högläsningstillfällena?

Skulle du säga att du läser *för* eller *med* barnen? Utveckla dina tankar!

Anser du att högläsning kan ha effekter på barns framtida utveckling och lärande?

Beskriv högläsningstillfällena med 5 adjektiv.

### **Bilaga 3:**

*Sammanställning av de fem beskrivande orden.*

<i><b>Förskollärare.</b></i>	<i><b>Barnskötare.</b></i>
Gemenskap Gemenskap Gemenskap Samtal Samtal Reflektera tillsammans Social gemenskap Samspel	Lugn/stökig Lugn/stressad Lugn Lugnande Lugn Lugn Avkopplande Avkopplande Harmoni
Avkoppling Avkoppling Avkoppling Lugnt Lugn Lugn Lugnt	Rolig Rolig Rolig Rolig Rolig Glädje Glädje Glad
Lärorikt Lärorikt Lärorik Lärorikt Språkutveckling	Koncentration Koncentration Sitta still Sitta still
Glädje Glädje Skrattade Lustfyllt Luftfyllt	Givande Givande Inspirerande Inspirerande
Tjatigt	Språket Samtal Språkstund
Fantasi	Närhet Mysig Trygghet